

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
ANTROPOLOGÍA**

**“LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO AGENTE DE
CONSTRUCCIÓN DE PODER Y DESARROLLO POLÍTICO EN SAQUISILÍ.”**

ISABEL CLAVIJO ULLRICH

DIRECTOR: DR. MARCELO NARANJO

QUITO, 2011

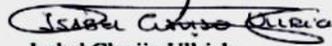
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **CLAVIJO ULLRICH ISABEL**, C.I. **170757482-6**, autora del trabajo de graduación intitulado **"LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO AGENTE DE CONSTRUCCIÓN DE PODER Y DESARROLLO POLÍTICO EN SAQUISILÍ"**, previa a la obtención del grado académico de LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA en la Facultad de Ciencias Humanas:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENECYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Quito, 12 de Septiembre de 2011



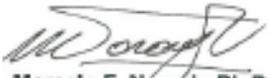
Isabel Clavijo Ullrich

C.I. 170757482-6

Quito, Septiembre 19 del 2011

En mi calidad de Director de la Disertación de la estudiante Isabel Clavijo Ullrich: "La educación intercultural bilingüe como agente de construcción del poder y el desarrollo político en Saquisilí", certifico que el presente trabajo reúne todos los requisitos reglamentarios y de estilo, de acuerdo a las normas impuestas por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y la Facultad de Ciencias Humanas.

Atentamente,



Marcelo F. Naranjo Ph.D.
Director

DEDICATORIA

Con mucho amor y agradecimiento a la memoria de mi madre que recientemente partió, de mi padre y del P. Marco Vinicio Rueda quien fue para mí un segundo padre.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia, mi esposo y mis hijos que han estado incondicionalmente a mi lado en los momentos difíciles por los que he atravesado mientras realizaba este trabajo

A las Hermanas Esclavas del Corazón de Jesús y los compañeros y compañeras indígenas de las comunidades de Saquisilí, con quienes compartimos un sueño que, espero, se haga realidad.

A Marcelo Naranjo por su comprensión, paciencia, su infinita generosidad y apoyo, expresiones de su profunda humanidad.

A los lectores del trabajo Dr. José Yáñez del Pozo y Ms. Teodoro Bustamante por sus valiosos comentarios y aportes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	pp. 10
CAPÍTULO 1.	
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ECUADOR	pp.31
1.1 ANTECEDENTES	pp.31
1.2 PROCESO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL SIGLO XX	pp. 36
1.3 PROYECTOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA	pp. 46
1.3.1 Las Iglesias en la Educación Indígena.	pp. 47
1.3.1.1 Salesianos.	pp. 47
1.3.1.2 Misioneras Lauritas.	pp. 49
1.3.1.3 Escuelas Radiofónicas.	pp. 50
1.3.1.4 Propuestas de las Iglesias Cristianas para la Educación de los Indígenas.	pp. 51
1.3.2 Proyectos Estatales en la Educación Indígena.	pp. 53
1.3.3 Iniciativas de las Organizaciones Indígenas.	pp. 55
1.3.4 Otros Proyectos.	pp. 56
1.3.4.1 Centro de Investigaciones para la Educación Indígena -CIEI-	pp. 56
1.3.4.2 Modelo Educativo MACAC	pp. 57
1.3.4.3 Proyecto EBI	pp. 59
1.3.4.4 Grupo Asociativo de Autoeducación Asistida (GAA)	pp. 60
1.3.4.5 Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.	pp. 60

CAPÍTULO 2. CONCEPTOS Y MODELOS EDUCATIVOS

2.1 GENERALIDADES.	pp. 66
2.2 CONCEPTOS EDUCATIVOS.	pp. 69
2.2.1 Bilingüismo/Biculturalidad.	pp. 69
2.2.2 Multilingüismo.	pp. 69
2.2.3 Multiculturalidad.	pp. 69
2.2.4 Interculturalidad.	pp. 69
2.3 MODELOS EDUCATIVOS	pp. 71
2.3.1 Modelos Multicultural.	
e Intercultural Bilingüe.	pp. 71
2.3.1.1 Modelos de Educación Multicultural	pp. 74
2.3.1.2 Interculturalidad	pp. 77
2.4 MODELOS EDUCATIVOS EN ECUADOR	pp. 81
2.4.1 Modelo Bilingüe Bicultural	pp. 83
2.4.2 Modelo de Educación Intercultural Bilingüe	pp. 84

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN COTOPAXI. EL CASO DEL COLEGIO JATARISHUN.

3.1 GENERALIDADES	pp. 95
3.2 LA ORGANIZACIÓN INDÍGENA EN SAQUISILÍ Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.	pp. 100
3.2.1 Historia de la JATARISHUN.	pp. 100
3.2.2 La creación del Colegio Técnico Intercultural Bilingüe JATARISHUN	pp. 104
3.2.2.1 Proceso de creación del colegio	pp. 108
3.2.2.2 La evolución del Colegio Intercultural Bilingüe JATARISHUN. ¿Se perdieron los ideales?	pp. 115

3.2.3 La JATARISHUN como sujeto de poder.	pp. 123
3.2.4 La situación actual de la JATARISHUN y de su proyecto educativo	pp. 127
4. CONCLUSIONES	pp. 132
BIBLIOGRAFÍA	pp. 134
ANEXOS	pp. 145

ABSTRACT

El presente trabajo analiza la Educación Intercultural Bilingüe como agente de construcción del poder y desarrollo político en el cantón Saquisilí, provincia de Cotopaxi. El estudio parte de una retrospectiva histórica de la educación que el Estado ha implementado para los pueblos indígenas y del análisis de los conceptos y modelos educativos que ha utilizado en esta tarea, en la cual se manifiesta la utilización política de la educación como mecanismo de dominio e integración de los diferentes pueblos a la cultura hegemónica. Situación que se intenta modificar con la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe en el año 1988.

La parte central del trabajo se basa en el análisis del proyecto educativo de la Organización Indígena de Saquisilí. Con la implementación del colegio, la JATARISHUN, organización indígena de segundo grado, plantea la formación de líderes políticos y técnicos que tengan la capacidad de diseñar políticas y estrategias para enfrentar efectivamente a la sociedad mestiza hegemónica, que contribuyan al fortalecimiento de la organización y a la construcción de un nuevo tipo de poder basado en sus valores ancestrales y en la incorporación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos.

En el transcurso de la investigación se evidencia el rápido crecimiento político de la JATARISHUN, situación que desvió a la organización de su objetivo inicial, la construcción de poder a través de la educación, para enfocarse en los procesos políticos electorales, poniendo en grave riesgo al proyecto educativo e incluso el acceso al espacio político electoral en el Cantón.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se basa en el análisis de la educación intercultural bilingüe como agente de construcción del poder y desarrollo político en Saquisilí. Se estudiará la vinculación entre educación y poder. No es un estudio específico sobre la educación, sino de cómo las organizaciones indígenas y, particularmente, la JATARISHUN planteó la construcción de un nuevo tipo de poder que enfrentara la tradicional forma de tratar la política, lo político y el poder de la sociedad dominante, a través de la recuperación de los saberes ancestrales y la incorporación de nuevos conocimientos, en un proceso en que los sujetos sean protagonistas de la transformación social, que tomará, además, como base los valores de los pueblos indígenas (solidaridad, reciprocidad, capacidad de llegar a consensos) en un espacio de equidad e igualdad de oportunidades, en el que el poder debe estar en la totalidad de la sociedad y no solo en el Estado o sus gobernantes.

Para abordar esta temática, en primer lugar cabe preguntarse cuál es la especificidad de la antropología en el análisis del tema planteado, pues, el abordaje de la educación se lo puede realizar desde diferentes campos del conocimiento, como la pedagogía, la filosofía, la lingüística, la psicología, la sociología, entre otros. La respuesta a esto se encuentra por un lado, en que la antropología proporciona las bases teóricas necesarias para entender los componentes culturales, étnicos y políticos presentes en el proceso educativo, y por otro, en que esta ciencia, se ha ocupado de la educación desde el aspecto de la inculturación de los individuos, es decir, de cómo éstos aprenden y transmiten los conocimientos culturales sea consciente o inconscientemente de una generación a otra, proceso a través del cual las culturas sobreviven y se desarrollan, es decir, se pregunta cómo se educan los seres humanos en una cultura concreta (Nicholson, 1961).

En los estudios antropológicos clásicos (Boas - 1938, Malinowski - 1927, Benedict - 1934, Herskovits - 1938, Mead 1949 -1950, Wallace 1952 -1970, etc.) se han puesto de manifiesto las relaciones entre cultura y educación, específicamente relacionado al tema de educación como aprendizaje y transmisión cultural (Bouché, 2002); a partir de lo cual se han desarrollado conceptos como "necesidades básicas", "unidad de conducta", "personalidad básica", "aculturación", "endoculturación", "aprendizaje", "normas de conducta", etc. Todos

ellos muestran una preocupación sistemática por el estudio y análisis de los sistemas y elementos de la educación en tanto que conformadores de la personalidad de los sujetos en un mundo cultural.

Asimismo, la antropología se ha ocupado de los procesos culturales instituidos en los espacios educativos formales (escolarizados) con el objeto de explicar la existencia de la diversidad socio-cultural, en torno a la defensa y reivindicación de los derechos culturales de los distintos grupos sociales y en oposición a la transmisión de los llamados “valores universales”. De tal manera que los estudios antropológicos, a partir del análisis de la educación, abordan áreas como la desigualdad y diversidad social y cultural, criterios vinculados estrechamente a los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad (Muñoz, 1992).

En esta temática, aportaría dotando a educadores y educandos de una “mirada antropológica” que les permita desarrollar saberes y prácticas que superen los enfoques etnocéntricos y/o discriminatorios presentes en las culturas (Ojeda, 2001). Dicha perspectiva antropológica en el ámbito de la educación formal, permitiría contar con maestras, maestros y estudiantes capaces de entender y convivir con la diversidad étnica, cultural y lingüística presente en el ámbito de la educación y a la vez establecería un sistema educativo pertinente que responda a las necesidades específicas de niños, niñas, sus familias y sus comunidades.

A partir de la reflexión de la antropología se plantea además la cuestión de la interculturalidad, entendida como el proceso de interacción de dos o más culturas; y el del multiculturalismo, como respuesta a la diversidad cultural. Ambas cuestiones planteadas en su dimensión educativa, con el objeto de crear actitudes positivas y enriquecer la relación entre las diferentes culturas.

El concepto de interculturalidad aparece en las décadas de los sesenta y setenta, a partir del interés de la antropología cultural por conocer y entender las formas de interrelación de los pueblos y los grupos sociales que comparten un territorio. La antropología cultural, enfocada en la educación, analiza al ser humano como sujeto de la educación; es decir, se interesa de

la formación del ser humano desde el punto de vista cultural en dos áreas estrechamente vinculadas: la educación como fenómeno cultural y la cultura como elemento educativo. El proceso de socialización efectuado a través del aprendizaje, es asimismo, un hecho incuestionable (Bouché, 2002).

En el país, la incursión de estudios antropológicos relacionados a la educación en general y particularmente a la educación intercultural bilingüe, se produjeron a partir de su interés por analizar los programas de educación desarrollados desde el Estado para los pueblos indígenas, inquietud que no fue exclusiva de la antropología, sino que fue compartida por la lingüística y pedagogía, especialmente a través del desarrollo de programas de estudio de las Universidades. Así, los antropólogos se vincularon a proyectos estatales, de Organismos Internacionales, ONGs y, de manera especial, con las organizaciones indígenas que demostraron un creciente interés por la educación intercultural. Esta fue asumida como una de sus principales reivindicaciones políticas, constituyéndose de esta manera en un principio político e ideológico y como demanda del reconocimiento de la diversidad por los movimientos indígenas en toda América Latina.

De esta manera, la educación intercultural bilingüe se convirtió en un espacio privilegiado, en el que se materializó el desarrollo político del movimiento indígena.

Con estos antecedentes, el presente trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos.

- Establecer los mecanismos que permitieron a la JATARISHUN iniciar la construcción de un nuevo poder a través de la instauración de un modelo de educación bilingüe.
- Analizar la articulación de lo político y económico en el desarrollo del proyecto educativo.
- Reflexionar sobre los elementos culturales y de identidad que desarrolló en principio el modelo.
- Reconocer los procesos, políticos, culturales, ideológicos y sociales que permiten a la JATARISHUN plantearse la necesidad de un proyecto de educación intercultural bilingüe.

- Establecer la manera en que los nuevos conocimientos y prácticas propuestas del modelo de educación bilingüe en Saquisilí, estructuran espacios alternativos en la construcción del poder.
- Explicar la necesidad de formar nuevos líderes políticos y técnicos para la construcción de este nuevo poder y el a sostenibilidad del proyecto educativo.

A partir de los objetivos explicitados, la investigación plantea la siguiente hipótesis.¹

La educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y especialmente en Saquisilí, genera la construcción de nuevos espacios de poder a través de la apropiación del ámbito cultural y educativo.

Esto se manifiesta en las nuevas formas de relacionarse con la sociedad mestiza, en la participación activa en el ámbito político, en el interés por acceder a nuevos conocimientos científicos y tecnológicos que permitan mejorar su condición económica, aspectos que se apuntalan en una renovada y robustecida identidad de grupo. Lo cual se explicaría por la construcción, reconstrucción y reformulación de contenidos simbólicos propios y la incorporación de nuevos aprendizajes y saberes para la acción tanto para el desarrollo del campo político como económico, a partir de la formación de líderes políticos y técnicos que tendrían la capacidad de diseñar políticas y estrategias para enfrentar efectivamente a la sociedad dominante y de crear espacios de construcción y acción social de las comunidades indígenas del cantón.

Para abordar nuestro estudio, debemos tomar en cuenta varios conceptos que se relacionan directamente a la temática propuesta, como son identidad, cultura, educación y poder.

¹ La investigación en principio estaba ubicada temporalmente entre los años 1990 – 2000, por lo tanto la hipótesis está basada a en la construcción de poder a partir del crecimiento logrado por las organizaciones indígenas especialmente la JATARISHUN a partir de los levantamientos indígenas de los años 90's. En los años posteriores al tiempo establecido en el proyecto inicial, el proyecto productivo del colegio no continuó debido a la falta de recursos económicos necesarios para seguir adelante. El área productiva del colegio era el espacio en que los y las estudiantes iban a acceder a los conocimientos teóricos y prácticos que reproducirían en las comunidades adscritas a la JATARISHUN y que contribuirían al desarrollo económico de las mismas. En el presente trabajo se ha contemplado una actualización temporal hasta la etapa actual en que vemos que la mayoría de las expectativas planteadas por la organización no se han logrado concretar.

El presente estudio aborda el proyecto del colegio JATARISHUN, enmarcado en un proyecto mayor que se concreta en la organización comunitaria indígena y su articulación con la movilización social de las últimas décadas del siglo XX, desembocando en un fenómeno de toma del poder; y cómo éste provoca un desgaste en las relaciones de las dirigencias indígenas con sus bases hasta producir rupturas en el movimiento mismo y, por tanto, un debilitamiento en la construcción de contra-hegemonía que se manifiesta en un progresivo ausentamiento de la organización en el proyecto educativo y la cooptación del sistema educativo oficial.

La fundación del colegio JATARISHUN, (1999) en el cantón Saquisilí, provincia de Cotopaxi, lejos de ser un hecho aislado, se trataba de un paso decisivo dentro del proceso que llevaba el movimiento indígena en todo el país, por la construcción de su sujeto político. Un proceso que debía consolidarse en medio del conflicto con los grupos detentores del poder y lograr una nueva correlación de fuerzas a fin de romper con la hegemonía étnica impuesta desde el proyecto político blanco-mestizo y afianzada en la estructura estatal y su discurso del poder que se reprodujo históricamente en las instituciones de dominio: la iglesia, la escuela, la familia.

En sociedades cohesionadas y tradicionales como los pueblos indígenas, la identidad, dice Pujadas, es una construcción social resultante de la objetivación de la auto-conciencia de los grupos en situación de confrontación con otros, que hace en definitiva, que las personas se identifiquen entre sí como iguales (Pujadas, 1993). Así, la identidad de las comunidades indígenas de Saquisilí se ha estructurado en la confrontación con la sociedad mestiza, primero a partir del fortalecimiento y transmisión de la propia cultura, pero también, a partir de la vivencia histórica del sometimiento y explotación, posteriormente manifestada en las demandas por restaurar sus derechos, culturales, políticos, sociales, etc. Por tanto, la identidad es una construcción social surgida en contextos históricos concretos y socialmente constituidos en donde los individuos se reconocen entre sí y se diferencian de los demás.

La identidad, por tanto, se basa en un principio de pertenencia a un grupo, donde lo más significativo es la noción de auto adscripción de las personas, que no está delimitado solo a aspectos de ubicación geográfica y manifestaciones culturales sino a la noción de ser parte del

grupo, que hace que las personas se identifiquen entre sí como iguales. En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos. Barth, define el término “grupo étnico” como una comunidad que se autoperpetúa biológicamente, que comparte valores culturales fundamentales, que integra un campo de comunicación e interacción y cuenta con miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros, constituyéndose en una categoría distinguible de otras (Barth, 1976).

Como manifiesta Traverso; la identidad *"es una forma de expresión del sujeto social, tanto de sí mismo, como de la relación con su contexto referencial. Asumido a partir de sus diferencias y de la heterogeneidad empieza a fortalecer su identidad en una interacción social"* (Traverso, 1991: 32).

En relación a esto, en Saquisilí las demandas desde lo étnico hacen referencia a la propia educación, cultura, cosmovisión, lengua, permiten reforzar la identidad colectiva y son empleados como medios de diferenciación respecto a la población mestiza, en un escenario de cohesión social e ideológica.

El concepto de identidad colectiva designa un sistema de relaciones de poder y representaciones que dotan de continuidad y permanencia al movimiento indígena, manifestado en relaciones políticas, económicas y sociales determinadas en procesos grupales que diferencian al “yo” del “otro” y que pueden convertirse en ejes de acción política cuando los actores asumen por sí mismos la conducción de un proyecto conjunto a través de la autoafirmación y revalorización de lo propio y de conciencia ciudadana lo que implica un discurso y estrategia contra – hegemónica (Porrás, 2005).

En este sentido, las demandas de la organización indígena de Saquisilí, son planteadas desde la perspectiva de la defensa de la especificidad étnica. En esta coyuntura nace su preocupación por la educación bilingüe, en la que reivindican en principio el derecho a mantener su cultura y su forma de vida, asociadas a la idea de nacionalidad, que es asumida por los indígenas como una herramienta para confrontarse y representarse frente al mundo mestizo (Chiodi, 1990).

Habitualmente al hablar de identidad nos remitimos directamente a la noción de cultura, que sin ser la única categoría que la define, es esencial para su comprensión, especialmente si nos referimos a sociedades más cohesionadas como las comunidades indígenas, en donde identidad y cultura son definidas de antemano por la comunidad, situación que no sucede normalmente en las sociedades urbanas en las que una de sus características es el individualismo y por tanto, como manifiesta Molina, equiparar grupo social a cultura es imposible (Molina, 1994).

El concepto de cultura fue acuñado tempranamente en la historia de la antropología como el conjunto de normas y reglas, modos específicos de actuar (costumbres) y pensar (lógica), sentir, los valores, reglas organizativas, etc. compartidas por los integrantes de un grupo, la descripción inicial la dio Tylor en 1871, en donde la definió como *“un todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad”* (Tylor, 1977: 19).

A partir de esta definición se han desarrollado, otras tantas, en las que se incorporan diferentes elementos, entre ellas, la proporcionada por Clifford Geertz en los años noventa, en la que se introduce la noción de “control”, estableciendo que las culturas además generan *“mecanismos de control, planes, recetas, reglas instituciones que gobiernan la culturas”* (Geertz, 1988: 51), tesis importante para comprender el aspecto político y de poder en Saquisilí.

Por otra parte, el “carácter cultural” de los movimientos indígenas remite a su relación con la cotidianidad, con las experiencias vividas por los sujetos, esto es, a las acciones, objetos y expresiones significativas, construidas y comprendidas dentro de un determinado contexto socio histórico, a través del cual los sujetos producen, transmiten y reciben estas formas simbólicas. El contexto socio histórico, es entendido como las formas culturales y las condiciones de producción de éstas, entre ellas las relaciones de poder bajo las cuales se han establecido las jerarquías culturales, que son consideradas como propias al igual que las condiciones económicas y políticas que las enmarcan (Bello, 2004).

La dimensión cultural del ser humano es indiscutible, sin ella, quedaría reducido a mera naturaleza. La existencia de innumerables culturas, planteó la idea de diversidad cultural, entendida desde la antropología como la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el ser humano para sobrevivir y perpetuarse como grupo a través de sus descendientes en el tiempo y el espacio (Bouchet, 2002). La transmisión de la cultura en las sociedades se realiza a través de la educación que es mirada desde este punto de vista como endoculturación o socialización de los individuos en una cultura determinada.

Entonces, la educación desde un enfoque culturalista es considerada como la adquisición - transmisión de cultura, mediante esta función los pueblos la reproducen, conservan y transfieren a través del tiempo. Se relaciona, entonces, con la cosmovisión de cada cultura, los valores y creencias de sus miembros específicos. El hábitat, la lengua, la tradición son capaces de crear cosmovisiones diferentes que influyen en la educación y en sus valores y en sus creencias. Concepciones diversas provocan percepciones que afectan a la manera de pensar y de educar dentro del espacio de cada cultura (Bouchet, 2002).

Los diversos pueblos y culturas no se encuentran aislados entre sí, al contrario, están interrelacionadas. Para explicar y entender la forma en que se relacionan las sociedades se desarrolló el concepto de interculturalidad, pensado como la identificación de las condiciones en las que se producen las relaciones sociales entre diferentes culturas que ocupan un mismo espacio geográfico.

La interculturalidad, es entendida, entonces, “como toda interacción entre actores sociales sobre la base de las diferencias que asumen o se adscriben entre sí, gracias al uso de códigos culturales que se reconocen como propios o que son reconocidos como diversos por los otros con quienes se interactúa” (Durán, 2004), el concepto entonces parte de la noción de etnicidad, en vista que está haciendo una diferenciación entre códigos propios y de los otros y en este sentido la interculturalidad proporciona elementos para definir identidades.

Desde el aspecto teórico la interculturalidad es el reconocimiento de la diversidad cultural en su carácter dinámico y dialógico, que busca equilibrar posiciones y recursos de grupos

culturalmente diferenciados (Durán, 2004). En teoría concibe la posibilidad de que la interculturalidad aluda a condiciones de igualdad social, esto señala una relación entre culturas que debería ser de respeto mutuo y tolerancia.

El diálogo intercultural supondría el respeto mutuo, el establecimiento de correlaciones recíprocas y la posibilidad de generar espacios de igualdad para el intercambio cultural, por tanto es un encuentro entre interlocutores que se reconocen mutuamente en el derecho para la creación cultural.

Se pensaba que a través de la propuesta de interculturalidad, en el país, se proponía la construcción de una sociedad igualitaria, pero el concepto ha sido aplicado unidireccionalmente, es decir, fue solamente empleado con el fin de que las poblaciones indígenas y negras conozcan y valoren al grupo social que detenta la cultura mayoritaria, sin que esta haya sido preparada para ver la alteridad y el Estado ha demostrado su incapacidad de generar políticas de reconocimiento a las particularidades (Samaniego, 2004).

Esto se evidencia en todas las esferas y ámbitos de la sociedad, por ejemplo, en el campo educativo, los proyectos de educación intercultural bilingüe establecen el aprendizaje del castellano, pero en el sistema hispano no se plantea el conocimiento de lenguas indígenas. El conocimiento del castellano es indispensable para comunicarse y dirigirse en espacios públicos y privados, en áreas de atención de salud, en la administración de justicia, en el comercio, etc. sin embargo, el conocimiento de alguna de las lenguas de los pueblos ancestrales no es indispensable para ningún funcionario y tampoco se presenta como una alternativa de aprendizaje en el sistema educativo, en ninguno de sus niveles.

Al igual que en el resto del país, la sociedad dominante de Saquisilí históricamente ha establecido relaciones asimétricas con la población indígena, que aunque mayoritaria en número (65% según datos del INEC del 2001) ha permanecido sin acceso a ninguna de las posibilidades de desenvolverse en espacios de respeto y crecimiento mutuo como lo proponía la interculturalidad.

Es en este contexto se plantea el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, como una exigencia de las organizaciones indígenas por hacerse cargo de la educación de sus pueblos,

para que a través de ésta, se genere la trasmisión de los valores culturales, su lengua y su identidad, en contraposición a la educación oficial del Estado, utilizada históricamente como mecanismo de dominación.

La educación oficial, generada desde el Estado, ha sido la institución social con mayor poder estructurante en la sociedad moderna; y la escuela el mecanismo universalizado para la transmisión de una hegemonía y una homogeneidad, en términos de cohesión social, para un grupo dominante que posibilita al Estado capitalista un excelente mecanismo para enfrentarse a sus problemas básicos de acumulación, reproducción y legitimación (Dale, 1989).

Es desde esta óptica que se aborda por un lado la educación como el subsistema social que legitima la dominación de un grupo sobre los otros; y por otro, cómo la construcción de un sujeto político, desde un espacio subalterno, permite la configuración de una propuesta que posibilite una nueva correlación de fuerzas dentro de la estructura social, con la finalidad de generar un cambio hacia una emancipación de la reproducción simbólica de dominio que históricamente se operó en la escuela del Estado-nación. Tal como lo explica Bernstein "... El control simbólico está destinado a reducir las posibilidades de lo otro..." (Bernstein, 1990:122). Pero, debemos tomar en cuenta que el dispositivo que crea el control simbólico también construye las posibilidades de respuesta del otro.

La educación ha generado una brecha social a partir del lenguaje y su forma de imposición a través del dispositivo pedagógico, situación a tomar en cuenta especialmente en el caso de la educación indígena en la que el dominio sistemático se ha ejercido sobre esta, a través de limitar la reproducción de su idioma, su identidad y de su cultura en el proceso educativo. Situación ejercida como una práctica de control simbólico de la sociedad hegemónica sobre los dominados, dentro del campo de poder.

Para hacer el análisis del sistema educativo como espacio de dominio, es necesario incorporar elementos conceptuales, tales como poder, hegemonía, emancipación, desde los aportes de varios autores, especialmente Foucault, Gramsci, Bourdieu.

En relación al poder y la construcción del poder, Foucault señala que la vinculación entre educación y construcción y ejercicio del poder se basa en la posibilidad de enlazar el poder y

el saber en una implicación mutua. De acuerdo con el autor, los sujetos construyen poder a través de obtener dominios posibles de conocimiento, nuevos temas, tipos y modalidades de conocimiento a partir de estructuras, prácticas e instituciones (Foucault, 1978). Aspecto clave para entender la dinámica de poder en Saquisilí y en específico en el colegio intercultural bilingüe JATARISHUN, ya que en ambos espacios la organización indígena se plantea el acceso al poder desde la construcción de una estructura que tenga como base, por un lado a la recuperación de saberes y, por otro, el acceso a nuevos campos del conocimiento.

Este proceso de construcción de poder no solo tiene que ver con el auge de los grupos indígenas en el campo político, sino también con su participación en los procesos económicos, productivos, en la generación de conocimiento y de los instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber.

El ejercicio del poder se evidencia en la construcción de la hegemonía y en la constitución de procesos culturales, a partir de la contraposición de estas acciones. La orientación gramsciana se caracteriza por estudiar los procesos culturales en tanto están constituidos por la contraposición entre acciones hegemónicas y subalternas, aporte importante para una mayor comprensión de la propuesta indígena como contrapuesta a la tesis hegemónica del Estado ecuatoriano y su sociedad misma.

En este sentido, el análisis de la hegemonía, entendida como la capacidad de dirección política, moral y espiritual que un sector o un grupo tiene sobre el conjunto de la sociedad permite abordar el estudio de las relaciones de poder en Saquisilí, tomando en cuenta además, que Gramsci concibe la existencia de un proceso hegemónico cuando este es legitimado por los dominados, aspecto que se manifiesta en el apoyo popular. Este concepto además nos abre a otro, el de la contra – hegemonía, es decir de lucha en contra de la sociedad dominante, con la idea de instaurar un nuevo proceso hegemónico (Gramsci, 1933).

Como dice Gramsci, para construir la hegemonía, *“la vida estatal es concebida como un continuo formarse y superarse equilibrios inestables (en el ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y los de los grupos subordinados, equilibrios en los que los*

intereses del grupo dominante prevalecen pero hasta cierto punto, o sea no hasta el burdo interés económico-corporativo” (Gramsci, 1933: 137).

Así como no hay dominación sin una dirección ético-cultural que la cohesione y le dé sentido, tampoco existe posibilidad de subvertir esa dominación sin la constitución de una voluntad colectiva que sea capaz de llevar en sí las potencias de un nuevo orden social. La hegemonía es una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, la escuela entre las principales, por lo que ese espacio es un lugar de lucha entre hegemonías: *“el bloque histórico estructurado por las prácticas complejas de la clase dominante no es estático sino tendencial y contradictorio, porque para constituirse debe movilizar también fuerzas opuestas a la dominación” (Juan Carlos Portanteiro, 1988: 68).*

Entonces el espacio escolar es visto como el lugar en que se consolida la hegemonía y la dominación, así como el sitio en que se puede alterar el orden establecido, a través de la recuperación y valoración de las diversas identidades y culturas; pero también de generación de nuevas ideas que lleven al cuestionamiento del orden social establecido a través de la ruptura de los mecanismos de reproducción de la cultura dominante. Estas condiciones pueden extrapolarse fuera del ámbito escolar al resto de la sociedad en donde las acciones contra-hegemónicas pueden tomar formas de lucha concreta en contra del poder hegemónico. En el caso de la JATARISHUN, se efectuó esta extrapolación hacia espacios económicos, por medio de los proyectos de emprendimiento productivo comunitario que se generaron desde el colegio.

En el caso de la educación del indígena en el Ecuador, aplicaremos los conceptos de arbitrariedad cultural y violencia simbólica utilizados por Bourdieu y Passeron (Bourdieu – Passeron, 1977), al referirse los procesos de aprendizaje, cuyo último efecto es la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural, que no sea la de la cultura dominante y la sumisión de los portadores.

Bourdieu trabaja sobre la configuración de la cultura dominante a partir de la apropiación diferencial del capital simbólico en los aparatos de reproducción y consumo de significados y símbolos, es decir, la escuela (Bourdieu, 1991). Este autor, es quien más ha desarrollado un

modelo según el cual la cultura de las distintas clases se configuraría por la apropiación diferencial de un capital simbólico común, por las maneras en que el consumo las incorpora a la reproducción social.

Este traspaso de valores y significaciones de un aparato ideológico (en cuanto discurso funcional a una forma de dominación social) a un ámbito cultural de lo cotidiano, se opera especialmente en las instituciones de poder, interesando especialmente a este estudio lo que sucede en la escuela, como espacio de reproducción del sistema a través de un discurso de poder, y consolidación de una hegemonía.

Tanto la hegemonía como la contra-hegemonía pueden ser construidas a partir de los espacios educativos lo que supone una labor de resocialización desde los ámbitos de reproducción de la realidad, por tanto de la educación. Estas áreas de construcción de nuevos sentidos que rompen con la realidad producen, desde la visión que Gramsci, la disputa por las ideas y la formación de cuadros intelectuales orgánicos que establezcan la contra-hegemonía (Gramsci, 1933); tomando en cuenta que esta batalla de ideas es el resultado de un control por los aparatos de producción ideológica (Bourdieu, 1983). Aspectos importantes para entender la configuración del movimiento indígena a partir de la década de los 90's en que surgen como una fuerza de cambio descollante en la política nacional.

Históricamente en el Ecuador, la educación de los indígenas ha sido inexistente hasta finales del siglo XIX, durante el siglo XX los intentos realizados en el período de revolución liberal no tuvieron resultados efectivos y es tan solo a partir de la década de los cincuenta que se inician cambios sustanciales en la educación indígena, pero hasta la actualidad no logran consolidarse adecuadamente (Yáñez Cossío, 1994)

La utilización tradicional de la educación por parte de los grupos dominantes como una fuerza del poder ejercido sobre los grupos indígenas, se puede entender como la imposición de significados culturales considerados como "legítimos" por la sociedad; y que, de alguna manera, disimulan las relaciones de fuerza que están implícitas en el proceso educativo, que son básicamente de carácter simbólico y que se implantan arbitrariamente con el fin de

producir y reproducir relaciones de poder entre los grupos y las clases sociales (Bourdieu – Passeron, 1977).

Así, se ve la educación como un sistema en el que se desarrolla el poder hegemónico, que legitima lo que se debe aprender y hace propia la cultura particular de las clases dominantes a las que consagra como legítima, asíéndolas aceptar sin apremios e imponiendo sus significaciones a los sectores subalternos.

De tal manera, la educación contribuye a la reproducción del orden social, consagrándolo como natural, a través de una acción pedagógica que sanciona las diferencias étnicas y culturales. Como dice Juan Cueva Jaramillo, la educación para el indio ha sido un aprendizaje de su dependencia, no solo porque es tomado como objeto de enseñanza y no como sujeto activo de ella, sino porque las destrezas y enseñanzas guardan muy poca o ninguna relación con su vida cotidiana (Cueva, 1980).

Las políticas educativas del Estado no han tomado en cuenta la diversidad étnica y cultural de la población indígena, sino hasta la década de los ochenta en que la presencia de una fuerte organización indígena genera la demanda de una educación en su propia lengua y cultura. En este proceso encontramos la aparición de líderes indígenas que desarrollan un pensamiento ideológico y político en torno a los niveles de identidad, territorialidad, nacionalidad e interculturalidad (Cotacachi, 1990).

La emergencia de los movimientos indígenas como nuevos actores sociales y políticos en América Latina fortalecidos en su capacidad estratégica y organizativa logran presionar al sistema político para incorporar su agenda en el escenario de debate político de los Estados, de esta manera van accediendo a conquistas como la pluriculturalidad, la interculturalidad y después a la plurinacionalidad.

En este contexto, la educación indígena se ha convertido en un espacio privilegiado en donde se juega el poder de la cultura dominante y el poder de la cultura subordinada y uno de los roles fundamentales de las organizaciones como organismo político, es definir políticas, estrategias de enfrentamiento a la sociedad dominante (Cotacachi, 1990).

La constitución de la hegemonía implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla.

Por lo tanto, es necesario hacer un análisis que permita descubrir el conjunto de factores que establecen la dinámica de la educación bilingüe en la consecución del poder a través del ejercicio de lo político, sobre una base científica y tecnológica que conlleve a las acciones de construcción de nuevas relaciones sociales y que cambie el contenido simbólico mantenido por la sociedad dominante a través de la educación.

Asimismo, se deben establecer los elementos que han generado una suerte de deslegitimación de los tradicionales instrumentos políticos organizativos de la sociedad, como partidos políticos, sindicatos, gremios tradicionales de la sociedad civil; y la manera en que los grupos indígenas han iniciado la construcción de una nueva forma de control social (Mejía, 1999). Como señala Gramsci “Si la clase dominante -escribe- ha perdido el consenso, entonces no es más dirigente sino únicamente dominante, detentadora de la pura fuerza coercitiva, lo que significa que las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales, no creen más en lo que creían antes”. (Gramsci, 1931: 195). La progresiva deslegitimación de los espacios de discusión y transformación de lo político proviene de distintos factores, un ejemplo claro es la desvinculación de las dirigencias políticas de sus bases, que migran hacia otro espacio de poder.

En esta consolidación hegemónica, la organización social subalterna de clase fue perdiendo capacidad de cohesión orgánica y movilización, a la vez que se fortalece el capital político del movimiento indígena como interlocutor válido, a escala nacional, con los distintos regímenes neoliberales y populistas que se suceden en Ecuador durante la década de los noventa. Este momento histórico tiene una relación temporal de largo alcance en la resistencia hecha por los pueblos indígenas al proyecto civilizatorio colonialista, a las luchas del movimiento indígena que van ampliando su alcance político y simbólico: de la tierra al territorio, de la educación a la producción de conocimiento, de la relación dependiente con agentes de desarrollo al protagonismo político a través de la construcción del poder.

Lo indígena (lo étnico) entonces confluye con lo político. La relación del movimiento indígena con la sociedad civil se traslada a la sociedad política a fin de interpelar el discurso del saber y el poder y poner en términos de disputa aquello que se predicó como verdadero desde los aparatos disciplinadores (Foucault, 1978), es decir pone en debate la educación, el derecho, la cotidianidad del consumo de productos simbólicos de violencia y discriminación, con esto queremos manifestar que los movimientos indígenas cuestionan los aparatos de control que fueron creados y diseñados por la sociedad hegemónica para efectivizar el control y genera una simbología diferente para hacer frente al poder y estructurar la contra – hegemonía.

La posibilidad de impugnar el discurso desde lo étnico y lo político apela al poder y al saber, categorías inseparables desde la propuesta de Foucault (el discurso es la fuerza y la base del poder institucional, Foucault, 1978). Al romper la solución de continuidad del discurso en sus formas totalizadoras de objetivación de los sujetos, se abre el espacio a la subjetivación de aquellos que fueron objeto de la educación, en definitiva del poder.

Confluye entonces, de acuerdo a Gramsci, en este momento de inflexión de las formas hegemónicas de reproducción del saber-poder, la posibilidad de construcción, cultural e institucional dirá el autor, de una voluntad colectiva popular y nacional. Este es el punto del discurso gramsciano en el cual el mismo proceso por el que es entendida la función educativa del Estado se aplica analíticamente a la problemática de la constitución política de las clases populares, entendida como la construcción, también cultural e institucional, de una voluntad colectiva nacional-popular.

En rigor, la discusión de ese proceso es el eje estratégico del discurso de Gramsci, como dirigente político revolucionario (Portanteiro, 1988). Es en este punto, a nuestro parecer, donde se supera la doctrina gramsciana con la tesis de la plurinacionalidad, donde se integra lo étnico con lo político constitutivo de un nuevo estatuto de poder, un nuevo Estado, recipiente de distintos proveedores de soberanías culturales y étnicas; lo que constituía en sí el rompimiento del viejo aparato de hegemonía en la modernidad: el Estado-nación.

En la constitución de lo popular-plurinacional, se inserta la interculturalidad como la nueva solución de continuidad para la articulación de un discurso contra-hegemónico que abra las puertas a los estatutos de poder (saber, derecho y verdad en el pensamiento de Foucault). La interculturalidad no surge como una categoría perfecta y cerrada, sino como la premisa en que se definen las nuevas relaciones entre los grupos diversos; el contacto que se produce entre dos o más culturas en términos igualitarios, que plantea el conocimiento y reconocimiento de los esquemas de pensamiento de cada grupo socio-cultural (Yáñez Cossío, 1994).

De acuerdo a esta premisa, en la experiencia educativa en Saquisilí se evidencian los mecanismos anteriormente señalados, de arbitrariedad cultural y violencia simbólica mantenida en los procesos de aprendizaje presentes en cada una de las etapas de la educación formal, a través de los cuales se instauró la cultura blanco – mestiza como la única válida y portadora de la verdad, apetecible como proveedora de elementos que permitían el ascenso social y económico. Esto se verifica en la relación con el sistema formal de enseñanza del Estado, a través de la Dirección de Educación Hispana; y, posteriormente, con la conquista de la educación indígena que, en general, no ha podido desligarse totalmente del sistema oficial.

En cierto modo, se ajusta este contexto al planteamiento de Foucault, desde el análisis del poder y la ciencia, sobre la imposibilidad de la interculturalidad en cuanto esta sea definida por la institución (Foucault, 2002). Con la rectoría de la política educativa, el Estado define qué conocimiento es válido sin abrir la posibilidad a un diálogo de saberes que pudiera significar un cuestionamiento a la verdad instituida en el poder. Es decir, la interculturalidad propuesta como política pública se reduce a su mínima expresión por contener en sí la contradicción de atentar contra su misma fuente de origen.

Hasta el momento y en relación directa a lo expuesto anteriormente, la aplicación de la educación intercultural bilingüe ha manifestado varias fallas, especialmente en su ejecución, pues, por un lado, no se ha encontrado el mecanismo que permita aplicarla transversalmente al conjunto de la población, y, por otro y relacionado con su operatividad, el modelo no cuenta con el suficiente personal capacitado para cumplir la función educativa en los idiomas “vernáculos”, situación que conlleva a la imposibilidad de utilizar la lengua materna para

reflexionar sobre su propia cultura, su realidad sociocultural y ejercer la capacidad de crear y recrear los diferentes aspectos de su cultura.

Aunque la educación intercultural es un derecho contemplado en la Constitución del Estado, tanto éste como las organizaciones no han logrado establecer acuerdos entre los diferentes pueblos que, a pesar de sus diferencias étnicas y culturales, comparten espacios en los que se podría generar relaciones de reconocimiento y de respeto. En muchos casos el modelo sigue siendo el de la escuela hispana, por lo tanto continúa propiciando espacios de reproducción de la cultura hegemónica, cerrando la posibilidad de subvertir esta realidad desde el conocimiento de la propia cultura, y de la identidad del grupo y por tanto tampoco se genera la posibilidad para discutir sobre los mecanismos arbitrarios que ha empleado la sociedad dominante para consolidar su poderío.

El modelo debe plantearse como un proyecto a largo aliento, tiempo en el que se pueda generar cambios efectivos en la estructura del sistema educativo para que deje de ser un instrumento en la reproducción del poder de las clases hegemónicas.

A pesar de las dificultades mencionadas, el presente estudio incorpora el análisis de los esfuerzos que desarrolló en los últimos años el modelo de educación intercultural bilingüe para generar planes y programas educativos con aprendizajes significativos que contribuyan a revalorizar los propios contenidos simbólicos y culturales, además de apropiarse de conocimientos y técnicas que apoyen e incrementen las posibilidades de conducir un proyecto propio, ...”en este sentido la escuela indígena está llamada a completar la memoria popular y a retomar conscientemente la memoria de cada pueblo” (Yáñez, 2003).

La utilización de los propios contenidos simbólicos es un mecanismo empleado por la organización indígena para fortalecer la identidad del grupo y contribuir a la construcción de un nuevo poder que va más allá del interés por alcanzar niveles políticos de decisión, sino que contribuya a la creación de espacios de saber con el aprestamiento de nuevos conocimientos y técnicas, que generen la posibilidad de optar por nuevos emprendimientos productivos y circuitos de comercio que abran un nuevo orden social en su conjunto. La educación intercultural busca evitar la pérdida de la identidad y la deculturación, a la vez que entienda a las culturas indígenas como recurso didáctico para fortalecer los procesos internos de las

organizaciones y se constituya en herramienta de relación con otras organizaciones y en referencia identitaria en relación con lo diferente.

Así, las primeras ideas sobre educación intercultural han evolucionado desde la conservación de la cultura original, con énfasis principal en el aspecto lingüístico, a preocuparse de la interrelación producida en el contacto entre los pueblos indígenas y la sociedad hegemónica y su consecuente conflicto (López, 2004).

La resolución del conflicto con la sociedad mestiza se concretó en el espacio de lo político y del acceso al poder, sustentados – en principio, al menos – en la educación bilingüe, plataforma sobre la que se construyó la participación política de muchas organizaciones indígenas en la década de los 90's, entre ellas la JATARISHUN. Se puede decir que no hay organización indígena que no reivindique la interculturalidad como proyecto político y, generalmente, cuando hablan de este tema lo hacen ligado a su participación en el contexto de la democracia occidental en la que quieren desempeñar un rol importante.

La irrupción del movimiento indígena en la escena política ecuatoriana en los 90's significó un reto para las instituciones democráticas, de las que éste reclamaba canales de representación y el procesamiento de sus demandas. Hasta este momento, el movimiento había sido visto como marginal en el contexto de la Sociedad Nacional, pero la fuerza y el prestigio que logró acumular presionó al Estado a incorporar sus demandas en la agenda política nacional, situación que evidenció un cambio cualitativo en la participación del movimiento en la política nacional del Ecuador, con el surgimiento de nuevos sujetos sociales y políticos. De esta manera, la percepción del movimiento indígena sobre sí mismo sufre cambios, lo mismo ocurre con la sociedad y el Estado en sus relaciones con ellos (Porrás, 2005).

El movimiento indígena ha planteado serios retos para la democracia ecuatoriana, al denunciar los contenidos excluyentes y homogeneizadores de la noción de ciudadanía en el Ecuador, manifestados en todas las esferas del Estado-nación.

La consecución primero de la educación intercultural, de la pluriculturalidad y por último de la plurinacionalidad, tiene implicaciones políticas relacionadas con el Estado y el ejercicio del poder político, para la transformación de la sociedad y la construcción de un nuevo sujeto político (Porrás, 2005), hasta romper con el paradigma mismo de unicidad y unificación del Estado-nación (a un Estado corresponde una nación), del que se desprenden otra serie de rupturas de conceptos base para el Estado moderno de matriz occidental, como la integridad territorial y la seguridad nacional, ya que los grupos étnicos no se definen por las fronteras nacionales (López, 2004). Así, algunos Estados se vieron obligados a implementar programas conjuntos para las nacionalidades que se encuentran en territorios de diferentes países, como el caso de las nacionalidades Shuar, Awa, Huao, etc.

El período de mayor crecimiento del movimiento indígena nacional y por supuesto el de la JATARISHUN, se enmarca en esta interpelación a lo establecido por la sociedad hegemónica, especialmente a la educación, aspecto aparentemente neutro en el contexto de la sociedad, tal como lo señala Foucault *“La verdadera política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar las obras de instituciones que parecen neutrales e independientes; criticarlas de manera que la violencia política que siempre se ha ejercido a través de ellas silenciosamente quede desenmascarada, de modo que podamos luchar contra ellas”* (Foucault, 1978: 186).

La gestión de lo político continuó con la construcción de un discurso propio y su capacidad de reproducción por medio de la educación, para desarrollar un capital social generador de conocimiento y de un nuevo sujeto histórico, reforzado en su identidad y orgánicamente comprometido en las nuevas fases políticas que cierran el ciclo.

Los procesos internos de la JATARISHUN son reflejo de esta gestión de lo político. La organización genera una dinámica de emancipación y renovación que trascendía a la lucha por el poder, demostrando que este no está radicado en el gobierno ni en el Estado, sino que se hallaba permanentemente en la sociedad, más específicamente en el sujeto cotidiano (Alarcón, 2000). En relación a este planteamiento, Maffesoli propone una nueva estructuración social donde lo político no se reduzca solo a la toma del poder, lo cual implicaría el desarrollo de una organización más amplia de lo social.

En la puesta en práctica de lo político, se encuentra una combinación compleja de dos versiones de diferente orden. La primera es la que se evidencia lo político en la vida cotidiana, en la elaboración diaria que hacen los individuos y/o comunidades, a través de la discusión y reflexión que se hacen al interior de las instituciones sociales, alejadas de la política pragmática es decir, la construcción del poder desde las bases. La segunda, que se realiza como actividad especialmente política (electoral, administrativa) que no puede, sin embargo, eludir una referencia más general a todo tipo de actividad de gestión que actúe dentro y con las instituciones puestas ahí por la sociedad para regular su propia socialidad (Echeverría, 2002).

Esta aproximación teórica nos permite abordar las diferentes visiones de lo político de la JATARISHUN, la primera se refiere al inicio de la organización y sus primeros objetivos políticos y la segunda relacionada con la toma del poder. A pesar de que podría poner en práctica las dos visiones y complementarse entre sí; en el desarrollo ulterior del movimiento indígena de Saquisilí, hemos constatado que se han apegado casi exclusivamente a la concepción clásica de “la política” como reducción de “lo político”, es decir, circunscrito al aspecto de la “distribución y administración de poder”, de ahí la disputa generada en Saquisilí por el acceso al poder.

Una vez establecidos los principales aportes teóricos conceptuales del presente estudio, es importante que determinemos la metodología de investigación utilizada.

El trabajo de investigación, se ejecutó en varios períodos a partir de 1993, año en el que tuvimos la oportunidad de vincularnos al trabajo de reflexión y concientización que llevaban en conjunto la JATARISHUN y las religiosas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús. Esta relación directa con el trabajo de la organización, permitió la obtención de información de primera mano.

La primera etapa, la más larga y continua, fue entre 1993 y 2002. Durante este tiempo, el trabajo directo y participativo con la JATARISHUN, las comunidades indígenas y las religiosas permitieron obtener información de fuente directa de la historia organizativa del

cantón el surgimiento de la JATARISHUN de la mano del ala progresista de la Iglesia Católica y la construcción del proyecto político de la organización, logrado en interminables asambleas y reuniones con las comunidades, en las que pudimos estar presentes.

Gran parte de la línea política de la organización se basó en principio al menos en la educación intercultural bilingüe y en la creación de un colegio que respondiera a sus requerimientos, el acompañamiento a este proceso, permitió la obtención de la información que, con el soporte teórico apropiado, se establece en el texto. A partir de esto, la información se obtuvo de la participación en la planificación y ejecución de una serie de reuniones con los dirigentes y hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, para establecer las bases políticas – ideológicas que darían sustento a la propuesta del colegio. Del mismo modo, se levantó información directa de las comunidades a través de talleres y grupos focales, que permitieron definir su visión acerca del proyecto político de la organización y sobre la educación de sus niños, niñas y jóvenes, frente a los problemas de la discriminación y migración. Algunos de estos insumos fueron utilizados en la elaboración final del proyecto educativo.

El trabajo de campo posterior se realizó con visitas puntuales, en las que se obtuvieron entrevistas especialmente con dirigentes y estudiantes. Se procedió del mismo modo con las hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús para incorporar al trabajo sus opiniones, una vez que salieron de la zona, además se estableció conversaciones y entrevistas con dirigentes regionales y nacionales para enmarcar el proceso de la JATARISHUN en el proceso global del movimiento indígena del país.

Todo el material obtenido de talleres, asistencia a asambleas, grupos focales y entrevistas se transcribió para procesar su información y analizar su contenido. Así, el trabajo de campo se sustentó por medio del estudio de fuentes bibliográficas que brinden el soporte, tanto en términos comparativos a los procesos educativos y políticos de la población indígena, como en el soporte teórico conceptual sobre las categorías epistémicas desarrolladas en el presente estudio.

Con lo señalado con respecto a la metodología de investigación del presente trabajo, ponemos a consideración un resumen breve sobre el cuerpo de estudio y su estructura.

Este trabajo se divide en tres capítulos y sus respectivas conclusiones. En el primer capítulo encontramos una retrospectiva histórica de la educación para los indígenas en el Ecuador, especialmente desde el siglo XX, aunque se incluyen antecedentes relacionados a la época colonial y los primeros años de la República, en el que se evidencia el proceso desarrollado en torno a la educación de los pueblos indígenas hasta la década de los ochenta en que se alcanza uno de los objetivos más importantes del movimiento indígena del país, la legalización de la Educación Intercultural Bilingüe. El segundo capítulo es una aproximación teórica a los conceptos y modelos educativos, establecidos como mecanismo de estandarización cultural y de consolidación de un proyecto civilizatorio, es decir, a través del estudio de los modelos y conceptos evidenciamos el carácter político e ideológico de la educación, el capítulo termina con la aplicación de estos modelos a la realidad ecuatoriana. En el tercer capítulo se desarrolla la temática básica de la investigación, la educación bilingüe como agente de construcción de poder y desarrollo político en Saquisilí. Se evidencia el crecimiento político de la JATARISHUN, movimiento indígena que alcanzó trascendencia política a partir de los levantamientos indígenas de los años noventa y que propuso como uno de sus objetivos la creación de un colegio en el que la educación serviría de base para la formación de líderes que hagan un tipo de política diferente basada en la construcción del poder. Concluye el capítulo con el análisis de la disputa de poder, que pone en grave riesgo al proyecto educativo e incluso el acceso al espacio político electoral en el Cantón. Para finalizar, encontramos un corpus de conclusiones.

CAPÍTULO 1.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ECUADOR.

1. 1 ANTECEDENTES.

La historia de la educación indígena en el Ecuador se inicia durante la época colonial como parte del sistema de subordinación al que fueron sometidos los indígenas en los diferentes ámbitos de la vida social. Así, el dominio colonial se expresó en el desarrollo de relaciones serviles² a las que fueron sometidas las etnias – especialmente serranas – en mitas, encomiendas, obrajes y, posteriormente, durante el siglo XVIII bajo el régimen hacendatario (De Vries Lucy, 1989).

Yáñez Cossío presenta las dos concepciones que la sociedad colonial tenía sobre los indígenas: la primera (colonialista), sostenía la necesidad de la subordinación directa del indio al rey. Este planteamiento estaba basado en la supuesta inferioridad racial, intelectual y moral de los indígenas. El segundo (indigenista), defendía la incorporación del indio a la civilización. Esta incorporación necesariamente tenía como base la educación cuyo soporte estuvo en el proceso de evangelización (Yáñez Cossío, 2000). Esta idea es la que prevaleció y es sobre la cual se establecieron las políticas educativas en relación a los indígenas a lo largo de la historia del país. En resumen, ambas posiciones partían de la supuesta inferioridad de los indígenas, la diferencia entre las dos radicaría en que la posición indigenista planteaba más bien una inferioridad cultural que podía ser superada mediante la educación y no como la posición colonialista que planteaba una inferioridad racial.

Así, la primera aproximación a la educación de las y los indígenas fue realizada por las comunidades religiosas. Las diferentes órdenes establecieron centros educativos en donde los indígenas fueron formados en aspectos referentes a la fe, adiestrados en varios oficios (labores agrícolas, artesanales, etc.), además, se les enseñó a leer y a escribir en castellano, a

² Sistema en que el terrateniente era dueño del medio de producción más importante, la tierra, y entregaba pequeños terrenos a los campesinos. Estos, a cambio de la tierra recibida, se veían obligados a trabajar en el terreno del terrateniente una gran cantidad de días al año sin recibir ningún pago por ese trabajo, y debían sobrevivir con los frutos obtenidos en su pequeño terreno (Harnecker, Marta, 1979).

tocar diferentes instrumentos de música, canto, oficios como escultura, pintura, etc. El primero de estos centros educativos fue el de los Franciscanos (San Juan Evangelista) que inició sus labores hacia 1550 (Cotacahi, 1989).

Junto con la creación de instituciones educativas, se escribieron y publicaron catecismos, gramáticas y diccionarios, principalmente en kichwa (aunque también se investigaron, estudiaron y escribieron evangelios en otras lenguas nativas). El kichwa tuvo especial importancia en el proceso de colonización, pues fue utilizado por la colonia como el primer idioma de comunicación con los diferentes pueblos³ ya que era más fácil aprender un idioma – el kichwa – y comunicarse con toda la población que el intentarlo hacer en múltiples idiomas. Esto al final produjo la pérdida de numerosas lenguas y dialectos, por mencionar un ejemplo, en el área de Quito se perdieron 20 lenguas (Jurado, 2009).

El proceso se inició en las comunidades serranas, pero pronto se implementó en la región amazónica; sacerdotes y religiosos visitaron esta región con fines evangelizadores, para el siglo XVI estas comunidades habían logrado establecerse, pero la acción evangelizadora no se inició sino hasta el primer tercio del siglo XVII (Yáñez Cossío, 2000).

Durante la época republicana la situación prácticamente fue la misma. El interés que la sociedad ecuatoriana tenía por la población indígena giraba en torno a la necesidad de utilizar su mano de obra en la agricultura y en los servicios públicos y privados, con esta finalidad se creó la escuela de artes y oficios en donde se instruía a los indígenas para satisfacer estas necesidades, con lo cual la situación de dominación se afianzó.

Al inicio de la etapa republicana en 1830, el presidente Flores solicitó al Papa León XIII, la creación de vicariatos misionales en las cuatro provincias de la Amazonía, la finalidad era la de evangelizar y civilizar a las tribus que habitaban en esta región. Posteriormente, en 1833 Flores promulgó un decreto por el que se disponía la creación de escuelas para los indígenas en todas las parroquias (Yáñez Cossío, 2000). La idea de “civilizar” a los indígenas tenía

³ En principio al menos el kichwa fue difundido por los mismos colonizadores, de tal manera que se incrementó su uso en las mismas poblaciones indígenas que con el tiempo fueron olvidando sus lenguas propias.

como objetivos finales asimilarlos a la sociedad hegemónica e incorporarlos como fuerza de trabajo. De esta manera en la República se consolidó el proceso de dominación e “incorporación” de las comunidades indígenas a la sociedad nacional, idea que se mantendrá independientemente de las diferencias ideológicas y políticas de los diferentes gobiernos del Estado ecuatoriano.

En la época Garciana (1869-1871) se crea un colegio normal y escuelas rurales destinadas a la educación de indígenas; con la finalidad de lograr mayor asistencia se dispone la exoneración del “trabajo subsidiario”⁴ a los padres de familia que envíen sus hijos a la escuela y se ordena sancionar a los hacendados que obliguen a los niños a trabajar, la idea era integrar a la población al sistema educativo general por cualquier medio (Yáñez Cossío, 2000).

Según Jorge Rivera, las acciones de evangelización-educación que se realizaron hasta el siglo XIX, no tomaron en cuenta los conocimientos propios de los indígenas ni la manera en que éstos eran transmitidos a niños y niñas al interior de las comunidades, es decir, se pasó por alto los procesos de inculturación propios y se optó por la homogenización cultural como elemento de integración, por un lado, por la necesidad de ejercer control social; y por otro, por el desconocimiento y desvalorización de las “otras” formas culturales (Rivera, 1987). Sin embargo, el objetivo misionero evangelizador nunca se logró concretar por la resistencia desarrollada por los pueblos indígenas.

La necesidad de control y la desvalorización de las culturas indígenas que tuvieron las sociedades colonial y republicana crearon una dicotomía entre el castellano y sus hablantes por un lado y el kichwa y sus hablantes por otro. El castellano era empleado en asuntos oficiales como en la educación, la justicia, la religión, la política; mientras que el uso del kichwa se circunscribía a esferas de la casa, el mercado, etc. Esto ha significado que los kichwa hablantes se vean obligados a hablar en castellano para poder desempeñarse primero en la sociedad colonial y luego en la sociedad nacional (De Vries Lucy, 1988). Se estableció así una diferencia entre los idiomas y sus usuarios con un contenido de clase y estatus social, que se puede decir permanecen hasta la actualidad.

⁴ Contribución en trabajo que debían hacer los hombres mayores de 21 años.

1.2 EL PROCESO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL SIGLO XX.

El tratamiento que el Estado ecuatoriano ha dado a la educación indígena se ha enmarcado en las concepciones y puntos de vista que las clases dominantes han tenido sobre la educación, sobre los indígenas y sobre la construcción del Estado – Nación. Estos puntos de vista van desde la perspectiva del control a través de la dominación e incorporación del indígena como mano de obra, hasta la idea de propiciar su desarrollo por intermedio de procesos educativos. A más de estas visiones desde el poder, están las ideas que sobre educación han planteado las propias organizaciones, basadas en sus propios intereses (Cotacahi, 1990).

Durante la época liberal, el Consejo de ministros de Alfaro emite un decreto para que se establezcan “*escuelas especiales para la educación de indios a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de ciudadanía*”⁵ (Yáñez Cossío, 2000: 75). De igual manera, se establece que los propietarios de tierras que tuvieran más de veinte indios inscritos, tenían la obligación de hacer que los niños de hasta catorce años asistan a la escuela y si no hubiese una cercana tendrían que establecer una.

En el primer congreso de catequesis organizado por Monseñor González Suárez en 1916 se estableció que la catequización de los niños indígenas debía ser en castellano. En la misma época, se promulga la ley de enseñanza obligatoria y se fundan escuelas normales para indios bajo el régimen de internado y se ratifica que la enseñanza deberá hacerse en castellano. Entre las actividades a realizarse están las agronómicas, recreativas, festivas y deportivas; se recomienda, además, tomar en cuenta el mejoramiento de la vivienda, vestuario, alimentación e higiene, con lo que se pensaba influir globalmente en la vida de los indígenas desde el campo educativo. Este sistema puede tomarse como un antecedente del régimen de internados, establecido posteriormente en muchos sectores especialmente en la amazonia (Yáñez Cossío, 2000).

⁵Citado en : Orellana, Tarquino y Cevallos , Edgar, Recopilación y selección de Registros Oficiales, en: Estado Nación y Cultura, IDIS, Cuenca, 1988

Las acciones que en favor del indio se producen en la etapa liberal, conservan la misma idea de incorporar y “equiparar” al indígena a la situación de otros estamentos de la sociedad. Es así que Peralta, en 1918, declara que *“hay que acostumbrar al indígena a buscar la relativa comodidad del obrero, redimir al indio y rehabilitarlo para el engrandecimiento de la patria”* (Yáñez Cossío, 2000: 23).

Posteriormente, en 1920 se propone el modelo de escuela rural mexicana, en donde los niños aprendían oficios que les podían servir para mejorar su vida; este sistema tenía dos fines: crear la Unidad Nacional y construir un estado social más justo (Yáñez Cossío, 2000). La idea fundamental era que a partir de la educación integral del pueblo y por supuesto de los indígenas, se consolidarían los Estados - Nación modernos y a la vez se conseguiría su crecimiento, así, se volvió a dejar de lado la diversidad cultural y al final, el modelo permitió la continuidad del sistema de explotación, pues el aprendizaje de oficios favoreció aún más la incorporación de los indígenas como fuerza de trabajo.

Se puede decir que la revolución liberal trajo nuevas ideas en relación a los aspectos sociales y económicos para la sociedad ecuatoriana en general; parte de ello fue la reconceptualización del papel de los indígenas en relación a los procesos de modernización de la economía, al menos en teoría, pues, estas perspectivas se quedaron en mucho en el ámbito de lo formal, ya que están solo hasta los años sesenta que el Estado y la sociedad nacional empiezan a pensar lo indígena desde perspectivas diferentes a la de la integración homogeneizadora, pensamiento que surge desde las organizaciones indígenas y de algunos intelectuales y ONGs vinculadas a la educación y desarrollo y que se concreta, de alguna manera, en la década de los ochenta con la creación de la educación intercultural bilingüe.

Al igual que en etapas anteriores, durante el período liberal, el Estado ecuatoriano se interesó sobre todo por el desarrollo de una cultura nacional, que no es otra cosa que la cultura “cultura” producida por las clases privilegiadas, y convertida por el poder en paradigma del desarrollo cultural de toda la nación, como parte de la construcción del Estado – Nación burgués (Moya, 1989).

Los dictadores, Páez (1935 -1937) y Enríquez Gallo (1937 -1938) en la década de los 30 inician una nueva discusión sobre la escuela rural, la llamada “escuela granja” y la formación de maestros prácticos rurales. Modelo que se implementó en varios países de América Latina, según el cual los Estados se encargaban de la educación de los campesinos- indígenas, para ello se ocuparían de los aspectos pedagógicos, sociales, económicos, cívicos y morales que permitirían el desarrollo de este segmento de la población. En 1935 se crearon Institutos Normales Rurales, de los cuales Uyumbicho era el más conocido. El hilo conductor de la educación indígena continuaba siendo la integración. Objetivo equivocado y etnocéntrico a decir de Rivera, primero, porque los indios ya estaban integrados como base de la pirámide social – por ser mano de obra barata – y, por otro lado, porque se pretendía que los indios dejaran de ser tales para asimilarse a la sociedad blanca mestiza (Rivera, 1987).

La educación indígena empieza a desarrollarse como tal desde 1945, año en que la nueva Constitución establece el uso del idioma materno en la escuela primaria, así lo indica el artículo 143 “...*En las zonas de predominante población india, se enseñará además del castellano, el kichwa o la lengua aborígen respectiva*” (Küper, 1993:23). El modelo continúa priorizando la enseñanza del castellano, más aún, por la inexistencia de docentes que tuvieran conocimiento y pudieran realizar la enseñanza en las lenguas maternas.

En este mismo año, con el apoyo de la Alianza Femenina Ecuatoriana (Nela Martínez y María Luisa Gómez de la Torre), se constituye la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios). Estas dos organizaciones establecieron las primeras escuelas indígenas en Cayambe, proyecto al que se sumó la comunidad de madres Lauritas que tuvo a cargo el desarrollo del material de apoyo para la lecto-escritura en castellano y en kichwa. En una de estas escuelas recibió la formación inicial Dolores Cacuango. Posteriormente el proyecto fue integrado a los proyectos del Ministerio de Educación para su regulación dentro del sistema oficial (Quintero, 1998).

Tal vez el aspecto de mayor importancia en el accionar de la FEI es la reivindicación de elementos culturales, rescata lo indio como afirmación de una identidad colectiva comunitaria. El papel inicial de la FEI se centró en la abolición de las relaciones de trabajo precaristas que mantenía la hacienda. Así, se formaron los primeros sindicatos agrarios y las

cooperativas de producción. De esta época datan el Código de Trabajo (1936) y la ley de comunas (1937). Las propuestas indígenas se encaminaron en primer término a la lucha por la tierra y la reforma agraria. En cuanto a la educación, la organización de Cayambe exigió la creación de escuelas y de procesos de alfabetización (Moya, 1989).

En la década de los años 50 la Iglesia Católica crea las escuelas radiofónicas de Riobamba, Sucúa y Tabacundo, que son los primeros intentos de establecer una educación indígena. En esta misma época, en el gobierno de Galo Plaza (1952), establece un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (I.L.V.) para realizar investigaciones lingüísticas en la Sierra y Amazonía (Moya, 1989).

En la década de los 60's el Estado por primera vez se preocupa por el analfabetismo y asume el proyecto de ampliación de la educación primaria. La educación es entonces concebida como un factor indispensable para el desarrollo. El concepto de comunidad fue introducido en las políticas estatales, especialmente en las educativas, como elemento para alcanzar el “desarrollo de la comunidad”, criterio que fue modelado desde las políticas indigenistas del Estado Mexicano y aplicado posteriormente en varios países de América del Sur (Moya, 1989).

En la misma década, en Ecuador, Perú y Bolivia se inició el proyecto de la Misión Andina⁶. En Ecuador permaneció hasta 1975, articulando proyectos cooperativos y de microempresa en las comunidades indígenas de la sierra. La Misión Andina sugirió que la escuela debería ser el eje de las acciones de desarrollo y proponían superar las relaciones de dominación a través de la educación. Para consolidar este proceso se establecieron procesos de formación de maestros y líderes. El accionar de la Misión Andina promovió el desarrollo de la educación rural sin reconocer el componente étnico (Yáñez Cossío, 2000). Esta falta de comprensión de las características culturales propias de las poblaciones indígenas hizo que impulsara acciones

⁶ Misión Andina: Conformado por O.I.T., FAO, OMS, UNESCO, PNUD, CREFAL y en Ecuador los ministerios de Educación y Previsión Social. Sus programas abarcaban varios campos, entre ellos : La educación con la implementación de escuelas y de procesos educativos y pedagógicos, en el área de la salud se establecieron programas de atención médica, vacunas, salud dental, educación, en el campo agrícola, sistemas de riego, industrialización de productos agrícolas, también se desarrollaron programas de vivienda y talleres artesanales.

de carácter asimilacionista con diseño de políticas y estrategias que no llegaron a conseguir el ansiado desarrollo de las comunidades y del país.

La escuela rural asume nuevas funciones y nuevo sentido en función de la modernización capitalista, así, el trabajo de la Misión Andina intentó basarse en las estructuras organizativas comunitarias, como instrumento para el desarrollo de sus proyectos y del desarrollo capitalista promovido por el Estado, pero sin intención de fortalecerlas, sino como un instrumento para alcanzar sus objetivos. En esta etapa se propuso la institucionalización de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, se produjo el crecimiento de sus instancias ejecutivas y el crecimiento de una masa tecnocrática que ofertaba bienes y servicios, la creación de una infraestructura pública y la ejecución de acciones de desarrollo (Moya, 1989).

Las políticas de la Alianza para el Progreso⁷, aprobadas en Punta del Este en 1962 trajo la generalizada expedición de leyes de reforma agraria en América Latina. En Ecuador, en 1964, con la primera ley de reforma agraria, se proponía dar término a las relaciones pre-capitalistas de producción y sustituirlas por relaciones salariales; y además, solucionar la falta de tierras del campesinado serrano. La lucha por la tierra generó movilizaciones campesinas, que en la región amazónica adquirió características particulares, así por ejemplo, el pueblo shuar propugnó el derecho a los territorios ancestrales, a su cultura, a su idioma. Posteriormente su lucha influyó en el desarrollo y accionar de las organizaciones de la sierra como la FEI (Moya, 1989).

A mediados de la década de los sesenta algunas universidades crean la carrera de lingüística, a raíz de ello surge el interés por el conocimiento y estudio de las lenguas indígenas. Sin embargo, este interés desde la academia no motivó al Estado a plantearse la modificación de las políticas educativas referentes a la población indígena, al contrario, continuó sin reconocer la diversidad cultural y lingüística del país. Es así que en la legislación promulgada

⁷ La Alianza para el progreso fue creada en 1961 por iniciativa del presidente Kennedy, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de los habitantes del continente, para ello se establecieron medidas de carácter social (educación, salud, vivienda), económicas (control de la inflación y balanza comercial) y políticas (defensa de la democracia. Tanto las actividades de la Misión Andina como de la Alianza para el progreso se enmarcan en el contexto político mundial de la Revolución Cubana y son medidas encaminadas a evitar la difusión de las revoluciones en América Latina.

entre 1963 y 1978 (para la educación de adultos y alfabetización) no se hace ninguna referencia a la población indígena y más bien se muestra como imperativa la castellanización, tendiente a la integración socioeconómica, pues es vista como camino al progreso. En el año de 1965, los pocos normales que habían sido creados en la década de los 30 y que sobrevivieron al tiempo, cambiaron la enseñanza del kichwa por el inglés (Yáñez Cossío, 2000). La dicotomía entre kichwa/ castellano por un lado y sus hablantes por el otro, no solo que no había disminuido, sino al contrario, se miraba a sus hablantes como un lastre para el desarrollo del país, de ahí la necesidad de fortalecer políticas integracionistas y homogenizadoras que terminaran por transformarles en campesinos mestizos.

En la década de los 70 el Instituto Interandino de Desarrollo /USA financió la creación de algunas escuelas en las provincias de Imbabura y Tungurahua en las que se utilizaba el kichwa como idioma de enseñanza. El objetivo de este proyecto era la investigación lingüística, mas no la educación, por tanto no se establecieron instrumentos para medir y evaluar el proceso educativo y al concluir la investigación, los alumnos y alumnas fueron reintegrados al sistema hispano (Yáñez Cossío, 2000).

El gobierno de Rodríguez Lara (1972-1976) pretendía recuperar la cultura nacional, nacionalista y revolucionaria. Se reconoció la diversidad cultural del país y se planteó la visión de una cultura nacional en la que se incorporarían las distintas culturas, diferenciándolas pero integrándoles en un proyecto cultural único que apuntalara el desarrollo de una identidad nacional promovida desde el Estado (Moya, 1989).

A partir de 1979, se introducen algunas reformas en la política educativa. En el artículo 3 de la ley de educación se estableció como uno de los objetivos de la educación el “fomentar y enriquecer el acervo cultural auténticamente nacional, preservando su identidad” y el artículo 21 señalaba que *“la educación no regular se realizará a nivel primario y medio con un régimen especial, de acuerdo con la realidad socioeconómica y cultural de las personas”* (Yáñez Cossío, 2000:77).

Estas iniciativas se profundizaron en las décadas del desarrollo (70 -80) donde el gobierno y los organismos internacionales y nacionales, se esfuerzan por establecer la participación indígena. Nacen las acciones comunitarias, la investigación participativa, el currículo comunitario, la escuela de la comunidad, la alfabetización concienciadora, etc. A partir de esto se forman las organizaciones como la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC - 1968) y en 1973 organizaciones étnicas culturales como la Ecuarrunari (Ecuador Runacunapac Riccharimui) que en principio demandan el derecho al acceso a la tierra, pero que, posteriormente, incorporan también la educación bilingüe como uno de sus objetivos primordiales (Moya, 1989).

La campaña de alfabetización del gobierno de Roldós – Hurtado (1980 -1984) canaliza nuevas expectativas en el campo, se crean escuelas en diferentes partes del país, aumenta el número de matriculados y se lucha por obtener maestros. La alfabetización Kichwa genera la inquietud de establecer una educación más adecuada para los niños indígenas, es decir en su propia lengua. Surge entonces la propuesta de una educación intercultural con fuerte participación de los pueblos indígenas (Rivera, 1987).

El plan Nacional de Desarrollo 1980-1984, introduce reformas sustanciales en relación a la heterogeneidad de la población, enunciando entre sus objetivos y estrategias que se debe *promover la revalorización de las culturas nativas, la defensa de sus valores frente a influencias negativas de culturas extranjeras, impulsar el plan de alfabetización tomando en cuenta las particularidades de cada cultura, capacitar a la administración pública y orientarla en función de las peculiaridades de las diferentes culturas. Promover los derechos de los pueblos indígenas, valorar su aporte a la cultura nacional y favorecer su integración a la vida nacional; y defender los valores culturales nacionales contra la colonización de culturas extranjeras*⁸ (Yáñez Cossío, 2000:77).

Mediante Resolución Ministerial N°. 2316 de septiembre de 1980, se crean los Institutos Normales Bilingües, en ellos se estableció el título de normalista bilingüe; en estos Institutos

⁸ Tomado de: Varios, El problema indígena en el Ecuador en el plano educativo, en: Educación lenguas indígenas y formación de personal” V Congreso Indigenista Interamericano, Quito , 1965)

se siguieron los mismos planes y programas del sistema hispano con la diferencia que se introduce el kichwa en lugar del inglés⁹ (Yáñez Cossío, 2000).

En los 80's el Instituto Indigenista Interamericano y el CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe) influyen en los programas de alfabetización y educación de adultos que se realizan en las zonas rurales del país hasta finales de esta década (Yáñez Cossío, 2000). Se volvió a retomar la idea de escuela rural mexicana como directriz para el desarrollo de las comunidades, tomando como base una educación que además de los conocimientos determinados por el currículo les capacitara en ciertas áreas de la producción, relacionadas con sus propios intereses y su realidad geográfica, es decir, establecer programas de capacitación en actividades de acuerdo al medio y una vez más con la finalidad de lograr una cierta igualdad social, cultural y económica en toda la población.

En la misma época, el Ministerio de Educación suscribe un convenio con la República Federal de Alemania para apoyar las acciones de la Unidad de administración de Currículo de la Escuela Rural en el que se trabajaba aún con el criterio de la población campesina, en este proyecto aún no se establece un proceso de diferenciación socio - cultural (Yáñez Cossío, 2000).

En general, las políticas de Estado no han tomado en cuenta la diversidad étnica y cultural de la población indígena, sino hasta la década de los 80 en que la presencia de una fuerte organización indígena, genera la demanda de una educación en su propia lengua y cultura. En este proceso se encuentra la aparición de líderes indígenas que desarrollan un pensamiento ideológico y político en torno a la identidad, territorialidad, nacionalidad e interculturalidad (Cotacachi, 1990).

En enero de 1982, en el gobierno de Oswaldo Hurtado se oficializa la educación bilingüe bicultural (Acuerdo N°, 000529) en las zonas de predominante población indígena (Küper, 1993). Posteriormente, en mayo del mismo año, se dan por terminados los contratos con el

⁹ Tomado de: Yáñez Cossío Consuelo. Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador. Revista PUCE, Año XII ,N° 42, Quito, 1985

ILV y se establece que la alfabetización de los indígenas se hará mediante la profesionalización de los maestros provenientes de las mismas comunidades (Yáñez Cossío, 2000).

Por iniciativa del CIEI (Centro de Investigación para la Educación Indígena) en 1983 se propone al Congreso la reforma del artículo 27 de la constitución, con la finalidad de reconocer a las lenguas indígenas y de promover una apertura legal para nuevas modalidades de educación para esta población. En Junio del mismo año se aprueba el texto que establece que: *“En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”* (Küper, 1993: 33).

En diciembre de 1984 se escribe el acuerdo sobre el proyecto “Asesoramiento para la Implementación de la escuela Rural Bilingüe Intercultural” (Proyecto EBI) con el gobierno Alemán, como un ensayo desde el Estado para cambiar el modelo de educación primaria vigente, en uno bilingüe y respetuoso de las tradiciones culturales diferentes (Yáñez Cossío, 2000).

Finalmente, en 1988 se expide el Decreto de Reformas al Reglamento General de la Ley de Educación en el que se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Bilingüe intercultural, considerando que *“El Ecuador es un país multilingüe y pluricultural, con un número considerable de población indígena; que es necesario establecer una instancia que planifique, regule, coordine y ejecute la educación indígena bilingüe; que es deber del Estado garantizar el desarrollo de todas las lenguas y culturas existentes en el país...”*¹⁰ (Yáñez Cossío, 2000:79)

En el reglamento se señala además como deberes y atribuciones de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe:

- *Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país;*

¹⁰ CONAIE, Memorias del II Congreso, Ediciones Tuncui – CONAIE, 1989

- *Organizar los establecimientos de educación indígena bilingüe en todos los niveles. Establecer canales de comunicación con la representación de las nacionalidades indígenas.*
- *Promover la producción y utilización de materiales didácticos; velar por la aplicación de la política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada basado en un criterio fonológico.*
- *Desarrollar un currículo apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades, organizar programas acelerados de formación de maestros de acuerdo a las necesidades de las comunidades.*
- *Dirigir, organizar y ejecutar la alfabetización y educación bilingüe de adultos. Dirigir, orientar y organizar la educación de los normales bilingües, elaborar diseños no formales del interaprendizaje. Este Decreto va acompañado de un Convenio del Ministerio de Educación con la CONAIE con la finalidad de llevar conjuntamente la corresponsabilidad (Yáñez Cossío, 2000: 79)*

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que se expidió a través del Registro Oficial N. 278 de 17 septiembre del 1993.

En esta temática, la acción del Estado por reconocer el derecho inherente a una educación especializada es posterior y a partir de la ratificación de los primeros instrumentos internacionales sobre derechos colectivos de los pueblos indígenas (Convenio 169 de la OIT); es así que se recoge la educación intercultural bilingüe en la Constitución de 1998 y se mantiene en la de 2008, junto con la ampliación y desarrollo de los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.

La actual Constitución del Ecuador garantiza el derecho de los Pueblos indígenas a la educación intercultural bilingüe, reconoce la plurinacionalidad del Estado ecuatoriano, establece además el castellano, el kichwa y el shuar como idiomas oficiales de relación intercultural y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas en donde habitan (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La aprobación de la Constitución se produce en un contexto político en el que, de alguna manera, se plasma la lucha histórica de las organizaciones indígenas y de los distintos grupos sociales que trabajaron conjuntamente con ellas para alcanzar el reconocimiento de la educación indígena, la utilización de los diferentes idiomas como instrumento de la educación, así como la construcción de un Estado Plurinacional; realidades que aún están por concretarse eficazmente.

El momento actual de la educación bilingüe es de confrontación con el Estado debido a la rectoría que, con base en la nueva Constitución (art 57. 344 y 347), asume éste sobre las políticas educativas en general y por tanto también de la educación bilingüe. Situación que inquieta a las organizaciones indígenas, que consideran que es un retroceso de 20 años en la consecución de su derecho a dirigir su propio sistema educativo. A decir de Mariano Morocho, es volver al tutelaje del Estado mestizo.

Frente a las inquietudes de las organizaciones, los asambleístas de gobierno establecen que en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe se consolida el carácter plurinacional, intercultural y plurilingüe del Estado ecuatoriano, carácter que se constituye en principio rector y transversal a toda la ley. En relación a este tema, el asambleísta César Rodríguez, manifestó que todos los temas de interculturalidad, especialmente el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, fueron procesados política y técnicamente de forma abierta y clara con delegados y especialistas de las organizaciones indígenas (www.asambleanacional.gob.ec).

Esta realidad plurinacional, intercultural y plurilingüe del Ecuador supone el reconocimiento de los diversos actores de la sociedad y por tanto de la participación de éstos, tanto en las políticas educativas, como en los aspectos generales de su desarrollo socio cultural y político del país.

1.3 PROYECTOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

La educación indígena en el país se ha desarrollado bajo la influencia de diferentes corrientes: la de las Iglesias, inicialmente la Iglesia Católica que llegó con la conquista y la colonización; luego, desde la década del 50 del siglo XX diferentes denominaciones cristianas arribaron al

país, algunas de ellas con convenios directos con el Estado. La otra es la oficialista que respondía y responde a políticas nacionales y se ejecuta a través del Ministerio de Educación. Esta corriente ha sido apoyada desde varios organismos internacionales como las Naciones Unidas y gobiernos, especialmente el alemán, a través de su agencia de cooperación (Yáñez Cossío, 2000).

Otra iniciativa surge de las propias organizaciones con apoyo de la Iglesia Católica y de Organismos Internacionales que establecen modelos educativos para el sector rural que se pueden ver como alternativos al estatal.

1.3.1 Las iglesias en la educación indígena

1.3.1.1 Salesianos

Los Salesianos llegaron al Ecuador en 1888, por pedido del presidente Plácido Caamaño (1884-1888), que al tener conocimiento de la labor que realizaban en Argentina, pensó que podrían contribuir en el área educativa en el país, así que, inició los trámites para traerlos. El 12 de Enero de 1888 llegaron a Guayaquil y el 28 de Enero a Quito. En 1891 se inicia su expansión, en 1893 llegaron a Riobamba, Cuenca y Gualaquiza y establecieron el vicariato en Méndez y Gualaquiza el 8 de Febrero de 1893. En Guayaquil se establecieron en 1902, en Manabí 1927, Indanza, Macas 1924, Sucúa 1931, Limón 1936, sus obras se multiplicaron en Ecuador (www.salecianos.org.ec).

Desde entonces han desarrollado actividades educativas en diferentes sectores y con distintas poblaciones, en el trabajo con los indígenas los proyectos más conocidos son los realizados con el pueblo Shuar y Pujilí en Cotopaxi (Zumbahua y Chuchilán) con el apoyo de los misioneros Matto Grosso¹¹ como parte del equipo pastoral de Cotopaxi.

11 Movimiento originario de Italia que trabaja en misiones en Perú, Ecuador, Brasil y Bolivia en actividades en los campos educativo, religioso, sanitario, agrícola y social en general.

- *El sistema de escuelas indígenas del Cotopaxi (SEIC)*

Este programa de educación bilingüe se estableció desde el año 1974, con el apoyo de los salesianos y del grupo pastoral de Cotopaxi. Se emplea la lengua materna como lengua principal de educación y se forman maestros de las propias comunidades. El SEIC funciona en Zumbahua y Chucchilán y en diferentes comunidades del noroeste de la provincia de Cotopaxi. Ofrece proyectos productivos vinculados a la educación y ha extendido su programa a educación superior en modalidad semi - presencial, en coordinación con la Universidad Politécnica Salesiana (Anita Krainer, 1990).

- *La educación shuar.*

El pueblo Shuar, mantuvo relación con los misioneros salesianos desde 1894 hasta 1965, desde su llegada, los salesianos aprendieron y emplearon la lengua Shuar para la catequesis (Anita Krainer, 1990).

Los religiosos salesianos implementaron internados a manera de unidades de educación y producción, en éstas se enseñaba el castellano y otras áreas educativas, a la vez que se producía para el autoabastecimiento de los centros, es así que se realizaban prácticas en las áreas: agropecuaria, mecánica, carpintería, sastrería, etc. En los internados se utilizaba el shuar, pero más como idioma de transición hacia la castellanización. Jamás se intentó fortalecer este idioma, más bien, y debido a la influencia lingüística de los maestros europeos y mestizos, se propendió a que las nuevas generaciones de Shuar aprendieran de manera generalizada el castellano (Anita Krainer, 1990).

En 1964 se creó la Federación de Centros Shuar que aglutinaba a los Centros como unidades administrativo productivas ubicadas alrededor de Sucúa. Uno de los objetivos de la Federación era establecer un modelo de educación de acuerdo a los criterios de bilingüismo y biculturalismo que además ya era un tema de discusión al interior de la misma comunidad salesiana (Yáñez Cossío, 2000). Sin embargo, por la carencia de profesores de las mismas comunidades, fue difícil el paso a una educación bilingüe y bicultural.

Posteriormente, en 1968 se crearon escuelas presenciales destinadas a atender a los niños en sus propias comunidades, los profesores continuaron siendo mestizos, pero en esta oportunidad tuvieron el apoyo de algunos estudiantes shuaras, egresados de bachilleres del normal de Macas, sin embargo la educación continuó siendo exclusivamente en castellano (Anita Krainer, 1990).

Una de las dificultades importantes que enfrentó el proyecto es la insuficiente cantidad de maestros, esto obligó a buscar otro medio de educación y entre 1964 y 1972, se organizó, planificó, capacitó a personal, a la vez se preparó material didáctico para la implementación del sistema radiofónico. En 1970 se adopta el sistema de escritura del Shuar desarrollado por el ILV (Instituto Lingüístico de Verano) y se inicia el proceso de sustitución de las escuelas directas por las radiofónicas que empiezan a emitir programas por espacio de cinco horas diarias, utilizando la traducción simultánea de la lengua Shuar al castellano y viceversa (Anita Krainer, 1990).

En 1972 se crearon las escuelas radiofónicas de los pueblos Shuar- Achuar y en 1979 se oficializó el sistema bicultural de Radiofónicas Shuar con el auspicio de la misión salesiana, de la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el MEC- El SERBISHI, difunde desde Sucúa (Morona Santiago), educación primaria y secundaria en lengua materna y en castellano, con algunos contenidos propios de la cultura (Anita Krainer, 1990).

El modelo educativo utilizado es el transicional pues se pretende llegar a una educación totalmente en castellano después del segundo grado, sin embargo, la utilización de material educativo en lengua shuar sirvió para fortalecer la lengua. En la actualidad la federación Shuar es la que maneja su sistema educativo con el apoyo de los salesianos. El programa se completa con el bachillerato en varias especialidades, para esto cuenta con el apoyo del Instituto Bilingüe Intercultural de Bomboiza y con el programa hispano que ha dado mayor espacio para el desarrollo de la lengua Shuar (Yáñez Cossío, 2000).

1.3.1.2 Misioneras Lauritas.

La acción de las misioneras Lauritas también se enmarca en la evangelización, pero, a diferencia del resto de comunidades religiosas que cumplen sus actividades en castellano, las

Lauritas utilizan la lengua Kichwa. El primer material en versión bilingüe Kichwa - castellano que publican es: “mi cartilla inca” en 1947 dedicado a las escuelas bilingües que con el apoyo de la FEI se establecen en Otavalo y Cayambe.

En la década de los noventa apoyan a la DINEIB en la educación, en comunidades de los pueblos Awa, Chachi, Huao, Siona Secoya y Tsachilas ubicadas en las provincias de Carchi, Esmeraldas, Pichincha y Sucumbíos, así como en la educación de algunas comunidades kichwa en Loja y Tungurahua; además, participan en la preparación de material educativo y en procesos de profesionalización de maestros (Yáñez Cossío, 2000).

1.3.1.3 Escuelas Radiofónicas

Las escuelas radiofónicas de Riobamba, Tabacundo y Sucúa se desarrollan vinculadas a la Iglesia Católica.

Las Escuelas radiofónicas del Chimborazo se crean en 1963/64 con la influencia directa de Radio Sutatenzá de Colombia que había desarrollado experiencias educativas desde 1949. Luego se incorporan Radio Mensaje y Radio Escuela en la Provincia de Pichincha, y radio Federación de Escuelas Radiofónicas de los Centros Shuar en 1972 (SERBISH) localizada en la provincia de Morona Santiago (Yáñez Cossío, 2000).

En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar que inició su funcionamiento con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación. Un aspecto importante es el uso de la lengua materna y español en los materiales para la primaria y secundaria, aunque los contenidos eran una traducción de los de la educación hispana. Cabe además rescatar la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos. Las escuelas radiofónicas de los Shuar - achuar iniciaron con la primaria, posteriormente incluyeron la secundaria y actualmente cuentan con el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe que está iniciando la modalidad presencial.

El objetivo de las Escuelas radiofónicas de Riobamba (ERPE) era el de iniciar campañas de alfabetización de adultos por radio, instruir a las clases populares en materias fundamentales

para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación. ERPE transmitía sus clases desde Riobamba en español y en Kichwa (20%), el programa incluía charlas de evangelización y desarrollo. Además del programa, las comunidades contaban con un monitor que coordinaba el grupo y cuya capacitación consistía en cosas muy simples como el manejo del reloj, la pizarra y algunos afiches con el alfabeto. En Tabacundo el programa se hacía exclusivamente en español y relacionado únicamente a las materias escolares (Yáñez Cossío, 2000).

1.3.1.4 Propuestas de las Iglesias Cristianas para la Educación de los Indígenas.

Apoyados en la La ley de cultos expedida en 1937, los diferentes grupos religiosos han desarrollado diversas actividades, entre ellas las de educación a partir del adoctrinamiento religioso. La mayor parte de grupos ingresan al país desde los años 60's coincidiendo, en el ámbito internacional, con la revolución Cubana, con los procesos de reforma agraria en el Ecuador y con los cambios en la visión de la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano Segundo, que adaptó su enseñanza a los nuevos desafíos asociados al cambio político, social, económico y tecnológico para la consecución de la dignidad de la persona humana (Yáñez Cossío, 2000).

- Instituto lingüístico de verano.

El trabajo de mayor importancia de los grupos cristianos en el aspecto de la educación de indígenas fue el realizado por el Instituto Lingüístico de Verano que estableció convenios con un sinnúmero de países del Tercer Mundo para hacer investigaciones lingüísticas y antropológicas y para ofrecer la educación bilingüe. En 1952 fue autorizado por el Estado ecuatoriano para aplicar sus programas en el país con el propósito de apoyar la investigación de las lenguas indígenas (Anita Krainer, 1990).

Mientras los movimientos indígenas hacían nuevas propuestas sobre sus derechos sociales, económicos, culturales, lingüísticos, el Estado parecía no escuchar estas demandas o no tener una respuesta acorde a ellas, especialmente en el plano educativo y cultural, es así que desde el año de 1953 optó por dejar toda la política de investigación antropológica y lingüística así como las acciones encaminadas a desarrollar proyectos experimentales de educación bilingüe

en manos del ILV (Moya, 1989). El principal objetivo del ILV era la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. La educación y otras actividades de atención a la población fueron realizadas en cuanto contribuían a facilitar el proceso evangelizador, a partir de esto se elaboraron diccionarios, gramáticas y vocabularios. El proceso al final generó aculturación, especialmente en los pueblos de la Amazonía que habían tenido poco contacto con el mundo occidental.

En el año 1959 se establece un decreto ejecutivo mediante el cual el ILV (Instituto Lingüístico de Verano), se compromete a organizar programas educativos para las comunidades indígenas localizadas en las provincias de Napo y Pastaza en primera instancia y posteriormente en las provincias de Chimborazo y Esmeraldas.

En 1963 suscribe un convenio con el Ministerio de Educación comprometiéndose a desarrollar la educación bilingüe a través de la implementación de escuelas primarias y de alfabetización junto a la preparación de material didáctico y la capacitación de maestros indígenas en cursos de verano (Yáñez Cossío, 2000).

En 1981 se decreta la recesión del convenio con el Instituto Lingüístico de Verano debido a la presión de grupos de intelectuales y de las organizaciones indígenas, pero, en 1986 se suscribe un nuevo convenio que regirá hasta 1990, con dos finalidades, la de concluir con los estudios lingüísticos básicos en los idiomas autóctonos para publicarlos en idioma nacional y para desarrollar programas de servicios prácticos, como por ejemplo cursos para escritores y autores indígenas, para la preparación y publicación de todo tipo de literatura (Yáñez Cossío, 2000).

- *Misión andina*

Las labores de la MAE iniciaron el 1956 con el financiamiento de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), concentrándose en las áreas de Desarrollo Comunitario, educación, salud, asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal, industria rural, ingeniería civil, etc. (Anita Krainer, 1990).

En el campo educativo iniciaron una campaña de alfabetización en las escuelas rurales para “llevar la cultura” a los campesinos, debido a que se consideraba a los indígenas causantes del subdesarrollo y freno para el progreso general de la sociedad ecuatoriana. Se pensaba dejar atrás todo lo indígena para así facilitar la integración de la sociedad moderna.

La escuela se convirtió en una institución de aculturación, en un medio para llevar la modernidad a las comunidades indígenas, así, se empezó por retirar la lengua kichwa del currículo (Anita Krainer, 1990).

En 1964, la Junta Militar nacionalizó la Misión Andina y le encargó la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo, en provincias de la sierra, en áreas ubicadas sobre los 1.500 metros de altura. A inicios de la década de los setenta, fue integrada al Ministerio de Agricultura y luego desapareció, en la última etapa se prepararon cartillas para lectura en lengua Kichwa sobre temas que incluían mitología y aspectos sociales (Conejo, 2008).

1.3.2 Proyectos Estatales en la Educación Indígena

Las ofertas de educación bilingüe desde el Estado constituyen una “respuesta” a la realidad del país. María Mercedes Cotacachi, manifiesta que la educación indígena es el espacio donde juegan el poder de la cultura dominante y el de la cultura subordinada. Hasta la aprobación de la Educación Intercultural Bilingüe en el país los proyectos del Estado no hacían ninguna diferencia cultural ni étnica entre la población a la que se encaminaba la política educativa, a no ser la de urbana y rural. En principio, las actividades educativas se dirigen a la alfabetización y educación de adultos y que posteriormente se desarrolla como una subestructura, llamada Unidad de Currícula, en primera instancia y posteriormente Educación Rural (Cotacachi, 1989).

El programa estableció básicamente programas remediales, con algunas diferencias entre la educación rural y la urbana. A la educación rural se le reduce los contenidos y se baja el nivel de los conocimientos, jamás se generó alternativas socioculturales que tiendan a mejorar la calidad de la educación para este grupo poblacional. La propuesta fue compartida por la UNE (Unión Nacional de Educadores) que descartó cualquier posibilidad de reconocer una

educación indígena y negando que existiera alguna diferenciación entre población campesina y población indígena, posición que fue mantenida hasta finales de 1980 (Yáñez Cossío, 2000).

En 1973 se establece el programa de fortalecimiento de la educación rural, en la misma línea de los anteriores. En 1979 el Ministerio de Educación suscribe un convenio con UNESCO y PNUD para la nuclearización educativa. En 1990 como parte del Plan Nacional de Desarrollo (CONADE) se establece en la provincia de Chimborazo el llamado “currículo comunitario” como un subprograma en Kichwa, institucionalizándose, por primera vez, un programa rural de educación indígena, como parte de éste se instala el Centro de Capacitación bilingüe dependiente de la Oficina Nacional de alfabetización. El programa se desarrolló con el apoyo del Instituto Interamericano de Desarrollo de Estados Unidos que financió la traducción de cartillas de alfabetización escritas originalmente en castellano (Yáñez Cossío, 2000).

En 1984 y debido a los logros del subprograma, el departamento de Educación Rural intenta introducir en su planificación la educación bilingüe intercultural, intentos que se frustraron por el cambio de gobierno que retoma los postulados antiguos de la educación rural como el de la nuclearización y crea otro “Atención a la Marginalidad Educativa Rural” (PROMER - AMER), dentro de este programa, se desarrollan algunos criterios sobre las lenguas indígenas y se establece la educación bilingüe como la posibilidad de que los niños indígenas dominen tanto el Kichwa como el Castellano para disminuir su marginación y aislamiento (Yáñez Cossío, 2000).

Con esta idea funcionan los Institutos Normales superiores bilingües de Colta, Monjas, Limoncocha y Quilloag, en 1992 se cambia el nombre a Institutos Pedagógicos con la finalidad de contar con el apoyo del EB – PRODEC (Educación Básica: Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad) que promueve la capacitación de profesores para atender las necesidades especiales de los estudiantes indígenas, pero el proyecto se enmarcó en aspectos formales y de infraestructura, por tanto no logró abordar eficazmente el problema de la educación indígena (Yáñez Cossío, 2000).

Siguiendo esta línea en las políticas educativas, el Ministerio de Educación suscribe un convenio con la República Federal de Alemania para apoyar las acciones de la Unidad de

Administración de Currícula de la Escuela Rural, posteriormente se establecerá un nuevo convenio para realizar actividades de educación bilingüe (Yáñez Cossío, 2000).

1.3.3 Iniciativas de las Organizaciones Indígenas.

En cuanto a la iniciativa propia de organizaciones, en relación con la Iglesia y organismos internacionales, tenemos las escuelas del Cotopaxi a cargo de los salesianos, el de Simiatug (Provincia de Bolívar) a cargo de la fundación Runacunapac Yachana Huasi ; en el Napo a cargo de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE), asesorado por las misioneras Lauritas, y el de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana CONFENIAE en la provincia de Pastaza . En los ochenta se mantiene el modelo shuar y se establece el modelo educativo MACAC que inicia con la alfabetización continua, éste continúa con la pos – alfabetización y desarrolla la primera propuesta intercultural para educación infantil. Este sistema alcanza un desarrollo notable a mediados de los ochenta cuando introduce el sistema de autoeducación bilingüe intercultural para el bachillerato contando con material didáctico en kichwa para la mayor parte del programa (Yáñez Cossío, 2000).

- Escuelas indígenas de Cayambe

Son una de las primeras experiencias de educación indígena, surgen en la década de los cuarenta desde la organización indígena, (Federación Ecuatoriana de Indios) como parte de sus líneas programáticas, entre ellas: la defensa y afirmación de la tradición cultural indígena a través de la implementación de la educación y la obligatoriedad de impartir la enseñanza en idioma kichwa, pues, la verdadera expresión de los pueblos se hace en su propia lengua y el entendimiento de los hechos, fenómenos y explicaciones se logra solo en la lengua propia (Anita Krainer, 1990).

Dolores Cacuango, fue pionera en la creación y ejecución del programa de educación y alfabetización: *“No recuerdo el número de veces pero cada vez que llegaba a Quito, mi tarea era ir también a la Dirección Provincial de Educación de Pichincha, a la Unión Nacional de Periodistas y también donde las personas que me podían ayudar a esta tarea. Siempre traía solicitud con firma de los moradores donde vivía para que tenga más fuerza el pedido. Nunca*

me daban contestación yo seguía insistiendo por si algún día entiendan que el indio también tiene derecho a educarse” (Anita Krainer, 1990:13). La última escuela indígena de Cayambe dejó de funcionar con la Junta Militar de 1963.

- Escuelas indígenas de Simiatuc.

La Fundación Runacunapac Yachana Huasi de la provincia de Bolívar, motivada por las necesidades de la población indígena/campesina, desarrolló un modelo propio de educación primaria bilingüe kichwa- castellano en el año de 1970. Con los objetivos de vincular la educación con la producción y la creación de fuentes de trabajo para evitar el éxodo campesino a las ciudades, tener la posibilidad de recibir educación en lengua materna, que los maestros y maestras sean indígenas, bilingües y miembros activos de la comunidad, además debían ser agentes de desarrollo (León Quintero, 1990). Para llevar a cabo este proyecto se formaron maestros propios de las comunidades con la finalidad de preservar la cultura, la lengua materna y a través de esto propiciar un mejor sistema de aprendizaje.

La Runacunapac Yachana Huasi preparó en 1986 un nuevo programa educativo con contenidos y elementos curriculares que tenía mayor relación con la realidad social y cultural del pueblo kichwa se incorporó formalmente el uso del kichwa en la escuela (Anita Krainer, 1990).

1.3.4 Otros Proyectos

1.3.4.1 Centro de Investigación para la educación indígena - CIEI-

Este programa de alfabetización bilingüe kichwa – castellano se inició en 1978 bajo un convenio entre el ministerio de Educación y Cultura y la PUCE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador) tomando a cargo la aplicación del modelo de alfabetización MACAC en el marco del programa Nacional de Alfabetización, en los siguientes niveles: Alfabetización, Pos alfabetización, Educación Bilingüe intercultural infantil. La propuesta educativa del CIEI se caracterizó por buscar una respuesta a la realidad indígena a partir del uso de las lenguas vernáculas y del desarrollo de contenidos que tomen en cuenta los valores culturales, sociales e históricos de los pueblos indígenas (Yáñez Cossío, 2000).

Paralelamente al subprograma de alfabetización kichwa, dirigido por el CIEI, se desarrolló un proyecto exclusivo para la provincia de Chimborazo (Chimborazoca Caipimi). Para su desarrollo se preparó una cartilla y materiales de lectura para adultos.

1.3.4.2 Modelo Educativo MACAC

Es el primero que desarrolla un modelo de educación bilingüe intercultural en el Ecuador, su experiencia principal se desarrolló en idioma Kichwa aunque también se sumaron actividades en los grupos Chachi, Siona - Secoya y Huao. El modelo integró procesos de alfabetización y pos – alfabetización, educación infantil y autoeducación de adultos (Yáñez Cossío, 2000).

Se puede decir que el modelo tuvo dos etapas de aplicación, en la primera (1978 -1984), trabajaron el Ministerio de Educación, a través de la Oficina nacional de Alfabetización, El Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, organizaciones comunales y regionales indígenas, esto sucedió en la última etapa del gobierno del triunvirato militar. El proceso de alfabetización iniciado en 1978 incluyó la investigación, elaboración de material didáctico, experimentación con dicho material, corrección de procesos, pos alfabetización y enseñanza de castellano como segunda lengua. A partir de 1982 algunas comunidades que habían sido alfabetizadas crean escuelas bilingües con el modelo MACAC, llegando a existir hasta 300 escuelas con maestros kichwas de las propias comunidades (Yáñez Cossío, 2000)

Entre 1980 y 1984 se forman 1200 alfabetizadores (kichwa, siona – secoya, Chachi, Huao) y se establecen en cursos acelerados a 120 maestros para los tres primeros grados, los cursos duran entre 1 y 4 meses por año. La segunda etapa inicia en 1986 con la creación de la Corporación Educativa “MACAC” con la participación personal de indígenas y el apoyo económico de organismos no gubernamentales. Desde 1987 se mantiene un convenio con el Ministerio de educación como parte de la propuesta de que el Estado asuma sus responsabilidades en relación a la educación indígena (Yáñez Cossío, 2000).

Los procesos de alfabetización terminan en 1986 con el cambio de gobierno (período de León Febres Cordero) y muchas de las escuelas vuelven a tener maestros mestizos enviados por

Ministerio de educación, retira el pago de bonificaciones para los maestros indígenas e inicia un convenio con el Gobierno Alemán que reemplaza al CIEI (Yáñez Cossío, 2000).

Junto con el proyecto de educación de los pueblos Shuar el Modelo MACAC es el primero que incluye indígenas en actividades académicas y administrativas, lo que contribuye a su formación.

En 1986 se crea el Colegio MACAC que desarrolla el sistema de autoeducación, su finalidad, fue atender a la población indígena que no participó en el proceso de pos alfabetización. El modelo se enfoca en la formación de bachilleres técnicos, además se fundamenta en aspectos políticos, sociales y culturales que generen resultados concretos para el desarrollo de la educación bilingüe, tales como: la unificación de la escritura en 1980 (las lenguas indígenas son exclusivamente orales y las investigaciones lingüísticas permitieron, establecer la escritura, pero, esta era diferente de acuerdo a la región) , la integración de delegados indígenas al Ministerio de Educación (como un mecanismo de que las organizaciones pudieran participar activamente en el establecimiento de las políticas educativas), además, en 1983 se consigue la reforma de la Constitución en la que se reconoce a las lenguas indígenas como lenguas principales en educación (Yáñez Cossío, 2000).

A más de la participación de los estudiantes del programa, cuenta con la presencia de miembros de las comunidades a través del programa de educación no escolarizada sin distinción de niveles de educación, conocimientos, edad, etc.

Se considera que la utilización de la lengua indígena favorecería a la elevación del nivel educativo ya que, al estudiar en el propio idioma, ello contribuiría a fortalecer la identidad de la población y mejoraría el conocimiento de la realidad sociocultural, esto impulsó la investigación lingüística especialmente en los campos de la fonología, morfología, sintaxis y léxico El modelo MACAC continuó con un proceso de revisión y Autoevaluación en busca del mejoramiento de la calidad educativa (Yáñez Cossío, 2000).

1.3.4.3 Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (proyecto EBI)

En mayo de 1985 el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) suscribe un contrato con el gobierno de Alemania Federal a través de la GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Cooperación Técnica de Alemania) para la realización del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P. EBI) El P. EBI inició en el año escolar 1986/87 como un programa experimental de seis años, dirigido a la educación primaria de los niños kichwa. Esta es la primera vez que se implementa en el Ecuador la enseñanza bilingüe: kichwa – castellano dentro del sistema educativo oficial (Anita Krainer, 1990).

El proyecto tomó en cuenta las experiencias anteriores y los deseos y exigencias de las organizaciones indígenas. El programa se inició en 74 escuelas distribuidas en ocho provincias de la sierra ecuatoriana. El programa trabajó en áreas de: Investigación didáctica y lingüística, entrenamiento y formación de educadores bilingües, producción de material didáctico, difusión de la lengua y la cultura kichwas (Moya, 1989).

El proyecto EBI planteó como eje básico el “Bilingüismo de Mantenimiento” que se caracterizaba por establecer las siguientes características: fortalecimiento o reconstrucción de la identidad cultural de pueblos que han sido sometidos a procesos de dominación, reconocimiento de las características socioculturales, lingüísticas, organizativas y comunitarias para, a través de ello, relacionar a los niños con la sociedad mestiza, sin pretender integrarlos (Moya, 1989).

Plantea el manejo de los sistemas culturales y lingüísticos, con sus estructuras respectivas, y promueve el desarrollo de la lengua vernácula, no solo en función de mejor rendimiento escolar, sino como proceso de revitalización y dinamización cultural, reivindica el uso de las lenguas vernáculas para la alfabetización y transformación de todas las áreas del saber. Considera y valora la capacidad y potencial del indígena en el desempeño de las diferentes funciones técnico- pedagógico y administrativas. Procura el fortalecimiento de las relaciones de interculturalidad, principalmente con la población hispano hablante, con la finalidad de disminuir las condiciones de discriminación socio- cultural (Anita Krainer, 1990).

La enseñanza en lengua materna ha facilitado el proceso educativo en el aula, se han logrado recuperar los valores de la cultura y su propia lengua, lo cual contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural. Atiende el nivel de educación secundaria con la formación de bachilleres técnicos.

El Proyecto EBI trabajó directamente con la CONAIE desde 1988, y asesoró a la DINEIB desde 1995 en la implementación del sistema educativo para atender las necesidades de los pueblos indígenas de la sierra, costa y amazonía del Ecuador. Sus actividades fueron: El fortalecimiento de la administración y gestión educativa, formación y capacitación de recursos humanos, desarrollo de investigación y programas de difusión, innovación pedagógica y educación productiva.

El objetivo del Proyecto EBI fue capacitar a la DINEIB para garantizar una mejor calidad de la EIB. Una educación en lengua propia de acuerdo a las exigencias y la cultura de todos los indígenas del país (Anita Krainer, 1990).

En 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEIB) en el Ministerio de Educación y se entrega a las organizaciones indígenas con el asesoramiento directo de la presidencia de la república, que mantenía la idea de un modelo bicultural (Kuper, 1993).

1.3.4.4 Grupo Asociativo de Autoeducación Asistida (GAAA)

Este proyecto es desarrollado por el CEISE (Corporación Ecuatoriana de Investigación y Servicios Educativos), es una propuesta para el trabajo en zonas con déficit en el campo de la educación y el trabajo. El proyecto propone el rescate de los valores culturales y sociales de la población en base a la reflexión crítica de su realidad, facilitar la ejecución de proyectos que apoyen las acciones educativas y fomenten en la población el interés por la educación y la preparación de material educativo para los programas que se ejecuten (Yáñez Cossío, 2000).

1.3.4.5 Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)

Al crearse este organismo todos los programas y proyectos de educación indígena que se habían desarrollado bajo la dirección del Ministerio de Educación fueron incorporados a ésta (alfabetización Educación compensatoria), incluido el proyecto EBI. Cuando se creó esta

dirección se contaba con una propuesta aprobada por la CONAIE en la que se integraban al modelo bilingüe intercultural todos los niveles educativos. En esta propuesta se retomaron los principales elementos políticos que se habían desarrollado como la unificación del sistema de escritura, la formación de maestros de las mismas comunidades (Yáñez Cossío, 2000)

La decisión de la Dirección Intercultural Bilingüe de iniciar el proceso en todos los niveles educativos (pre escolar, escolar y secundario), en todas las escuelas y colegios al mismo tiempo, generó dificultades derivadas por el volumen de estudiantes, recurso humano (tareas educativas y administrativas) y materiales necesarios para el proceso; al final no se logró disponer de todos estos requisitos para enfrentar el reto, motivo por el cual se mantuvieron profesores y voluntarios hispanohablantes, por otro lado la carencia del material educativo apropiado en las diferentes lenguas generó que se repitiera el modelo de la educación formal que había sido tan criticado.

Si bien la creación de la DINEIB es un logro político y de reconocimiento de la diversidad, esto produjo la captación de los y las dirigentes a cargos de tipo administrativo tanto a nivel nacional como en las direcciones provinciales, de esta manera los maestros y maestras con mayor formación y más capacitados se quedaron sin tiempo real para ocuparse de las actividades académicas que hubiera fortalecido al sistema.

Como parte de la estructura política del sistema, se establece un convenio de trabajo entre la DINEIB y la CONAIE con la finalidad de que ésta tenga a su cargo diferentes aspectos académicos como son: las actividades de investigación, elaboración de material didáctico y capacitación a maestros y maestras. Se debe tomar en cuenta que estas actividades debían ser reproducidas para todas las nacionalidades del país, sin embargo, no se pudo cumplir con este objetivo y solo se logra reproducir el material básico para las etnias Chachi, y Awa (Yáñez Cossío, 2000).

Para apoyar las acciones educativas se incorporan algunas organizaciones de las propias comunidades como la “Inca Atahualpa” que desde 1992 apoyó la educación pre escolar, escolar y de adultos en 27 comunidades de Tixán en Chimborazo, su propuesta integraba la educación y la producción. De igual manera se encuentra el caso de la comunidad de Planchaloma (Cotopaxi) que crea el colegio Técnico Experimental “Chaquiñán” en 1993

(Yáñez Cossío, 2000). Todas estas iniciativas intentan dar cobertura a la demanda cada vez mayor de las comunidades y organizaciones por incorporarse a la Educación Intercultural Bilingüe.

Para tratar de solucionar los problemas antes mencionados se acudió a textos elaborados en procesos anteriores y se capacitó a personal administrativo como a maestros, incluso en campañas intensivas (1993) con el apoyo de institutos pedagógicos interculturales y se llega a extender el certificado de maestros de educación primaria a un grupo de mestizos e indígenas en servicio (Yáñez Cossío, 2000). Sin embargo, el proceso de formación de maestros y maestras se encontró con dificultades especialmente por la necesidad inmediata de que inicien su labor, lo que restó calidad a la capacitación.

En 1993 se realiza la sistematización del Modelo de Educación Bilingüe (DINEIB –MACAC) que es aprobado por el Ministerio de Educación, debido principalmente a la presión que las organizaciones ejercen sobre el Ministerio, sin embargo, al año siguiente, la DINEIB, recibe la presión del MEC para eliminar este organismo y ponerlo bajo su dependencia, sin embargo, el objetivo no se logra por la presión que ejercen las organizaciones.

Los puntos de vista de la sociedad dominante en relación a la construcción y consolidación del Estado-nación, además de la necesidad de control social, son los aspectos que han definido históricamente el establecimiento de las políticas educativas en general y particularmente para los indígenas en el país. En primera instancia las políticas se encaminaban hacia dos tipos de población, la urbana y la rural, el reconocimiento de la población indígena surge considerablemente tarde, al igual que las medidas que se toman para enfrentar el problema educativo de la población indígena.

Es recién a mediados del siglo XX que se toma en cuenta el aspecto lingüístico como punto de partida para la incorporación del sistema de educación bilingüe a la educación oficial y con la finalidad de evangelizar y de iniciar procesos educativos que en la lengua oficial fueron imposibles de realizar. Sin embargo, no se podían instaurar políticas educativas tales como el respeto a las lenguas vernáculas, costumbres y tradiciones. Solo en 1979 en la constitución reformada de 1945 se plantea por primera vez el asunto lingüístico, en la constitución de

1988 se reconoce a las lenguas indígenas como parte del patrimonio cultural del país, situación que se reafirma con la constitución del 2008.

Para resumir, se podría decir que han existido dos claras tendencias en las políticas orientadas a la educación de los pueblos indígenas. La primera manifestada por la imposición de la castellanización y de las formas culturales occidentales, negando así, la existencia del “otro”. La segunda originada en la lucha de los pueblos indígenas cuyo objetivo en el aspecto educativo fue lograr el reconocimiento por parte del Estado de sus idiomas e identidades y culturas, aspectos que se plasmarían en la consecución de una educación propia, propuesta que encontró el apoyo en algunos sectores de la Iglesia Católica, Organismos Internacionales y ONGs.

Estas tendencias no están definidas temporalmente sino que se encuentran imbricadas en diferentes momentos históricos del país y responden a las estructuras de poder de las clases dominantes y a las luchas que desplegaron los pueblos indígenas en oposición de ellas.

El proceso de asimilación se inició durante la época colonial y se extendió con diferencias ideológicas y políticas (conservadurismo, liberalismo, progresismo) hasta mediados del siglo XX, e incluso en la actualidad se encuentran sectores de la sociedad que piensan que el desarrollo del país se logrará a través de la construcción de una Identidad Nacional, basada en la integración de todos los sectores y actores sociales.

Los primeros gobiernos de la época republicana, representantes de la aristocracia latifundista encargaron a la Iglesia Católica el proceso de castellanización e integración de los pueblos indígenas. Esta alianza se vio favorecida porque la misma Iglesia era la mayor latifundista del país y ejercía junto con las clases políticas el poder político y el control ideológico y social.

Posteriormente con el surgimiento del liberalismo, se acentúa el trabajo del Estado en la promoción del campesinado indígena con la finalidad de contribuir a su desarrollo, al progreso de la nación, a la construcción de un Estado Moderno, y al fortalecimiento de la Identidad Nacional. Para la consecución de este objetivo, el liberalismo instaura la educación laica, así, la Iglesia pierde su influencia política, ideológica y social. Sin embargo, los

objetivos planteados no se lograron, posiblemente porque el interés del Estado contemplaba la incorporación y equiparación de los indígenas a otros estamentos de la sociedad, aspecto que no concordaba con los intereses propios de estos pueblos.

Entre las décadas de los 20's y 30's, bajo el influjo de los partidos de izquierda, especialmente el socialista, surgen las ideas que tuvieron mayor repercusión en el desarrollo de las políticas educativas para los pueblos indígenas. Otra influencia importante fueron las políticas indigenistas de corte social especialmente de México, país del que toman los modelos de la llamada escuela rural y de las escuelas granja. La idea general era lograr mejoras económicas en el campesinado, pero, seguía sin tomarse en cuenta el criterio cultural y los objetivos de progreso de este sector fracasaron.

En la década de los cuarenta se produce uno de los logros de la época que fue la creación de la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) que contó con el apoyo del partido comunista y que se constituye en la primera experiencia de organización indígena. La FEI reivindica los derechos a la tierra, a la educación bilingüe y a la organización propia.

Tras este período que puede considerarse el primero que responde a las luchas de las organizaciones indígenas, surge nuevamente la idea de integración para el desarrollo, con propuestas auspiciadas por Organismos Internacionales y ONGs que plantean la educación como el camino al desarrollo, no solo de las comunidades indígenas sino del conjunto de la sociedad.

Entre las décadas de los 50's y 70's se establecen convenios y programas de apoyo con diferentes ONGs e instituciones, el primero de ellos con el ILV, posteriormente con la Misión Andina, Alianza Para el Progreso, Cuerpo de Paz, que establecen programas a nivel regional, para, a través de programas de desarrollo evitar la influencia de la revolución cubana en la región. Se auspician y establecen la investigación lingüística de los diferentes idiomas de los pueblos indígenas del país, implementan programas de mejoramiento en las áreas de salud, educación, alimentación, entre otros, pero, el objetivo, sigue siendo el mismo, la integración e incorporación de las culturas indígenas.

Al mismo tiempo, las comunidades indígenas y sus organizaciones, con el apoyo un sector de la Iglesia Católica y ONGs vinculadas a los movimientos sociales y universidades desarrollan propuestas propias para generar una educación propia; entre ellos los vinculados a las escuelas radiofónicas (ERPE y Sistema de educación Shuar), la educación indígena de Simiatug y los proyectos del SEIC, MACAC y posteriormente la cooperación alemana, todos ellos finalmente servirán de modelo para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe de finales de los años 80.

Parte fundamental de este proceso es la formación de las organizaciones indígenas como la ECUARUNARI (1972) y la FENOC (1968) y los movimientos culturales de la provincia de Imbabura y las organizaciones de la sierra centro y sur, además de reivindicar aspectos económicos, reclaman el derecho a ser reconocidos como pueblos y culturas (Kowii, 2001).

En la década de los 80's la organización indígena se sigue consolidando y constituye el Consejo de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE) y en 1986 se conforma la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), entre sus propuestas está la creación de un sistema educativo que responda a las expectativas de los pueblos indígenas, aspecto que se concreta en el año de 1988 con la creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), con esto se logra el reconocimiento del Estado de una instancia educativa semiautónoma regida y controlada por las organizaciones indígenas, con facultad de diseñar sus propios programas de educación, logro fundamental en la historia y lucha del movimiento indígena (Kowii, 2001).

CAPITULO 2

CONCEPTOS Y MODELOS EDUCATIVOS.

2.1. GENERALIDADES

La población indígena de América Latina es de más de 40 millones de personas y pertenecen a 500 grupos etnolingüísticos, además, encontramos un sinnúmero de dialectos y variantes de las lenguas (Vélez, 2008). La mayoría de esta población es analfabeta y analfabeta funcional¹², debido a la carencia de sistemas educativos que tomen en cuenta la lengua y la cultura de los diferentes pueblos.

La mayoría de enfoques educativos han impuesto aspectos como el calendario escolar, horarios, planes y programas propios de la cultura occidental e incompatibles con las concepciones de tiempo y espacio de los pueblos indígenas, criterios, a decir de Castells, que al ser construcciones sociales varían de una cultura a otra (Castells, 1997). Por otro lado, constatamos, que la mayoría de maestras y maestros son mestizos, no conocen las lenguas indígenas ni los aspectos socioculturales de los diferentes pueblos y normalmente carecen de la preparación adecuada para interactuar con ellos.

Pensamos además, que se debe tomar en cuenta que las políticas educativas no van encaminadas únicamente a la “educación de la población”, sino que forman parte del sistema social, en sus diferentes aspectos, económico, político y cultural de los Estados y que en conjunto como manifiesta Useche contribuyen a la construcción de modelos civilizatorios. Así, es evidente la relación entre educación y poder; lo educativo transpone el aspecto pedagógico y pone de manifiesto los intereses políticos de quienes la dirigen desde el Estado, desde las organizaciones que actúan en la esfera pública (Useche, 2002) e

¹² El analfabetismo funcional es considerado como un "segundo grado" de analfabetismo. Supone el conocimiento de los signos alfabéticos y matemáticos, pero que, no se traduce en aplicaciones prácticas para comprender mejor la sociedad y desenvolverse en ella de manera más asertiva. El analfabetismo funcional se expresa, por ejemplo, en términos de comprensión lectora, dado que el leer no sólo consiste en decodificar las letras y las palabras, sino en poder entender plenamente lo que se lee. En otras palabras, los /las analfabetas funcionales son personas con dificultades para entender las ideas y conceptos escritos por otros y para comunicar en forma estructurada y adecuada los suyos propios.

incluso desde las mismas organizaciones indígenas que a través de una propuesta educativa propia, también revelan una perspectiva de construcción o transformación política y social de su realidad.

El esquema mantenido por la sociedad dominante, pretende la estandarización de la educación de acuerdo a sus necesidades de desarrollo y de control social. Bernstein manifiesta que la forma en que la sociedad transmite el conocimiento refleja el uso del poder y su distribución, así como los principios de control social establecidos (Bernstein 1990). Entonces, podemos establecer que la acción pedagógica instituida de esta manera favorece los intereses sociales, económicos y políticos de la clase dominante, de igual forma, el sistema educativo contribuye a la reproducción de las estructuras sociales y de las relaciones simbólicas y de poder entre las clases.

Así, la educación, al ser un elemento esencial en los procesos de inculturación y socialización busca la adquisición de valores, normas, hábitos, conocimientos y prácticas sociales, normalmente ha sido empleada para enseñar, mantener y transmitir la cultura de las clases hegemónicas, contribuyendo a su reproducción a través del establecimiento de una visión única del mundo, uniformizando la sociedad como un todo orgánico.

En consecuencia, los sistemas y programas educativos implementados desde los Estados, normalmente han recurrido a lo que Bourdieu (Bourdieu, 2000) y posteriormente Bernstein denominaron violencia simbólica, su finalidad, ha sido la de vencer las resistencias culturales desarrolladas por los y las estudiantes de los diferentes pueblos. Esta violencia se manifiesta, según Bernstein, en la desvalorización y empobrecimiento de las formas culturales propias frente a lo que el conjunto de la sociedad considera que es la norma (Bernstein, 1990).

Bourdieu manifiesta que los dominados, al utilizar las categorías de los dominadores, se convierten a sí mismos en reproductores del sistema, de esta manera se revela la función ideológica de la educación (Bourdieu, 2000). Al producirse esto, verificamos que la educación no se convirtió, como se esperaba, en el elemento de desarrollo y progreso que anunciaron Estados, Organismos Internacionales y ONGs, al contrario, se consolidó como una base importante en el proceso de dominación.

En realidad, las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el recinto escolar no son neutrales (Barbero 1993), sino que, como hemos visto, contribuyen a consolidar la hegemonía política de una determinada clase social, consolidándose así la escuela como aparato de reproducción y legitimación social e ideológica del Estado. Bourdieu y Passeron, incluso hablan de una suerte de predestinación, ya que los individuos al nacer en determinadas condiciones sociales y económicas, se convierten en dominadores o dominados, situación establecida por las condiciones prevalentes existentes en la sociedad (Bourdieu - Passeron, 2009).

Además, como manifiesta Bonal, a través de la educación se instituyen los parámetros para el ascenso social, basado en la asignación y distribución de posiciones sociales en función de los méritos individuales, es decir, en base a la meritocracia¹³ (Bonal, 1998), aspecto que se relaciona directamente con la necesidad que tienen los Estados de especializar la fuerza de trabajo inspirados en parámetros establecidos por la tecnocracia capitalista, además, de ser considerada un elemento fundamental en la política del acceso a igualdad de oportunidades.

Podemos decir que la preocupación del Estado ecuatoriano hasta los años ochenta fue la de establecer proyectos educativos tendientes a la homogenización de la sociedad. Es así que, antes de esta década y cómo se advirtió en el capítulo anterior, la única diferencia en el tipo de educación que recibía la población era entre la educación rural y la urbana, con la incorporación de ciertos cambios en el currículo más bien en términos de disminución de los contenidos y en general de la calidad en las escuelas del sector rural.

La implementación de los diferentes proyectos educativos se sustentan en teorías y conceptos que se concretan en varios modelos educativos, la mayoría de ellos encaminados a la asimilación de las poblaciones y la construcción de una Sociedad Nacional que sea el sustento para la implementación de la modernidad y el desarrollo económico del país.

¹³ Acumulación de valores que hacen al ser humano digno de premios, honores y títulos, que le permitirán formar jerarquías científicas o intelectuales. El talento y la habilidad siempre tiene que ser demostrada, no acepta la igualdad social sin mérito.

2.2 Conceptos Educativos

Los conceptos educativos empleados para la implementación de la educación indígena y en general de las llamadas minorías son: bilingüismo / biculturalidad, multilingüismo, multiculturalidad e interculturalidad (Yáñez Cossío, 2000).

2.2.1 *Bilingüismo / biculturalidad*

En general los términos bilingüismo y biculturalidad han sido utilizados como equivalentes y normalmente son empleados por la cultura dominante para referirse especialmente a las culturas indígenas a quienes se les ha impuesto el aprendizaje de la lengua y cultura oficiales, es decir, de la sociedad dominante (Yáñez Cossío, 2000).

2.2.2 *Multilingüismo*

El concepto Multilingüismo, indica la capacidad que adquieren las personas o comunidades para expresarse en varias lenguas y es visto como una posible solución a su desaparición, situación que no solo afecta a la diversidad lingüística sino a la pluralidad cultural en general.

2.2.3 *Multiculturalidad*

La multiculturalidad incorpora varios aspectos, por un lado, se refiere a la posibilidad de que diferentes culturas coexistan en un mismo territorio (unidad política), apunta además a la posibilidad de asegurar un estatus social igual para todos los miembros de las diversas culturas, a desarrollar las distintas identidades dentro de un territorio, y por último, a que los diferentes pueblos puedan establecer y utilizar sistemas legales y administrativos propios. Entonces, el concepto multiculturalidad estaría haciendo referencia a diversidad cultural (García, 1992). Frente a esta realidad, creemos que los Estados deben generar políticas que reflejen la pluralidad de las culturas existentes. Sin embargo, esto se hace parcialmente, pues, normalmente las políticas se enmarcan tan solo en el reconocimiento de la existencia de

diferentes culturas en un mismo territorio, dejando de lado los otros aspectos mencionados anteriormente, ya que generan desconfianza y rechazo por parte de la sociedad hegemónica, cuyo objetivo es la universalización de su manera de ver y entender el mundo.

Podemos ubicar la aparición de los conceptos de educación multicultural y educación intercultural a finales de la década del sesenta y a lo largo de la década del setenta, debido al interés de la antropología cultural por conocer y entender las formas de interrelación entre los pueblos y los grupos sociales que comparten un territorio. En principio, los términos multicultural e intercultural podrían referirse a situaciones similares ya que ambos se ocupan de estudiar y analizar la coexistencia de varias culturas en un mismo espacio físico. Aparentemente la única diferencia entre los dos radicaría en su origen, puesto que, la primera es de origen anglosajón (multiculturalismo) mientras la segunda tiene su raíz en Europa Occidental (intercultural), sin embargo, y como veremos posteriormente lo intercultural se refiere además al desarrollo en igualdad de condiciones de las diferentes culturas que comparten un territorio.

El estudio de la educación multicultural y educación intercultural es un problema complejo, que no solo abarca el campo pedagógico, sino que, como lo manifiesta Muñoz, tiene que ver con la realidad social en todo su conjunto, es decir, las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc. (Muñoz Sedano, 1993).

2.2.4 Interculturalidad

En sentido generalizado, el concepto intercultural se refiere a la interrelación entre culturas, expresa además, un carácter normativo e intencional, que intenta establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre personas de diversas culturas (Muñoz Sedano, 1993). Es así que podemos manifestar que el concepto interculturalidad plantea la relación entre dos o más culturas en condiciones de igualdad. En el campo lingüístico se establece la recuperación y utilización de los contenidos propios de cada pueblo, se plantea además el desarrollo de un sistema de escritura junto con el vocabulario y el reconocimiento de los conceptos que parten de sus sistemas lingüístico, económico, sociocultural y político (Mancín, 2005).

Este concepto apunta además, al conocimiento y reconocimiento de los esquemas de pensamiento de cada grupo socio-cultural, aspecto que genera mayor resistencia en la “sociedad nacional”, por razones de orden ideológico y político que de tipo lingüístico como tal (Yáñez Cossío, 2000).

2.3 MODELOS EDUCATIVOS

Existen varios modelos educativos, la mayoría de ellos desarrollados en las últimas décadas, debido al interés del “mundo occidental” por establecer proyectos educativos que tomen en cuenta a las poblaciones migrantes y vernáculas de los diferentes Estados y su vinculación con el conjunto de las sociedades nacionales (García, 1992).

A partir del concepto de multiculturalidad se han diseñado y puesto en práctica varios modelos educativos, que, en su mayoría, se encaminan a conseguir el mejoramiento social y económico de los diversos colectivos que comparten el mismo espacio geográfico. Uno de los objetivos que tienen los Estados para implementar estos enfoques educativos es el de propiciar el desarrollo de la sociedad, el otro, es el de promover el respeto hacia la diversidad cultural y suscitar la integración de los diferentes colectivos a la “cultura nacional”.

2.3.1 Modelos multicultural e intercultural bilingüe

En la actualidad, todos los seres humanos viven en un mundo multicultural en general, cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción (García, 1992).

La multiculturalidad surge como un modelo de política pública frente a la necesidad de los Estados principalmente de occidente de generar una propuesta educativa eficaz para las poblaciones migrantes, que dote a estos grupos de los elementos necesarios para desenvolverse en los países receptivos y a la vez disminuya la discriminación a la que normalmente se ven enfrentados. Por otro la multiculturalidad también hace referencia a la reacción de las diferentes culturas frente a la uniformización cultural motivada por la globalización y es considerada, además, como un fenómeno político y social de

reivindicación de los derechos humanos y civiles por parte de los grupos que históricamente han sido discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana (Muñoz Sedano, 1993). Creemos que la implementación de los diversos programas educativos enmarcados en el concepto de multiculturalidad tienen como objetivo el permitir que las poblaciones migrantes y vernáculas obtengan igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico, pero, éstos modelos en general no proponen establecer espacios de comunicación y respeto entre los diferentes pueblos y culturas sino su incorporación a la cultura y sociedad hegemónicas.

Como manifestamos líneas atrás, el concepto de multiculturalidad proviene del modelo norteamericano, y es empleado para hacer referencia a la gran variedad de colectividades que habitan en su territorio, pero que no se definen a sí mismos como pueblos ni como culturas y que además no tienen un referente territorial, o un espacio que lo reconozcan como propio al interior del territorio de Estados Unidos (población migrante). En este sentido, la multiculturalidad se refiere más a la convivencia de diferentes grupos en un mismo territorio y se convierte en una estrategia válida para poner fin a las prácticas discriminatorias. La idea central de esta propuesta educativa es la incorporación de todos los grupos de migrantes (Benavidez, 2008).

Tomando como referencia el concepto de multiculturalidad, en América Latina se han desarrollado y aplicado varios modelos educativos enmarcados en esta concepción, situación que podríamos considerar un error, pues sus poblaciones no responden a las características antes mencionadas, ya que la región se define por la existencia de pueblos y culturas claramente diferenciados, cada uno de ellos con territorios históricamente establecidos, con una historia común y con colectivos que reclaman tener una cultura e identidad propias.

Debemos tener en cuenta que los modelos multiculturales se basan en estudios antropológicos y más específicamente en el concepto de cultura, su finalidad en el ámbito de la educación es proporcionar a los programas multiculturales un abanico amplio y diversificado de estrategias y métodos de investigación que permitan el tratamiento de las realidades complejas en las sociedades modernas, es decir concretamente, de la incorporación de niños y niñas de las poblaciones migrantes de diferentes orígenes en un mismo espacio

educativo, caracterizado por presentar una mayoría que pertenece a la cultura hegemónica. De esta manera, la educación multicultural constituye una forma de antropología social aplicada, que define a este tipo de educación, como el proceso por el que una persona desarrolla competencias de percepción, pensamiento y acción en múltiples culturas (García, 1992).

La educación multicultural se refiere, entonces, tanto al proceso de transmisión de cultura, como a la promoción del conocimiento generado sobre ella. Los diferentes grupos humanos, son productores de cultura y transmisores privilegiados de la misma (García, 1992), además tienen la capacidad de conocer e incorporar aspectos de otras culturas a la suya. En el campo más práctico, creemos que la educación multicultural debería permitir la potenciación, desde la escuela y otras instancias de la sociedad, de una reflexión que apoye en el robustecimiento de las identidades culturales tanto de los grupos migrantes cuanto de los pueblos vernáculos y además suscitar la aceptación y respeto por la diversidad cultural.

Es así que, la aplicación de la educación multicultural, debería traducirse en resultados concretos, específicamente, debería fortalecer la capacidad de interrelación de grupos culturales diferentes en espacios similares, como los escolares, pero además, a través de los procesos educativos que valoren la diversidad, los diferentes colectivos deberían estar en capacidad de compartir distintos espacios como los laborales, religiosos, de ocio, etc. en los que cotidianamente se relacionan e interactúan con otros grupos de la sociedad, situación especialmente evidente en el caso de las poblaciones migrantes.

La aplicación de lo multicultural en el ámbito educativo, se ha desarrollado básicamente en torno a dos conceptos, estos son: diferencia y desigualdad. Alrededor del concepto de “diferencia” se desarrollan proyectos educativos y de sociedad en general basados en el respeto, la valoración y preservación de las culturas. En cambio, el concepto de “desigualdad” se relaciona más a propuestas de igualación de la sociedad y por tanto de homogenización cultural (García, 1992) basado en el acceso a la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad. Vemos que la noción de “igualdad” intenta persuadir a los “otros pueblos y culturas” que lo correcto es su asimilación a la cultura

dominante, para ello se establecen en el ámbito educativo mecanismos de integración, aceptación y legitimación del poder hegemónico.

2.3.1.1 Modelos de Educación Multicultural

Se han desarrollado varios modelos de educación multicultural de acuerdo al propósito que tengan los Estados en relación la educación de los “otros”.

- Educar para igualar

Podemos establecer que la idea básica de este modelo es la asimilación de los “diferentes” y sus culturas a la sociedad nacional. Se espera que la educación mejore la economía y en general la vida de los individuos y de la sociedad, pues, se basa en la idea de que la pobreza y la discriminación resultan de la dificultad que tienen “las minorías” para acceder al conocimiento en condiciones de igualdad en relación al grupo cultural dominante. En definitiva, como dice García, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa para que los grupos de culturas diferentes accedan con rapidez a la cultura dominante, siendo el espacio escolar el principal instrumento que facilita el “tránsito” de una cultura a la otra (García, 1992). Este modelo se apoya en la noción de desigualdad porque propone la educación como un mecanismo de igualación y homogenización de la sociedad.

- La educación bicultural

La educación bicultural propicia la formación de personas idóneas para manejarse en dos culturas diferentes. En principio se desarrolló como una manera de oponerse a las políticas asimilacionistas tajantes de los Estados - Nación, su propuesta básica es mantener y preservar, al menos en principio, las diferentes identidades culturales y al mismo tiempo, facilitar la adquisición de la “Cultura Nacional” que es la que les va a permitir el desarrollo. Los programas biculturales y bilingües parten de la suposición de que los niños y las niñas de los grupos considerados “minorías” y de pueblos vernáculos, obtienen los peores resultados en el sistema escolar, porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna, situación que imposibilita prácticamente de manera total el aprendizaje.

Sin embargo, los proyectos desarrollados con el nombre de bicultural han sido cuestionados por no haber cumplido sus objetivos, ya que, como dice César Picón¹⁴ (UNICEF, 1993), lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales en un plano de igualdad. Relación que no se ha logrado establecer entre las etnias indígenas y el sistema cultural mestizo occidental que continua siendo la medida en la implementación de los programas educativos y en general de las políticas públicas generadas para los grupos “minoritarios” y pueblos indígenas.

En general, el biculturalismo debería basarse en la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores y modelos de comportamientos, con un enfoque pluralista en donde se respete y potencie la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad (Muñoz Sedano, 1993), sin embargo, como ya se hemos manifestado, el enfoque bicultural, más bien ha priorizado la integración y ha sido empleado en proyectos educativos de transición, es decir, en aquellos en que se reconoce y utiliza la lengua materna en la escuela, pero como paso previo a la enseñanza del idioma y cultura oficiales.

- ***La educación como transformación***

Este enfoque pretende que la educación establezca procesos encaminados a lograr el desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de las minorías, de sus padres y de la comunidad, a capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad y a mejorar sus condiciones socioeconómicas (García, 1992). Podemos afirmar que el modelo ha sido empleado especialmente por ONGs y grupos más progresistas de la Iglesia Católica con la finalidad de generar cambios en la realidad socio – económica de los pueblos indígenas, fomentar su participación política y contribuir al desarrollo y fortalecimiento de sus organizaciones, pero entre sus objetivos principales no se encuentra el fortalecimiento de la cultura e identidad de los pueblos, su enfoque es más de corte economicista y desarrollista.

¹⁴ Citado en la revista “Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina”, UNICEF, Santafé de Bogotá, 1993.

- ***Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.***

Podemos establecer que este modelo busca el cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes que mantiene la sociedad dominante, se ocupa del análisis y superación de la desigualdad en lugar del estudiar y comprender las diferencias culturales. Plantea la idea de que el racismo es la causa principal de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios, y que la escuela puede y debe jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional (Muñoz Sedano, 1993).

El modelo de educación antirracista se caracteriza por oponerse al sistema social hegemónico, en el que algunos individuos gozan de ventajas sociales económicas y políticas por ser pertenecientes al grupo social dominante. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc. Sobre estos factores debe intervenir la educación con el fin de superar los estereotipos y discriminación social y de esta manera lograr el tratamiento igualitario entre los seres humanos. El modelo debería incorporar los elementos de desarrollo de conciencia y acción del enfoque anterior y añadir a su accionar el concepto de diversidad, que permitiría conocer, aceptar y valorar las diferentes maneras de entender el mundo.

- ***El pluralismo cultural***

Este enfoque es el resultado de la lucha que las “minorías étnicas”, especialmente de América Latina, desplegaron desde la década de los 70’s en contra de las prácticas de aculturación y asimilación implementadas por la cultura hegemónica. Este modelo promueve la idea de que la escuela debería preservar, valorar y difundir el pluralismo cultural.

El pluralismo cultural, como ideología y como política, favorece la preservación y desarrollo de las culturas, valora sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Uno de los objetivos finales de este modelo consiste en generar una auténtica “competencia multicultural”, que a decir de Muñoz, radicaría en desarrollar conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas

respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que permitan a los y las estudiantes vivir en una sociedad multiétnica (Muñoz Sedano, 1993).

Sin embargo, la aplicación de este modelo podría generar dificultades derivadas del desarrollo de un concepto estático y purista de “cultura”, que pretenda su inmutabilidad, es decir, que procure que las diferentes culturas se mantengan a través del tiempo sin mayores cambios, situación prácticamente imposible, especialmente en la realidad actual, en que están en continua interrelación, tanto por los procesos migratorios como por la globalización de la información que permite el conocimiento de las diferentes culturas y sus prácticas. Esta pretensión estática de la cultura, en lugar de favorecer la diversidad y el reconocimiento de ella, favorecería a la desigualdad cultural y el desarrollo de estereotipos en relación a los “otros”.

De todas maneras, pensamos que este modelo está más cercano al enfoque de interculturalidad que surge en la misma época y desde los mismos sectores, pero que es más radical en cuanto incorpora a la noción de diversidad cultural elementos de ciudadanía, participación política y desarrollo socioeconómico de los diferentes pueblos.

2.3.1.2 Interculturalidad

Al igual que el modelo anterior, la educación intercultural, es el producto de la lucha e influencia de los movimientos indígenas de América Latina que ejercieron presión a través de sus organizaciones y que culminó en la progresiva aceptación de un mayor pluralismo por parte de los Estados y en general de la sociedad blanca – mestiza de América Latina.

A lo largo de la década de los años 80's se evidencia con más fuerza la lucha de los pueblos indígenas, especialmente los de la región Andina, en donde, ésta, adquiere especial importancia según Vélez, por las demandas y reivindicaciones en torno a su etnicidad e identidad (Vélez, 2008), aspectos que pensamos, promovieron la reapropiación de espacios y de significados y que culminaron en la confrontación con la visión oficial de los Estados que históricamente intentaron minimizar e invisibilizar la presencia de los “otros”.

Así, el modelo intercultural, se estableció en los Estados Latinoamericanos con la finalidad de preparar a los alumnos para vivir en una sociedad donde se reconozca la legitimidad de la diversidad cultural, es así, que sus objetivos son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social y contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad, sin embargo, siguen siendo objetivos dirigidos exclusivamente a los pueblos indígenas ya que hasta la actualidad no se han desarrollado planes ni programas realmente interculturales para la población blanco – mestiza que en general desconoce y desvaloriza a las otras culturas.

Los principios pedagógicos de la educación intercultural son la formación y el fortalecimiento de la igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social. Promueve la comprensión de la diversidad cultural y el incremento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas. Con la aplicación de esta concepción, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades (Muñoz Sedano 1993).

De esta manera, creemos que este modelo educativo permite que los niños y niñas desarrollen el conocimiento de su propia lengua, al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial de cada país. Por otro lado, el modelo parte de la cultura propia de los estudiantes, la cual es revalorizada y promocionada, junto con esto, se facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos y culturas. El cumplimiento de estos objetivos al interior de la escuela permitiría que la propuesta educativa se articule de mejor manera con las comunidades, convirtiéndose en una institución útil y deseable, capaz de motivar a los niños indígenas a mantener su lengua y cultura y al mismo tiempo conocer las de las otras culturas. La idea sería que el conjunto de los pueblos que conforman las sociedades nacionales tengan estas oportunidades de conocimiento e interrelación. En este contexto, la interculturalidad se expresa a través de la multiplicidad cultural y lingüística.

Amadio, establece dos concepciones de interculturalidad en el proceso de educación bilingüe: La primera se define como la adquisición y el manejo de dos o más códigos

culturales que posibiliten desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de las culturas indígenas y a la vez favorecer la adquisición de diferentes códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento. En la segunda, el autor, establece que la educación bilingüe pretende la ampliación del código de referencia de las culturas a través de la adopción de elementos que permiten afrontar los cambios culturales que se producen por el contacto o choque entre culturas, así como por las dinámicas internas propias, de esta manera la educación estaría facilitando la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia (Amadio, 1990).

Pensamos que la aplicación de los conceptos de interculturalidad propuestos por Amadio permitirían por un lado favorecer la reproducción de las identidades y culturas de todos los pueblos indígenas y por otro desarrollar elementos que les permita conocer los códigos de las otras culturas y poder incluso “elegir” los que puedan ser incorporados al bagaje cultural de sus pueblos.

Ahora bien, al profundizar en el sentido de la interculturalidad, se establece que ésta trasciende al sistema escolar y en general al ámbito educativo y atraviesa todos los espacios de la sociedad, aunque en éstos no se la ha logrado concretar porque sus espacios son muy reducidos y porque predomina casi totalmente la cultura y lengua oficial.

Por otro lado, creemos que la interculturalidad debe ser establecida como política de Estado como un eje transversal implementado en las políticas públicas y que, además, atraviese todos los espacios de la sociedad; como plantea Amadio, esta sería la única manera de involucrar a toda la sociedad en un proceso que contribuiría a la formación de un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos (Amadio, 1990), y no ser considerada como una serie de políticas aisladas y diseñadas exclusivamente para la población indígena, situación que termina por generar mayor discriminación.

Sin embargo y a pesar de las limitaciones existentes en la implementación de este modelo educativo y en general de la interculturalidad, se ha logrado desarrollar algunos de sus

principales elementos constitutivos, es decir, las estructuras legal, y pedagógicas, además de iniciar el desarrollo de las áreas de investigación, escritura y normalización lingüística, se ha fomentado además el desarrollo políticas lingüísticas, materiales didácticos y formación de profesores.

El modelo se implementó en los Estados de América Latina a partir de la comprobación de las dificultades en el proceso educativo que presentaban los niños y niñas indígenas al estudiar en escuelas regulares y por otro lado, cuando se constató la importancia de utilizar las lenguas maternas en la transmisión de conocimientos y valores propios de las culturas, como lo señala Consuelo Yáñez¹⁵, esto contribuyó a la mejora y aceleración del proceso educativo (UNICEF, 1993).

A partir de este proceso, evidenciamos que las reivindicaciones indígenas se encaminaron al reconocimiento de sus derechos, situación que se concretó en una gradual atención a sus demandas y en la creciente participación en la elaboración de políticas, acciones y recomendaciones encaminadas al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe. Especialmente, para la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe fueron relevantes: el Convenio de la OIT, que consagra los derechos educativos y lingüísticos a los pueblos indígenas, y el Convenio de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes.

El desarrollo de proyectos y programas bilingües hacen de la enseñanza en lengua materna una conquista irreversible, los progresos en los últimos años han sido notables, gracias a que los pueblos indígenas han sabido preservar las principales características de su identidad cultural, y las lenguas autóctonas han mantenido sus sistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico con ligeras modificaciones (Yáñez Cossío, 2000).

Sin embargo, pensamos, que la concreción de la educación intercultural bilingüe, se ve aún limitada por la predominancia del modelo tradicional de castellanización de carácter formal, contrario a la índole tradicionalmente no formal de la educación indígena, reflejado, entre otros aspectos, en no respetar los horarios y calendarios indígenas (por ejemplo, los ciclos

¹⁵ Citado en la revista “Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina”, UNICEF, Santafé de Bogotá, 1993.

naturales de siembra y cosecha). Modelo que prevalece no solo por la influencia de la cultura dominante, sino también por la insuficiencia de recursos humanos y materiales apropiados para implementar este modelo. Situación, que se hace aún más compleja en las poblaciones indígenas urbanas para las que a menudo la homogenización, la exclusión y la enajenación cultural no son solo producidas por el tipo de educación sino por su necesidad de supervivir en el ámbito urbano en el que la resistencia de las sociedades blanco mestizas en relación a los pueblos indígenas es mayor.

Para consolidar una educación indígena de calidad se debe partir de la consideración de ésta como fenómeno estructural y dimensional, que abarca la práctica permanente, la experimentación e innovación en el desarrollo del currículo y la metodología, además de la formación de un profesorado comprometido, con perfil y condiciones idóneas (UNICEF, 1993).

Las críticas en la aplicación de los programas multiculturales e interculturales se han articulado en torno a la corriente sociocrítica que define a estos modelos como una nueva forma de dominación desarrollada por la ideología burguesa. Creemos que la crítica a estos programas se basa en que su objetivo sería aislar los problemas educativos exclusivamente al ámbito de la “escuela”, separándolos, así, del contexto histórico y social en el que se concretan los problemas educativos, es decir, sin ningún nivel de análisis de los factores que determinaron la existencia de una clase hegemónica, minoritaria en número pero dominante frente a mayoría de la población que ha sobrevivido en situación de subordinación. La aplicación de estos modelos, servirían entonces, para disminuir el nivel de conflictividad en la sociedad, especialmente después de las crecientes demandas y luchas de los pueblos indígenas para alcanzar espacios de igualdad en las sociedades nacionales.

2.4 MODELOS EDUCATIVOS EN ECUADOR

En el Ecuador se han implementado varios modelos educativos que, sin tener un aspecto eminentemente cronológico, son: la castellanización, el modelo transicional, el bilingüe bicultural y el bilingüe intercultural / intercultural bilingüe. Los dos primeros, manifestación

clara del racismo que tradicionalmente ha regido las relaciones interétnicas en la sociedad ecuatoriana (Abram, 1993).

Con excepción del modelo de castellanización, los demás modelos han utilizado, de alguna manera, las lenguas indígenas como medio de educación, pero solo como programas experimentales. Esto hasta la época anterior a la década de los 80's en que se oficializa la educación intercultural bilingüe.

Cada enfoque responde a determinadas posiciones ideológicas de los gobiernos de turno y a la influencia ejercida por los organismos internacionales y agencias de desarrollo. En general la mayoría de estos modelos no resultaron beneficiosos para sus destinatarios, su grado de desarrollo varía de acuerdo al impulso dado por sus ejecutores y a las condiciones sociopolíticas bajo las cuales se implementaron las propuestas. En este acápite, después de una breve reflexión sobre los métodos de castellanización y de transición, trataremos particularmente el modelo bicultural y el intercultural bilingüe, más cercanos a las propuestas educativas de los pueblos indígenas del Ecuador.

Como vimos en el capítulo anterior, la castellanización, pretende la absorción de los diversos grupos étnicos con la finalidad de construir una sociedad relativamente homogénea. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo. La diversidad étnica y cultural es concebida entonces como un problema que amenaza la integridad, la cohesión social y el desarrollo del conjunto de la sociedad (Muñoz Sedano, 1993).

En la misma lógica (asimilación) de la castellanización se desarrolló el modelo transicional que empleó las lenguas indígenas en el proceso educativo durante el periodo escolar. Este programa tuvo el objetivo de solucionar, a través del empleo de la lengua materna en los primeros años de escuela, los problemas de deserción y repitencia. En los años escolares subsiguientes, normalmente el cuarto de educación básica, se iniciaba poco a poco con el aprendizaje del castellano, los contenidos educativos correspondían siempre a los del programa oficial.

Se pensaba que con este tipo de educación se incorporarían nuevas capacidades, conocimientos y tecnología del mundo moderno occidental, que en última instancia mejoraría la economía y se alcanzaría el bienestar de las poblaciones. El éxito del sistema educativo favorecería el buen término de los proyectos de desarrollo. (Rivera, 1987).

En este sentido vemos que la escuela se constituye en un instrumento de ascenso social y por tanto de estatus, la castellanización y la proyección de los valores y las normas de la cultura occidental y – más específicamente – de la vida urbana, se presentan como modelos a seguir para las niñas y niños campesinos y sus familias. Estos enfoques pedagógicos tienen directa relación con el planteamiento de Bourdieu y Passeron, cuando estos autores hablan de que los procesos educativos se sustentan en la dominación cultural y violencia simbólica, en aras de la imposición de la cultura dominante (Bourdieu – Passeron, 2009).

2.4.1 Modelo Bilingüe Bicultural

Este modelo logra un avance notable sobre los anteriores tanto en la cobertura como en los resultados, contribuyó al desarrollo de la investigación lingüística, antropológica y educativa, además de fortalecer a las organizaciones indígenas. En este enfoque educativo, la lengua es uno de los elementos culturales a desarrollar y debe estar conectada a las demás formas de expresión cultural, como por ejemplo a los sistemas de producción, prácticas de salud, de crianza, etc. De esta manera se sentaron las bases para establecer una reforma educativa que desarrolle la base etnocultural (Yáñez Cossío, 2000).

El modelo plantea básicamente el empleo de las lenguas indígenas más allá del límite de tres años que proponía el modelo anterior. Su interés es utilizar las lenguas indígenas hasta la terminación de la primaria, además del uso del lenguaje, se incluye en el programa educativo el aspecto cultural de los diferentes grupos. En el modelo bicultural, la lengua es considerada como una expresión cultural más, que debe estar conectada a las prácticas culturales y sociales, para mantener su sentido y significación.

Como hemos manifestado, este enfoque plantea partir de la realidad socio-cultural de los pueblos, para ello se promueve la incorporación y capacitación de personal indígena proveniente de las mismas comunidades. Junto con esto, se promueve la implementación y

desarrollo de un sistema educativo que integre a la población de todas las edades, además de esto se determina la necesidad de usar paralelamente las lenguas y culturas de los diferentes pueblos que comparten el mismo territorio (Yáñez Cossío, 2000).

Al igual que los modelos anteriores, el biculturalismo recurre a los planes y programas oficiales en base a los cuales realiza traducciones de contenidos, introduce elementos culturales de los diferentes pueblos, pero no llega a integrarlos de manera sistemática en los contenidos del sistema educativo. Por tanto planteamos que la traducción de contenidos desencadena un proceso de aculturación acelerado sobre el que no hay control, pues, no existe en la sociedad ni en el Estado una consciencia de que se está produciendo una superposición de contenidos de una cultura sobre las otras. Para explicar esto, se debe tomar en cuenta que cada lengua expresa la manera de entender el mundo particular de cada cultura, es decir, que los sistemas simbólicos que reflejan esa cosmovisión se expresan a través de la lengua y que son dejados fuera en estos modelos educativos con la finalidad de imponer una visión occidental, castellanizante y uniformizadora de la cultura.

El biculturalismo, aunque de manera diferente que los anteriores modelos, establece la introducción en las comunidades y/o culturas de conocimientos del mundo exterior, con la finalidad de su asimilación para lograr el desarrollo cultural, para ello superpone los saberes, conceptos y valores de la sociedad dominante sobre la dominada (Yáñez Cossío, 2000). Creemos que el bilingüismo privilegia los aspectos educativos, pero debería abordar además, los problemas de escolarización, superación del analfabetismo y la posibilidad de enfrentar situaciones de la vida cotidiana, en este sentido Mathias Abram menciona la dificultad que tienen las mujeres indígenas (que tienen menos acceso al castellano) cuando se enfrentan a situaciones concretas, como frente al médico que no la entiende, o el campesino indígena que no puede defenderse frente al juez o la inequidad en el intercambio en el mercado, todo esto incluye el bilingüismo (Abram, 1993).

2.4.2 Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe propone que el aprendizaje debe hacerse en el propio idioma, la finalidad es mantener las diferentes lenguas, culturas, comprender

aprovechar de mejor manera la educación, facilitar además el aprendizaje de otros idiomas y el conocimiento de diferentes culturas.

Se emplean las lenguas indígenas como medio principal de educación y el español como lengua de relación intercultural, además, se propone que el empleo de cada lengua no sea solo para traducir los contenidos de los programas de educación hispanos, sino que el proceso tome en cuenta el contexto socio – cultural de cada pueblo, conserve sus referentes simbólicos, sus categorías, conceptos, valores, lógica propia y por tanto, en el sistema educativo no se superpongan los elementos de la lengua y cultura dominante como en los otros modelos.

El modelo Intercultural Bilingüe revaloriza al individuo como perteneciente a un pueblo y cultura diferente del hegemónico, reconoce la capacidad social para desarrollar alternativas a partir de sus propios parámetros culturales y de los elementos que pueda extraer de la clase dominante. Una de sus características, es que es participativo, pues, promueve la colaboración directa en las comunidades en los procesos de investigación, preparación de material didáctico, capacitación de personal y ejecución de los proyectos (Yáñez Cossio, 1989)

Subrayamos que el modelo plantea la utilización de las lenguas indígenas para la educación y el castellano se debe considerar como segunda lengua y como lengua de relación intercultural y nacional. Como vimos, las lenguas deben ser utilizadas dentro del contexto de su propia realidad socio – cultural, para lo cual se plantea, además, la organización de planes y programas en función de la recuperación sistemática de conocimientos tradicionales.

El modelo requiere la participación de los miembros de las propias comunidades, tanto en el papel de educadores como de promotores, supervisores y administradores con obligación de dar cuenta a las comunidades y a las autoridades locales. El educador y la escuela misma ocupan un lugar relativo en el proceso educativo ya que debe adecuarse a las necesidades de las comunidades y las actividades propias de su calendario social entre ellas como cosechas y fiestas (Yanes Cossío, 1989)

Los contenidos educativos se dirigen a la sistematización de conocimientos de la población. Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyó en el campo ideológico para el apareamiento de nuevos modelos de educación (Muñoz Sedano, 1993).

Vemos que la influencia de estos planteamientos teóricos llegaron a América Latina y al Ecuador a través de antropólogos y lingüistas, muchos de ellos asesoraron a los movimientos indígenas, este apoyo desde la teoría sumada a la demanda creciente de las diferentes organizaciones indígenas del Ecuador por una educación adecuada a su realidad, en especial en las zonas rurales, presionó al Estado para generar el modelo intercultural bilingüe, que plantea el rescate de las lenguas, la interacción y el diálogo entre las distintas culturas existentes.

A partir de esta época tanto en el contexto de América Latina como en Ecuador el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y de otros sectores de la sociedad como las afro ecuatorianas y en general de la sociedad civil, produjo que las luchas vayan más allá de la educación y se amplíen al acceso al derecho de participación en la esfera pública de los Estados.

El fortalecimiento de los movimientos indígenas fue el telón de fondo de la educación intercultural en América Latina ya que una constante en la lucha de los pueblos y sus organizaciones ha sido la educación, pero, enfocada en la valoración y recuperación de identidades, lenguas y culturas. Estos procesos, además generaron reivindicaciones de tipo social, económico y de participación democrática.

Como producto de las reivindicaciones de organizaciones, movimientos sociales y desde la propia reflexión de los Estados, encontramos que a partir de los 90's la mayoría de constituciones de América Latina reconocen la multiculturalidad y pluriculturalidad y en la década siguiente países como Bolivia y Ecuador incorporan la plurinacionalidad a sus

constituciones, esto implica la formulación de leyes que efectivicen este reconocimiento de derechos colectivos.

La Educación Intercultural Bilingüe representa un paso significativo en el proceso de reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural de los países de la región. Su consolidación y generalización contribuiría a la viabilidad de auténticas sociedades interculturales, ideal todavía lejano, pues, su tarea es la de contribuir al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas y garantizar la permanencia de las diferentes culturas (Barnach-Calbó, 1997), situación que como hemos visto aún genera resistencia en la sociedad blanco – mestiza pues ha sido históricamente considerada de manera equivocada como el modelo cultural a seguir.

En el Ecuador, el surgimiento de la educación bilingüe desarrollada y centrada en la preservación de las lenguas y las culturas como elementos claves de la identidad, contribuyó e impulsó el apareamiento y desarrollo de organizaciones como la CONFIENAIE y posteriormente la CONAIE, que junto con instituciones de la sociedad civil, organismos de cooperación internacional como GTZ y de un sector de la Iglesia católica que a través de las comunidades eclesiales de base, desarrollaron propuestas de educación bilingüe y en general sobre la interculturalidad y su implementación en la sociedad. Las propuestas fueron desarrolladas por líderes técnicos y pedagógicos indígenas con el asesoramiento de antropólogos y lingüísticas. Se plantea además la organización de planes y programas en función de la recuperación sistemática de conocimientos tradicionales.

A decir de Montaluisa¹⁶, el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador implica trabajar para establecer una relación entre las diferentes culturas, significa además, que todos vamos a aprender cosas de otros y además vamos a tener nuestra propia identidad. Manifiesta además que, hasta el momento, la educación en el país ha sido una suerte de adoctrinamiento a través del cual se ha impuesto valores de otros pueblos (culturas hegemónicas) como si fueran universales. La interculturalidad plantea que cada cultura tiene sus valores y lo bilingüe está dado no solo por el castellano sino por la posibilidad de desarrollar las otras lenguas utilizadas por los diversos pueblos del Ecuador (Tipán, 1996).

¹⁶ Citado por Tipán, 1996

Para analizar el proceso de la educación bilingüe en el Ecuador es necesario referirse, además, al marco general en el cual se inscribe, es decir en el contexto del desarrollo rural de la nación, situación de marginalidad que a lo largo de la historia ha presionado a la migración campo - ciudad. Situación originada en el desconocimiento y la poca o ninguna importancia que los grupos dominantes y gobiernos han dado al desarrollo en relación de equidad de los diferentes pueblos y culturas, lo que ha conducido a crear situaciones de aislamiento y marginación perjudiciales para las comunidades del país (Anita Krainer, 1990).

De esta manera, evidenciamos que la educación bilingüe supone, para la sociedad blanco – mestiza, aceptar la existencia de diferentes concepciones del mundo y del ser humano, concepciones que como manifiesta Rivera han sido culturalmente y lingüísticamente despreciadas (Rivera, 1987).

En 1998 se institucionalizó la educación Intercultural Bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), como parte del Ministerio de Educación y Cultura pero con autonomía parcial con funciones y atribuciones propias.

La DINEIB se crea como la instancia encargada de llevar adelante la tarea educativa en los pueblos indígenas, el Estado se ve en la necesidad de crear una instancia que regule, estandarice y desarrolle a las lenguas indígenas. Luis Montaluisa manifiesta que la creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe ha proporcionado a la población indígena igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la educación; en su opinión, la DINEIB ha generado un proceso que ha fortalecido los procesos organizativos indígenas, muestra de ello, dice, fue el levantamiento indígena de 1990 que se considera correspondió al proceso que generaron las experiencias de educación intercultural bilingüe (Tipán, 1996)

Además, vemos que la DINEIB se ha encargado de la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo a criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados. Sin embargo, esta tarea no se ha cumplido plenamente por la carencia de políticas lingüísticas que generen procesos de investigación que contribuyan a la recuperación de las lenguas y al desarrollo de sistemas de escritura unificada para cada una de ellas, esta carencia de políticas ha limitado la

producción de materiales didácticos adecuados para el trabajo educativo con los diferentes pueblos.

Entre las funciones de la DINEIB se encuentran también la planificación y ejecución de los proyectos de educación intercultural bilingüe. Además, implementa y evalúa las acciones de educación para la salud, conservación del ambiente, tareas fundamentales para la sobrevivencia de los pueblos indígenas, no solo por tratar temas relacionados con su hábitat, sino por ser parte de su cosmovisión, otras de sus funciones tiene que ver con la formación y capacitación de profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural. Dirige, organiza y orienta la educación de los institutos pedagógicos bilingües. A partir de la implementación de la DINEIB, se crearon programas de formación docente en los Institutos Pedagógicos de educación intercultural bilingüe y cursos de especialización a través de convenios con universidades del país (Conejo, 2008).

Además de desarrollar actividades encaminadas al fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, la DINEIB ha complementado su accionar, incursionado en el campo del desarrollo, a través de la implementación y evaluación de programas y proyectos que se conviertan en alternativas válidas para el desarrollo de las comunidades, actividad encaminada a disminuir la migración hacia las urbes. Sin embargo, y a pesar de ser una alternativa importante para mejorar integralmente la vida de las comunidades, podemos decir que esto desvía la atención de su objetivo primordial que es la concreción de la interculturalidad, por medio de la educación, en el país.

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, asumió la responsabilidad de desarrollar un currículo apropiado a las necesidades de las poblaciones indígenas, es así, que se generó el Modelo de educación Intercultural Bilingüe, denominado MOSEIB, que se encuentra vigente desde 1993 y que se destaca por su flexibilidad y adaptabilidad a los requerimientos particulares de las lenguas y las culturas de cada nacionalidad indígena.

El MOSEIB se encuentra en vigencia desde 1993 mediante acuerdo ministerial N° 112 y dispone su aplicación a partir del año lectivo 1993/94, sin embargo se reconocen deficiencias en su aplicación por la carencia de instrumentos metodológicos para su operatividad y falta de

conocimiento del mismo por parte de funcionarios, profesores, dirigentes y miembros de las comunidades (Conejo, 2008).

Por otro lado observamos que si bien el modelo (MOSEIB) proponía una alternativa al sistema educativo tradicional al tomar en cuenta los aspectos culturales, lingüísticos, y las condiciones socioeconómicas, enfrentaba serias dificultades, además de las ya mencionadas, específicamente la falta de personal formado en kichwa para la docencia y para la administración del sistema escolar, la insuficiencia de material didáctico y, contradictoriamente a lo planteado por el modelo, la imposición de horarios y de calendarios inadecuados a la cultura de los pueblos indígenas.

Además, el modelo se encontró también con la oposición de ciertas comunidades, a decir de los directivos de la DINEIB, por la influencia ejercida por profesores hispanos, autoridades locales mestizas y algunos grupos religiosos, que no reconocen la validez de los conocimientos de los indígenas y su capacidad de administrar la educación.

En el MOSEIB se definen las políticas, principios, fines y objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe, que contribuyan no solo a mejorar la educación de niños, niñas y jóvenes, sino a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas en todos los aspectos y fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos del país.

El modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador se fundamenta en varios principios que garanticen la continuidad de las culturas y la interrelación con la sociedad nacional, estos son:

- *El eje principal del proceso educativo es la persona a cuyo servicio debe estar el sistema de educación.*
- *La familia representa la base del proceso de formación de la persona y es la principal responsable de su educación.*
- *La comunidad y la organización comunitaria son corresponsables, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros.*
- *La lengua nativa constituye la lengua principal de educación, y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural.*

- Tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva.
- Los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe.
- El sistema de educación intercultural bilingüe debe fomentar la recuperación de la calidad de vida de la población en todos sus aspectos.
- La educación dirigida a la población indígena debe proporcionarle la mayor información posible, y por todos los medios de comunicación a su alcance, para facilitarle acceso al conocimiento.
- El currículo debe tener en cuenta las características socio-culturales de las culturas correspondientes y los avances científicos logrados en este campo en diversas experiencias realizadas en el país.
- El currículo debe integrar los aspectos psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes (Conejo, 2008: 73 -74)

Por otro lado, a través de la Educación Intercultural Bilingüe y de las actividades de la DINEIB, el movimiento indígena generó y consolidó un espacio político importante, en la década de los 90's y principio de 2000, fue percibido como un actor político representativo no solo de los pueblos indígenas, sino de gran parte de la sociedad blanco- mestiza. A decir de Benjamín Inuca:

...los años 80 creo fue muy fuerte la lucha por la educación, por la dignidad de nosotros, lucha que se concreta en 1990 cuando hicimos la mayor movilización visibilizando en Ecuador que aquí está el movimiento indígena y también además de tierras y además de dignidad también educación que se logra en el 88. En los años 90's creo que ya fuimos además de ser alguien que está pidiendo sus derechos, reclamando sus derechos y en los 90's pasamos a ser actores políticos... (Benjamín Inuca¹⁷, 23 mayo 2009).

Es así, la lucha histórica del movimiento indígena, por la tierra, la educación y el acceso a espacios políticos, marcaron hitos importantes durante la década del noventa y mostraron una base orgánica firme con una gran capacidad de movilización y un progresivo fortalecimiento

¹⁷ Benjamín Inuca es dirigente de la FICCI (Federación de Indígenas y campesinos de Imbabura) y funcionario de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

de líderes políticos que comenzaron con copar ciertos espacios en la función legislativa para posteriormente afianzarse en los gobiernos locales.

Como hemos venido manifestando, la consecución de la interculturalidad, como un logro de las luchas de las organizaciones es de suma importancia, sin embargo, el modelo también ha generado críticas, especialmente porque estos programas pueden presentar una tendencia a exagerar el particularismo en la educación, así, Muñoz plantea que el modelo tiende a encerrar a los individuos en una identidad cultural inmutable, acentuar la intolerancia y rechazo hacia el otro, dificultar el acceso a la igualdad de oportunidades, cosificación y folklorización de las culturas (Muñoz Sedano, 1993).

Uno de los problemas que hemos evidenciado en relación a la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, tiene que ver con la burocratización de los líderes y maestros que lucharon por el reconocimiento de ésta y que, de alguna manera fueron cooptados hacia la burocracia del Ministerio, dejando su trabajo en las escuelas, situación que ha devenido en la pérdida de la calidad educativa y del funcionamiento del modelo por falta de personal capacitado en las escuelas. Esta situación presionó a las autoridades de la DINEIB, de las direcciones provinciales y las organizaciones comunitarias, para cubrir las plazas de maestras y maestros del Sistema de Educación Bilingüe, para ello se establecieron programas de capacitación y titulación de profesores en los Institutos pedagógicos de la DINEIB, que por la premura del tiempo y por la insuficiencia de aplicación de los fundamentos lingüísticos del kichwa no cumplieron con los requisitos de exigencia y de dotación de contenidos apropiados para la obtención de esta titulación.

Por otro lado, y a pesar de los programas de titulación, la demanda de maestros y maestras no pudo ser cubierta y los procesos educativos permanecieron en manos de profesores hispanos y algunos de los maestros formados en los Institutos Pedagógicos de la DINEIB, no cubrieron las expectativas de padres, madres de familia y comunidades que prefirieron regresar al modelo hispano.

Hechos estos que son evidenciados por los mismos dirigentes indígenas algunos de los cuales no evidencian progreso en el sistema de Educación Intercultural Bilingüe e incluso

manifiestan que se ha perdido la oportunidad de concretar un modelo educativo que realmente responda a las necesidades de los pueblos y culturas, así, Benjamín Inuca manifiesta:

...desde mi punto de vista imparcial en educación intercultural bilingüe no hay ningún avance -todos los 20 años de existencia- lo único que hemos hecho es crear puestos burocráticos y que supuestamente íbamos a mandar los indígenas pero hasta ahí hemos quedado, las iniciativas que teníamos antes de 1988, educación bilingüe, educación bicultural, establecimiento del kichwa como idioma de comunicación, trasmisión y educación, ahí se ha quedado parado, entonces cuando nosotros nos preguntábamos en estos días cuando el gobierno mediante decreto asumió la educación bilingüe, claro hay un grupo que decía estaba feliz porque en verdad todos los que estuvieron al frente, que hicieron?, entonces igual había otro grupo que estaba llorando supuestamente por que quitó la autonomía la descentralización, el proceso de los pueblos indígenas y todo eso.

Entonces yo dos preguntas había hecho. Compañeros yo quiero saber donde existe educación bilingüe para yo también sumarme a ese proceso y lo segundo – que también está relacionado con esto – en qué parte se utiliza el kichwa como idioma inicial de educación y trasmisión de la cultura y no solo el kichwa sino el shuar, entonces ahí viene el cuestionamiento hacia nosotros mismos, es decir por nuestros propios errores, yo a ratos digo mejor que haya pasado a manos del gobierno para nosotros ahora si decir por culpa del gobierno estamos así bien o mal ... (Benjamín Inuca 23 Mayo 2009)

Como vemos, el cuestionamiento al interior del movimiento es evidente, incluso se está manifestando que en los más de veinte años de aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe no han conseguido logros reales, no se ha conseguido utilizar eficazmente los idiomas de las nacionalidades en la educación, no se establecido programas adecuados para la trasmisión y promoción de la cultura y ratifica lo que planteamos anteriormente que los dirigentes y maestros pasaron a formar parte de la burocracia del ministerio, dejando el proceso en las comunidades sin el personal adecuado para su concreción

Desde otro punto de vista, podemos decir que la interculturalidad es un proceso complejo en el que se evidencian múltiples conflictos en las relaciones e intercambios culturales debido a lo complejo de la interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, Walsh manifiesta en torno a este problema que para que se pueda concretar la interculturalidad se debería primero reconocer la histórica asimetría social, económica, política y de poder entre los diferentes grupos que conforman la “sociedad nacional” y que son las mismas

instituciones las que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad (Walsh, 2002).

El incorporar la diversidad en los espacios oficiales, además, implica ciertos riesgos y contradicciones, ya que si bien, este proceso nace en respuesta a las demandas de los pueblos indígenas se consolida también en torno a la necesidad del Estado por constituir un sujeto visible de interlocución (Wade, 2000), por lo que creemos que puede ser utilizada desde los Estados como mecanismo para disminuir los conflictos sociales y propiciar un relativo funcionamiento adecuado de la sociedad. Por ello la interculturalidad, también puede ser vista como estrategia oficial, pues cuando desde el Estado se fomentan las organizaciones indígenas y se apoyan sus demandas, se logra constituir un sujeto unificado (las diferentes organizaciones y pueblos) con el cual se puede negociar y administrar de mejor manera múltiples y conflictivas demandas. En términos generales, la interculturalidad podría ser una manera que tienen los Estados de responder a la diversidad; de reducir la complejidad que la constituye y controlar los conflictos latentes que de su reconocimiento oficial se derivan.

Esto consolida las relaciones asimétricas de poder entre los grupos socioculturales y por otra parte y como consecuencia de lo anterior la emergencia de una ciudadanía de primera y una ciudadanía de segunda clase pues al tratar de homogenizar la ciudadanía, se suprimen las diferencias y se tapan las desigualdades, pero en la realidad no las suprime (López, 1997). Es así, que la incorporación de la interculturalidad en las políticas estatales se habría desarrollado como una estrategia de control político y social más que de reconocimiento de la diversidad.

De todas maneras, entre las dificultades propias del Estado y la sociedad hegemónica para aceptar la diversidad y respetar y conocer de manera eficaz y activa las culturas de los diferentes pueblos y las dificultades propias de los dirigentes y directivos de la DINEIB para concretarla de manera efectiva, vemos que la interculturalidad es un proyecto aún por construir.

CAPÍTULO 3.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN COTOPAXI. EL CASO DEL COLEGIO JATARISHUN.

3.1 GENERALIDADES

Aparte de los programas de educación implementados por el Ministerio de Educación en la provincia de Cotopaxi, la educación indígena tiene básicamente dos orígenes, el primero vinculado a la Iglesia Católica (Pujilí / Sigchos y Saquisilí); y el segundo relacionado al proceso desarrollado por los partidos políticos de izquierda ligados con los movimientos sindicales que trabajaron en la zona de Planchaloma (Latacunga) y especialmente con su organización la UNOCANC¹⁸

Como mencionamos brevemente en el primer capítulo, la primera experiencia de educación para los indígenas en la provincia de Cotopaxi surgió vinculada a la Iglesia Católica y data de finales de la década de los 70's, (1976). Ésta fue desarrollada por el equipo pastoral de Zumbahua (Pujilí) y Chucchilán (Sigchos), integrado por religiosos salesianos, misioneras Lauritas y voluntarios italianos de la organización Matto Grosso, que crearon – en primera instancia – en la zona de Chugchilan, una experiencia educativa para atender a niños y niñas kichwas en edad escolar.

El proyecto tomó el nombre de “Quilotoa”, y además de su preocupación por la educación, nació ligado a la lucha por la tierra y a la formación y organización del movimiento indígena de Cotopaxi, pues se consideró como una parte fundamental de la acción pastoral apoyar las reivindicaciones políticas de las comunidades indígenas de la provincia. Durante este proceso los educadores se constituyeron en líderes que trabajaron a favor de las demandas y las reivindicaciones de las comunidades. Ahora bien, una vez que la tierra estuvo en manos de las comunidades indígenas, la lucha se encaminó con mayor fuerza a la organización de la educación.

¹⁸ UNOCANC. Organización de segundo grado (Unión de organizaciones campesinas del norte del Cotopaxi).

En principio, el proyecto intentó crear un nuevo tipo de currículo educativo con el objetivo de recuperar la lengua y la cultura. Para ello se integraron al proceso maestros de las propias comunidades a los que se les capacitó con la cooperación del programa de educación popular integral y promoción social “Fe y Alegría”¹⁹, esto permitió que la educación y la escuela estuvieran vinculadas a la vida y al desarrollo de la comunidad. En 1985 se implementó la capacitación de maestros y maestras en kichwa, sin embargo, no se logró establecer un programa de estudios propio para las comunidades, sino que, se mantuvo el oficial establecido por el Estado, e incluso los textos escolares utilizados correspondían a los del sistema regular de educación que fueron traducidos de manera directa a niños y niñas.

Observamos que, inicialmente, la pastoral indígena estableció escuelas primarias, posteriormente complementó su proyecto educativo con un programa de alfabetización de adultos que despertó un real interés de hombres y mujeres por aprender a leer y escribir, con la idea que éste aprendizaje les serviría como herramienta para salir de décadas de explotación y humillación. Luego se crearon los *wawakunapak wasi* (jardines escolares). Con la finalidad de completar el ciclo educativo se instala un programa de educación secundaria, el colegio *Jatari Unancha*. Por último, el proyecto se complementa con la implementación de la extensión de la Universidad Politécnica Salesiana (Yáñez Cossío, 2000).

Los primeros docentes que participaron en los programas de alfabetización se incorporaron a las escuelas de nivel primario; posteriormente, continuaron su formación en el Colegio “Jatari Unancha”. Una vez que terminaron el bachillerato, estudiaron en la extensión de Zumbahua del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac” de Cañar, donde se graduaron de profesores primarios y la mayoría de ellos obtuvieron una licenciatura en el Programa Académico de Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana, esto fue fundamental para el sostenimiento del proceso. Pero, sobre todo los procesos educativos posibilitaron a la

¹⁹ Fe y Alegría. Entidad no gubernamental de solidaridad social que surge en Venezuela, en el año 1955. Su finalidad era aunar los esfuerzos de la sociedad y el Estado en la creación y mantenimiento de servicios educativos y sociales en zonas deprimidas de la ciudad y del campo. Con los años, el Movimiento se extendió, en la región de América Latina y El Caribe, a Ecuador llegó en 1964, posteriormente se instala también en África e incluso en Europa con la finalidad de dar servicios a los migrantes. Fe y Alegría opta por la educación como una estrategia fundamental para lograr una sociedad justa, equitativa e incluyente, entendiendo que el no acceso y la baja calidad de este servicio son causas y manifestaciones fundamentales de la marginación y de la injusticia social.

comunidad la discusión y reflexión de aspectos importantes para la vida comunitaria como las prácticas de salud, las relacionadas con la producción y la misma educación y endoculturación de niñas y niños.

Así, la escuela se convirtió en el centro alrededor del cual giraban las actividades sociales, productivas y políticas. De esta manera los educadores y educadoras fueron sumando prestigio y poder en las comunidades, factor importante en la consolidación del movimiento indígena y en la participación efectiva de los líderes indígenas en los espacios políticos.

En 1989, se creó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) y a partir de esa fecha todos los programas de educación indígena pasaron a la jurisdicción de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, incluido el SEIC (pero sin perder su autonomía). Algunos de los sectores que trabajaron en la construcción del proyecto educativo de la pastoral indígena de Zumbahua, incluidos padres de familia, comunidades y organizaciones, expresaron muchas dudas en relación a su incorporación a la DINEIB-C (DINEIB/DIPEIB-C, agosto, 2000). Suponemos que las dudas estaban relacionadas con la percepción de que la institucionalización era un riesgo para el proyecto. De hecho, las experiencias previas de construcción curricular, elaboración de materiales educativos y capacitación a docentes, se dejaron parcialmente de lado en esta nueva etapa; y el conjunto de acciones educativas se orientó a responder a los retos planteados por el MOSEIB.

En 1996, la DINEIB inició la organización del mapa escolar a nivel nacional e identificó a los centros educativos por nacionalidades, lenguas, provincias y regiones. Su finalidad era estructurar las Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (R-CECIB) que están conformadas por un conjunto de centros educativos comunitarios en una zona homogénea caracterizada por ciertos rasgos culturales, lingüísticos y ecológicos.

Desde el punto de vista administrativo, se planteó que la DIPEIB-C organizara equipos locales que tuvieran a su cargo el desarrollo de un currículo contextualizado, el acompañamiento en aula, la producción de materiales pertinentes para cada red educativa²⁰ del

²⁰ La red educativa es un modelo organizacional que integra a los elementos ubicados en un espacio físico determinado que se articulan entre sí con el fin de formar organizaciones sólidas y fuertes,

sistema intercultural bilingüe y el seguimiento y evaluación del modelo educativo para garantizar la concreción del MOSEIB en el aula (DINEIB/DIPEIB-C, agosto, 2000).

El trabajo de la red articuló los esfuerzos de varios sectores del Estado, principalmente salud; con las organizaciones de segundo grado como la Asociación de Iglesias Indígenas Evangélicas de Cotopaxi (AIIEC), la “JATARISHUN” de Saquisilí, el Jatun Cabildo de Pujilí, entre otras; y organizaciones de la sociedad civil, como la Asociación de Educadores Comunitarios Bilingües de Cotopaxi (AECBC) y la Asociación Provincial de Educadores Bilingües de Cotopaxi (APEBIC) (DINEIB/DIPEIB-C, agosto 2000).

La educación intercultural bilingüe fortaleció más la organización indígena y contribuyó a la formación de líderes y dirigentes comunitarios, ya que ésta responde no solo a una preocupación pedagógica sino a un proyecto político y de vida de las organizaciones indígenas. En los centros educativos bilingües se aprendían, además del currículo establecido, formación política, liderazgo, identidad, desarrollo comunitario, etc., aspectos que permitieron la formación de líderes políticos pero que no favoreció el pedagógico y de enseñanza para niñas, niños y jóvenes que asistían a dichos centros educativos, entonces la educación se encaminó exclusivamente a la política y a la consecución del poder.

Para confirmar esto ponemos a consideración una evaluación comparativa realizada por la Universidad de Cuenca sobre el rendimiento escolar de niñas y niños realizada en 1992. La muestra se tomó en 44 centros educativos, la investigación demostró que el rendimiento escolar y la competencia - en kichwa, castellano y matemática - de los alumnos que

que trabajan en forma conjunta y lograr mejores resultados. Es un modelo de gestión descentralizado para las áreas rurales, la red educativa integra a los centros de educación inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria que por su dispersión geográfica funcionan en forma aislada, pero interconectados como red, integran esfuerzos, recursos y planes conjuntos. Además en la red se integran organizaciones de la comunidad, organismos de los demás sectores del Estado e instituciones de la sociedad civil, de tal manera que la red tiene una organización multisectorial que contribuye a democratizar la educación, promover la participación de los actores sociales y propiciar el desarrollo local.

participaban en las escuelas del SEIC eran superiores a las alcanzadas por alumnos de otras escuelas de la DIPEIB-C y del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del convenio MEC/GTZ. Las pruebas medían competencias en escucha, habla, lectura y escritura (copiado, dictado, escritura creativa libre) en los dos idiomas. A nivel de matemática, las pruebas medían el uso de las cuatro operaciones básicas, así como distintas habilidades cognitivas: agrupar, ordenar, secuenciar, inferir, etc. A decir de Ruth Moya, este resultado se debió a que en las escuelas del SEIC existía una mayor experiencia pedagógica (CARE, 2007).

Así como en la zona de Zumbahua y Chucchilán encontramos el trabajo en el área de la educación de la pastoral indígena, en Planchaloma, se desarrolló un proyecto educativo más bien propio de la comunidad, pero bajo la influencia del trabajo que durante muchos años desarrollaron en la zona los partidos de izquierda. El proyecto parte de la UNOCANC y es llevado a cabo por uno de sus dirigentes más reconocidos, Olmedo Iza.

El objetivo principal de su creación en 1985 fue, a decir de Iza, la formación de un capital humano - técnico, para fortalecer el nivel de producción de las familias campesinas. Este es el objetivo principal, porque la UNOCANC entiende el tema del manejo de recursos naturales, no como una actividad puntual, sino como un hecho político. Esperan que los compañeros que se gradúan en el colegio terminen sus estudios universitarios y puedan ocupar los cargos principales de la organización y lleven adelante el proyecto político de la organización. Desde estos principios, compartidos por toda la comunidad, el Colegio se planteó crear políticas de manejo de recursos naturales y lograr acciones concretas en este tema como obtener ganancias del trabajo en el campo y hacer un manejo adecuado de los recursos, para esto el colegio estableció dos especializaciones: bachiller técnico agroforestal y bachiller en desarrollo y gestión comunitaria (CAMAREN, 2002). Desde su creación el colegio ha establecido numerosas extensiones, incluso en Quito en la zona de San Roque, donde trabaja con la población kichwa migrante. Una de estas en Saquisilí, la cual fue el antecedente para el surgimiento del colegio de la JATARISHUN.

3.2 LA ORGANIZACIÓN INDÍGENA EN SAQUISILÍ Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

3.2.1 Historia de la JATARISHUN.

En la provincia de Cotopaxi, luego del proceso de la lucha por la tierra y de las Reformas Agrarias de los años 60's y 70's, se empezó a evidenciar los cimientos de las primeras organizaciones indígenas del cantón, proceso que abarcó hasta la década de los 80's y en el que se formaron las organizaciones de segundo grado de los diferentes cantones de la provincia y que posteriormente a partir de su alianza lograron establecer la organización de tercer grado, el Movimiento Indígena y Campesino del Cotopaxi (MICC).

En etapas históricas anteriores, las organizaciones indígenas – campesinas, como la FEI por ejemplo, habían surgido y desarrollado con la influencia de los partidos políticos de izquierda y se fortalecieron de igual manera en alianza con éstos y en relación con el movimiento obrero. Pero, a partir de la década de los sesenta, encontraron nuevos aliados – como hemos manifestado anteriormente – especialmente en la Iglesia Católica, bajo la influencia del Concilio Vaticano Segundo, las Conferencias Episcopales Latinoamericanas de Medellín y Puebla y la Teología de la Liberación²¹, que encamina su labor, bajo el paradigma de la opción preferencial por los pobres, hacia estos grupos con la finalidad de cambiar las situaciones de inequidad e injusticia social (Kaltmeier, 2008).

La Iglesia ya había participado con las organizaciones indígenas y campesinas y promovía acciones en el campo de la educación, por ejemplo las escuelas radiofónicas de Riobamba que iniciaron su trabajo en la década de los 60's con el apoyo de Mons. Proaño. En esta misma línea de trabajo y bajo la influencia de la teología de la liberación, se apoyaron los procesos

²¹ La teología de la liberación es un fenómeno extraordinariamente complejo. Se puede formar un concepto de la teología de la liberación, según el cual ésta abarca desde las posiciones más radicalmente marxistas, hasta las preocupaciones que, dentro del marco de la teología eclesial, dan el lugar apropiado a la necesaria responsabilidad del cristiano con respecto a los pobres y oprimidos.

organizativos de los pueblos indígenas de las décadas de los 60's a 80's. Es así que se empezaron a conformar gran parte de las Casas Campesinas, gérmenes de las Organizaciones de Segundo Grado.

En Cotopaxi, la Iglesia desarrolló un trabajo constante en relación con las comunidades y sus organizaciones. Partiendo del proceso educativo se encaminó al ámbito político como un medio para alcanzar la valoración, el respeto y la mejora de las condiciones de vida de las comunidades. Este camino inicia en la década del 70 y permanece, como en el caso de los salesianos y los voluntarios de Matto Grosso, hasta el momento actual en la zona de Pujilí, Tigua, Zumbahua, Chucchilán y Guangaje.

En Saquisilí encontramos el trabajo de las Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús que permanecieron en la zona desde el año de 1979 (por pedido de Monseñor Mario Ruiz Navas) hasta el año 2003. Durante su estancia, estuvieron a cargo de la Pastoral Indígena, su trabajo no solo se enfocó a la evangelización sino a la reflexión de la realidad social y de la situación de exclusión y explotación en que vivían los indígenas. Para ello utilizaron elementos de la teología de la liberación y aplicaron el método de la educación popular desarrollada por Paulo Freire, acción – reflexión – acción (ver – juzgar – actuar). Parte de este trabajo pastoral fue la formación de catequistas, que fueron los que posteriormente promovieron la formación de la JATARISHUN.

A la llegada de la congregación religiosa a Saquisilí ya existía un trabajo previo de dos o tres años de la Iglesia en el área de reflexión social a través de la pastoral llevada a cabo por la diócesis. Con la presencia de las hermanas el trabajo se consolidó y, a partir de la formación de catequistas y la organización de éstos, se conformó la Casa Campesina de Saquisilí, un espacio de reflexión y toma de decisiones. Se podría considerar a este espacio como la primera organización de Saquisilí y que posteriormente se convirtió en la JATARISHUN.

Así, la Casa Campesina se formó en 1981 como una organización de catequistas, algunos de sus promotores fueron Rafael Jami, Manuel Alomoto (que años más tarde fue presidente del MICC), Jorge Vargas, Agustín Anguisaca, su primer presidente; y José Manuel Cofre, entre otros. La organización era básicamente de catequistas, pero, conforme pasaron los años y en

base al trabajo de reflexión y de análisis de la realidad en la que vivían las comunidades y de la relación asimétrica y de explotación a la que eran sometidos por la sociedad mestiza del cantón. Se van uniendo a ésta representantes comunitarios, quienes sin dejar de ser parte de la pastoral e incluso catequistas, se incorporaron a la Casa Campesina como representantes de sus comunidades. Esta nueva realidad se evidencia más claramente en el año de 1994, año en que es elegido como su presidente un dirigente de la comunidad de Salamalag Grande, Belisario Choloquina.

Las reivindicaciones habían pasado de la tradicional lucha por la tierra a las del reconocimiento y oposición frente al racismo existente, manifestado en las relaciones asimétricas que desplegaba la sociedad mestiza de Saquisilí y que se evidenciaba más claramente en las relaciones comerciales.

Desde el espacio del catecismo se propició a la reflexión sobre los sistemas de explotación que empleaba la sociedad dominante. Específicamente, la preocupación del equipo de pastoral se centró en la lucha en contra de las cantinas, símbolo del dominio y explotación de la sociedad mestiza del cantón. Hasta la década de los 80's la mayoría de comunidades de Saquisilí no tenían caminos apropiados para el ingreso de vehículos, esto hacía que los indígenas que llevaban sus productos a la feria de los jueves pernoctaran en la ciudad la noche anterior y la posterior a la feria en Saquisilí. Esta situación era aprovechada por los dueños de las cantinas, quienes a cambio de darles posada les exigían el consumo de alimentos y especialmente de bebidas alcohólicas, en las que los indígenas gastaban sus recursos y se endeudaban, para luego ser expulsados (ya ebrios) a la calle a cualquier hora de la madrugada. Esto se convirtió en un círculo vicioso de dominación, explotación y maltrato que perduró durante muchos años.

A través de la reflexión llevada a cabo desde la pastoral indígena y de su propia vivencia, los dirigentes empezaron a sentir la necesidad de tener un espacio adecuado de acogida para las personas que acudían a comercializar sus productos en la feria de Saquisilí, y que sea, a la vez, un sitio donde se puedan discutir los problemas de las comunidades, organizar, formar

políticamente a la gente, tomar decisiones e iniciar procesos que lleven a terminar con el sistema de explotación y el racismo imperante en Saquisilí.

A partir de esto se empezó a organizar la Casa Campesina. Para la concreción del proyecto se contó con el apoyo de la Iglesia Católica que obtuvo una donación del arzobispado de Múnich, a éstos recursos se sumaron los aportes de las comunidades a través de cuotas en dinero y el trabajo en mingas; de esta manera se materializó su construcción, logro que fortaleció a la naciente organización (Kaltmeier, 2008).

Sin embargo, en el proceso de cambio la obra física era solo el primer paso, pues tanto a dirigentes como catequistas y hermanas del Sagrado Corazón de Jesús les tocó iniciar un proceso de formación y reflexión en cada una de las comunidades para, como punto de inicio de la reflexión de la situación indígena, concienciar a la población sobre la necesidad de dejar de lado las cantinas y empezar a hacer uso de la casa campesina. El proceso de reflexión topaba aspectos como el racismo, el alcoholismo, la violencia. Sin embargo, esta lucha contra el poder de los cantineros y en general con la sociedad mestiza de Saquisilí no fue fácil, Las hermanas, catequistas y dirigentes recorrían las cantinas tratando de llevar a los indígenas a la casa campesina, no siempre con buenos resultados, fue un camino largo, dice la hermana Josune Elustondo "...era terrible la manera de explotar a los indígenas, no eran tratados como personas con dignidad, pero luchando conjuntamente con ellos se logró de a poquito terminar con esto" (Josune Elustondo, marzo 2001).

Posteriormente, la organización incorpora a sus objetivos el "desarrollo" y es a través de la Iglesia que se hace el primer contacto con una agencia de cooperación, Swissaid, que apoyó al incipiente movimiento indígena para ejecutar algunas actividades más bien de tipo organizacional, como la realización de talleres, encuentros y movilización para los dirigentes.

Tiempo después, Swissaid ejecutó un proyecto para la dotación de agua entubada en cinco comunidades, esta actividad realizada en coordinación con la organización indígena le fue decisiva para posicionar su imagen en las comunidades y generar mayor confianza en ella. En esta misma lógica de promover el progreso de las comunidades, se establecieron con el apoyo

de la Iglesia (Padre Emiliano Jácome) ocho tiendas comunales, la primera de ellas en Atápulo. Esto contribuyó a frenar los mecanismos de explotación de los mestizos y a mejorar la vida de los indígenas (Kaltmeier, 2008).

La influencia de la Iglesia, específicamente de las hermanas Esclavas del Sagrado Corazón, fue importante en la consolidación de la organización, y en definitiva, del movimiento. A través de los espacios conjuntos de reflexión y formación, complementados con el acompañamiento a las comunidades y actividades de los dirigentes que contribuyeron a la consolidación de una dirigencia sólida, autónoma y fortalecida que acumuló prestigio y reconocimiento por parte de las comunidades.

Los proyectos de desarrollo ayudaron a la gestión organizativa. Al consolidarse la Casa Campesina, la organización empieza a tener nuevas expectativas y aspiraciones relacionadas al aspecto político – organizativo, en el marco de la creciente importancia del movimiento indígena en el país. El nombre de Casa Campesina fue cambiado a UNOCIS, (Unión de Organizaciones de la Casa Campesina) y en 1990, durante el levantamiento indígena, tomó el nombre de JATARISHUN, (Jatun Tantanakuy Runakunapak Inka Shimipi Uyasha Ninchuk) cuya traducción directa al español es “levantémonos”. La personería jurídica de la organización fue obtenida en 1997, gestionada por el dirigente Belisario Choloquina.

A partir del levantamiento indígena de 1990, se empieza a reconocer a esta organización como una de las principales protagonistas en la consolidación del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC) y como una de las más dinámicas en los levantamientos indígenas de la década de los 90's y principios del 2000; en un contexto y proceso del movimiento indígena en el que sus demandas y reivindicaciones pasaron del acceso a la tierra, al derecho a la educación en su propia lengua y cultura y a la lucha por el reconocimiento de sus derechos colectivos y de participación política.

3.2.2 La creación del Colegio Técnico Intercultural Bilingüe JATARISHUN.

Las circunstancias que impulsaron a la organización de segundo grado JATARISHUN a la creación de un colegio propio que responda a las necesidades de las comunidades indígenas y

de la organización fueron de dos tipos: internas y externas. Internas, derivadas de la necesidad de fortalecer la identidad y cultura indígena como una manera de hacer frente a la explotación y dominio de la sociedad mestiza, de enfrentar de mejor manera el problema de la migración y debido a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, situación que favorecía el desarrollo de una propuesta propia de educación. Externas, como producto del trabajo de las hermanas Esclavas del Sagrado Corazón y de la cooperación de agencias de desarrollo, especialmente en el campo educativo.

En el año de 1991 llegó a trabajar a la provincia de Cotopaxi el Programa Subregional Andino de Servicios Básicos Contra la Pobreza (PROANDES) de UNICEF. En primera instancia se instaló en la zona de Zumbahua, pero a partir de 1993 reorientó su cooperación hacia Saquisilí y Planchaloma en donde trabajó con la JATARISHUN y la UNOCANC.

El programa trabajó en las áreas de educación inicial básica, salud, nutrición, dotación de agua y saneamiento ambiental, comunicación y derechos; se trataba de un proyecto integral que tenía como finalidad trabajar con las comunidades, organizaciones e instituciones del Estado para conseguir la disminución de la pobreza, a través de la intervención directa en los factores que la producen con la finalidad de disminuir sus efectos.

Como hemos dicho, el trabajo era de coordinación con varias contrapartes tanto de ministerios (direcciones provinciales de las áreas de salud - nutrición, educación, saneamiento ambiental) como organizaciones de segundo grado e instituciones de la sociedad civil como radio Latacunga, constituyéndose el comité interinstitucional PROANDES - UNICEF.

Las actividades propuestas por PROANDES eran de tipo participativo, tanto con las instituciones como con las organizaciones. Esto propició, de alguna manera, nuevos espacios de reflexión y de identificación de los problemas y las necesidades que aquejaban a las comunidades. En este contexto, los dirigentes de la JATARISHUN establecieron que las prioridades del trabajo de la organización se encontraban en las áreas de salud y educación.

En el área de salud y nutrición se enfatizó en la recuperación de prácticas propias relacionadas con sus conocimientos ancestrales a los que se incorporaron las políticas en salud

del Estado, como campañas de vacunación, control de embarazo y de niños y niñas menores de dos años. Además se trabajó con el personal de salud para lograr una atención de calidad con calidez y de respeto para la cultura y sabiduría de los pueblos indígenas. Se logró establecer un sistema de referencia y contra-referencia entre el Centro de Salud de Saquisilí, el *yachak* de la casa campesina y el personal médico voluntario que apoyaba a la labor pastoral que llevaban las hermanas esclavas del Sagrado Corazón de Jesús.

En educación se trabajó a dos niveles: por un lado, con las comunidades y la organización, revalorizando los procesos de enseñanza y endoculturación de las comunidades; y por otro, con maestros y maestras – tanto hispanos como kichwas – para la aplicación de métodos y pedagogías apropiadas para el aprendizaje especialmente en la educación inicial básica y que además tomaran en cuenta la realidad cultural de niños y niñas. Con esto se pretendía reducir la deserción y repitencia de niños y niñas en los primeros años de escuela.

Se desarrollaron programas de aprestamiento escolar²², se generaron materiales específicos tanto para el nivel preescolar como para la escuela como por ejemplo en métodos de lecto-escritura, además se estableció capacitación permanente en aspectos metodológicos que facilitaran y mejoraran el trabajo de las madres comunitarias de los *wawa wasi* (CDI) del INNFA y ORI; profesores y profesoras parvularios de los jardines de infantes del PRONEPE (Programa Nacional de Educación Preescolar) y de las escuelas.

Si bien se desarrollaban actividades para mejorar la educación básica, en general, la escuela primaria continuó siendo espacio de maltrato, repetición y deserción. Escenario que se reproducía incluso en las escuelas de la DIPEIB-C, en donde, por la insuficiencia de profesores y profesoras indígenas, se mantenían como docentes los de la dirección hispana en las escuelas bilingües.

22 El aprestamiento se entiende como un conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente, que promueven en el niño y niña el desarrollo de habilidades y destrezas, adquisición de hábitos y actitudes positivas para alcanzar el nivel de éxito en el aprendizaje. Las actividades de aprestamiento tienen como objetivo estimular, incrementar y desarrollar las habilidades cognitivas, perceptivas y psicomotoras de niños y niñas en edad pre- escolar.

Mayor problema se evidenciaba en la educación secundaria, pues ni siquiera existía un colegio de la DIPEIB-C en Saquisilí y a los colegios hispanos eran pocos los jóvenes y las jóvenes indígenas que podían acceder, por varios motivos – entre ellos – la dificultad con el idioma, porque cumplían tareas productivas en el hogar o eran migrantes ocasionales; y porque la educación presencial no contemplaba (ni lo hace actualmente) las diferencias en la organización del tiempo de las comunidades en torno al calendario agrícola y festivo. Aspecto que confirmaba el desinterés del Estado y en general de la llamada “sociedad nacional” por conocer, valorar y respetar a los diferentes pueblos que conviven en el territorio del Ecuador.

El PROANDES contribuyó a implementar procesos de capacitación y desarrollo de actividades para mejorar el aspecto educativo en las áreas de educación inicial y básica, estas tareas fueron espacios construidos conjuntamente con la organización y permitieron la visibilización, reflexión y discusión de la importancia de la educación como mecanismo de superación de la pobreza y de fortalecimiento de la identidad, de la cultura y de desarrollo político de la JATARISHUN. Esta reflexión evidenció la necesidad de tener un colegio que acogiera a los jóvenes de las comunidades, que, además, tuviera un currículo apropiado a sus necesidades y los horarios y actividades se adecuaran a la realidad de su vida comunitaria.

Por otro lado, las hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, junto con la organización, establecieron en el año escolar 1990 - 1991 un centro de capacitación artesanal en la comunidad de Yanaurco, en el que pusieron a disposición de las comunidades cursos de corte - confección y sastrería como una opción para mejorar las condiciones de vida de los y las indígenas. La capacitación y educación estuvieron siempre en la visión de las religiosas. La reflexión y acción de la organización, junto con la experiencia en el área de educación y pedagogía de la congregación religiosa y la influencia del PROANDES, hicieron que tomara forma la idea de implementar un colegio de la organización y que respondiera a sus necesidades como a las de sus comunidades filiales.

3.2.2.1 Proceso de creación del colegio

A partir de que la organización indígena de Saquisilí identificó como un problema central la falta de una educación apropiada para los y las jóvenes de las comunidades, se inicia el proceso de construcción de un proyecto educativo propio. La participación activa de las comunidades era fundamental en esta empresa, de esta manera se establecieron varias reuniones y talleres con las comunidades, en los que se definiría – en primer término – la pertinencia de la creación del colegio, luego, determinar el perfil de estudiantes que querían formar y el establecimiento de compromisos que asumían las comunidades para la concreción del proyecto.

Los Talleres de trabajo en los que se resolvió la creación del colegio se realizaron en las comunidades de Ninin Cachipata, Guanto Grande y Atápulo²³. Padres y madres de familia encontraron en la creación del colegio la posibilidad de proveer a los jóvenes del conocimiento técnico que les permitiera mejorar la producción agrícola y permanecer en sus comunidades. La idea de las comunidades era frenar la migración y mejorar sus condiciones de vida. Uno de los problemas que se referían frecuentemente relacionados a la migración era la pérdida de los valores propios de la cultura, que habían sido cambiados por nuevas costumbres (forma de vestirse, gustos musicales y estéticos en el arreglo personal, falta de respeto a los mayores) que causaban molestias en las comunidades y en las familias.

Junto al respaldo y compromiso de las comunidades, la organización contó con el apoyo de las Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, quienes, seguras de la madurez política y ética que había alcanzado el movimiento indígena, resolvieron contribuir desde varios ejes a la concreción del objetivo principal de la JATARISHUN. Se trataba de fortalecer y mostrar un nuevo modelo de educación y estaban seguras de que la organización podía hacerse cargo con eficiencia de este proceso.

²³ Todo el proceso de talleres en las comunidades, sistematización de la información, reuniones con el personal del Colegio Hogar la Dolorosa estuvo a cargo de un equipo de trabajo formado por representantes de la organización (Belisario Choloquina, Segundo Jami) de las Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, y un grupo de trabajo vinculado a la organización del cual formé parte, de ahí que la información la pude obtener de primera mano.

Uno de los ejes era el pedagógico, pues, debido a su experiencia en educación, facilitaron procesos de capacitación dirigidos al personal docente del nuevo colegio y a los dirigentes de la organización, actividad que estuvo bajo la responsabilidad del personal docente del “Colegio Hogar la Dolorosa” de Quito. El otro fue la canalización de ayuda externa para materializar el proyecto. De esta manera se consiguió el apoyo de los padres de familia de esta institución y del extranjero; concretándose la compra del terreno, el diseño de los planos y la construcción de las aulas de cuarto, quinto y sexto curso (primero, segundo y tercer curso funcionarían en la casa campesina) y posteriormente recursos para pago de profesores, bonificaciones, material didáctico, implementos para el área productiva, etc.

El paso siguiente fue la elaboración del currículo del colegio y de los diferentes planes y programas que, por un lado, cubrieran los requerimientos de la organización y, por otro, fueran aceptados para su legalización por la DIPEIB-C, objetivo que se logró con los recursos que el PROANDES-UNICEF entregaba, vía municipio, para ejecución de los programas en los que intervenía a través del Comité de Desarrollo Cantonal de Saquisilí²⁴. Por otro lado el gobierno cantonal – que por primera vez estaba en manos del movimiento indígena²⁵ - proporcionó el apoyo político necesario para el desarrollo del proyecto.

La JATARISHUN planteaba que el colegio debía formar líderes técnicos y políticos. La idea, por un lado, era capacitar a los jóvenes para que pudieran mejorar la producción en las comunidades y de esta manera evitar la migración; y por otro, formar líderes políticos que contribuyan al desarrollo de la organización, así como formar políticamente al resto de la población. El objetivo era la construcción de un poder diferente basado en la revalorización de su identidad y su cultura, expresadas en el trabajo y en los valores del movimiento indígena que a la larga y a través de procesos democráticos les permitiría acceder a espacios de poder y

²⁴ Los Comités de Desarrollo Cantonal fueron impulsados por PROANDES –UNICEF en las zonas de su intervención con la finalidad de fortalecer la participación en los gobiernos locales de los diferentes actores sociales y de las diferentes instituciones que trabajaban en los cantones, la idea central era gestionar conjuntamente el desarrollo.

²⁵ El fortalecimiento, reconocimiento y protagonismo político de las organizaciones indígenas a nivel nacional, se concretó en la formación de un movimiento político, Pachakutik, en 1996, con el fin de participar en las elecciones. En Saquisilí, el movimiento indígena logró ganar las elecciones y así el cantón tuvo el primer alcalde indígena Antonio LLumitasig.

decisión y romper la dependencia económica y política con los sectores tradicionalmente dominantes.

En este punto debemos aclarar el concepto y la dinámica de construcción del poder. La concepción de construcción del poder surge en la década de los 80's y se caracteriza por entender que el poder radica en toda la sociedad, de la cual el Estado es solo una parte. A través de esta posición teórica, se intenta la edificación de una contrahegemonía popular, construir poder para transformarlo, esto es un cambio sustantivo. Se propone la deconstrucción de la ideología y las culturas dominantes y de dominación, que es simultáneamente un proceso de construcción de nuevas formas de poder, de saberes, de capacidades organizativas en el campo popular encaminadas a la acumulación de un nuevo tipo de poder, de desarrollo de las conciencias, de las culturas, y con múltiples formas encaminadas a la transformación global de la sociedad en cuestión, hacia el presente y futuro, acorde a los requerimientos que ello supone en la época actual (Rauber, 1997).

Esto es lo que proponía la JATARISHUN y en general todo el movimiento indígena, la misma CONAIE, presentaba al país la idea de un nuevo tipo de poder que se construya desde las bases, fundamentado en sus saberes y capacidades y con un fuerte componente ético manifestado en el “*ama shua, ama quilla, ama llulla*” (no mentir, no robar y no ser ocioso) como principios para la formación de una nueva concepción del poder y de hacer política.

Vale mencionar el análisis que hace Pablo González Casanova al referirse al movimiento Zapatista y que puede ser aplicada al planteamiento de construcción de poder de la JATARISHUN.

... Este poder es una crítica al movimiento político, al sistema social y una crítica a los movimientos y fuerzas que luchan en el sistema central y en el Estado. Esta actitud implica una nueva forma de hacer política y el camino para llegar a esto es organizar la fuerza y la consciencia de los pueblos frente al Estado hegemónico y a la democracia electoral cada vez más vacía de programas e idea... (González Casanova en Houtart, 2008:159).

En este sentido, la propuesta del movimiento indígena era diferente, al ser contra hegemónica, surgía de los grupos subalternos, históricamente alejados del poder y proponía una nueva

manera de participación democrática en la que el objetivo final no era la captación del poder sino su construcción en un espacio participativo.

El proyecto de la JATARISHUN, como del movimiento indígena de Saquisilí, encuentra en la apropiación de la educación el espacio para construir esta contra hegemonía y el primer paso que dio en este sentido fue establecer en Saquisilí una extensión del colegio Chaquiñán de la UNOCANC. Esta idea se concretó en el año 1996 en que inició su funcionamiento con 60 estudiantes (Kaltmeier, 2008). En 1997 arrancó la construcción del proyecto propio de la JATARISHUN con el desarrollo de programas y proyectos educativos. Y a finales de 1999 se inauguró el colegio de la organización.

El 28 de Diciembre de 1998, los dirigentes de la Organización JATARISHUN, Adolfo Toaquiza (presidente) y Jorge Vargas (secretario), envían una comunicación a la Dirección Provincial de Educación Bilingüe del Cotopaxi en la que, junto con los representantes de los padres de familia y el gobierno estudiantil de la extensión del colegio Chaquiñán con el que inició el proceso de educación bilingüe en el cantón, solicitan la aprobación del Instituto Intercultural Bilingüe Fiscomisional “JATARISHUN”, institución que daría respuesta a las demandas de las comunidades del cantón y cuya finalidad era la de mejorar la calidad del aprendizaje y a la vez desarrollar y fortalecer la organización. Para este proyecto – dice la comunicación – cuentan con el apoyo de las autoridades del Cantón, de las hermanas esclavas del Sagrado Corazón de Jesús y de ONGs (Proyecto Colegio JATARISHUN, 1998).

Con la creación del Instituto, la organización buscaba hacer efectivo el derecho al acceso a la educación en su propia lengua y cultura e involucrar a toda la población indígena en ella, estableciéndola como un elemento de concienciación y cambio. La propuesta era desarrollar un modelo semi-presencial²⁶ que permitiría, por un lado, respetar la cultura indígena enfocándose en la estrecha relación existente entre sus labores cotidianas y el aprendizaje ya que desde cortas edades se incorporan a la esfera productiva, situación que no les permite una educación en formatos rígidos de largo tiempo; y por otro proporcionar una enseñanza

²⁶ El programa de estudios semi-presencial contemplaba la asistencia a clases sábados y domingos y por turnos cada viernes un curso, además de llevar material de trabajo para la semana en módulos de aprendizaje.

que les indujera a integrar nuevos conocimientos y técnicas a los tradicionales y que al aplicarlos en sus comunidades mejorara la producción y sus condiciones de vida.

La oferta educativa del cantón de formato presencial dificultaba el acceso a la educación de los y las jóvenes de las comunidades, algunos de ellos dedicados a las labores agrícolas con sus familias y la gran mayoría migrantes que permanecían la semana laboral en Quito, trabajando en el sector de la construcción y en ventas ambulantes, por lo que el modelo semi-presencial era el que se ajustaba más a su realidad.

El proyecto educativo estableció un plan de estudios en el que aparte de las materias generales que se dictan en todos los colegios como lenguaje, matemática, etc., se incorporaron áreas de estudio dedicadas a la formación de líderes políticos en las que se trataban temas de identidad cultural, identidad nacional, kichwa, gestión y desarrollo (Anexo 1). Un problema permanente en los proyectos de educación bilingüe incluido el de la JATARISHUN fue la imposibilidad de generar una educación en la propia lengua, a pesar haberse planteado inicialmente establecer el kichwa como primera lengua.

El programa de kichwa establecía la importancia de recuperar la identidad, las costumbres, la vestimenta y las prácticas culturales que son la raíz del pueblo indígena de Saquisilí, por ello, como ya lo manifestamos, se estableció su enseñanza como primera lengua. El propósito era recuperar el idioma en las comunidades, pues se estaba perdiendo especialmente entre los jóvenes migrantes (Proyecto Colegio JATARISHUN, 1998). Además la voluntad de establecerlo como lengua de aprendizaje constituía un símbolo importante en el objetivo final que era la construcción del poder.

Sin embargo, este objetivo fue una tarea difícil de cumplir por falta del personal apropiado para el manejo de los programas de las diferentes materias en kichwa. Por este motivo fue contemplado como una materia más con una carga horaria de seis horas mensuales, de esta manera no se cumplieron los objetivos planteados en el programa de estudios (Ver anexo 2)²⁷.

²⁷ El programa de estudios del kichwa podría ser objeto de análisis desde la lingüística, a través de éste se podría establecer la pertinencia del mismo para trabajar el kichwa para kichwa-hablantes.

El resto de materias se dictaban en castellano y el personal docente era mestizo con excepción del profesor de kichwa²⁸ y de cultura artística. De tal manera se mantuvieron y por tanto reprodujeron los códigos, símbolos y conceptos de la sociedad occidental.

Otro campo de estudio desarrollado fue el técnico-productivo. Para la formación de líderes técnicos, se establecieron especialidades en los campos agroforestal, avícola, apícola, pecuario y agroindustrial. Al igual que en las materias eminentemente teóricas, en el área productiva tampoco se encontraron especialistas que pudieran llevar adelante el proceso en kichwa y además que conocieran de las temáticas que iban a desarrollarse. No había entonces una sistematización de la ciencia, saberes y prácticas indígenas relacionadas a la producción. Si bien, se recogieron y valorizaron los saberes de las comunidades, los programas se basaron en lo desarrollado por occidente para cada área de trabajo práctico (Ver anexo 3).

Para la implementación del área productiva se consiguió el apoyo de la Cooperación Española a través de “Paz y Desarrollo” quienes por medio de una ONG local²⁹ entregaron los recursos con los que se pudo poner en marcha la producción. Con este apoyo se construyeron dos invernaderos de 1.070 metros cuadrados para la producción de hortalizas y frutas orgánicas, dos galpones de 252 metros cuadrados cada uno para la producción avícola. También incluía la capacitación de estudiantes, padres de familia y dirigentes en tecnologías modernas para la producción agrícola y avícola (Proyecto educativo JATARISHUN, 1998).

El colegio inicia su funcionamiento en 1999, con 102 estudiantes entre primero y cuarto curso, la expectativa desarrolladas en las comunidades indígenas e incluso en el área urbana de Saquisilí fue importante, de ahí la cantidad de alumnos y alumnas inscritas para el primer año de funcionamiento.

De inicio se presentaron algunas dificultades por no contar con las partidas suficientes para profesores y profesoras, de hecho solo se contaba con una partida, el resto de personal docente y administrativo era voluntario, bonificado o pagado por las Hermanas Esclavas del Sagrado

²⁸ Los diferentes profesores de kichwa, más allá del compromiso que tenían con la organización en la lucha por desarrollar la educación no contaban en ese momento con las destrezas suficientes para hacerse cargo de la enseñanza de la lengua, pues, se trataba en general de bachilleres que conocían la lengua desde el uso pero no desde el aspecto lingüístico, morfológico, semántico, etc.

²⁹ Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE)

Corazón de Jesús³⁰. Además, como ya se dijo anteriormente, casi la totalidad eran mestizos que desconocían el kichwa y, en general, el concepto de interculturalidad y sus alcances, por tanto no lo aplicaron al desarrollo de sus programas, situación recurrente en la mayoría de los centros educativos de la educación bilingüe.

En cuanto al personal del área técnica, en principio sus sueldos estaban incorporados en el presupuesto de “Paz y Desarrollo” pero posteriormente también fueron asumidos por la congregación de religiosas.

A pesar de presentar tantas dificultades tanto de forma como de fondo, el prestigio del colegio creció por varias razones, a nuestro modo de ver: por la fortaleza y representatividad que había acumulado el movimiento indígena en general y específicamente la JATARISHUN, por lo novedoso del proyecto educativo, porque contaba con una infraestructura que aseguraba espacios adecuados para el aprendizaje especialmente en el área técnica – productiva y por la presencia de las hermanas que eran reconocidas, queridas y generaban mayor confianza en el proyecto.

La JATARISHUN, al concretar el proyecto educativo, logró acumular mayor influencia. Era evidente la capacidad de gestión de la organización, lo que le catapultó políticamente, consiguiendo mayor representatividad, no solo al interior del mundo indígena sino en la población mestiza que, después de siglos de dominación y discriminación, empezaban a ver en la dirigencia indígena capacidades para la administración y gestión, a lo que se sumaba los valores y principios (no robar, no mentir, no ser ociosos) del movimiento, haciéndoles aún más confiables para detentar cargos públicos.

Esta confianza se evidenció en la reelección del alcalde (Antonio Llumitasig) y posteriormente en la elección de uno de los líderes más fuertes de la JATARISHUN, vinculado directamente a la construcción del proyecto educativo y representante del área de salud de la organización, Segundo Jami.

³⁰ El contar con este tipo de personal docente y administrativo, generó gran movilidad del mismo dificultando el desarrollar temas de capacitación en lo referente sobretodo a las políticas de la institución, objetivos del Instituto, de la organización y sobre conceptos claves como cultura, identidad, interculturalidad, educación intercultural.

Los logros políticos electorales de la JATARISHUN produjeron una desviación de los objetivos iniciales tanto de la organización, como los relacionados al colegio. Las prioridades de salud y educación fueron descuidadas para dedicarse a la participación político – electoral y la idea de construir el poder desde las bases en procesos de mediano a largo plazo con un fuerte trabajo de concientización, capacitación y educación fue cambiada por la lucha y los triunfos electorales.

3.2.2.2 La evolución del Colegio Intercultural Bilingüe JATARISHUN. ¿Se perdieron los ideales?

A los pocos meses de inaugurado el colegio, el área técnica – productiva empezó la producción de hortalizas y frutas orgánicas, huevos y aves; y ya sin el apoyo de “Paz y Desarrollo”, se esperaba que la producción contribuiría a sustentar el instituto, sin embargo esto no sucedió. El proyecto inicial contemplaba abrir espacios de comercialización en ciudades como Quito y Ambato, donde los productos orgánicos son más apreciados y las personas están dispuestas a pagar un precio más alto por ellos, sin embargo, no se tuvo los recursos para esto³¹. Se intentó comercializar en el mercado local, pero fue imposible por la diferencia de precios. Por otro lado, el apoyo que se esperaba de la organización y del gobierno local no se dio, de esta manera la comercialización pasó al campo del voluntariado³² y a la venta de algunos productos en la feria de Saquisilí y San Felipe (Latacunga), al precio que los intermediarios querían pagar.

Los ingresos no alcanzaron para cubrir los costos, en este contexto fue la congregación de Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón que asumió casi la totalidad del mantenimiento del

³¹ El proyecto original financiado por “Paz y Desarrollo” contemplaba un componente de comercialización, en el que había rubros para iniciar este proceso, es decir, apertura de mercados y flete de vehículos para transportar los productos durante los primeros meses de producción, hasta que haya un nivel de recuperación que permitiera al mismo proyecto cubrir estos gastos, sin embargo el proceso de dolarización generó déficit en el presupuesto y no se pudo concretar todo lo planificado, entre ellos la comercialización.

³² Por un lado, las personas que estuvimos cerca al proceso de la organización y del colegio; y, por otro, las religiosas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, empezamos a hacer una suerte de cadena de comercialización ofertando los productos en Latacunga con poca acogida y transportando en nuestros vehículos a Quito para amigos, familiares, colegios de los hijos y en el caso de las hermanas para el personal docente y padres de familias del Colegio la Dolorosa.

proyecto. El manejo del proyecto se fue complicando y no solo por el aspecto económico. Una serie de problemas e inconformidades evidenciaron varios niveles de conflictividad entre la dirección del colegio y los dirigentes de la JATARISHUN, entre otros, la pérdida de productos e insumos del área productiva³³, la falta de compromiso y participación que evidenciaban las religiosas en el conjunto de la comunidad educativa, personal docente, padres/madres de familia, estudiantes y, por supuesto, de la organización. La congregación percibía que se le había delegado toda la responsabilidad

...Nosotros apoyamos todo lo que pudimos, acompañamos a la gente a los procesos, más por los chicos y chicas, pero era difícil con los padres y madres de familia no apoyaban a los muchachos, a las muchachas y los dirigentes estaban dedicados a otras cosas, no ven la importancia del proyecto para comunidad...en ocasiones los profesores faltaban, se quedaban los chicos solos, la organización no ayudaba a controlar a hacer seguimiento ... (C.O. enero 2008)

Pensaban que los dirigentes se habían enfrascado en la lucha por el poder en espacios políticos electorales y a la búsqueda de nuevos proyectos y que estaban dejando de lado la formación de los y las jóvenes como líderes políticos y técnicos, por tanto se estaban alejando de sus objetivos iniciales, es decir, construir un nuevo tipo de poder. Kaltmeier, manifiesta que la gestión de proyectos generó para la JATARISHUN un capital político importante y que la posibilidad de manejar proyectos, hizo que la organización priorice el tema económico (Kaltmeier, 2008), creemos que estos logros políticos y económicos hicieron que la organización se empiece a desviar de sus objetivos iniciales y privilegien la toma del poder (acceso a cargos públicos por designación y elección) a la construcción de éste.

El conflicto no era solo interno, se generó también un impase con la DIPEIB-C, pues, administrativamente, al colegio le correspondía estar bajo su dirección, los dirigentes no aceptaban esto, pues no querían que intervenga en las decisiones: la organización era vista como una de las más fuertes, su dirigencia reconocida y el colegio era su carta de

³³ “... era un problema porque todos los días desaparecían las cosas, los pollos, los huevos, insumos, semillas, los profesores del área técnica junto con los estudiantes por turno teníamos que quedarnos a las noches cuidando el colegio, tanto fue el problema que las hermanas tuvieron que contratar un guardia y poner un sistema de alarmas y aun así se perdían las cosas, no sé a qué hora se metían...” (Xavier Herrera profesor técnico del área hortícola y frutícola Agosto 2004).

presentación. Era, como dijimos antes, un capital político que, de alguna manera, estaba en disputa. Las hermanas de la congregación tampoco estaban de acuerdo y la idea de la utilización política estaba presente “...*todos querían utilizar el colegio para beneficio personal...*” (C.O. 2008)

Los múltiples inconvenientes, la dificultad de cubrir gastos, el desgaste permanente en la relación con la organización y con la DIPEIB –C, hacen que la Congregación de Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús decida dejar el colegio y, como una medida para no ejercer ninguna influencia en la población, optan por dejar su trabajo en Cotopaxi³⁴, esta situación generó la salida masiva de estudiantes.

En relación a esta situación, vale la pena hacer una comparación del número de estudiantes que asistían al colegio antes y después de la salida de las hermanas. Partimos para ello de una entrevista de Alejandro Cofre³⁵ publicada en el libro “JATARISHUN”. “...*cuando a mí me nombraron rector desde la organización, empecé con 22 estudiantes y ahora que estamos con 65, significa que estamos subiendo...*” (Alejandro Cofre).³⁶

Recordemos que el colegio inició su trabajo en 1999 con 102 estudiantes entre primero y cuarto curso, a la salida de la congregación (fin del año lectivo 2002 -2003) el colegio contaba con 114 alumnos. Esto demuestra que 96 jóvenes abandonaron el colegio a la salida de las hermanas, lo que indica que hubo un alto nivel de inconformidad de la población. Posteriormente lograron recobrar algunos estudiantes, como lo especifica Alejandro Cofre. Sin embargo, los datos de la DINEIB del presente año lectivo (2010 -2011), señalan que el colegio JATARISHUN, tuvo solo 58 estudiantes, una sola partida para maestros (el mismo número que cuando fue inaugurado) y ninguna partida administrativa, es decir, que el funcionamiento del colegio aún se lo hace en función de bonificaciones.

³⁴ Medida que consideramos equivocada porque el efecto fue contrario, se empezó a identificar la salida de las religiosas con la JATARISHUN, lo que significó al menos en principio que la organización pierda credibilidad, sobre todo en relación al proyecto educativo

³⁵ Vicerrector del colegio durante el tiempo que administraron las esclavas del sagrado corazón de Jesús el colegio y que asumió posteriormente las funciones de rector.

³⁶ Fragmento de entrevista (13 de mayo 2006) del libro “JATARISHUN”

Posiblemente parte de la situación que enfrenta actualmente el colegio se deba a la falta de recursos para mantener en funcionamiento el área técnico-productiva. La pérdida de los proyectos agrícola, frutícola y avícola desembocó en que la enseñanza de los aspectos técnicos pase a ser en gran parte teórica y los y las estudiantes tengan que realizar las prácticas en sus comunidades, esto disminuyó el interés que generaba en la población y consecuentemente la pérdida de estudiantes.

Retomando la salida de las religiosas, Kaltmeier, manifiesta que:

...Fue la discusión sobre la conducción y posesión del colegio la que hizo estallar el conflicto. Desde sus formas manifiestas subyace la búsqueda de emanciparse de las hermanas. Probablemente haya que añadir la debilidad de las hermanas de no haber buscado otra relación libre del asistencialismo (Kaltmeier, 2008:179).

Esta discusión se podría entender como una oposición a un poder visible y cercano, el de la Iglesia representado por las hermanas, Foucault llama a esto luchas transversales porque no están cuestionando el poder real (que sería el del Estado o el poder mestizo en Saquisilí) sino el que se percibe más cercano (Foucault ,1977). Y hasta podríamos decir que un poder aparente en el sentido que el colegio se encontraba legalmente a nombre de la organización, por tanto no podía haber una discusión sobre la posesión del mismo. Del mismo modo, la dirección del colegio era compartida con la organización, la rectora de la congregación de las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús y el vicerrector era de la organización (Alejandro Cofre). Además, mensualmente se hacían informes de la evolución del proyecto a la organización, a padres y madres de familia y a los y las estudiantes.

Por otro lado Foucault manifiesta que las relaciones de poder están imbricadas en otros tipos de relación, como las de producción, de alianza, de familia, etc. en donde juegan un papel a la vez condicionante y condicionado (Foucault ,1977), entonces no se podría hablar de que éste era ejercido solo desde las religiosas y del cual se estaba emancipando el movimiento indígena, sino que se trata también de un poderío que el movimiento trata de hacer evidente ante el conjunto de la comunidad educativa y de las comunidades y el mismo sector urbano de Saquisilí. En este proceso de ruptura pudimos constatar la presión de los dirigentes sobre las

hermanas que llegó hasta el hostigamiento, querían tomar cuenta hasta de los recursos que invertía la congregación en el colegio, que por otro lado era la mayoría, además se esgrimía el discurso permanente de que habían varias ONGs interesadas en financiar el proyecto, pero que era un obstáculo su relación con la Iglesia. En esta lucha de poderes, posiblemente lo que realmente se perdió fueron las bases ideológicas y políticas que regían el proyecto educativo.

Es decir como manifiesta Foucault, las relaciones de poder están enraizadas en el sistema de las relaciones sociales, una sociedad no es un cuerpo unitario en el que se ejerza un poder y solamente uno, sino que en realidad es una yuxtaposición, un enlace, una coordinación y también una jerarquía de diferentes poderes. El ejercicio del poder no es un hecho manifiesto, un derecho institucional o una estructura que se mantiene o se destruye: es elaborado, transformado organizado, no puede estar limitado a las instituciones ni siquiera a las políticas. (Foucault 1976).

Así, al interior del colegio y de la organización se entretrejieron una serie de relaciones y de intereses por alcanzar diferentes espacios de poder, de decisión y de control, en esta malla de interrelaciones encontramos a la congregación, la organización, las autoridades tanto del gobierno local como de la DINEIB, las comunidades, padres y madres de familia estudiantes, e incluso aquellos que estando aparentemente fuera del proceso, sociedad mestiza confrontada por la organización y el colegio, ejercían presión para retomar la estructura organizativa anterior.

Dentro de este análisis debemos recordar que en el modelo de educación intercultural bilingüe las organizaciones indígenas forman parte directa en las decisiones que se toman, incluso en la selección de profesores y funcionarios. Esto, de manejarse adecuadamente, imposibilitaría la acumulación de poder; sin embargo, Krainer manifiesta que este involucramiento no siempre es favorable por los riesgos de la política, ya que en muchos casos la educación bilingüe intercultural se ha visto afectada por intereses partidistas, lo que conduce al descuido de lo académico, perjudica la filosofía de la Educación Intercultural Bilingüe y, sobre todo, a los alumnos (Anita Krainer, 1990). En este contexto, podemos evidenciar que la lucha de los movimientos, pasa de lo cultural y lingüístico a las demandas por participación ciudadana y el ejercicio del poder, dejando de lado la interculturalidad.

Así se fortalece el discurso identitario, de la indianidad, como estrategia para acceder a la ciudadanía y participación efectiva en la toma de decisiones. Esto cambia de alguna manera la perspectiva de la interculturalidad que pasa a ser un medio en lugar de un fin para la consecución de la ciudadanía y el poder (Vélez, Catalina, 2008).

Creemos que el crecimiento de la organización y el prestigio alcanzado, sumado a los réditos políticos obtenidos, hicieron que un sector de sus dirigentes evaluara de diversa manera su “alianza” con la Iglesia y encontraran en nuevos aliados, estrategias que, en primer lugar, les permitiera adherirse abiertamente a la línea del desarrollismo; y, a través de ésta, continuar en el proceso de captación del poder.

En el año 2006 Belisario Choloquina, durante la graduación de bachiller de su hijo manifiesta su sinsabor por el rumbo que ha tomado la organización, el colegio e incluso el gobierno local de Saquisilí:

... El colegio quedó ahí, no mejoró, se perdió la parte productiva, no ha crecido más, también los jóvenes ahora ya quieren otra especialización, voy a poner a mi hijo menor en el colegio Nacional Saquisilí, ahí hay otras especialidades...” reflexiona además sobre el poco apoyo de la organización, *“...casi solo yo he tenido a mi hijo en el colegio, ninguno de los dirigentes ha puesto a sus hijos en la educación bilingüe...(Belisario Choloquina, Julio 2006).*

Del análisis de esta conversación podemos evidenciar que, al menos para un grupo de la población, el colegio ya no responde a sus requerimientos, posiblemente porque sus aspiraciones son otras o porque la formación ya no es vista como suficientemente adecuada para la formación de líderes técnicos.

Continúa Belisario Choloquina *“... pocos de los estudiantes que han salido del colegio han aportado a las comunidades, algunos han migrado, unos dos están en la organización, pero la organización ya no es lo mismo, no ha seguido el mismo compromiso... yo ya no participo, todos quieren ocupar cargos...”* (Belisario Choloquina, Julio 2006). Esto se confirma con la conversación con Alejandro Cofre *“... todos quieren ser candidatos, todos dicen que tienen derecho, que en su comunidad Chilla Grande ya hay diez personas que quieren ser candidatos a concejal para las futuras elecciones, porque todos tienen derecho a mejorar y*

que es igual en las otras comunidades, todos quieren candidatura...” (Alejandro Cofre Julio 2006).

Utilizaremos el criterio de Ospina en relación al MICC, para el análisis de la JATARISHUN, según este investigador, algunos dirigentes y comunidades tienen la percepción de que el movimiento ha perdido la perspectiva del “proyecto político”. Ahora los dirigentes no sabían para qué buscaban los puestos públicos. La queja constante era que la búsqueda del puesto de elección había pasado de ser un medio a convertirse en un fin (Ospina, 2006).

Entonces, vemos que no se consolidaron los procesos de formación, educación y concienciación³⁷ de los y las jóvenes, la organización desatendió la capacitación de recursos humanos idóneos para asumir responsabilidades en el ámbito público, político y para replicar la experiencia en las comunidades para promover un crecimiento solidario, por tanto, no se construyó el poder. Ospina manifiesta que existen muchas quejas por el abandono político y organizativo de la educación intercultural bilingüe y que los dirigentes se dedican exclusivamente a la política o los grandes proyectos de desarrollo (Ospina, 2006).

La construcción del poder no era una propuesta exclusiva de la JATARISHUN, era la totalidad del movimiento indígena. En relación a esto, Floresmilo Simabaña manifiesta:

...En términos políticos la CONAIE tenía una estrategia que era la estrategia de construcción del poder desde abajo, esa era su línea de desarrollo político por así decirlo, su estrategia, su definición, y en ese sentido, calzaba todo lo que hacía el movimiento indígena, ya sea a nivel social, ya sea a nivel político. Pachakuitk por ejemplo, o las instituciones del Estado que se adquirían. Pero a partir de los sucesos del 2000, del 21 de enero del 2000 se cambian los hechos, más que a partir del debate, es la estrategia, o sea ya no es exclusivamente la construcción del poder desde abajo, sino la toma de poder. La toma del poder obviamente vía electoral... (Floresmilo Simabaña, 25 de Mayo, 2009).

³⁷ Hablamos de concientización en el sentido de pasar de una conciencia ingenua a un proceso reflexivo crítico con formación política e información técnica.

A partir de entonces, para algunos dirigentes, el movimiento indígena ha sufrido un proceso de desgaste político y un debilitamiento profundo de sus estructuras orgánicas, no solo en la red de organizaciones sino en el seno de sus comunidades, núcleo de éste. El ejercicio del poder generó una escisión entre la nueva cúpula y las bases, dando paso a relaciones clientelares, deterioro en los procesos asamblearios en los que desaparecieron ejercicios de rendición de cuentas; y la falta de promoción de nuevos líderes comunitarios que podrían afectar a las actuales cúpulas, alejadas ya de sus bases.

Aspecto que influyó en todos los espacios de gestión del movimiento indígena, incluida la educación bilingüe. En términos educativos las organizaciones comunitarias delegaron a las instituciones y a los proyectos la responsabilidad de la educación y se establece una brecha no solo entre las bases comunitarias y las estructuras de la Educación Intercultural Bilingüe, sino también entre las mismas bases comunitarias y los estamentos jerárquicamente más altos de la propia organización indígena (CARE, 2007).

La influencia política del movimiento ha ido disminuyendo. Concretamente en Saquisilí, después de doce años de gobiernos locales indígenas, el poder ha vuelto al sector mestizo, por varios factores: la ausencia de líderes nuevos, el desgaste de la imagen de los anteriores alcaldes y las pugnas internas del movimiento, deviniendo en las últimas elecciones en dos candidaturas indígenas (Pachakutik y Movimiento Municipalista) con la consiguiente división de votos en las comunidades, aspecto que permitió el triunfo de un candidato mestizo del movimiento de gobierno .

Los descontentos buscan otros partidos, sean indígenas (como Jatari Amauta) o mestizos. El problema del movimiento indígena es la corrupción y transformación de los dirigentes indígenas en “ricos” alejados de sus bases. Justamente las tensiones producidas por esta ruptura promueven la división en grupos más pequeños (Ospina, 2006). Precisamente es lo que se percibía del anterior alcalde de Saquisilí “... *El compañero Segundo ha cambiado, ahora anda en el carro con chofer, a veces anda tomado y pasa corriendo en el carro, sin ver a nadie, ya no es el compañero de antes, el poder le ha cambiado...*” (M. C. 2006)

3.2.3 La JATARISHUN como sujeto de poder.

Consideramos que el estudio del colegio JATARISHUN permite una perspectiva de las dinámicas en que el movimiento indígena reconstruye su sujeto político a partir de procesos de acumulación; y cómo estos provocan a su vez un desgaste social que debilita la base sobre la que se asentaba este sujeto político.

La construcción del sujeto político implicaba inexorablemente la confrontación del movimiento indígena a lo que el poder define como orden social. En términos de Foucault, el poder se ejerce desde los discursos de la verdad, los que son producidos precisamente a través del poder (Foucault, 1979). En este ciclo se realiza la dominación: la verdad hace ley, incita resultados de poder. Una mirada histórica de las relaciones entre lo público y lo indígena en Ecuador comprueba esta lógica de dominio. Para la conquista española se configuró un discurso de la verdad sobre la base de la religión cristiana que legitimaba y operaba un régimen de dominio sobre los indígenas a cambio de compartirles la fe. Sobre los fundamentos de este discurso se han elaborado otros tantos que mantienen la misma racionalidad y operan en iguales resultados. Lo indígena ha sido objeto de verdad, así como los indígenas son objetos del poder. La producción de conocimiento sobre lo indígena y la producción de normalización sobre los indígenas son necesarios para el ejercicio del dominio en términos de control sobre medios de producción, acceso al conocimiento, mantenimiento de estamentos sociales – que, consideramos, se van rompiendo en tanto el mestizaje se masifica como realidad social – en definitiva, la operación de un sistema que configura un orden social “natural”, aquello que el autor llama “normal” y en donde se enraíza el poder.

Bajo este discurso, la narración de lo indígena se elabora a partir de crónicas bajo la premisa que no pueden hacer historia, pues no son sujetos. La recuperación de la calidad de sujeto, individual y colectivo, se convierte en una necesidad en lo indígena y lo realiza a través de la resistencia (donde hay poder, hay resistencia señala Foucault, 1979). La figura en que se encasilla la acción política de lo indígena es el levantamiento, de naturaleza estrictamente reivindicativa, en contra de los diezmos y alza de tributos, la obligatoriedad de trabajos forzosos y gratuitos, los castigos, etc.

La cadena de transmisión del discurso del poder sobre el mundo indígena supuso la reproducción de los mismos sujetos políticos aun en las distintas etapas de la vida republicana del país. Podemos acaso señalar los intentos de la revolución liberal por mejorar la “situación indígena” sin lograr terminar su proceso por las contradicciones de clase que les significaba a los hacendados liberales operar un cambio en el régimen de propiedad y el modo de producción.

Con la aparición de la izquierda marxista en el país, los indígenas se presentan como la opción orgánica campesina de un partido afín con la matriz leninista. Se funcionalizaba entonces la estructura comunitaria indígena a maneras de células de activación política.

En el congreso de fundación del partido socialista en 1926 y que en 1931 se convirtió en Partido Comunista, el dirigente indio Jesús Gualausí participó como delegado del sindicato de trabajadores campesinos. Este luchaba en defensa de las tierras de las comunas y contra el trabajo no pagado... Pero en 1931, un primer intento de congreso de organizaciones campesinas fue reprimido desde el gobierno de A. Baquerizo Moreno... (www.elinternacionalista.org/ecuadorindigena.html)

Si bien existe una distorsión en la lógica y dinámica de la comuna, institución sobreviviente al coloniaje, la funcionalización de ésta como células de activación política comunista, fue la simiente para la creación de la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) primera organización indígena que irrumpía entonces en la historia en calidad de sujetos con la posibilidad de interlocución con el mundo blanco - mestizo. La acción política incluía, esta vez, la discusión de lo político en el seno del tejido social indígena aunque, como lo hemos señalado anteriormente, reduciendo la lógica propia de la comunidad, como una forma organizativa que entiende a lo político desde lo comunitario. Esto impidió en un primer momento cualquier nivel de articulación del mundo indígena.

A pesar que fueron esfuerzos organizativos más bien aislados, la inclusión de lo político en lo indígena apuntaba a la inserción de los indígenas en la política del país. Pero no significaba la ruptura de las formas de dominio enraizadas en el orden social. Se mantuvieron por tanto los levantamientos como forma emergente de visibilización y la reivindicación como la consigna

de lucha, todo esto visto como evento esporádico, mientras en la cotidianidad se mantiene a los indígenas disciplinados y subsumidos al discurso del poder como entes pasivos.

Será, como hemos dicho al inicio de este capítulo, el aporte de la Iglesia y su sector progresista la que promueva e inserte el discurso de equidad y desarrollo en las comunidades indígenas en un trabajo organizado que permita el acceso al conocimiento (educación); todo esto bajo un proceso de reflexión política que fue calando en la necesidad de mayores niveles de articulación entre indígenas. Surgirán entonces las organizaciones de cuarto y quinto grado: la federación de indios kichwas de la sierra ecuatoriana, ECUARUNARI, en 1973; y en 1986, la CONAIE.

El movimiento indígena surge entonces como un nuevo movimiento social³⁸, con una amplia capacidad de convocatoria y que a lo largo de las cuatro últimas décadas, especialmente, se enfoca en varios puntos básicos como, la lucha por la tierra, por la educación y el acceso a derechos colectivos, y el reconocimiento de la plurinacionalidad. En este periodo se encuadra la creación del colegio y se entiende su proceso enmarcado en lo que será la consolidación del movimiento indígena como sujeto político; y el desgaste de la organización social indígena en torno a la captación del poder representativo de un sector de la dirigencia indígena en detrimento de la capitalización política del movimiento indígena como sujeto colectivo.

Para 1990 el acumulado organizativo y orgánico permitió una acción colectiva de ámbito nacional y que fue llamada como “el primer levantamiento” señalando así la posibilidad de escribir la historia nuevamente. Se rompían entonces la mecánica de dominio y se hablaba de la construcción de un bloque contra hegemónico que modificara la correlación de fuerzas en un Estado, minimizando por el neoliberalismo imperante.

³⁸ Movimiento social, categoría entendida de acuerdo a la propuesta de Pizzorno “la acción llevada a cabo en el curso de la formación de identidades no está orientada a la maximización de las ganancias individuales, sino al objetivo de formar identidades colectivas. Tal objetivo no es negociable y comporta un interés generalizable. Esta construcción se funda en el hecho de cuestionar la legitimidad de la representación instituida, lo cual supone un choque con la perspectiva económica dominante.

El movimiento indígena, en la construcción de su discurso, hablaba entonces de una política de la diferencia y tomaba ya un contenido étnico que reemplazó al discurso de clases que había introducido la izquierda. Se restituía el concepto de soberanía a través de la tesis de la plurinacionalidad, tema fundamental en la lucha indígena y que causó grandes críticas desde la perspectiva blanco-mestiza del derecho, como elemento del discurso del poder. Una reconstitución de la soberanía indígena implica la refundación del Estado ecuatoriano. Así lo señalaba el dirigente Luis Macas hablando de la plurinacionalidad: *“es la lucha por el reconocimiento a la diversidad, por el derecho a existir y pervivir en la diferencia”* (CONAIE, 1994)

La destrucción del concepto de soberanía en el mundo indígena produjo una ruptura del concepto mismo de mundo. Fue entonces una labor gigante la recuperación de sentidos, en medio de un campo de disputa que se extiende a la corporeidad, lo natural y sobrenatural, la posibilidad de ser otro a través de un sujeto colectivo, el idioma y la capacidad de generar un discurso y aun narraciones cotidianas entre interlocutores válidos. A este gran objetivo se sumaba JATARISHUN, como eslabón en el proyecto indígena.

Las tesis de la CONAIE abrían el camino de la construcción de la otredad. La posibilidad de la otredad significa un camino de descubrimiento sobre la mismidad, en primer lugar, y luego un ejercicio de reconocimiento de parte de aquellos que desconocen la posibilidad del otro. La otredad implica por tanto una disputa de poder, en que se rompa el concepto de igualdad entre iguales por el de iguales entre distintos. Esta disputa se daba – en lo externo – primordialmente en la tenencia de la tierra y el acceso a la educación; a la vez que se procuraba la internalización del ejercicio del poder en el indígena. Tal fue la labor que realizaron las religiosas en la comunidad a través del proyecto educativo.

Sin embargo la capitalización política del movimiento indígena implicaba un esfuerzo multiplicador que no podía ser sostenido a la vez que otros procesos. El surgimiento de la dirigencia como interlocutor con el poder, desarticulaba los procesos internos de formación y promoción de las bases. De la urgencia por el poder se pasó al interés por el poder y finalmente, en muchos casos, se desvirtuó al punto de reproducir las prácticas que el poder había utilizado contra el mundo indígena.

La creación del brazo político del movimiento indígena PACHAKUTIK en 1996 representa una fase final en la construcción del sujeto político con la toma del poder formal. Los resultados electorales son positivos en la geografía política local mientras se fortalecen alianzas que permitan acceder al gobierno nacional, lo que luego resultará ser el mayor error político del movimiento indígena. Las praxis del poder en los gobiernos locales irá contaminando la dinámica endógena del movimiento llegando a una ruptura en su lógica comunitaria, con un divorcio entre dirigencias y bases. Se trunca entonces el proceso de emancipación al reproducir prácticas hegemónicas en las políticas públicas, como el clientelismo, el discurso de la pobreza y la corrupción. La construcción del poder entonces se frena por la toma del poder formal para la promoción de ciertos individuos, lo que significa la mayor contradicción del movimiento como sujeto colectivo.

3.2.3 La situación actual de la JATARISHUN y de su proyecto educativo.

Como hemos revisado en páginas anteriores, el movimiento indígena en general y en particular la JATARISHUN, trasladó su objetivo de la construcción del poder hacia la toma del mismo. En un primer momento tuvo un marcado éxito electoral hasta el año 2009, en que pierde la alcaldía de Saquisilí, demostrando un resquebrajamiento en la estructura socio–organizativo–política de la organización.

El prestigio de la JATARISHUN se había sustentado en los logros de su trayectoria inicial, básicamente, su participación en los levantamientos indígenas, por la puesta en marcha de la propuesta inicial de trabajo, sustentada en los ejes de la salud y la educación y que se concretó en la JAMPIK WASI³⁹ y en el colegio y finalmente por la gestión de proyectos de desarrollo de los cuales la JATARISHUN es la catalizadora.

Aspecto importante en la gestión de la JATARISHUN, fue la elaboración, con el apoyo de algunas instituciones y ONGs, del plan estratégico de la JATARISHUN 2005 -2010, en el que

³⁹ Proyecto de salud indígena que se concretó con la implementación de un consultorio de medicina indígena que funcionaba en la casa campesina y que logró a través del Comité Interinstitucional que promovió el PROANDES –UNICEF, establecer actividades de referencia y contrareferencia con el Centro de Salud de Saquisilí y con la Dra. Magdalena Montalvo médica voluntaria que trabajaba con las hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús.

ratifican su proyecto político y organizativo, basado en la práctica de la reciprocidad, el cuidado mutuo, la justicia, la honestidad, el respeto, el control del territorio, la lucha por la defensa de los derechos, la construcción de autonomía, el fortalecimiento de la identidad y liderazgo democrático que propicie la más amplia participación de las comunidades, y organizaciones de base (Ashca, 2009).

El plan de desarrollo considera a la educación intercultural bilingüe como un pilar para la permanencia de la cultura y la identidad indígenas. Esta tiene que contribuir al fortalecimiento e identidad de las comunidades y debe incorporar conocimientos y contenidos que permita a los y las jóvenes desenvolverse en el mundo actual. En este sentido, se esperaba el apoyo al desarrollo del colegio y, a través de él, a la formación de líderes políticos y técnicos (como era su propuesta), aún más, si tomamos en cuenta que la organización en su organigrama tiene una secretaría de jóvenes. Sin embargo, Arturo Ashca, en relación a este ámbito de trabajo de la JATARISHUN manifiesta que *“...hasta la fecha no se ha hecho ninguna actividad que trascienda en la sociedad. No se ha hecho por lo menos un encuentro deportivo ni cultural. No tiene representantes en las comunidades...”* (Ashca, 2009), es decir que la preocupación por los y las jóvenes se quedó en los papeles. A esto podemos añadir que el colegio mantiene muy pocos alumnos (cincuenta y ocho), en el presente año lectivo 2010 -2011, situación que deja una interrogante en relación a su interés por la educación y sobre la participación efectiva de la juventud en la organización.

En el ámbito de la participación comunitaria, se mantiene la misma estructura, esta se efectiviza a través de las asambleas ordinarias mensuales, en las que se tratan las inquietudes de las comunidades y se hace el seguimiento de las actividades realizadas, ya sea de gestión de proyectos, evaluación de acciones concretas, solución de problemas internos, etc. Están también las asambleas extraordinarias, donde se abordan cuestiones emergentes; y por último, el congreso anual en el que se elige el Consejo de Gobierno. Como se ha exteriorizado un creciente desinterés de los dirigentes comunitarios en la participación asamblearia, se ha buscado mecanismos de presión para forzar su asistencia.

... La inasistencia reiterada se pena con el retirarles el respaldo organizativo, lo que implica menos poder político en los trámites correspondientes. Otro aspecto importante es también por lo que las

ONGs, trabajan en coordinación con la organización JATARISHUN y las comunidades que no participen corren el peligro que no van a ser tomados en cuenta dentro de la planificación de los distintos apoyos que brinde la ONGs... (Ashca, 2009: 126)

En este contexto, cabe decir que la JATARISHUN ha intentado recomponer su escenario político - organizacional, con más errores que aciertos. Ha tratado de continuar siendo el ente que aglutina a las comunidades en torno a una propuesta política.

... se intenta su fortalecimiento sin escatimar esfuerzos, buscando todos los medios necesarios, incluso saliendo fuera de lo legal, fortalecen con la finalidad de que no pierda el poder de convocatoria (...), los dirigentes de las comunidades agotados y cansados de que no hay muchos resultados como se esperaba de la organización hay momentos que ya no se acercan a las asambleas convocadas, entonces convocaban desde el municipio con el pretexto de planificar las obras para las comunidades. La incógnita está en caso de que llegue a perder la autoridad ¿Qué pasaría con la organización, quienes serán los fuertes para apoyar a la convocatoria? (...) Se ve fraccionamiento y confortamientos al interior de las comunidades por la política electorera... (Ashca, 2009: 126).

Evidenciamos de esta manera el agotamiento de las comunidades y el desgaste de la relación con sus dirigencias, en torno a un proyecto que perciben no ha conseguido generar cambios reales en los espacios cotidianos de pobreza en los que la mayoría de habitantes de Saquisilí siguen viviendo.

Retomando el asunto electoral de la JATARISHUN, como habíamos visto, la participación en las contiendas electorales con candidatos propios (Pachakutik) se inició en el año 1996, año en que Antonio Llumitasig, llega al poder con propuestas construidas desde las bases y con la idea de impulsar otra manera de hacer política en torno a un modelo de gestión participativa⁴⁰. En este año el movimiento obtuvo la alcaldía y dos concejalías; en el 1998 se obtuvo un nuevo puesto en el Concejo⁴¹ y para el siguiente período (2000-2004) Llumitasig fue reelegido y lograron mantener las tres concejalías.

⁴⁰ Se estableció un sistema de rendición de cuentas a través del cual las autoridades tenían que rendir cuenta a sus organizaciones y comunidades en general. Además la organización participaba en la elaboración del presupuesto participativo.

⁴¹ Recordemos que la mitad del consejo se elegía cada dos años.

En el año 2002 alcanzaron la mayoría en el Concejo y las decisiones estaban por primera vez en manos del movimiento indígena. Sin embargo Pachakutik no fue el único movimiento indígena en Cotopaxi, es decir no representaba el interés de todas las comunidades, es así que en el año 2002 surge otro movimiento político llamado Amauta⁴², conformado por indígenas evangélicos.

En 2004 es elegido alcalde Segundo Jami, junto con cuatro concejales de su misma lista electoral. En esta elección, logra una concejalía el movimiento Amauta, obteniendo el pueblo indígena de Saquisilí la mayoría absoluta del cabildo. En las elecciones intermedias del 2006 obtuvieron la totalidad de escaños en el Concejo. En términos electorales se podría decir que tuvieron un éxito rotundo, pues en el lapso de diez años habían logrado el control político completo de Saquisilí y se confirmaría que fue un acierto su opción de tomar el poder.

Sin embargo esta bonanza concluyó con la pérdida de la alcaldía en el 2009, situación que evidencia, por el contexto en que se produjo, el fraccionamiento del movimiento. La unidad del movimiento se rompió y participaron en las elecciones con dos candidatos, el comentario de Arturo Ashca demuestra esta coyuntura.

... La participación en las contiendas electorales de entre los compañeros indígenas ha provocado resentimientos, revanchismos, egoísmos, la cual ha llevado a las agresiones físicas y verbales (...) en la elección del año 2009 Segundo Jami actual Alcalde por el Movimiento político Pachakutik postula a la reelección, (...) también tiene interés en participar Juan Alomoto⁴³, por lo que se realizaron elecciones primarias, la metodología establecida para este proceso era el debate (...) el día 26 de diciembre del año 2008, en la Parroquia de Chantilín se presentan al debate, en donde gana el compañero Juan Alomoto, sin embargo Jami no acepta esta decisión y se presenta a la reelección con otro movimiento político⁴⁴, dando origen a enfrentamientos al interior de las comunidades, unas apoyando a Pachakutik y otros defendiendo a Jami quien recibe el respaldo de los líderes, aparentemente de los que no han logrado captar alguna dignidad. (...) Los simpatizantes de Pachakutik, han cambiado a los dirigentes que supuestamente estaban apoyando a Jami, antes de que se cumpla un mes de haber adquirido el nombramiento. Este cambio produjo agresión física entre los miembros de las comunidad, incluso enfrentado y agrediendo física, verbal y psicológicamente, entre

⁴² Amauta es el brazo político de la FEINE en Cotopaxi

⁴³ Ya había tenido una participación anterior en el 1996, cuando fue candidato del CFP

⁴⁴ Movimiento Municipalista en alianza con el movimiento Amauta

conyugues y familiares (...) Segundo Jami y sus aliados fueron objetos de ofensa verbal de los dirigentes de la organización JATARISHUN con amenazas hasta fuera del círculo de los derechos humanos, creo personalmente que valiéndose de los derechos colectivos amenazan con el linchamiento, de cortar el pelo, por el hecho de que Jami tiene su pelo largo, de bañarles con agua y ortiga, de expulsarles de la organización y de la comunidad a la que pertenece(...) hasta la fecha no se sabe quiénes fueron expulsados o no, porque solo se ha quedado en el discurso; es decir no fueron notificados por escrito (...) Al parecer la expulsión no aporta nada en el fortalecimiento de la organización, más bien da cabida a libertad de que los compañeros organicen otro movimiento político u otra organización... (Ashca, 2009: 127).

En relación a esto Jorge Guamán⁴⁵, manifestó:

... Juan Alomoto llegó al debate con un material preparado, con presentación de Power Point, en cambio el compañero Segundo Jami no llevó nada, entonces perdió, no quiso acatar las decisiones de la organización y se fue con otro movimiento, entonces se dividió los votos por eso perdimos las elecciones, era tan claro eso que el candidato de país se acercó a agradecer al movimiento indígena por haberse dividido, pues gracias a esto pudo ganar (...) entonces expulsamos a Segundo de la JATARISHUN y del MICC (Jorge Guamán, Mayo 2009).

País ganó 1524 votos (35,69%) PACHAKUTIK tuvo 1250 votos (29,98%), los concejales más votados también los de país (www.cne.gob.ec), en un espacio en donde la población indígena es mayoritaria (INEC, 2001).

Los relatos de Ashca y Guamán demuestran que el fenómeno electoral no se tradujo en un proceso sostenido de consolidación del sujeto político indígena. El traslado de la acción comunitaria a eventos electorales redujo la capacidad colectiva de control de las bases sobre sus dirigencias, disolviendo el tejido comunitario en formas clientelares de relacionamiento y la pugna interna por candidaturas. Los espacios con vocación de construcción de poder se distorsionaron hasta convertirse en bastiones de pugna electoral.

⁴⁵ Ex diputado por PACHAKUTIK y su actual secretario nacional.

4. CONCLUSIONES

- La educación ha sido el medio a través del cual los grupos hegemónicos han impuesto su ideología, su manera de entender el mundo, sus intereses económicos y políticos y de esta manera han consolidado la dominación sobre las clases y pueblos “subalternos”.
- A través de la educación se ha legitimado y reforzado las desigualdades sociales. Las políticas educativas de los Estados no se han encaminado a la superación de las diferencias sociales, sino, a la consolidación del sistema, en el cual los grupos subalternos han sido incorporados a la sociedad dominante como fuerza de trabajo.
- El análisis de los procesos educativos evidencian que éstos han sido empleados como medio para apuntalar la homogenización cultural. A través de la educación se pretende que los y las estudiantes olviden sus raíces culturales e identitarias y opten por incorporarse a las sociedades nacionales como reproductores de la cultura hegemónica.
- La educación no tiene un fin en sí mismo. Los modelos aplicados tienen componentes políticos y económicos que son los que en última instancia determinan la aplicación de tal o cual modelo, dependiendo de la visión que tengan los Estados e incluso los Organismos Internacionales que son los que definen en gran medida las políticas a seguir.
- La reflexión política de los pueblos indígenas de América Latina - con la participación de diversos sectores de la sociedad civil - en relación a la educación tradicional, que se basaba en la imposición cultural, generó espacios de discusión en torno a la consecución del derecho a una enseñanza que reconociera y validara las diferencias culturales e identitarias.
- En los diversos países de América Latina, incluido el Ecuador, la interculturalidad se concreta a partir de la configuración de un nuevo enfoque educativo, en el que se desarrollan novedosas propuestas curriculares que parten y responden a las necesidades de cada pueblo, modelo que, además, interpela a la noción de igualdad, reemplazándola por el concepto de diversidad.

- La interculturalidad y la educación intercultural se convirtieron en un proyecto político para las organizaciones indígenas, a través del cual se procura el afianzamiento de un proceso de democratización de los Estados – Nación, y por ende de acceso a la participación efectiva en espacios de decisión política y administrativa.
- Con la consecución y aplicación del modelo intercultural se produjo el cambio del paradigma tradicional sobre la constitución de los Estados – Nación, basado en los conceptos de Estado unitario, cultura y lengua únicas por el de Estados pluriculturales, plurinacionales y multilingües.
- El modelo de educación intercultural es aplicado exclusivamente para indígenas y no se han generado políticas adecuadas para que la interculturalidad sea transversal a toda la población. En tal sentido, está más cerca del multiculturalismo.
- El papel de la Iglesia Católica en la educación ha sido preponderante. La influencia que ha ejercido y ejerce en la sociedad ha sido utilizada desde los espacios de poder, de los cuales es parte, como mecanismo de dominación, pero también un sector de ella ha contribuido a promover el cambio y apoyar la lucha de los pueblos indígenas, por el reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos.
- La oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe y la posterior creación de la DINEIB fue un logro político de las organizaciones indígenas, a través del cual se alcanzó el reconocimiento de sus derechos colectivos, hecho que se concretó en la Constitución de 1998 y especialmente en la del 2008 que reconoce la plurinacionalidad del Ecuador.
- Una de las dificultades más importantes que ha tenido que enfrentar la educación intercultural bilingüe y el movimiento indígena en general, es la burocratización de sus cuadros políticos más importantes, que al ingresar a las funciones administrativas de la Dirección Intercultural Bilingüe, no solo dejaron de lado su tarea educativa, sino también la formación política de las bases.
- La educación intercultural bilingüe no ha logrado consolidar procesos formativos para su personal docente, especialmente en lo referente a los fundamentos lingüísticos del idioma

kichwa, situación que dificulta a los y las educadoras la enseñanza en lengua materna y la consiguiente deficiencia en la aplicación del modelo.

- La visibilización de la JATARISHUN, como una fuerza política regional se evidencia a partir de los levantamientos indígenas en la década de los noventa, esto genera atracción de diferentes sectores tanto políticos, como desde las agencias de desarrollo y ONGs que inician procesos de acercamiento en pos de establecer mecanismos de cooperación y trabajo conjunto con la organización.

- La reflexión interna de la JATARISHUN, determina el establecimiento de un proyecto político a mediano y largo plazo. Para ello, contemplaron la necesidad de establecer un plan de acción orientado a la construcción de poder y que se concretaría a través de la formación política de las comunidades y, especialmente, por medio del establecimiento de un programa de educación intercultural bilingüe que prepare a los y las jóvenes en temáticas que contribuyan a valorar su cultura e identidad y les forme como líderes políticos.

- Posiblemente la puesta en marcha del colegio fue muy rápida. Todo se facilitó casi de inmediato, el terreno, la construcción y hasta la implementación del área técnica productiva. La brevedad del “proceso” creó la falsa ilusión de que se habían conseguido todos los objetivos y se dejó de lado lo principal, la permanente formación de dirigentes, comunidades y estudiantes.

- En el proceso, rápido, de creación del colegio, se privilegió el deseo de alcanzar el objetivo de materializar el proyecto de educación intercultural bilingüe, posiblemente no hubo un análisis eficaz de las reales condiciones con las que se contaban. Las dificultades no se quisieron ver o se minimizaron como por ejemplo los limitados recursos humanos y económicos con los que se contaba.

- El proceso educativo llevado a cabo por la JATARISHUN, puso en evidencia uno de los problemas más graves de la educación intercultural: la inexistencia de maestros y maestras kichwas que dominaran fonología, morfología, sintaxis, léxico y semántica de esta lengua. Dicha situación hizo que se apelara, en el mejor de los casos, a profesores que habían realizado la profesionalización acelerada en los Institutos Pedagógicos Bilingües; o a

bachilleres que no pudieron cumplir con la tarea de enseñar la lengua. Por esta razón se prefirió enseñar en castellano, sin lograr nuevamente impartir la estructura de dicha lengua. Con ello, la educación bilingüe no se enseñó con eficacia ni en kichwa ni en castellano.

- La salida de la congregación de las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús del proyecto y del cantón, evidenció que el prestigio del colegio no solo se debía a la presencia de la JATARISHUN, sino que había un capital simbólico en la presencia de las religiosas y que se demostró cuando gran cantidad de estudiantes dejaron la institución a su salida.

- Se evidenció una pugna de poderes entre los diferentes sectores de Saquisilí: los que estaban a favor de la organización, los que apoyaban el trabajo de las religiosas. En las comunidades, en el colegio, entre padres y madres de familia y estudiantes, la salida de la congregación era tema de conversación, de reproche o satisfacción, en el fondo era la lucha por la reacomodación de los espacios de poder, es decir, quién ocuparía el espacio de poder dejado por las religiosas.

- El apremio por captar el poder político y la presión por gestionar proyectos de desarrollo hizo que los dirigentes de la JATARISHUN perdieran de vista la necesidad de generar espacios de discusión y formación política en las comunidades y en el colegio, con esto se descuidó el fortalecimiento de la organización desde las bases.

- Las comunidades empezaron a percibir que los dirigentes se alejaban de sus ideales. Estos replicaban la manera de hacer política de los partidos políticos tradicionales, estableciendo bases clientelares, reproduciendo las mismas prácticas de corrupción de los anteriores grupos dominantes, lo que suponía una ruptura con la base ética del pueblo indígena.

- La organización ha mantenido su imagen de fuerza política contrahegemónica durante varios años. Esto, básicamente debido al prestigio y capacidad política que sus dirigentes exhibieron en las luchas por alcanzar el respeto y valoración por parte de la población mestiza, en la consecución – aunque parcial – de una educación propia en su lengua y cultura y por los triunfos electorales, a pesar de haber abandonado el trabajo permanente con sus bases, que son las que realmente sostienen el proyecto político a largo plazo.

- Los espacios de educación intercultural bilingüe se convirtieron en plataforma política sobre la cual se instrumentalizó el acceso al poder y ejercicio de la política partidista de sus principales dirigentes.
- La estructura de poder desarrollada por la JATARISHUN no permite la incorporación de los y las jóvenes y el consiguiente recambio de cuadros al interior de la organización, produciéndose el anquilosamiento de la dirigencia que empieza a responder a sus propios intereses políticos y económicos.
- La pugna interna de las y los líderes del movimiento indígena por el acceso al poder político dividió a las comunidades y al electorado. Con ello los continuos triunfos electorales terminaron y se perdió el control político del cantón, evidenciándose la pérdida del proyecto político que dinamizó a la organización entre finales de los 90's y primeros años de la década 2000.

BIBLIOGRAFIA

- Abram, Mathias. Lengua, Cultura e Identidad. El proyecto de educación bilingüe intercultural (1985-1990). Quito: Abya Yala, 1992.
- Abram, Mathias. “Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador”. En, Kuper, Wolfgang, (comp). Pedagogía Intercultural Bilingüe, Experiencias de la región Andina. Quito: Abya – Yala, 53-86, 1993.
- Almeida, Ileana. El Estado plurinacional. Quito: Abya-Yala, 2008.
- Amodío, Emanuele compilador. Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina. Quito: Abya-Yala, 1982.
- Ashca, Arturo. Actores Sociales en el Desarrollo Local del Cantón Saquisilí. Quito: Tesis Universidad Politécnica salesiana. Enero del 2009.
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de la República del Ecuador. Quito: Graficas Universal, 1998.
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de la República del Ecuador. Quito: Graficas Universal 2008.
- Barth, Fredrik. Los grupos étnicos y sus fronteras. México: F.C.E., 1976.
- Bello, Álvaro. Etnicidad y ciudadanía en América Latina. Chile: CEPAL, 2004.
- Benavides, Carlos A. “Democratizar va más allá de acceder a la educación Pensamiento propio y alternativa al desarrollo”. En, Dietz, Gunther, et al editores. Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Quito: Abya -Yala, 245-266, 2008.

- Bertely, María. “Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica a la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”. En, Dietz, Gunther, et al editores. Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Quito: Abya - Yala, 267-302, 2008.
- Bernstein, B. Poder, educación y consciencia, sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure editorial, 1990.
- Bernstein, B. La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata, 1993.
- Bonal, Xavier. Sociología de la educación. España: Paidós, 1998.
- Bouché, J.H, et al. Antropología de la educación. Madrid: Síntesis, 2002.
- Bourdieu, Pierre. Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor, 1967.
- Bourdieu, Pierre. La dominación masculina. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Bourdieu, Pierre, J.C.Passeron. Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Argentina: S.XXI editores, 2009.
- CAMAREN. Programa de Capacitación a Promotoras y Promotores Campesinos, Capacitación Comunitaria y Gestión de los Recursos Naturales. Quito – Ecuador: 2002.
- Cardoso, de Oliveira, Roberto. Etnicidad y estructura social. México: Ediciones Casa Chata, 1992.
- CARE – IBIS. Avances y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Perú: 2007.
- Castells, Manuel. La era de la información. Madrid: Alianza editorial, 1997

- Cliché, Paul, García Fernando. Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas. Quito: EB/PRODEC y Abya – Yala, 1995.
- Conejo, Alberto. “Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador”. En: Alteridad. Quito: Noviembre 2008.
- CONAIE. Proyecto Político de la CONAIE. Concejo de Gobierno de la CONAIE. Quito: 1994.
- Cotacachi, María Mercedes. “La educación Bilingüe en el Ecuador. Del Control del Estado al de las organizaciones indígenas”. En , López, I. Enrique, y Moya Ruth (es) Pueblos indios, estados y Educación 46 congreso interamericano de americanistas. Quito: proyecto EBI/MEC/GTZ, 253-256, 1989.
- Cueva, Juan. “Etnocentrismo en la cultura ecuatoriana en 150 años de vida republicana”. En, Arte y Cultura, CORDES, Quito, 1980.
- Cuché, D. Cultura e identidad. París: La Decouvertité, 1996.
- Chiodi, Francisco. La Educación Indígena en América Latina. Quito, Abya -Yala, 1990.
- De Vries, Lucy. “Política Lingüística y educación bilingüe en los países andinos relativas a los Quechua-Hablantes”. En, López, I. Enrique, y Moya Ruth (eds.) Pueblos indios, estados y Educación 46 congreso interamericano de americanistas. Quito: proyecto EBI/MEC/GTZ. 253-256, 1989.
- De Vries, Lucy. Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia. Quito: Proyecto EBI – CEDIME, 1988.
- DINEIB – C. Documentos. Cotopaxi, Agosto 2000

- Durán, Teresa, “Contextualizando el concepto de Interculturalidad en el marco de procesos sociales interétnicos”. En: Samaniego, Mario. Rostros y fronteras de la Identidad. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 79-98, 2004.
- Foucault, Michel. En las mallas del poder, Bahía: transcripción conferencia, 1976.
- Foucault, Michel. El orden del discurso. Barcelona: Fábula, 2002.
- Foucault, Michel. Microfísica del poder, Madrid: La piqueta, 1978.
- García, Alfonso y Juan Sáez. Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación. Madrid: Narcea, 1998.
- Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Argentina: Gedisa, 1988.
- Gramsci, Antonio. Cuadernos de la cárcel. México: Ediciones Era, 2000.
- Harnecker, Marta, Explotados y Explotadores. España: Akal editores, 1979.
- Houtart, Françoise. El camilo a la utopía desde un mundo de incertidumbre. La Habana, Casa editorial Ruth, 2008.
- Husén, Torten, Susan Oppen. Educación multicultural y multilingüe. Madrid: Narcea, 1984.
- Ibarra, A. “Políticas Estatales frente a la población indígena”. En, Los Indígenas y el Estado en el Ecuador, Abya Yala, 1987.
- Jurado, Fernando. Calles y Plazas de Quito. Quito: FONSA, 2010.
- Kaltmeier, Olaf. JATARISHUN, Testimonios de la lucha indígena de Saquisilí. Quito: CORDES, 2008.

- Krainer, Anita, Reivindicación lingüística y cultural a través de una nueva corriente educativa: la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, opúsculos del CEDAI, N° 10, Quito, 2000.
- Kuper, Wolfgang, (comp). Pedagogía Intercultural Bilingüe. Experiencias de la región Andina. Quito: Abya – Yala, 1993.
- López, Enrique. “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana”. En, Mario Samaniego. Rostros y fronteras de la Identidad. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 235 -273, 2004.
- López, Sinesio. Ciudadanos reales e imaginarios. Lima: IDIS, 1997.
- Llanos, Ana. Currículo comunitario. Quito: Producciones AMER, 1991.
- Maffesoli, Michel. La transfiguración de lo político. México: Herder, mimeografiado.
- Martínez, Carmen. “ Las misiones salesianas y el Movimiento Indígena del Cotopaxi, 1970 – 2004”. En, Ecuador Debate N° 63, Quito: CAAP, 2004.
- Martínez, José. La educación como identificación cultural. Quito: Abya-Yala, 1994.
- MEC – GTZ. Educación bilingüe intercultural en el Ecuador. Quito: Abya – Yala, 1997.
- Merton, Robert K. Teoría y estructura sociales. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Molina, F. “Educación Intercultural”, en, Sociedad y educación, perspectivas interculturales, Barcelona: PPU, 1994.
- Moreno, Segundo. Antropología ecuatoriana. Quito: EDIGUIAS, 1992

- Moya, Ruth. “Políticas educativo-culturales y autogestión: el caso de Ecuador”. En, Luis Enrique López y Ruth Moya editores. 46° congreso internacional de americanistas. Pueblos indios, estados y educación. Lima: 107- 132 Lima, 1989.
- MOYA, Ruth. “Lineamientos para una política nacional de Educación Bilingüe”. En, Revista PUCE, Año VIII, N° 25, Quito: EDUC, 69 -85, Febrero 1980.
- Nicholson, Clara K. Antropología y Educación. Buenos Aires: EUDEBA, 1961.
- Núñez, Violeta. Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU, 1990.
- Ospina, Pablo. En las fisuras del poder. Quito: I.I.E., 2006.
- Porras, Angélica. Tiempo de Indios. Quito: Abya – Yala, 2005.
- Portanteiro, Juan Carlos. Los usos de Gramsci. México: Folios Ediciones, 1988.
- Pujadas, Juan José. Etnicidad, Identidad cultural de los pueblos. Madrid: Eudema, 1993.
- Rauber, Isabel. Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular., Buenos Aires: Ediciones UMA, 1997.
- Rivera, Pizarro, Jorge. Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe. Quito: Abya -Yala, 1987.
- Samaniego, Mario. Rostros y fronteras de la Identidad. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004.
- Sánchez –Parga, José. El movimiento indígena ecuatoriano. Quito, Abya-Yala, 2010.
- Sánchez –Parga, José. Educación Indígena en Cotopaxi. Quito: CAAP, 2005.

- Santos Rego, Miguel A., ed. Teoría y práctica de la educación intercultural. Santiago: Universidad, 1994.
- Traverso Yépez, Martha, La Iglesia Modeladora de la Nacionalidad, en la identidad Nacional en el Ecuador. Quito: Abya -Yala, 1991.
- UNICEF. Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina. Santafé de Bogotá: UNICEF, 1993.
- Useche, Rodríguez Raúl. Educación Indígena y Proyecto Civilizadorio en Ecuador. Quito: Abya -Yala, 2003.
- Vélez, Catalina. “La incorporación de la interculturalidad en las propuestas educativas oficiales ecuatorianas en la década de los 90”. En: Dietz, Gunther, et al editores. Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Quito: Abya -Yala, 2008.
- Wade, Peter, Raza y etnicidad en América Latina. Quito: Abya – Yala, 2000.
- Walsh, Catherine. Educación e Interculturalidad. Lima: Ministerio de educación del Perú, 2002.
- Yánez Cossío, Consuelo. La Educación Indígena en el Ecuador. Quito: Abya-Yala, 2000.
- Yánez Cossio, Consuelo. La Educación Indígena en el Área Andina. Quito: Abya – Yala, 1989.
- Yánez del Pozo, José. RunaYachai. Quito: Abya-Yala, 2003.
- Yumbai, Mariana et al. Ecuador, Estado plurinacional hoy. Quito: Gráficas Silva, 2009.

INTERNET

- Alarcón, Luis e Irey Gómez. Repensando lo político. Internet.
<http://www.serbal.pntic.mec.es/AParteRei/> Acceso:(20 junio, 2011)
- Amadio, Massimo. Dos decenios de educación bilingüe en América Latina. En, Perspectivas, Revista trimestral de educación, Vol. XX, nº 3, 1990. Internet.
<http://www.oei.es/oeivirt/rie13a01.htm> Acceso: (8 junio, 2011)
- Ávila, Mercedes. “Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Berstein”. En, Revista Interamericana de formación de profesorado. Zaragoza: volumen 19, N° 001, 159-174, 2005. Internet. emipal@posta.unizar.es Acceso: (27 mayo, 2011)
- Bermejo Paredes, Saúl. ¿Por qué apostar por una educación intercultural? Internet.
http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3374 Acceso: (2 junio, 2011)
- Barnach-Calbó, Ernesto. “La nueva educación indígena en Iberoamérica”. En, Revista Iberoamericana de educación, N° 13, 1997. Internet.
http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2096 Acceso: (5 junio, 2011)
- Bernal, Aurora. “Antropología de la educación para la formación de profesores”. En, Educación y educadores, Volumen N° 9, Colombia 2006. Internet.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83490212.pdf> . Acceso: (3 junio, 2011)
- Boix, Monserrat. Algunos elementos para repensar la interculturalidad. Internet.
http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2583 Acceso (3 junio, 2011)
- Echeverría, Bolívar, Revista Chiapas. Internet.
<http://www33.brinkster.com/revistachiapas> <http://www.ezln.org/revistachiapas> Acceso: (20 junio, 2011)
- Fuller, Norma. La Interculturalidad. Una propuesta polémica. Pontificia Universidad Católica del Perú. Internet. <http://www.aulaintercultural.org/article.php3?idarticle=3690>
Acceso: (3 junio, 2011)

- García Castaño, Javier et al. “La educación multicultural y el concepto de cultura”. En, Revista Iberoamericana de Educación, N° 13, Educación Bilingüe Intercultural, Número 13, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la ciencia y la cultura, 2005. Internet. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.htm> Acceso:(28 mayo, 2011)
- Kowii, Ariruma. “Sociedades diversas y educación”. En, Revista Iberoamericana de Educación, N° 26, Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001, 59-75. Internet. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002604.pdf> Acceso: (3 Junio, 2011)
- Mancín, Cristina, Educación intercultural bilingüe un cambio necesario para que la diferencia no se transforme en desigualdad social. Internet. www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2583 Acceso: (3 junio, 2011)
- Muñoz Sedano, Antonio. “Programa y modelos de educación multicultural.” Cuadernos de la Fundación Santa María, N° 11, 1993. Internet. <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/Interculturalidad> Acceso: (6 Junio, 2011)
- Muñoz Sedano, Antonio, Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, Universidad complutense de Madrid, 1997. Internet. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> Acceso: (6 Junio, 2011)
- Ojeda, Virginia. Educación y antropología. Reflexiones desde la experiencia en ámbitos de educación no formal. En, Antropología social y cultural en Uruguay Anuario 2006. Internet. <http://www.unesco.org.uy> Acceso:(3 junio, 2011)
- Quishpe, Cristobal. Educación Intercultural Bilingüe. En, Boletín ICCI –RIMAY, Instituto Científico de Culturas Indígenas. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, No. 31, octubre del 2001. Internet. <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html> Acceso: (31 Mayo,2011)

- Tipán Barrera, Giovanna. Ecuador, Alcances de la educación intercultural bilingüe. Hablar, conocer, redescubrir, enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Internet. http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1882 Acceso (1 Junio, 2011)
- Yáñez del Pozo, José. Estados plurinacionales y ciudadanías interculturales. Internet. <http://alainet.org/active/36796&lang=es> Acceso:(15 agosto, 2011)
- <http://www.asambleaconstitucional.gob.ec> Acceso: (8 diciembre, 2010)
- <http://www.salecianos.org.ec> Acceso: (5 enero, 2011)
- www.elinternacionalista.org/ecuadorindigena.html Acceso: (18 junio, 2011)
- www.cne.gob.ec Acceso: (16 junio,2011)

ENTREVISTAS:

- Josune Elustondo. Marzo 2001.
- Javier Herrera. Agosto 2004
- Belisario Choloquina, Julio 2006.
- Alejandro Cofre Julio 2006.
- C.O. enero 2008.
- Benjamín Inuca. 23 Mayo 2009 (realizada por Marcela Alvarado)
- Floresmilo Simbaña, 25 de Mayo, 2009.
- Jorge Guamán. 22 Mayo 2009

ANEXOS

ANEXO 1

PLAN DE ESTUDIOS DE INSTITUTO TÉCNICO INTERCULTURAL BILINGÜE “JATARISHUN”.

DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS POR ÁREAS Y POR AÑOS LECTIVOS.

1. ÁREA DE FORMACIÓN INSTRUCCIONAL

CURSOS

	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lenguaje y comunicación	*	*	*	*	*	*
Kichwa	*	*	*	*	*	*
Matemáticas	*	*	*	*	*	*
Ciencias Sociales	*	*	*			
Historia				*	*	*
Sociología				*	*	*
Inglés				*	*	*
Mecanografía	*					
Computación		*	*	*	*	*
Dibujo	*	*	*			

2. ÁREA DE FORMACIÓN

CURSOS

	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Formación Humana	*	*	*	*	*	*
Identidad Cultural				*	*	*
Identidad Nacional	*	*	*	*	*	
Cultura Artística	*	*	*	*	*	*
Cultura Física		*	*		*	*

3. ÁREA TÉCNICA PRODUCTIVA**CURSOS**

1° 2° 3° 4° 5° 6°

Proyectos Productivos	*	*	*	*	*	*
Medio Ambiente	*	*	*			

4. ÁREA SOCIO ORGANIZATIVA**CURSOS**

1° 2° 3° 4° 5° 6°

Gestión y desarrollo	*	*	*	*	*	*
----------------------	---	---	---	---	---	---

PLANES Y PROGRAMAS DE KICHWA

Objetivos generales

- Desarrollar las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir para comprender los mensajes orales en cualquier variante dialectal de la lengua.
- Desarrollar las habilidades comunicativas y expresivas en el Kichwa escrito estándar y hacer uso de una caligrafía legible.
- Conocer técnicas científicas de la estructura gramatical del idioma Kichwa unificado.
- Fortalecer el valor cultural y social de la lengua materna.
- Conocer y valorar las diferentes formas de expresión oral de la cultura indígena: leyendas, mitos, poesía, literatura y arte popular.

Objetivos específicos

- Estudiar y aplicar los elementos gramaticales del Quichua unificado
- Emplear los conocimientos adquiridos en forma oral y escrita en el convivir nacional.
- Utilizar la lectura como medio de investigación y apreciación estética.
- Aplicar gramaticalmente todos los conocimientos en la práctica oral y escrita dentro y fuera de la comunidad.
- Comunicar sus pensamientos en forma crítica y reflexiva en el idioma materno.

CONTENIDOS

PRIMER CURSO

1. Diagnóstico y nivelación de conocimientos

- 1.1 Las vocales del quichua (a, i, o)
- 1.2 El abecedario kichwa
- 1.3 El Himno nacional en kichwa
- 1.4 Canciones populares
- 1.5 Los trabalenguas
- 1.6 Signos de puntuación
- 1.7 Las numeraciones
- 1.8 Signos matemáticos

2. Lengua escrita

- 2.1 Reseña histórica del idioma quichua: pobladores, lugares, tiempo, autoridades, textos, etc.

- 2.2 Estructura de leyendas y textos sobre la solidaridad, salud, educación, y otros.
- 2.3 Narración de los encuentros deportivos.
- 2.4 Preparación de los discursos cívicos.
- 2.5 Mensajes y análisis.
- 2.6 Narración de hechos reales.
- 2.7 Descripción de una persona a quién se admira.
- 2.8 Definición fonética de valores vocales, consonantes dentro del idioma kichwa frente al castellano.
- 2.9 Las principales reglas de lecto-escritura del quichua unificado.
- 2.10 Términos, nociones y cantidades referente al área de matemáticas.

3. *Comprensión*

- 3.1 Conversación sobre los intereses acorde a la realidad (edad)
- 3.2 Identificación de la idea central y de estilos, relatos, cuentos, novelas, poesías, historietas
- 3.3 Lectura de leyendas
- 3.4 Lectura de textos literarios

4. *Lectura de textos literarios*

- 4.1 Los signos de puntuación: coma, punto y coma, punto, dos puntos, comillas, paréntesis, interrogación, admiración.
- 4.2 La realidad comunitaria
- 4.3 Los textos literarios: ñucanchik yachay, sumak muyu, textos de nacionalidades y otros.
- 4.4 Documentos: Oficios, cartas, actas, revistas, etc
- 4.5 Vocabularios: Partes del cuerpo
- 4.6 Vocabulario de los animales domésticos.
- 4.7 Adjetivos numerales del 0 al 9, calificativo, colores primarios.
- 4.8 Nombres de productos agrícolas y plantas medicinales.
- 4.9 Pronombres personales
- 4.10 Frases y oraciones
- 4.11 Lectura sobre el tema de actualidad científica
- 4.12 Lectura de los cuantos, poemas, cartas.

5. *Estructura lingüística*

- 5.1 Las 21 grafías del kichwa unificado
- 5.2 Vocabulario: nombres personales

- 5.3 5.3 Uso de las partículas: c.
- 5.4 Partículas de ka, manta, pi, ta en función del artículo determinativo
- 5.5 Partículas cari, huartai; en función del género masculino y femenino
- 5.6 Partículas cuna, para formar plurales
- 5.7 Adjetivo numeral del 0 al 9, calificativo, colores primarios, terminativos e indefinidos.
- 5.8 Partículas chu, para formar la interrogación
- 5.9 Identificación de la idea central de los nombres y de la acción
- 5.10 Reconocimiento de los signos de puntuación – del sistema.
- 5.11 Estructura de una oración (sujeto- complemento- verbo)
- 5.12 Uso de las mayúsculas
- 5.13 El sustantivo propio
- 5.14 La oración simple
- 5.15 La oración por la actitud del hablante
- 5.16 Signos de entonación: admiración, interrogación
- 5.17 Formación de palabras: diminutivos, aumentativos, despectivos.

6. *Expresión*

- 6.1 Situación local, provincial y nacional.
- 6.2 Dialogo, monologo (forma de hablar de la zona)
- 6.3 Coplas, dichos, refranes
- 6.4 Declamación de poemas de tipo humorístico.
- 6.5 Mensaje y análisis

7. *Creatividad*

- 7.1 utilizando el pasado, presente y futuro.
- 7.2 Creación de historias, cuentos, utilizando la fantasía y la imaginación
- 7.3 Empleo de términos nuevos del quichua unificado
- 7.4 Dramatización de fabulas
- 7.5 Carta familiar
- 7.6 Juicios críticos al desarrollo del proceso educativo

SEGUNDO CURSO

- 1. Diagnóstico y nivelación de conocimientos
 - 1.1 Las 21 grafías del kichwa unificado
 - 1.2 Dictado en forma escrita, oral; de acuerdo a lo aprendido
 - 1.3 Numeraciones

- 1.4 Breve historia del idioma quichua
- 1.5 Características del quichua
- 1.6 Pronunciación dialectal y escritura unificada del quichua
- 1.7 Escritura de la palabra, frases y oraciones.
- 1.8 El sustantivo

2. Lengua escrita

- 2.1 Escritura del quichua
- 2.2 Contenido del quichua unificado como lengua
- 2.3 El quichua y el castellano, la diferencia.
- 2.4 Cambios de fonetización como idioma aglutinante
- 2.5 El alfabeto quichua
- 2.6 Principales reglas de lectura y escritura en quichua
- 2.7 Las letras y pronunciaciones
- 2.8 El acento
- 2.9 Partes de la oración
- 2.10 Las sílabas en palabra y letra
- 2.11 Afijos, prefijos, sujeto, infijos
- 2.12 Los sustantivos

3. Comprensión

- 3.1 Lectura del texto literario
- 3.2 Historia de la literatura oral tradicional
- 3.3 Los artículos
- 3.4 Nombres, vocabulario
- 3.5 Adjetivo: Calificativo, comparativo, aumentativo
- 3.6 Adjetivo determinativo.
- 3.7 Los cuentos de mi tierra
- 3.8 Estado plurinacional
- 3.9 Reglas ortográficas a través de ejercicios y escritos
- 3.10 Las partículas: kuna, micuna, cuyana; para pluralizar los verbos, adjetivos y pronombres.
- 3.11 Las partículas curi, huarimi, en función de género masculino y femenino

4. Lectura de textos literarios

- 4.1 Complementación de signos de puntuación
- 4.2 Lectura y análisis de contenidos

- 4.3 Identificación de estilos, relatos, cuentos, novelas, poesías, historietas y periódicos
- 4.4 Lectura y análisis de la nueva constitución
- 4.5 Los derechos y garantías
- 4.6 Redacción de documentos, oficios, cartas , actas, revistas, periódicos.
- 4.7 Los pronombres personales
- 4.8 Las partículas que terminan en ca
- 4.9 Conocimientos del tiempo compuesto, conjugaciones del tiempo presente, pretérito, pasado y futuro.
- 4.10 Pronombres demostrativos
- 4.11 Pronombres relativos
- 4.12 Pronombres interrogativos
- 4.13 Pronombres indefinidos
- 4.14 El adverbio
- 4.15 La conjunción

5. *La escritura lingüística*

- 5.1 Vocabularios, nombres, animales, plantas.
- 5.2 El uso correcto de cada partícula del artículo
- 5.3 Reconocimientos de elementos morfosintácticos, según la lengua de la zona.
- 5.4 Morfema independiente
- 5.5 Morfema flexivo (ta)
- 5.6 Morfemas flexivos equivalentes a las preposiciones del castellano
- 5.7 Morfema independiente (tac)
- 5.8 Morfema independiente (Chu)
- 5.9 Estudio e los adjetivos numerales del 0 al 9, calificativos, colores primarios y ejercicios.
- 5.10 Aplicación general de conocimiento de plan estructurado, frases y oraciones dentro de la vida real.

6. *Expresión*

- 6.1 Estructura de textos (resúmenes, comentarios, análisis críticos)
- 6.2 Utilización de elementos morfosintácticos y morfo semánticos, según las características de su lengua
- 6.3 Producción e artículos y comentarios sobre aspectos socio – culturales
- 6.4 Creación de coplas, refranes y poesías
- 6.5 La conjugación
- 6.6 El participio
- 6.7 El gerundio

7. *Creatividad*

- 7.1 Producción de varios cuentos, historias, cartas de familia.
- 7.2 Producción colectiva de letras para canciones, periódicos, murales, noticieros.
- 7.3 La interpretación de términos nuevos del quichua
- 7.4 Creación de varias fabulas
- 7.5 Analizar críticamente el futuro de si mismo
- 7.6 Producción del lenguaje corporal (producción de gestos faciales, corporales significativos de uso personal)

TERCER CURSO

- 1. Pruebas de diagnóstico en idioma quichua
- 2. Nivelación de conocimientos acorde a los resultados obtenidos
- 3. Reprogramación de los contenidos de estudio
- 4. Conocimientos de las artes del lenguaje y sus funciones específicas en idioma quichua

5. *Lectura de información*

- 5.1 Origen histórico del idioma quichua
- 5.2 Cuentos
- 5.3 Historietas
- 5.4 Canciones
- 5.5 Trabalenguas
- 5.6 Adivinanzas
- 5.7 Noticias nacionales y más novedades del país
- 5.8 Declamación de poesías (genero lirico)
- 5.9 Intereses propios de la edad –investigación- de la cultura quichua (tradiciones, fiestas y costumbres)
- 5.10 Exposición sobre temas de actualidad
- 5.11 Niveles de contenidos románticos (género narrativo)
- 5.12 Artículos de la ley de derechos humanos
- 5.13 Concursos de libro leído (corrección de errores)
- 5.14 Lecturas complementarias de: sexualidad, drogadicción, educación para la salud, educación y trabajo.

6. *Lectura oral y comprensiva de texto con temática diversa*

- 6.1 Diálogos

- 6.2 Interpretación de refranes
- 6.3 Mitos y creencias
- 6.4 Exposición sobre problemas comunitarios
- 6.5 Comprensión global del texto, ideas principales y secundarias.
- 6.6 Conclusiones y mensajes. Elaboración de resúmenes (por etapas)
- 6.7 Corrección e errores
- 6.8 Lectura comprensiva de educación intercultural bilingüe, definición, habilidades, uso, análisis, comprensión y producción oral del idioma quichua.
- 6.9 Lecturas complementarias: la agricultura, prevención e enfermedades, crianza de animales y problemas, comentarios para dar posible solución

7. Comprensión del idiomas quichua, elementos de anticipación y predicción

- 7.1 Preguntas y respuestas (profesor)
- 7.2 Pequeño dialogo con temas de la realidad
- 7.3 Preguntas y respuestas (alumnos)
- 7.4 Conjugaciones
- 7.5 Aritmética
- 7.6 Descripción de información de texto, con diferentes temas.

8. El texto literario

- 8.1 Fondo y forma
- 8.2 Prosa y verso

9. Estructuración de oraciones a partir de la familia lexical, textos literarios y de información.

- 9.1 Desarrollo de los ejercicios como: ortográficos, vocabularios nuevos.
- 9.2 Dictado de palabras, frases, oraciones, versos, trabalenguas, cuentos y adivinanzas
- 9.3 Canciones populares en quichua (interpretación)
- 9.4 Dramatización con temas de deferentes niveles.

Los mismos programas se empleaban para cuarto, quinto y sexto cursos.

Anexo 3

Planes y programas de producción agropecuaria

Objetivos

- Los alumnos luego e terminaod el tercer curso de ciclo básico, estarán en capacidad de elegir las formas de producción agropecuario forestal, de acuerdo a las potencialidades que dispone.
- Observar las diferentes formas de producción agrícola, pecuaria, forestal, psicola y agroindustrial, en base de los recursos existentes.
- Aplicar conceptos básicos en función e la infrasestructura de producción existente en el Instituto, en las comunidades y a nivel aprticular de cada alumno y docente.
- Elaborar perfiles de proyectos a fortalecerse en el nivel diversificado del Instituto.

Cuarto Curso

1. Suelos

- 1.1 Cómo e forma el suelo
- 1.2 Componentes del suelo
- 1.3 Fertilidad del suelo
- 1.4 Tipos de suelos
- 1.5 Conservación de suelos

2. Climatología

- 2.1 Fenómenos atmosféricos, importancia y uso.
- 2.2 Temperatura
- 2.3 Precipitación
- 2.4 Radiación solar
- 2.5 Aire
- 2.6 Viento

3. Formas de labrar el suelo

- 3.1 Generalidades
- 3.2 Tipo de labranzas
 - 3.2.1 Labranza cero
 - 3.2.2 Labranza minima
 - 3.2.3 Labranza total
 - 3.2.4 Labranza con tracción animal
 - 3.2.5 Labranza mecanizada

3.3 Formas de conservación del suelo

4. *Cultivos autóctonos de la zona*

- 4.1 Cultivo de la papa
- 4.2 Cultivo de maíz
- 4.3 Cultivo de melloco
- 4.4 Cultivo de haba
- 4.5 Cultivo de cebada
- 4.6 Cultivo de arveja

5. *Lombricultura*

- 5.1 Generalidades
- 5.2 La lombriz
- 5.3 El humus de lombriz y su producción
- 5.4 Utilización de la agricultura

6. *Forestación*

- 6.1 Qué es la forestación
- 6.2 Importancia de la forestación
- 6.3 Especies forestales nativas
- 6.4 Especies forestales exóticas