EDUCACIÓN INDÍGENA EN COTOPAXI

Avances políticos y deudas pedagógicas

370.117
S211e

José Sánchez Parga

17251

EDUCACIÓN INDÍGENA EN COTOPAXI

Avances políticos y deudas pedagógicas

371.97
V67e
Vonarburg, Ursula
Educación indígena en Cotopaxi
UCAP

caap

Centro Andino de Acción Popular

EDUCACION INDIGENA EN COTOPAXI
AVANCES POLITICOS Y DEUDAS PEDAGOGICAS

Autor: José Sánchez-Parga

Editor:
© Centro Andino de Acción Popular –CAAP-
© Proyecto de Desarrollo Rural de Cotopaxi PRODECO – COMISION EUROPEA
© Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi –SEIC-

Diagramación: Martha Vinueza
Diagramación Portada: MAGENTA
Impresión: Albazul Offset
Derechos Autor: 023120
ISBN: 9978-51-022-2
Agosto 2005
Quito - Ecuador

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador
22706

ÍNDICE

Presentación 7

Introducción 9
1. Precedentes de una investigación sobre educación indígena 9
2. Enseñanzas de un fracaso educativo 13

Capítulo I
Educación indígena y antecedentes de la EIB 17

Capítulo II
El proyecto de EIB y la acción del SEIC 21

Capítulo III
Educación indígena entre politización y despedagogización 25

Capítulo IV
Educación bilingüe y bilingüismo 31
1. La propuesta educativa 31
2. Perfiles bilingües y procesos de bilingüismo 37
3. Pedagogía bilingüe 45
4. Posiciones y disposiciones frente a la educación bilingüe 48

Capítulo V
Educación intercultural 55
1. Los equívocos de enseñar la cultura 55
2. El síndrome de la identidad cultural y el culturalismo 66

Capítulo VI
Educación privada de pedagogía 73
1. Comunalismo educativo sin institución escolar 78
2. Déficit pedagógico de maestros y profesores 83
3. Enseñanzas sin pedagogía 92
4. Evaluación crítica del currículo 100
5. Desempeño educativo de los maestros 110

Capítulo VII
Impacto y alcances institucionales de la educación en el medio indígena 121
1. Condiciones socio-económicas y educativas 121
2. Deserción escolar 126
3. Paradoja de la institución escolar en el medio indígena 134

Capítulo VIII
Conclusiones 141

Bibliografía 153

PRESENTACION

Corresponde al Servicio de Escuelas Indígenas del Cotopaxi (SEIC) la iniciativa de emprender, lo que al momento se denominó como una sistematización problematizadora, el estudio que presentamos; al Proyecto de Desarrollo Rural en la Provincia de Cotopaxi. PRODECO) auspiciado por la Unión Europea y el CODENPE, el apoyo financiero y el soporte necesario para hacer posible este trabajo y su publicación. El Centro Andino de Acción Popular (CAAP) con experiencia en el área, habiendo editado sobre temas como "Educación y Bilingüismo en la Sierra Ecuatoriana", "Transformaciones Socioculturales y Educación Indígena", coordinando por algunos años un Taller Internacional sobre Investigación y Educación Bilingüe, que produjo seis Memorias resultantes de estos eventos, asumió la investigación a cargo del autor José Sánchez-Parga.

Lo que se inició como un análisis de más de veinte años de prácticas en Educación Indígena, que tomando en cuenta las resoluciones de asambleas comunitarias que se mantenían de manera permanente, anteriores a la constitución del Movimiento Indígena del Cotopaxi –MIC, fue impulsado por el Equipo Pastoral y la Misión Salesiana de Zumbahua, lo que da origen al SEIC; pasó en el transcurso de la investigación a convertirse en un análisis sobre la situación pedagógica de la educación intercultural bilingüe en Cotopaxi, pero cuyos resultados y reflexiones son extendibles al conjunto del Sistema intercultural e incluso a la totalidad de la enseñanza escolar en el país.

Como lo mencionara Luis Montaluiza, uno de los pioneros en el tema y permanente luchador por la implementación y desarrollo de la educación bilingüe, en el taller de discusión que organizó el SEIC, para discutir el documento resultante de la investigación, el reconocimiento de la Educación Bilingüe por parte del Estado en la Constitu-

ción, es un logro ganado en una larga y tenaz confrontación por la aplicación de uno de los derechos de los pueblos indígenas.

Este logro está presente en el estudio, enfatizándolo en beneficio de una trayectoria de reivindicación, históricamente anhelada; el cual busca connotar los problemas pedagógicos, las falencias que limitan un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el bilingüismo es en sí mismo una cuestión a fortalecer, más allá de una práctica de traducción lingüística del sistema escolar hispano, que es fuertemente criticado. Apropiado resulta aprehender algunos conceptos, como interculturalidad, cultura-culturalismo (que son usados de manera casi autómata) para su uso en la práctica cotidiana.

En suma, el libro pone al debate, de forma muy amplia, la actual problemática de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y especifica la experiencia en Cotopaxi. Además invita a profundizar en lo pedagógico, una disciplina científica escasamente desarrollada en el país, que debe enriquecerse de otros campos del saber de las Ciencias Sociales y responder de manera efectiva a las exigencias y necesidades contemporáneas.

Quienes hemos participado y aprendido en este proceso, expresamos nuestra gratitud a todos aquellos que aportaron y colaboraron con sus opiniones, información, apertura para observar sus experiencias y compartir conocimientos. La lista es larga y consistente. Por supuesto, nuestro reconocimiento al autor.

Wim Schutgens
Codirector Europeo
PRODECO

P. José Manangón
Coordinador
SEIC

Angel Tibán
Codirector Nacional
PRODECO

Francisco Rhon Dávila
Director Ejecutivo
CAAP

INTRODUCCION

1. Precedentes de una investigación sobre educación indígena

Hace casi 15 años el CAAP realizó una investigación en las tres provincias de la Sierra ecuatoriana con mayor predominio de población indígena (Imbabura, Cotopaxi y Chimborazo) sobre la situación y los procesos de escolarización y bilingüismo en una muestra de 12 comunidades indígenas[1]. En dicha investigación se analizaron los niveles, comportamientos y procesos de escolarización, alfabetización y bilingüismo de tres generaciones al interior de la misma familia en base a una muestra de unas 130 encuestas. Una conclusión general importante es que el nivel de bilingüismo ha crecido a través de las tres generaciones en todas las regiones y comunidades estudiadas, en mayor proporción entre los hombres que entre las mujeres, pero al margen de la educación bilingüe. Siendo la migración urbano-costeña el principal factor de dicho aumento del bilingüismo.

En términos generales (tomando el caso de la comuna de Carabuela, Otavalo, como el más representativo) el bilingüismo, que en los abuelos es del 26%, pasa al 66% en la generación adulta (sujeto de la encuesta) y al 72% en la joven generación[2]. En aquel entonces, hace

---

1 Cfr. J. Sánchez Parga, *Educación y Bilingüismo en la Sierra Ecuatoriana*, CAAP, Quito, 1991. La finalidad de la investigación era establecer los niveles de escolarización, de alfabetización y de bilingüismo; como único indicador sociológico se tomaron en cuenta los comportamientos o niveles de migración poblacional, ya que considerábamos que además de la escuela o un factor más eficaz que la misma escuela para el bilingüismo podría ser la migración urbana y costeña de la población indígena de las comunidades.

2 Cfr. J. Sánchez Parga, 1991: 177.

más de una década, se podía sostener que el proceso de *bilingüización*, consistente en adquirir la práctica del castellano sin pérdida del quichua, era relativamente normal y generalizado. Esta constatación suscitaba en aquel entonces una pregunta nueva: ¿en qué medida el proceso de *bilingüización* se mantiene con o sin pérdida del quichua?

Un dato muy singular y también relativamente generalizado era que el porcentaje de población, que declara no manejar la "escritura y lectura" (95%), es sensiblemente superior a la del mismo sector "no escolarizado" (91%); lo que demostraría que un significativo porcentaje de población escolarizada incurre en una suerte de *analfabetismo regresivo*, poniendo de manifiesto el precario nivel de la escolarización y sobre todo serias limitaciones pedagógico-educativas, que merecen ser tratadas más adelante en este estudio que presentamos.

Además de esta indagación general de carácter estadístico en base a un cuestionario, se estudiaron en particular ciertos comportamientos lingüísticos y usos del bilingüismo en el sector infantil, en el medio doméstico-familiar y en los espacios públicos o comunales (con presencia o sin presencia de mestizos castellano-hablantes). También se pudo indagar en términos muy limitados las competencias lingüísticas del castellano escrito en la formación de los maestros, con unos resultados extremadamente deficitarios en el manejo de la lógica gramatical. Y aunque no fue objeto de estudio, sí se pudo observar por una muestra de casos la extraordinaria dificultad de los maestros bilingües y quichua-hablantes para escribir en quichua: se muestran capaces de transcribir en quichua frases y oraciones de la lengua hablada, pero son incapaces de componer o redactar un texto en quichua. Muchos de los entrevistados no lo habían hecho nunca.

Finalmente, ya entonces se avanzaban unas conclusiones sobre las fuertes apuestas y posiciones en torno a la educación bilingüe y sobre el problema cultural de la educación bilingüe, y también unos aportes muy provisionales para la evaluación de la educación bilingüe, a los que también nos referiremos más adelante.

Esta investigación modesta en su cobertura, aunque suficiente en cuanto al método de encuesta empleado y la muestra seleccionada, para disponer de una cierta comprensión del fenómeno del bilingüismo, no fue seguida por ninguna otra investigación que pudiera dar cuenta de los efectos de la educación bilingüe y de la evolución del bilingüismo en el medio indígena. Y sin embargo, los resultados de dicho estudio permitirían establecer una "línea de base", que muy bien podría servir de referente y comparación, para investigar o evaluar actualmente o en el futuro el fenómeno del bilingüismo, más allá de los datos estadísticos que posteriormente proporcionaría el Censo.

Poco después, hace ahora algo más de una década (en 1993), y tomando como marco de referencia el desarrollo de la escolarización, el CAAP realizó otra investigación sobre las transformaciones socio-culturales en medios campesino-indígenas y en algunas comunidades más sujetas a los procesos de modernización e incluso de mestizaje, con la finalidad de comprender y explicar: a) los cambios de larga duración y los cambios recientes más rápidos operados en la *corta duración*; b) las formas o modalidades más representativas de dichos cambios y las estrategias modernizadoras. Esta investigación tomó como campo de estudio aquellas comunidades indígenas más cercanas a núcleos urbanos mestizos o con relaciones más estrechas con dichos centros. Los resultados del estudio volvieron a confirmar en parte en qué medida los cambios socio-culturales en el medio de las comunidades indígenas y mestizas se operaban al margen de los procesos educativos, aun cuando sin excluir una cierta influencia de éstos en aquellos[3].

De manera muy concreta volvíamos a verificar lo que ya se había provisionalmente observado tres años antes en la investigación precedente: grandes y acelerados cambios socio-culturales no correspondían a proporcionales procesos educativos y de escolarización; como tampo-

---

3 Cfr. J. Sánchez Parga, *Transformaciones socio-culturales y educación indígena*, CAAP, Quito, 1993.

co el proceso de bilingüismo, sus tasas de crecimiento en el medio indígena, habían correspondido a los niveles de educación bilingüe; más aún mientras que, por ejemplo, en las comunidades de Otavalo la población alfabeta se situaba (según comunas, edades y sexo) entre el 62% y el 35%, el bilingüismo se situaba entre el 74% y el 59%.

Es evidente que la eficacia de la educación en los procesos de cambio no puede ser medida como si constituyera un factor independiente dentro de dichos procesos, ya que se encuentra estrechamente articulada a otros muchos, diferentes y diversos factores. Pero si parece importante resaltar este hecho (la muy relativa influencia de la educación escolar en los procesos de cambio), producto de una investigación anterior, es porque nos permitirá cuestionar no sólo la tan estrecha, directa y extraordinaria influencia que se pretende atribuir a la educación escolar para los cambios socio-económicos, políticos y culturales, sino también y lo que es peor la excesiva instrumentalización que se ha hecho de la EIB en el programa del SEIC con la finalidad de lograr transformaciones socio-culturales. Esta distorsión en la manera de concebir y tratar la educación ha repercutido de manera muy cuestionable en su programación e implementación. Esto no significará de ninguna manera desconocer la importancia e influencia de la educación en los cambios sociales, pero precisando: sólo cuando se trata de una educación de una cierta calidad y efectividad y no tanto a costa de ellas.

Sin pretender extremar la argumentación, pero alertando sobre la complejidad de los procesos en cuestión, cabe incluso considerar en qué medida pueden ser los cambios y transformaciones socio-culturales, y hasta los no-cambios y no-transformaciones esperados los que pueden afectar un proceso educativo, como de hecho hemos podido observar ya en la misma provincia de Cotopaxi a raíz de una investigación reciente: ante la ausencia de cambios y más bien en presencia de un deterioro de las condiciones de vida en no pocas comunidades de la región del Quilotoa, que justamente son parte de la cobertura del programa educativo del SEIC, ha comenzado a surgir una frustración y desconfianza respecto de la escuela y la educación. Y ello en gran parte

debido a las esperanzas y expectativas cifradas en un proceso educativo, que no tuvo los resultados tan ofrecidos y prometidos[4].

Se podría objetar, y no se debe dejar de hacerlo, que en una sociedad como la ecuatoriana, para lograr una cierta o mínima *movilidad social* el sector indígena requiere de mucho más que de educación y escolarización. Pero no por ello se puede dejar de evaluar en qué grado la escolarización y educación ofrecida al indígena posee una mínima calidad y una acertada orientación.

En estos últimos 15 años, desde que en 1990 preparamos y publicamos una *Bibliografía sobre Educación Indígena – Campesina en América Latina* (IDRC / CRDI / CIID – CAAP, Canadá), los estudios y publicaciones realizados en el campo de la educación indígena y en particular sobre la aplicación y resultados de los programas de Educación Intercultural Bilingüe han contribuido a duplicar este capital bibliográfico, dada la amplitud de experiencias llevadas a cabo en este ámbito, tanto en los países andinos como en centroamérica. Lo que sobre el tema habría que echar de menos, sin embargo, son los análisis críticos y elaboraciones más teóricas relacionados con la problemática y los procesos educativos, de bilingüismo y de interculturalidad.

2. Enseñanzas de un fracaso educativo

Resulta necesario y hasta importante no sólo aclarar sino justificar el subtítulo de las "*enseñanzas de un fracaso educativo*". En primer lugar, y por razones de orden práctico, una evaluación sobre todo en el campo educacional debe ser siempre tanto más constructiva cuanto

---

4 Cfr. J. Sánchez Parga, *Crisis en torno al Quilotoa. Comunidad, mujer y cultura*, CAAP, Quito, 2003. Cuando en el transcurso de la investigación de un "grupo focal" compuesto por unos quince indígenas "cargadores" (*kipiri*) en el mercado de Latacunga se descubre que un tercio de ellos terminaron el ciclo escolar, otro tercio lo dejaron inconcluso y el otro ni siquiera son escolarizados, pero todos trabajan en la misma condición de precariedad, el cuestionamiento a la escuela y la educación resulta más que justificado.

más crítica; de ahí el imperativo de sacar las mayores y mejores enseñanzas de los límites y defectos identificados en todo el proceso educativo y en sus distintos componentes. Una evaluación crítica no debe, en tal sentido, limitarse a identificar los fallos y defectos de un modelo educativo y de sus implementaciones, sino que además debe explicar las causas que dieron lugar a tales defectos y dando razón de los factores que limitaron, tergiversaron o hicieron defectuosa tal educación. Por eso cabría sostener que no hay mejores enseñanzas que aquellas que se pueden obtener de los fracasos educativos.

En segundo lugar, en términos más teóricos, respecto de la educación es más honesto y coherente hablar siempre o preferentemente de "fracasos" que de "éxitos". Según Freud la educación es (junto el gobierno político y el psicoanálisis) una "tarea imposible". *Imposible* en el sentido de que nunca se logran de manera plena y satisfactoria los objetivos planteados o las metas esperadas de una educación (o de un gobierno); y porque la educación no sólo compete al educador, al modelo educativo, a los métodos y procedimientos o recursos de su implementación, sino también y en gran medida (¿cuánta?) compete al educando y a sus condiciones educacionales. Las iniciativas del educando en un proceso educativo y la eficacia de tales iniciativas e intereses son no sólo un complemento sino incluso un componente tan necesario y decisivo como en cierto modo imponderable.

Según esto, el estudio sobre la Educación Intercultural Bilingüe implementado por el SEIC más que una simple evaluación, constatación de defectos y limitaciones, pretende comprender los problemas identificados tratando de explicarlos; no sólo definiendo las causas y factores que los han producido sino también los procesos en los que se hallan inscritos. Se trata de indagar a qué razones y a qué lógicas respondía lo que se hizo y la forma como se llevaron a cabo todos los procedimientos educacionales.

Con estos precedentes, en la misma línea investigativa en torno a la problemática de la educación y población indígena, el estudio que se presenta aquí posee un enfoque completamente distintos: tiene por ob-

jeto analizar el modelo educativo más representativo de todos los destinados a la población indígena, y cuya implementación cuenta con más de dos décadas, con las más diferentes variantes y modalidades adoptadas en el transcurso de su aplicación, y finalmente en el que más expectativas han cifrado: la educación intercultural bilingüe.

En primer lugar, aunque la finalidad del estudio es una evaluación crítica de la particular modalidad de educación intercultural bilingüe adoptada y aplicada por el SEIC, de manera indirecta no dejaremos de referirnos al modelo general de la EIB, y que se ha generalizado de manera muy particular en la región andina, pero también a otros muchos países de América Latina.

En segundo lugar, aunque el objeto y referente del estudio es dicho programa educativo del SEIC y el programa académico de educación superior de Cotopaxi (PAC) llevado a cabo por la Universidad Politécnica Salesiana, el alcance de la evaluación crítica tiene por objeto no sólo el mismo sistema educativo nacional sino también la misma tradición pedagógico educativa del país, ya que ambos han influido tanto como condicionado de manera muy decisiva y con todas sus limitaciones un modelo educativo como el EIB y su programación e implementación por el SEIC. Hay que tener en cuenta que el personal de la EIB y sobre todo sus maestros son producto del modelo educativo nacional.

Una primera aproximación a los documentos y experiencias académicos del SEIC conduce a cuestionar ciertos aspectos del modelo de Educación Intercultural Bilingüe y sobre todo el sistema y modelo pedagógico-educativo nacionales. Por esta razón el trabajo que se presenta ha tenido siempre en cuenta esta triple perspectiva del análisis: más allá del modelo y proyecto educativos puestos en práctica por el SEIC, es necesario considerar en qué medida estos se comprenden y explican por las características y defectos del mismo modelo de la educación indígena de la EIB y por el marco pedagógico-educativo nacional, en cuanto factores que enmarcan y condicionan tanto la formulación del programa del SEIC y como en gran medida también los resultados de

su aplicación. Esto no significará de ninguna manera descuidar y dejar de destacar los aportes específicos que la EIB ha hecho a la educación nacional y que el SEIC como la misma institución de los Salesianos han hecho a la misma Educación Indígena Intercultural Bilingüe.

Un aspecto no suficientemente destacado, pero que debe ser tenido muy en cuenta en la evaluación y consideración de los programas educativos y de escolarización en el medio indígena, es que se trata de un sector social, niños y jóvenes de las comunidades, que proceden de un ámbito socio-cultural analfabeto, y con niveles de analfabetismo de difícil desarraigo, y que ha sido objeto de programas y "campañas" de alfabetización muy contingentes y no menos ineficaces como poco sostenidas[5]. Y si más bien se apostó a una masiva y cada vez más amplia escolarización de la población indígena, incluso la escuela ha mostrado sus limitaciones en el desarraigo del analfabetismo durante las tres últimas décadas.

Esto mismo obligaría a observar el fenómeno del bilingüismo, las conductas, tendencias y procesos lingüísticos en el medio indígena muy condicionados por el analfabetismo. De hecho si el bilingüismo se ha desarrollado de manera lenta y precaria, es por encontrarse atravesado por el analfabetismo con ciertos niveles endémicos.

---

5 Una de las fechorías que se cometió con este problema fue encargar a los jóvenes que debían terminar sus estudios en los colegios de las ciudades, como una suerte de "servicio civil", dedicar un determinado período tiempo a la alfabetización. También las "campañas de alfabetización" ideadas y realizadas como si fueran "campañas de vacunación" médicas tuvieron efectos muy efímeros y contingentes. El más serio y sostenido programa de alfabetización seguirá siendo el iniciado por el primer gobierno democrático de Roldós- Hurtado a partir de 1980.

Capítulo I

EDUCACION INDIGENA Y ANTECEDENTES DE LA EIB

Con su programa de Educación Intercultural Bilingüe el SEIC se inscribe en un largo proceso de educación bilingüe de la población indígena, que en el Ecuador se remonta a los años 60 con el Instituto Lingüístico de Verano, la Misión Andina, Escuelas Radiofónicas de Simiatug y el Programa de Alfabetización Quichua de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, entre otras experiencias locales[6].

Todas estas iniciativas privadas de educación bilingüe de la población indígena darán lugar a inicios de los años 80, con la transición de la democracia en el Ecuador, a la iniciativa del Estado que asume también el proceso de alfabetización y educación bilingües de la población indígena. En 1982 un Acuerdo Ministerial oficializa "la educación bilingüe bicultural en las zonas de predominante población indígena", y en 1983 con la reforma del art. 27 de la Constitución de la República a la educación bilingüe para la población indígena se le atribuye el objetivo de la "relación intercultural". Finalmente en 1992 el Congreso Nacional con la reforma de la Ley de Educación establece la "educación intercultural bilingüe".

---

6 Para una reseña histórica más detallada del proceso de educación intercultural bilingüe en Ecuador en todas sus fases y diferentes localizaciones puede consultarse: Jorge Rivera, *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*, EIB /MEC / GTZ, Abya-yala, Quito, 1987; MEC / GTZ, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*, Abya-Yala, Quito, 1987; Rodrigo Martínez y José B. Burbano, *La Educación como Identificación cultural y la experiencia de Educación Indígena en Cotopaxi*, SEIC / Abya-Yala, Quito, 1994: 90-119; para el caso de la historia y experiencia de Cotopaxi cfr. pg. 119-144.

La educación bilingüe se presenta con el doble objetivo de mantener o reforzar la cultura indígena por medio de la conservación de sus lenguas vernáculas y facilitar la interculturalidad. Sin embargo ni el Estado ni la sociedad ecuatoriana adoptaron disposición alguna para la enseñanza y aprendizaje del quichua u otras lenguas aborígenes entre la población de habla castellana, al margen de escasas y modestas iniciativas por parte de algunas Universidades. Curiosamente han sido muy pocos los cuestionamientos a este "bilingüismo para los indígenas" y todavía más raras las propuestas para que la educación nacional adoptara un programa de educación bilingüe con una lengua aborigen.

En un estudio enmarcado en el proyecto-programa del EIB Jorge Rivera formulaba una serie de precisiones críticas al proyecto y programa EIB, de un valor particular por provenir de un pedagogo, y que además siguen siendo pertinentes todavía hoy para evaluar la educación bilingüe intercultural. Y esto, en primer lugar, porque las reservas ya entonces formuladas hace 18 años, sobre la falta de elaboración de los componentes conceptuales y metodológicos de la EIB siguen siendo vigentes aún hoy, ya que tales elaboraciones propuestas no han sido realizadas.

Desde una posición rigurosamente pedagógica, como la adoptada en ocasiones por J. Rivera, "un objetivo educativo no puede ser mantener la cultura" (1987:105; cfr. p. 82). Ni la educación bilingüe con la enseñanza del quichua ni tampoco una educación intercultural cualquiera que sea el modelo educativo y de interculturalidad que se implementen, pueden por sí mismos mantener la cultura, sin excluir que sean un elemento de la cultura o parte de un proceso cultural. Y estas declaraciones tienen mayor valor por venir de un ideólogo de la EIB, quien sostiene que reducirla a "la reivindicación de la lengua y la incorporación de contenidos de la propia cultura al curriculum, la utilización de maestros nacidos en las propias comunas y algunos aspectos metodológicos", son propuestas "escasas, débiles y pobres" (p.80).

La propuesta y programa de EIB, tal y como ha sido pensado por no pocos de sus responsables y en muchos de los aspectos de su imple-

mentación, ha corrido el grave riesgo de convertirse en una pedagogía *desde* y *para* el indígena, desde su cultura y sociedad, desde sus demandas y necesidades, ignorando con ello que todos estos referentes no pueden comprenderse sino también desde la sociedad nacional y en un mundo global; desde la cual también el indígena nunca ha dejado de auto-comprenderse. Una educación desde el indígena y para el indígena conduciría a una suerte de auto-segregacionismo étnico, que los indígenas hubieran terminado rechazando en el mejor de los casos[7].

Ahora bien, este auto-segregacionismo étnico y educativo, que parece tan paradójico y puede resultar tan contraproducente, quizás deba ser analizado e interpretado al interior de un proceso actual muy contradictorio, en el que las dinámicas de integración de las poblaciones indígenas a la sociedad nacional (y al mundo globalizado) se enfrentan a las dinámicas de exclusión dominante en la sociedad y mundo actuales. Lo que significaría transformar las condiciones de exclusión en reductos de autonomía.

---

7 J. Rivera menciona el caso boliviano, cuando los campesinos indígenas rechazaron una Universidad especial para ellos, cuando lo que querían era superar el segregacionismo educativo: "No queremos – dijeron – una universidad especial para nosotros; lo que queremos es *esa* Universidad, aquella que ahora es solamente para la gente de las ciudades" (1987:51s). Curiosamente en Ecuador los indígenas a inicios del siglo XXI fundan una Universidad indígena.

Capítulo II

EL PROYECTO DE EIB Y LA ACCION DEL SEIC

Dentro de este contexto histórico y del mismo marco ideológico más general de la EIB el proyecto educativo del SEIC se ubica en los términos de referencia más particulares de la acción de la Iglesia en el medio indígena y de manera más precisa de la Misión Salesiana, que en el Ecuador se caracterizó por su doble vocación indigenista y educadora. Los salesianos se distinguieron por hablar las lenguas aborígenes (tanto en el medio shuar como en quichua) y servirse de esta identificación lingüística para una mejor comprensión de las poblaciones y un mejoramiento de su educación[8].

Lo que más llama la atención dentro de la actividad educadora salesiana, es la estrecha articulación y asociación entre la acción pastoral o misionera y la acción educativa. Incluso en la documentación académica del proyecto y programa del SEIC es tan fuerte la intencionalidad pastoral y los objetivos misioneros, que estos restan especificidad a la acción estrictamente educativa, pedagógica y académica. Algo similar, pero que no deja de estar relacionado con este aspecto, es la ideología política investida también en la acción educativa.

El proyecto educativo del SEIC surge coincidiendo con una fase decisiva en la formación y desarrollo del movimiento indígena en Ecuador y de manera muy particular con las circunstancias, que en la

---

8 En el caso de la provincia del Cotopaxi casi todos los salesianos desde hace más de dos décadas incluso los extranjeros aprendieron quichua para hablarlo de manera corriente.

provincia del Cotopaxi sirven de contexto y escenario al movimiento y organización indígenas.

Tras un largo proceso de comunalización o reconocimiento jurídico de las comunidades indígenas por parte del Estado y coincidiendo con la segunda Reforma Agraria (1973), el movimiento indígena emprende un proceso organizativo cada vez más amplio, el cual se encuentra estrechamente asociado a una toma de conciencia étnica y de reconocimiento cultural, que encontrarán su mejor expresión en reivindicaciones educativas y culturales[9].

En Cotopaxi la educación indígena emerge muy asociada a un mismo proceso de apropiación de la lengua, apropiación de la cultura y apropiación de la tierra. "El centro de Alfabetización Bilingüe (Guayama, 1978) que había nacido para contribuir a la batalla por la tierra" (PAC, p.6); en el caso de la comuna de Saraugscha (1977) "el motivo del surgimiento de la escuela es para combatir el poder de los *cabecillas*" (Ibid.). Declaraciones como éstas se reiteran no sólo en los textos y documentos fundacionales del SEIC, sino también en la misma documentación académica. Pero tal articulación se representa tan estrecha por parte de los ideólogos y administrativos académicos del proyecto educativo bilingüe intercultural, que tienden a instrumentalizar excesivamente la educación hacia objetivos políticos. La función y finalidad específicamente pedagógico-educativas corren el riesgo de quedar relegadas o ignoradas, por efecto de su subordinación política.

De esta manera las nacientes organizaciones indígenas se convertirán en intérpretes y actores de una doble lucha por la recuperación de la tierra vinculada a una recuperación de la propia lengua, la propia

---

9 Hemos tratado en otros dos estudios anteriores cómo y por qué se opera tal articulación entre el *momento organizativo* del movimiento indígena y la *toma de conciencia* de su especificidad cultural: J. Sánchez Parga, *Presente y pasado de los pueblos indígenas. Análisis y propuestas*, Abya-Yala, Quito, 1992, *El movimiento indígena ecuatoriano. La larga ruta de la comunidad al partido*, Doc, CAAP, Quito, 2005.

educación y la propia cultura. En este sentido hay que comprender por qué en los documentos académicos aparece con tanta insistencia la vinculación político-educativa: "las nacionalidades indígenas se han apropiado de la educación… han convertido la educación en un *instrumento de liberación*" (Martínez & Burbano, 1994:20); o por qué se llega a definir la educación indígena en términos tan poco pedagógicos o académicos como "un proceso de identificación del Sujeto con la realidad socio-económica, política y cultural de sus comunidades" (o.c., p. 20).

Estas consideraciones retrospectivas no pueden desconocer el contexto socio-político y cultural de los años 70, en el que se fragua el proyecto educativo del SEIC, el cual no hubiera sido posible desinvestido de esta carga ideológica; muy por el contrario, un proyecto exclusivamente pedagógico y un programa educativo sin tales presupuestos y alcances políticos hubiera sido comprendido, compartido y vivido como una simple prolongación de lo que había sido el sistema educativo y la escuela nacional.

Lo que sí se puede reprochar al programa es que en el transcurso de las dos últimas décadas, ya en otro contexto socio-político y cultural, y despojado de la retórica inicial, no hubiera ido elaborando un desarrollo pedagógico y académico más justificado, más coherente y más efectivo. Sin embargo hay que reconocer también que el SEIC por sí solo no podía emprender esta tarea, ya que ni el pensamiento pedagógico ni el sistema educativo nacionales disponían de los recursos intelectuales e institucionales para ello.

Este fenómeno sobre los orígenes y contextos políticos del proyecto de educación indígena se encuentra reseñado con mucha profusión de detalles e informaciones en los documentos fundacionales del SEIC. Es un momento de intersección entre el período de reconquista de tierras y los inicios del desarrollo, cuando la organización indígena adquiere una conciencia política, que el proyecto educativo aparece en parte como resultado y en parte como respuesta a dicho proceso político y desarrollista.

Incluso en el plan de estudios de la *Carrera de Educación Intercultural Bilingüe* del año 1995, en el capítulo sobre *Diagnóstico de la Realidad Indígena*, el subtítulo sobre Aspectos políticos (III, 3) es el más extenso, y cuando se definen las líneas pedagógicas, que son más bien orientaciones educativas, la "educación política" constituye junto con la liberadora, comunitaria y productiva el marco general del programa. Ninguna otra consideración pedagógica contiene tal capítulo.

La importancia que tiene la contextualización histórica y política de la educación indígena en el SEIC, y que repercutirá en la orientación e ideología políticas de sus programas, curiosamente no aparece recogida en los documentos sobre los orígenes e historia del movimiento indígena de Cotopaxi. Dos explicaciones parecen plausibles. En primer lugar, quizás, los indígenas y el mismo movimiento indígena con sus dirigentes nunca reconocieron la importancia y quizás hasta reprobaron la excesiva politización que había adquirido la educación indígena. En segundo lugar, la necesaria autonomía de lo político, fundadora del movimiento indígena en los años 70, hizo que éste tomara distancia y adoptara una cierta ruptura con todos aquellos sectores e instituciones (Iglesia y Educación, por ejemplo), los que habían contribuido a su formación y desarrollo. Lo que no ha impedido los debidos reconocimientos.

Estas situaciones explican dos fenómenos consecutivos: la excesiva politización investida en los programas y orientaciones de la educación indígena, y el hecho de que la educación indígena no aparezca según los observadores como un factor importante en la formación de líderes indígenas. Aunque, como se analiza más adelante, las nuevas y jóvenes dirigencias del movimiento indígena han sido producto de la instrucción escolar, que se inicia en la década de los 70.

Capítulo III

EDUCACION INDIGENA ENTRE POLITIZACION Y DESPEDAGOGIZACION

El *Diseño Académico* del proyecto del SEIC / UPS se inicia muy curiosamente con una declaración político-pastoral, dedicando todo su primer capítulo con el título de *Marco de Líneas Pedagógicas* no a fundamentaciones y planteamientos pedagógicos, académicos o escolares, sino más bien a lo que podrían ser orientaciones educativas: educación liberadora, educación comunitaria, educación política y educación productiva[10]. Hay que reconocer sin embargo que la confusión entre *objetivos* pedagógicos y *orientaciones* educativas es generalizada en el medio y se encuentra incluso en planes y programas de estudio de las carreras universitarias.

Hay que considerar, sin embargo, que todos estos elementos aunque sin el mismo desarrollo y elaboración ideológicos, se encuentran ya presentes en el estudio – diagnóstico que sirvió de documento fundacional para el programa de EIB: aprendizaje del castellano como medio de comunicación y de apertura intercultural, la educación bilin-

---

10 Cfr. UNIVERSIDAD POLITECNICA SALESIANA. EXTENSIÓN COTOPAXI. *Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*, Cotopaxi, 1995. Llamaremos PAC (Programa Académico de Cotopaxi) a este documento, que ha servido de base para la evaluación crítica de este estudio. Este *Diseño Académico* reproduce íntegra y literalmente un capítulo del libro de Rodrigo Martínez y José B. Burbano, 1994: 137-143. No es el caso de entrar aquí en una crítica de la concepción "liberadora", "comunitaria," "política" y "productiva" tal y como se presenta en el documento, que consideramos muy poco justificada, muy discutible en sus presupuestos, demasiado simplificada en su enunciado y poco realista o efectiva para ser incorporada a un proyecto educativo. Pero que es preciso entender en el contexto de gestación del proyecto educativo.

güe "para revalorización del indígena y su cultura", educación y afianzamiento de la comunidad, "vincular la educación indígena con la solución de los problemas de la realidad socio-económica de sus comunidades"[11]. La instrumentalización comunicacional del aprendizaje de una lengua se reitera de manera constante, ignorando así la mayor importancia pedagógica y para el desarrollo del pensamiento del aprendizaje de toda lengua. Por esta razón, como se destaca más adelante, se llegará incluso a proponer un aprendizaje de la lengua sin su aprendizaje y comprensión gramaticales.

Este exceso de ideología y defecto de una elaboración pedagógica y académica, precisamente en un capítulo introductorio y dedicado a la pedagogía, induciría a pensar en un primer momento que es la politización del proyecto y del programa académico, lo que subordinaría, limitaría y hasta eliminaría el carácter específicamente pedagógico de la propuesta educativa. Sin embargo es necesario reconocer que se trata también de lo contrario, siendo más bien la debilidad y las limitaciones de la propuesta pedagógica y académica, las que generan por una suerte de ideología compensatoria su excesiva politización. En otras palabras: una sólida propuesta pedagógica hubiera reducido las pretensiones políticas del programa. No necesariamente sus alcances políticos más reales y menos ideológicos.

Importa mucho tener en cuenta este señalamiento, ya que la carencia de una sólida y coherente, fundamentada y elaborada propuesta pedagógico-educativa no es algo que se pueda achacar o criticar al SEIC, sino al modelo de educación intercultural bilingüe indígena y de manera más general al mismo sistema educativo ecuatoriano, que no ha logrado desarrollar un pensamiento y una tradición pedagógicos suficientemente científicos y modernos, capaces de haberse generalizado en el sistema e instituciones educativas nacionales. Aspecto éste que será tratado más adelante en un capítulo particular del estudio.

---

11 Cfr. MEC / GTZ, 1987: 295ss. Las llamadas "líneas pedagógicas" aparecen ya enunciadas en el estudio de Jorge Rivera, quien las retoma de "las necesidades educativas para el desarrollo rural" (1987:53).

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Una propuesta pedagógica científicamente fundamentada tendría por sí misma tales efectos y eficacias educativos, que únicamente su contextualización sería suficiente para garantizarle resultados sociales y políticos como los esperados. Aunque parece haber ocurrido lo contrario: al politizarse la propuesta y programación académico-pedagógica, ésta no ha logrado sus específicos efectos y objetivos, haciendo que sus consecuencias socio-políticas resultaran muy contingentes sino contraproducentes en algunos casos.

En otras palabras, y considerado desde otro enfoque, se ha querido atribuir a la pedagogía y a la educación escolar y académica una eficacia, que en realidad no poseen, al menos en sus efectos más específicos, directos e inmediatos. De ahí la confusión entre lo que es una ciencia pedagógica y una orientación educativa de dicha pedagogía científica. Ahora bien, sólo garantizando la específica eficacia pedagógica es posible, en mejores condiciones, asegurar el logro de las orientaciones educativas, que se quieren imprimir a dicha propuesta pedagógica[12]. Por el contrario, las orientaciones educativas serán siempre incapaces de compensar las deficiencias pedagógicas; y en ciertos casos hasta podrían agravarlas.

La orientación educativa se ha metido tanto al interior de la propuesta pedagógica, que ya cuando se pretende justificar y evaluar la educación indígena intercultural bilingüe más que una apreciación pedagógico-educativa o de formación profesional, se declara que "ha ju-

---

12 Tampoco hay que atribuir este equívoco al SEIC y menos a la educación salesiana en el Ecuador. Ha sido la consecuencia de una simplificación o errónea lectura de la "pedagogía liberadora" de Paulo Freire, de quien se ha tendido a descuidar sus planteamientos más pedagógicos, para exagerar exclusivamente su orientación liberadora, sustituyendo aquella por ésta. El equívoco ha sido mayor, cuando tal orientación educativa se desarrolla en un contexto político marxista, ya que entra en contradicción con los mismos presupuestos marxistas (*Ideología alemana*), según los cuales sólo cambiando las reales y materiales condiciones de vida de la gente sería posible un cambio educativo y de la conciencia.

gado un rol liberador", sin que en momento alguno se explique que ha de entenderse por "liberación"[13].

Todas estas observaciones críticas se vuelven pertinentes y ulteriormente justificadas, a partir de los "fines" o "marco teológico", que el SEIC atribuye a su proyecto educativo. El objetivo de "ofrecer, preferentemente a la población indígena... un servicio educativo de excelencia a nivel superior", en ningún momento dicho objetivo es precisado y tampoco se explícita qué se comprende por "excelencia" educativa y "de nivel superior". Más bien, por el contrario, se vuelve a insistir sobre orientaciones, que no son específicamente educativo-pedagógicas ni tampoco corresponden a la especificidad de una educación o formación "de nivel superior"; y se añaden finalidades que de ninguna manera un programa pedagógico y de educación superior pueden garantizar, ya que no responden a la específica práctica educativa y más bien dependen de otros factores y son producto de otros procesos mucho más complejos, que rebasan el ámbito y competencias de la educación: "... fortalecimiento de la identidad cultural, construcción de la interculturalidad y consolidar un orden social..." Nada de esto puede lograr ningún proyecto educativo por más ambicioso que sea. Que una educación orientada a estos fines pueda ayudar a lograrlos es incuestionable, pero de ninguna manera pueden ser tratados como fines y resultados específicos de un programa de educación[14].

En el documento del PAC (Programa Académico Cotopaxi) sólo como un *segundo fin* se formulan los objetivos específicamente educativos y académicos: "promover la investigación científica y tecnológica..."; sin embargo se omite la condición previa a toda investigación en todo programa académico: la educación y formación científicas. Si el estudiante no sabe cómo se producen los conocimientos en una ciencia difícilmente podrá investigar; es decir imposible que él mismo lle-

---

13 PAC, *Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*, Cotopaxi, 1995: 46.

14 Aunque no sea el caso de tratar aquí, hay que señalar los equívocos en torno a declaraciones como "fortalecimiento de la identidad cultural", "construcción de la interculturalidad" y "consolidar un orden social"...

gue a producir conocimientos. También en este terreno se incurre en declaraciones ideológicas.

Análogo al recurso de la politización del programa educativo en cuanto ideología de compensación, y estrechamente asociado con él, aparece la evangelización. De tal manera se vincula "proceso educativo y evangelización", que igualmente se incurre en un serio equívoco de enunciaciones, como si para lograr los objetivos educativos y de formación profesional fuera "necesario un proceso de evangelización implícita e inculturada" (p. 46). Un tal planteamiento sin una suficiente aclaración de lo que se entiende por tales conceptos en un documento-programa académico provoca no pocas interrogaciones[15]. ¿O no se ha pensado en qué medida desde un enfoque cristiano (salesiano) la educación es ya por sí misma evangelizadora?

El capítulo de los *Objetivos generales* repite los tópicos anteriores, para concluir con "la formación socio-política de la población indígena" (p. 55). Lo que resulta poco coherente con los *Objetivos específicos* de "formar, capacitar y profesionalizar… al personal docente que preste servicios en las jurisdicciones de Educación Intercultural Bilingüe". La EIB se convierte así, casi tautológicamente, en justificación y objetivo principal de la EIB. Entre los objetivos específicos secundarios está la "investigación" y "capacitación de dirigentes" (p.55).

Cuando se analizan los contenidos de formación y profesionalización de la propuesta académica del SEIC y del Proyecto Académico

---

15 Un problema más complejo, para ser discutido en otro lugar, tiene que ver con el hecho muy cuestionable de asociar "educación" y "evangelización" como si ésta pudiera asimilarse a un proceso educativo, ser objeto y producto de enseñanza aprendizaje. Cuando en una experiencia religiosa intervienen elementos de otra índole muy diferente y también mucho más complejos. Hay que reconocer sin embargo una cierta consanguinidad ideológica entre el programa paulofreiriano de una "educación liberadora" y la "teología de la liberación" según las inspiraciones eclesiásticas de Medellín, cuyo documento histórico es citado en la página 47.

Cotopaxi (PAC) en términos muy claros y concretos aparece la formación de educadores, licenciados en Ciencias de la Educación. Se trata de la propuesta educativa más masiva y numerosa pero también la más desprestigiada científicamente de todo el sistema educativo nacional. Todas las opiniones recogidas sobre el programa de educación indígena coinciden de manera generalizada, en que el peor defecto es la formación de los maestros. Aquí se cifra una de las grandes equivocaciones del programa del SEIC más preocupado por *dar títulos académicos a indígenas que por asegurar su real y seria educación y profesionalización.* Hay que reconocer sin embargo que esta crítica a la deficiente formación de los maestros, es también la principal que se podría formular al sistema educativo nacional. Pero ha sido la urgencia de formar una cantidad numerosa de maestros indígenas para la educación indígena, lo que ha sacrificado la calidad de dicha formación. De nuevo surge el mismo interrogante, ya planteado en referencia a otra cuestión: ¿se hubiera podido actuar de otra manera?

Sin objetar que puedan revalorizar al indígena, y que los títulos escolares y académicos puedan contribuir a una cierta movilidad social en una sociedad informalizada en su mercado laboral y profesional, sin embargo esto no ha ocurrido en el caso de los indígenas cuyos títulos poco lograron contra discriminaciones más fuertes y arraigadas, pero también compitiendo con otros sectores mejor escolarizados.

Capítulo IV
EDUCACION BILINGÜE Y BILINGÜISMO

1. La propuesta educativa

El bilingüismo en la educación indígena no se encuentra suficientemente justificado, ya que faltan estudios sobre el mismo fenómeno y los procesos de bilingüismo en la sociedad ecuatoriana y en particular en el medio indígena. Tampoco el bilingüismo ha sido tratado en términos lingüísticos y pedagógicos, para hacer de él objeto de un programa educativo. Hace algo más de 15 años ya Juan Botasso alertaba sobre la "moda e improvisación que podía afectar la educación bilingüe, en un país no bilingüe, donde sólo un sector de la población es bilingüe y no los otros"[16]. Es muy diferente la educación bilingüe en una sociedad bilingüe y donde tiene vigencia el "bilingüismo de doble vía"; en Ecuador por el contrario, donde el Estado nunca impulsó la educación bilingüe para toda la sociedad, sólo los indígenas son bilingües y no el resto de la población[17].

Esto último no dejará de tener consecuencias en el campo de la interculturalidad, que el Estado ecuatoriano en su Constitución (1998) pretende "impulsar" (art. 66) y "fomentar" (art. 62). Una interculturalidad planteada como "intercambio de culturas" resulta poco justificada y legitimada teóricamente; y más aún sin un proyecto de bilingüis-

---

16 "La educación bilingüe se ha puesto de moda..." Juan Botasso, "Límites de la educación bilingüe", en CAAP / IDRC, *Segundo Encuentro – Taller sobre Educación Bilingüe*, CAAP, Quito, 1990.

17 En países bilingües (o trilingües, como el caso suizo) se puede hablar de un bilingüismo nacional, porque las lenguas son habladas y compartidas por el otro grupo, al margen de que un grupo lingüístico sea más bilingüe que el otro; pero ambas lenguas son oficiales, también como el caso de Bélgica.

mo precisamente en un contexto ideológico tendiente a identificar lengua y cultura.

Esta es la razón principal, por la cual "la escuela sola no es suficiente para hacer de veras al niño bilingüe; hace falta un ambiente, una serie de motivaciones, un trabajo político concomitante" (Botasso, p. 112). Y adicionalmente otro factor importante es el hecho de que el quichua haya sido y siga siendo una lengua hablada y no escrita; lo que continúa planteando el problema de su funcionalidad y difusión gráficas. En este sentido cabría concluir que *no es la escuela (bilingüe) la que produce una sociedad (bilingüe) sino una sociedad bilingüe la que hace efectivamente bilingüe la escuela.* Tal sería el reto, pero también el limitante de una educación bilingüe en una sociedad no-bilingüe, y cuya escuela o sistema educativo tampoco es bilingüe.

A estos obstáculos pedagógico-lingüísticos hay que añadir otro muy serio y muy poco tenido en cuenta: el alto nivel de analfabetismo del medio en el que se encuadra la educación bilingüe. Finalmente faltaría la elaboración de una pedagogía o educación bilingüe, que fuera más allá del simple hecho de *enseñar dos lenguas*, para tratar la problemática que supondría *enseñar en dos lenguas.* Problema éste que si bien ha sido detectado no se ha podido procesar suficientemente.

Unicamente teniendo en cuenta estos presupuestos y en ausencia de una elaboración socio-lingüística y pedagógico-lingüística es posible abordar un análisis crítico de la educación bilingüe indígena tal y como ha sido adoptada por el modelo de EIB e implementada por el SEIC[18].

El modelo de EIB al igual que el programa del SEIC adopta un doble tratamiento del bilingüismo muy discutible tanto en sus presu-

---

18 No es el caso de plantear aquí las complejidades pedagógico-lingüísticas de la educación bilingüe en sus diversas formas. Una es la dificultad de la educación bilingüe y sus repercusiones en la ortografía, cuando se trata de dos lenguas con una diferencia y complejidad fonéticas (caso del francés y castellano e incluso del castellano e inglés).

puestos como en su instrumentalización educativa y consecuencias. Respecto de la lengua quichua se la asocia de manera tan estrecha con la cultura, que se sugiere algo más que una identificación entre ambas, atribuyendo al quichua la capacidad de reforzar la *identidad cultural* indígena.

> "un bilingüismo de mantenimiento y dinamización cuyo enfoque propone la reconstrucción de la identidad cultural… El uso de la lengua materna en función de un mejor rendimiento escolar y dinamización cultural" (Martínez & Burbano, 1994:25).

Respecto de la enseñanza-aprendizaje del castellano en la educación bilingüe, se reduce la lengua a su *función intercultural*, convirtiéndola en instrumento de las *relaciones interculturales* de la población indígena (quichua-hablante) con la mestiza (castellano-hablante): "el castellano como medio de comunicación y apertura intercultural" (EIB, p. 295). Resulta muy contradictorio que una corriente muy actual, y cada vez más fuerte en el medio de las familias indígenas de las comunidades de Cotopaxi, deje de hablar el quichua en la familia o disuada el uso del quichua por parte de sus hijos, precisamente con la intención de facilitarles su comunicación y apertura intercultural en castellano con la sociedad mestiza.

En primer lugar, tal planteamiento de la educación bilingüe da lugar a un doble cuestionamiento. En primer lugar, aún siendo un elemento cultural la lengua no se puede identificar con la cultura, ya que los procesos lingüísticos son diferentes e independientes de los culturales. Y por ello resulta tan impropio hablar de *cultura quichua*[19]. Cabría

---

19 Las poblaciones indígenas de los Andes septentrionales, del Ecuador, hablan quichua por efecto de la dominación inca, algo más de un siglo antes de la llegada de los españoles, y de la evangelización colonial; mientras que sus tradiciones culturales anteriores se expresaban en otras lenguas. La desaparición del quichua o su decline en el medio indígena de las poblaciones del Ecuador podrá ser resultado de factores culturales y parte de transformaciones culturales, pero ello no implica el decline o desaparición de la cultura.

pensar en la cultura de los pueblos que *hablan quichua*; aún a pesar de que en Ecuador el quichua es hablado por pueblos de tradición cultural andina y pueblos con tradición cultural amazónica. Que un indígena deje de hablar quichua no significa una pérdida de su cultura, aun cuando tal "pérdida" o "abandono" del quichua tenga causas y efectos culturales. De la misma manera que profundas transformaciones culturales pueden operarse en un pueblo, que ha seguido hablando la misma lengua. Estas consideraciones no pueden ser ajenas a los presupuestos y objetivos de un programa de educación bilingüe.

Esta educación bilingüe del quichua, identificado con la cultura como si fuera un refuerzo cultural ha provocado ya en Cotopaxi violentas tensiones intra-étnicas, entre jóvenes indígenas migrantes, a quienes se les reprocha traicionar su cultura por haber abandonado el quichua, o porque aun manteniendo el quichua adoptan otros modelos y modas culturales procedentes del mundo moderno (más que del mundo mestizo).

En segundo lugar, reducir el aprendizaje–enseñanza del castellano a su función comunicacional, supone desconocer la importancia pedagógico-educativa, que implica el aprendizaje de las formas gramaticales de una lengua, como condición necesaria para el ulterior desarrollo de las formas lógicas del pensamiento; significa ignorar que una lengua no sólo *sirve* para comunicarse y expresarse, sino que además comporta la adquisición de un "código lingüístico", de una *racionalidad gráfica* (adquirida por la escritura de dicha lengua) y posee además un efecto de identificación con la cultura de dicha lengua. Esto mismo sería tan válido para el castellano como para el quichua en la educación bilingüe.

Sólo esta concepción y tratamiento más amplios y complejos del bilingüismo evita la contradicción y el conflicto de un aprendizaje del quichua limitado a reforzar una *identidad cultural* y un aprendizaje del castellano destinado a promover la *interculturalidad*, la cual siempre puede operarse y se ha operado a lo largo de la historia al margen de procesos lingüísticos y educativos.

Tal y como se enuncia en el documento, la *identificación* cultural por la lengua (quichua) y la *relación-comunicación intercultural* por la lengua (castellana) encierran una contradicción, que se reitera en el modelo de EIB, cuando en referencia a las políticas se enuncia "vigorizar la identidad cultural de los diferentes grupos étnicos" y más adelante se añade el "incremento de la interrelación cultural" (p. 298). El reto de una política y de una educación es pensar y cómo tratar la *identidad cultural en cuanto producto de la interculturalidad.* Postulado éste que nunca aparece planteado. Es obvia la razón por la cual los ideólogos de la EIB y en particular del proyecto SEIC invirtieron este postulado con toda su fundamentación teórica: en parte, porque no se conocen suficientemente tales presupuestos teóricos, pero sobre todo porque se consideraba que sólo en la medida que el indígena reconocía y revalorizaba su cultura, se "identificaba" con ella, podría reconocer e identificarse con otra cultura e inter-relacionarse con las otras culturas. Pero habría que preguntarse ¿en qué medida referirse a la "propia" cultura en términos de "identidad" no impide ya toda posible "interculturalidad", puesto que excluiría la identificación y reconocimiento de cualquier otra cultural?

Pero la gran objeción metodológica y pedagógica que se puede formular a la educación bilingüe en las escuelas indígenas es no tener en cuenta, al menos de manera suficiente y expresa, uno de los principales fundamentos del bilingüismo, según el cual "la situación más usual para la mayor parte de la gente es conocer ya muy bien una lengua cuando se procede a aprender la segunda lengua". Ya que "el modo como se adquiere una segunda lengua difiere del modo como se adquiere la lengua materna" (ibid.)[20]. Siempre teniendo en cuenta las circunstancias. Frente a este posicionamiento se podría objetar, que una vez adquirida o aprendida la estructura de una lengua se vuelve muy fácil el aprendizaje y adquisición de la estructura de otra lengua. Pero en este caso el problema de la EIB se presenta, porque se aprende a leer y

---

20 Tove Skutnabb – Kangas, *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*, Multilingual Matters, London, 1981:48.

escribir una lengua que ya se habla, pero no se aprende la estructura de dicha lengua tanto para hablarlas como para su lectura y escritura. Consecuencia de ésto es que uno de los mayores y más generalizados defectos de la educación indígena es una *escritura hablada* (del castellano).

Y en estrecha relación con el anterior cuestionamiento, otro consiste en ignorar o descuidar en qué medida la adquisición de una lengua tiene efectos en el desarrollo del pensamiento del niño. Las deficiencias en la educación bilingüe, y ésta es quizás la mayor crítica que se puede hacer a la implementación del programa de la EIB y también en el caso del SEIC, consiste en haber formado un "doble semilingüismo" en ambas lenguas, al no dominar perfectamente ninguna de ellas el estudiante al cabo del proceso educativo.

Esto representa una gran limitante en la formación pedagógico educativa y posteriormente académica, mucho mayor que dominar bien una de las lenguas y con deficiencia la otra. Ya que así se garantizaría por lo menos la eficacia de una lengua en el desarrollo del pensamiento del niño. Pues no hay que olvidar que la lengua al mismo tiempo que permite informar la realidad "nos proporciona las categorías para conceptualizarla" (o.c., p. 2). Son sobre todo las "deficiencias cognoscitivas" que genera el doble similingüismo el peor resultado de una deficiente educación bilingüe[21].

Entrevistados sobre el problema de la lecto-escritura de los alumnos egresados de la instrucción secundaria, muchos maestros han coincidido en una misma observación respecto al aprendizaje de la lengua: "no comprenden palabras difíciles". Pero lo que tras esta declaración se oculta, y que posteriormente se ha podido comprobar, es que el alumno no adquiere más que un vocabulario muy restringido de la lengua castellana, lo que limita extraordinariamente sus competencias de expresión y comunicación verbal.

---

21 Cfr. Tove Skutnabb – Kangas, p. 249; 258.

El *doble semilingüismo* o *semibilingüismo* no debe ser atribuido únicamente a las mencionadas deficiencias metodológicas y pedagógicas de la educación bilingüe, sino también a los defectos de una escuela bilingüe, donde se sufre la presión de una lengua dominante sobre las otras[22]. Pero también donde la metodología de enseñanza de una nueva lengua además de la materna tiene implicaciones metodológicas que no han sido ni tratadas ni resueltas.

En conclusión, la educación bilingüe en el modelo de la EIB y en el programa del SEIC, privilegia tanto la funcionalidad de las lenguas y las instrumentaliza tanto para lograr determinados efectos culturales, que la eficacia educativa del mismo bilingüismo resulta muy descuidada. Lo que tiene una consecuencia obvia y comprobada: el defectuoso aprendizaje de ambas lenguas y el precario aprovechamiento, que se hace de ellas. Lo que en gran medida hay que achacar a un defecto pedagógico: la educación bilingüe enseña el quichua y el castellano, pero propicia muy poco el ejercicio y práctica escolares y educativos de ambas lenguas. Basta escuchar hablar a los estudiantes o leer sus tesis de grado, para evaluar los reales resultados de *semibilingüismo* de la educación bilingüe.

2. Perfiles bilingües y procesos de bilingüismo

Si se toman como referente los Centros Infantiles Campesinos (CICA), que funcionaron bajo la dirección de FODERUMA hasta la década de los 80, o los *Huahua Huasi* que todavía persisten en algunos sectores rurales de la Sierra, el bilingüismo de los niños entre 3/4 y 7/8 años presenta en la actualidad los mismos perfiles de hace quince años, los cuales serían válidos estimando el promedio de las comunidades in-

---

22 Aún sin racionalizar tal fenómeno, el estudiante indígena de la educación bilingüe es de alguna manera consciente que "en nuestras sociedades modernas altamente instruidas es irreal suponer que una lengua minoritaria puede sobrevivir sin ayuda de un sólido soporte de escritura standarizado" (Skutnabb – Kangas, p. 74).

dígenas del Cotopaxi de la región del Quilotoa (Zumbahua, Guangaje, Poaló, Chugchilán):

Bilingüismo Infantil
(Información de los niños)

Competencias	Castellano	Quichua
Habla	21.7 %	85.8 %
No habla	59.4 %	8.8 %
Habla poco	18.8 %	5.2 %

Fuente: J. Sánchez Parga, 1991
Información del SEIC, 2005.

Esta encuesta sobre el bilingüismo infantil ha sido completada con otra a partir de la información de los padres respecto de sus hijos, también incluidos en los mismos rangos de edad entre 3/4 y 7/ 8 años.

Bilingüismo infantil
(Información de los padres)

Competencias	Castellano	Quichua
Habla	18.2 %	86.5 %
No habla	70.0 %	9.4 %
Habla poco	11.2 %	4.1 %

Fuente: J. Sánchez Parga, 1991
Información del SEIC, 2005

Si se comparan las sensibles diferencias del bilingüismo infantil desde los mismos niños y desde la información de sus padres, según estos los niños son más quichua hablantes que de acuerdo a la opinión de los mismos niños. De hecho el bilingüismo de los padres es muy superior al de los hijos, sobre todo si se consideran los bajos niveles de competencia lingüística en el uso del castellano, a pesar de haber estado muchos de ellos en escuelas bilingües.

El bilingüismo familiar que se analiza a continuación trata del bilingüismo de los mismos padres correspondientes a la muestra de niños de los cuadros anteriores. Lo que proporciona una idea de lo que significa el bilingüismo familiar, todavía muy dominado por el quichua y con un uso muy reducido del castellano o más exactamente con un uso del castellano de muy bajas competencias lingüísticas.

Bilingüismo de los padres

Competencias	Castellano	Quichua
Habla	55.7 %	91.0 %
No habla	31.8 %	8.8 %
Habla poco	12.3 %	0.6 %

Fuente: J. Sánchez Parga, 1991
Información del SEIC, 2005.

Bilingüismo de las madres

Competencias	Castellano	Quichua
Habla	21.2 %	94.0 %
No habla	62.4 %	6.0 %
Habla poco	16.5 %	

Fuente: J. Sánchez Parga, 1991
Información del SEIC, 2005.

La lengua quichua sigue siendo de manera preponderante la única lengua hablada en el 80% de hogares indígenas, y en el 50% de dichos hogares el quichua es hablado con total exclusión del castellano; en un 30% de hogares indígenas se habla quichua en un 65% y castellano en un 35%; y en un 20% de hogares indígenas se habla el 82% quichua y el 18% castellano. Según esto cabe sostener que es la familia y el hogar indígenas, donde se conserva y reproduce el habla del qui-

chua, y que la práctica del bilingüismo es muy escasa en dichos hogares[23].

De acuerdo a una estimación aproximada en base de los datos reseñados en las comunidades indígenas sólo un 10% de hogares presenta un alto uso de bilingüismo, correspondiente a una estrategia modernizadora y de progresiva castellanización practicada por los padres e impuesta a los hijos; pero esta estrategia de "castellanización" modernizadora en algunos casos todavía excepcionales responde a la decepción de las familias por el débil rendimiento de la educación bilingüe. Y como ya se señalaba más arriba la estrategia de "castellanización" que tiene lugar en la familia y no tanto en la comunidad responde muy curiosamente a la necesidad de facilitar a los hijos la interculturalidad (tal y como es entendida en el medio indígena) en el medio urbano y blanco-mestizo.

Del 90% de las familias indígenas el quichua se mantienen en parte por tradición, en parte por las serias limitaciones de la educación bilingüe, para desarrollar más el conocimiento del castellano y su uso, y donde el componente castellano es muy deficiente debido a que los profesores indígenas no poseen las competencias requeridas en la enseñanza del castellano, y finalmente en parte por una creciente revalorización cultural y política del quichua en el medio de las comunidades indígenas.

Cabría preguntarse sin embargo si es la familia el espacio privilegiado de conservación y reproducción del quichua o bien la comunidad. Los datos recogidos al respecto plantean situaciones distintas pero con muy pocas diferencias entre ellas. Hay comunidades donde el

---

23 Cfr. J. Sánchez Parga, 1991: 305-316. El área de las comunidades indígenas elegidas para la encuesta, cuyos datos se reproducen, presenta características muy semejantes a las que tienen actualmente las comunidades indígenas de las parroquias en torno al Quilotoa, provincia de Cotopaxi.

porcentaje del uso del quichua en el hogar es igual que en la comunidad y en las Asambleas comunales[24].

Pero hay también comunidades, en menor número, donde se habla más quichua en el hogar familiar que en la comuna y en las Asambleas comunales, pero con una diferencia mínima entre dichos espacios; y finalmente son muy escasas las comunas donde se habla más quichua en la comunidad y sus Asambleas que en familia y en el hogar. El uso de ambas lenguas sólo aparece en muy raras comunidades durante las Asambleas con presencia de mestizos; pero dicho uso del bilingüismo puede oscilar entre el 90% en algunas comunas y el 10% en otras comunas.

De estos datos se puede concluir que las familias y la comunidad comparten una común estrategia lingüística, contribuyendo ambas por igual a la conservación y reproducción del quichua, mientras que el uso del bilingüismo se mantiene muy reducido y relegado a ocasiones excepcionales. Tal es el caso, por ejemplo, de situaciones donde el quichua se encuentra mezclado de castellanismos: el deporte, fútbol y bolivol.

Todo esto explica que el uso del quichua, además de su revalorización política debido al movimiento y organizaciones indígenas, y también cultural por obra de la Educación Intercultural Bilingüe, se haya constituido en un dispositivo de cohesión social e identidad cultural al interior de la comunidad, y precisamente para contrarrestar o atenuar el proceso de "descomunalización" de la comunidad indígena. En este fenómeno quizás juegan un papel importante los comportamientos lingüísticos de las mujeres.

---

24 Casi todas las comunidades de la región del Quilotoa y comunidades como Carabuela y Pijal en Otavalo, El Cercado en Cotacachi, Huahuigun y Atapos en Colta, etc. responden a este modelo de comportamiento.

Bilingüismo y género

GENERO	HABLA CASTELLANO			HABLA QUICHUA		
	Si	No	Poco	Sí	No	Poco
HOMBRES	56%	32%	12%	91%	8.5%	0.5%
MUJERES	21%	62%	16%	94%	6.0%	

FUENTE: J. Sánchez Parga, 1991: 303s
Información actual del SEIC.

Un promedio estimativo de los comportamientos lingüísticos y de bilingüismo respecto a las diferencias de género muestra un mayor bilingüismo masculino (56%) comparado con el femenino (21%), el cual debería atribuirse menos a la educación bilingüe que a la mayor relación de los hombres con la sociedad mestiza castellano-hablante a causa de la migración.

Un reforzamiento del quichua en detrimento de un desarrollo del bilingüismo provenía hasta ahora de la sintonía radiofónica muy importante en el medio rural de las comunidades indígenas, y en particular en Cotopaxi, donde el 90% de radioescuchas indígenas sintonizan programas en quichua, mientras que sólo el 10% muestra una preferencia por los programas en castellano (Cfr. J. Sánchez Parga, 1991). Sin embargo esta situación se ha modificado en el transcurso de la última década, cuando Radio Latacunga reduce sus programas en quichua, por problemas de rentabilidad (carentes de subvención publicitaria), también su cobertura se reduce, y en el medio indígena aumenta la sintonía con otras radios, en particular de la región de la costa, que emiten música y que amplían considerablemente el número de radioescuchas en el medio indígena. Este fenómeno será entre otros nuevos un factor muy decisivo para la lenta pero constante castellanización de los sectores indígenas de la región en detrimento del uso del quichua.

Este fenómeno configuraría una situación que podríamos denominar de *bilingüismo transicional*, según el cual más que un aumento del conocimiento y uso de ambas lenguas estaríamos en presencia de una transición de los empleos predominantes del quichua, cada vez menos hablado, a un empleo progresivo y cada vez mayor del castellano. Esta generalizada "tendencia hacia el monolingüismo castellano" precisamente en aquellas zonas donde la educación bilingüe se muestra más intensa, es un fenómeno que ha sido constatado incluso por los promotores de la EIB[25].

El lento pero progresivo bilingüismo se opera dentro de un proceso, en el que la creciente adquisición del castellano predomina sobre la menor pérdida del quichua; en dicho proceso parecen más determinantes las relaciones interculturales (interétnicas) con la sociedad castellano-hablante, debido a la migración y urbanización de los sectores indígenas, que los efectos de la Educación Intercultural Bilingüe, que parece contribuir más a un reforzamiento del quichua que a un bilingüismo. Todo este fenómeno se encuentra, finalmente, atravesado por una variable generacional muy importante, haciendo de los jóvenes el principal conductor de bilingüismo en el medio indígena.

Después de casi dos décadas se desconoce con precisión la evolución del bilingüismo en aquellas zonas cubiertas por los programas de EIB, cuáles son los reales comportamientos lingüísticos y de bilingüismo de la población indígena en general y de sus diferentes sectores (etarios y de género) en particular; cuáles son las posiciones y disposiciones adoptadas respecto del aprendizaje y del uso del quichua y del castellano, cuáles son las diferentes estrategias y orientaciones de las tendencias o procesos lingüísticos más recientes. Muy interesante e ilustrativo sería poder comparar los procesos lingüísticos y de bilingüismo en zonas que se han beneficiado de una larga cobertura del programa de EIB con otras zonas sujetas a la educación fiscal "hispana".

---

25 Cfr. F. Garcés, citando M. Quintero (2004:30).

Muchos de los hechos lingüísticos constatados hace quince años siguen teniendo vigencia en la actualidad: el quichua adquirido como lengua materna se halla circunscrito al espacio doméstico y comunal, y su desarrollo se encuentra o bien reforzado o bien truncado por la escuela, dependiendo de que el profesor sea un bilingüe pero con poco dominio del castellano o bien quichua-hablante con deficientes competencias en la educación en castellano. Más tarde la participación del indígena en los espacios interculturales y sobre todo de la migración le permitirá un desarrollo del bilingüismo. Un factor que posteriormente limitará el uso del quichua así como una mejor asimilación o comprensión de su uso, es que éste se mantendrá al margen de la lecto-escritura. Mientras que la necesidad de leer y escribir, por muy limitada que sea, obligará a un mayor uso del castellano[26].

En este sentido se presenta una situación muy paradójica para el bilingüismo indígena: mientras que el niño indígena practica predominantemente el quichua, con un uso muy reducido del castellano y un desconocimiento de su gramática, cuando crece y desde su adolescencia está muy condicionado a emplear cada vez más el castellano. La consecuencia es un bilingüismo muy precario, incluso en términos de vocabulario, del que se desconoce la estructura lingüística de ambas lenguas y unas posibilidades muy limitadas de lecto-escritura.

Las competencias lingüísticas del castellano difieren mucho de acuerdo a los grados de bilingüismo. En el caso de la mujer en la mayor parte de los sectores indígenas de las comunidades rurales el uso del castellano es muy restringido y limitado a un vocabulario y construcción de frases muy funcionales a las relaciones interétnicas. En el mejor de los casos, el de sectores más escolarizados y con mayor experiencia migrante o en las relaciones interétnicas, el conocimiento del caste-

---

26 Un problema detectado en el transcurso de este estudio, y que podría ser objeto de una interesante investigación tiene que ver con los comportamientos lingüísticos de los jóvenes indígenas migrantes en las ciudades; en la medida que conviven, comparten trabajos y ocios el quichua es muy usado habitualmente entre ellos, con empleo relativamente escaso del castellano.

llano releva de un más amplio vocabulario y de una mayor competencia en recursos lingüísticos y gramaticales. Sin embargo este mismo tipo de bilingüismo se halla limitado por los hábitos de la oralidad y por su poca capacidad de lecto-escritura.

Al observar la *larga duración* de los procesos lingüísticos y la lentitud de los cambios operados no ya desde los últimos 50 años (Censo de 1950), sino incluso desde las dos últimas décadas (período cubierto por los programas de Educación Intercultural Bilingüe), es preciso reconocer los limitados efectos de la educación bilingüe, que parecen ser atribuibles a un problema pedagógico: no sólo de método sino también del deficiente bilingüismo de los maestros. Y lo que es peor a las limitaciones de los maestros para enseñar una lengua, que ellos mismos han aprendido sin sus elementales reglas gramaticales. En este sentido habría que reconocer que el desarrollo del bilingüismo con todos sus defectos se debe a factores extra-educativos: relaciones interétnicas y sobre todo migración precoz a las ciudades y zonas de la costa.

3. Pedagogía bilingüe

Como la mayoría de los niños, procedentes de las comunidades indígenas, comienzan la instrucción primaria hablando únicamente la lengua materna, el quichua, los maestros también en su mayoría quichua-hablantes enseñan durante los dos primeros grados todo el programa de enseñanza en quichua, y sólo a partir del 3º grado comienzan la enseñanza en castellano. La razón principal aducida para este procedimiento es que sirve para "reforzar" escolarmente el quichua, y en términos prácticos facilita la posterior enseñanza en castellano y del castellano. Ya más arriba se ha comentado uno de los aspectos críticos de esta problemática. Tal método sin embargo desconoce y desaprovecha la mayor capacidad del niño en sus primeros años para aprender una segunda lengua, como en este caso sería el castellano, sin abandonar o perder la lengua materna. Con esto se retrasa y dificulta además el proceso de la enseñanza en castellano y también el aprendizaje de esta lengua, reducidos al resto de la instrucción primaria, cuatro años.

Es muy probable que se juegue aquí una decisión más política que pedagógica, consistente en la obligación de la escuela de reforzar la lengua aborigen, el quichua, lo que además contribuiría a su mayor valorización por parte de la escuela. Hay que reconocer, sin embargo, que esta metodología se emplea más por razones de supuesta facilidad de enseñanza / aprendizaje-facilidad que por criterios lingüísticos y pedagógicos.

Que en la escuela se comience la enseñanza con el castellano sin abandonar el quichua, haciendo más bien práctica de su lecto–escritura, en muy pocos casos plantearía problemas pedagógicos; y el retraso que pudiera darse en una primera fase al implementar la enseñanza en ambas lenguas, muy bien podría recuperarse en el corto o mediano plazo durante los cuatro años siguientes. Pero incluso este problema sería pedagógicamente menos grave, que el retraso que provoca el aplazamiento de la enseñanza en castellano – del castellano – hasta el 3° grado.

En cuanto a la *decisión política* de encargar a la escuela el reforzamiento y valoración del quichua, sólo se justificaría si las familias, las comunidades y en general la misma sociedad indígena valorizaran en el mismo grado la lengua quichua e impusieran su valorización y utilización en todos los ámbitos sociales. Pero en cambio resulta paradójico, y una medida poco eficaz, e incluso contraproducente, limitar a la escuela el encargo de tal reforzamiento y valoración social de la lengua quichua.

Hay que reconocer cuáles son los reales procesos *socio-lingüísticos*, que tienen lugar en el medio indígena y de las comunidades en particular, para a partir de ellos establecer de manera más realista y eficaz las *políticas lingüístico-educativas* en la escuela. Si hace 15 años, según estimaciones, en la zona de las comunidades indígenas cubiertas por el programa de la EIB, el 90% de familias hablaban quichua en el hogar, en la actualidad serían alrededor del 75%, las que mantienen el quichua como lengua doméstica; y si hace 15 años el quichua era la lengua co-

munal en un 90%, en la actualidad el quichua se habla menos del 80% en los espacios comunales.

Merece la pena señalar aquí a modo de inciso un problema, que afecta a los espacios de la EIB y del SEIC. Aunque en los planteamientos programáticos se enfatizó mucho la necesidad de "involucrar" las familias y comunidades indígenas en el proceso educativo, se ha hecho muy poco, e incluso se ha ido haciendo cada vez menos, en referencia a informar, "concientizar", discutir problemas, explicar el proceso educativo y sus alcances con las familias y comunas.

Bajo estas tendencias lingüísticas más generales otros procesos y comportamientos complejizan aún más el panorama lingüístico y del bilingüismo. En la actualidad es mayor el número de familias, que por influencia de la migración hablan castellano en el hogar, no sólo porque los padres fueron jóvenes migrantes durante muchos años, sino también para mejor preparar y predisponer a sus hijos para su futura condición de migrantes en la ciudad o en la costa. Sin embargo, y aún a pesar del argumento migratorio, sigue siendo mayor el porcentaje de familias quichua-hablantes, que sólo hablan quichua en el hogar; pero incluso esta mayoría de familias prefieren que sea la escuela, la que enseña mejor el castellano a sus hijos, y lamentan que aprendan un castellano tan deficiente.

Por su parte, la socio-lingüística de la comunidad indígena en la región cubierta por el programa de la Educación Intercultural Bilingüe se encuentra cruzada por procesos lingüísticos así mismo diversos y en cierto modo antagónicos. En algunos casos el quichua se conserva mejor en la comunidad que en algunas familias, ya que la comunidad no siente la misma necesidad de castellanización de los hijos como preparación para migrar, y sobre todo porque el quichua proporciona una cohesión interna y una identidad comunales, que la misma comunidad necesita para compensar en muchos casos las otras tendencias "descomunalizadoras". Y es sobre todo en los usos comunales donde el quichua manifiesta una valoración que antes no tenía.

Sería preciso conocer mejor cuáles son las tendencias dominantes en los usos familiares del quichua y en sus usos públicos comunales. En cualquier caso parece ser que nos encontraríamos en presencia de dos usos del quichua en cierto modo contrapuestos, pero no contradictorios o excluyentes: uno no valorado por *razones de utilidad* y otro revalorado por *razones de prestigio* e identidad. Lo que correspondería a una conducta también ambivalente: el indígena quiere aparecer con sus competencias bilingües en el medio mestizo, pero se reafirma cada vez más como indígena quichua-hablante en su propio medio. ¿Se trata de una situación de transición o de una doble estrategia identitaria? En cualquier caso el uso del quichua opera en ambos comportamientos.

Estos diferentes usos del quichua se encontrarían cada vez más sociológicamente condicionados: al indígena en condiciones de migrante no le sirve el quichua, pero al indígena en condición de estudiante universitario o al dirigente indígena en un cargo público el uso del quichua le proporciona un prestigio agregado.

4. Posiciones y disposiciones frente a la educación bilingüe

¿Qué opinan sobre la educación bilingüe los distintos grupos involucrados con el asunto? ¿Qué constantes y qué diferencias pueden establecerse entre las posiciones y disposiciones que estos distintos grupos tenían hace 15 años respecto de la educación bilingüe y las que actualmente muestran respecto del mismo tema? Es gracias a un estudio anterior, que podemos tomar una referencia temporal, una suerte de "línea de base" para medir los cambios o las constantes en las opiniones sobre la educación bilingüe[27].

Como ya se reconocía anteriormente no es fácil, y tampoco llevaría muy lejos, transcribir y acumular aquí los resultados de entrevis-

---

27 Nos referimos a J. Sánchez Parga, *Educación y bilingüismo en la Sierra Ecuatoriana*, CAAP, Quito, 1991. En una de las conclusiones de este estudio se resume lo que sobre la educación bilingüe entonces pensaban los mismos indígenas, sus dirigentes, los organismos públicos y la versión del magisterio nacional, y finalmente las instituciones privadas.

tas e informaciones recogidos sobre la diversidad de percepciones y valoraciones, que poseen los diferentes sectores sociales sobre el tema de la educación indígena bilingüe. Quizás más que reproducir la diversidad de opiniones resultaría más ilustrativo contrastarlas y tratar de despejar el tipo de posiciones, intereses y opciones de los diferentes grupos. De hecho son los mismos procesos socio-culturales y lingüísticos, los que además de enmarcar los distintos comportamientos de bilingüismo en el medio indígena, indirectamente también condicionan las opiniones y posiciones respecto del bilingüismo. Por otra parte, tras las opiniones y posiciones sobre el bilingüismo hay intereses y proyectos que compiten entre sí, y que además se encuentran influenciados tanto por correlaciones de fuerza como por recursos y financiamientos.

Para saber qué piensan los indígenas sobre la educación bilingüe, hay que tener en cuenta como preámbulo que por "bilingüe" la mayor parte de los indígenas, incluidos dirigentes y maestros, entienden la enseñanza "también en quichua". A partir de esta idea más común cabe resaltar dos posiciones principales: a) amplios sectores indígenas sólo conciben y desean la enseñanza del castellano en la escuela, porque es la que "sirve" y la que "más necesitan", pues el quichua lo conocen y lo hablan por haberlo aprendido en la familia y usado en la comunidad; b) respecto de la propuesta de la EIB de enseñar la escritura y lectura de la lengua quichua, el sector indígena mayoritariamente considera que el "quichua no es para leer y escribir"[28]. Actualmente dos tendencias mucho más marcadas que hace algo más de una década comparten estas posiciones respecto de la educación bilingüe: tanto los sectores in-

---

28 El problema no consiste tanto en la lectura y escritura del quichua, sino en la falta de una cultura gráfica. Lo declaraba un estudiante de sociología, que haciendo su investigación de fin de carrera, se quejaba de no encontrar suficiente material en los archivos de la CONAIE: "los indígenas no tenemos costumbre ni sentimos la necesidad de escribir". De manera análoga se expresaban los autores de la obra *Movimiento Indígena en Cotopaxi* (Lourdes Tibán et al., 2003, 77): "les significó esfuerzo explicitar sus ideas y recuerdos en el papel, pues siempre preferían hacerlo con la voz, que permite mayores explicaciones y aproximaciones".

dígenas "modernizados", que han encontrado en la escolarización mejores condiciones de articulación a la sociedad nacional, como aquellos que aún siguiendo relativamente "marginalizados" consideran que la escuela sería el mejor medio de "progresar" y "desarrollarse" mejorando sus condiciones de relación con la sociedad nacional, blanco-mestiza[29]. Aunque estas posiciones no se han modificado después de diez años, sí se encuentran atravesadas por una cierta dosis de frustración y escepticismo.

Entre los mismos indígenas hay posiciones políticas, con frecuencia protagonizadas por sus dirigentes, que ven en la educación bilingüe una reivindicación y afirmación de su lengua e identidad cultural; o enunciando esta misma posición desde otra perspectiva, pretenden hacer de la educación bilingüe un medio e instrumento para reforzar su identidad lingüística y cultural. Un problema nuevo y cada vez más álgido se plantea, cuando se compara la calidad de la educación entre la EIB y la escuela nacional "hispana". De la misma manera que se piensa que el "bilingüismo es para los indígenas" también se asocia la EIB como una escuela para los indígenas. Surge entonces una cuestión no siempre explícita o formulada ¿es la educación bilingüe y la escuela un dispositivo educativo que integra al indígena o contribuye a reproducir su marginalidad bajo una nueva forma diferenciada de inclusión?

Relacionada con esta problemática aparece otra de carácter socio-económico y de status social: los programas y escuelas de la EIB son más baratos y los materiales no cuestan, pero por ello mismo tampoco confieren prestigio a la escuela ni supuestamente garantizarían la calidad educativa. De ahí las deserciones que tienen lugar de la escuela in-

---

29 En 1989 se habían reunido en Colta 110 representantes y dirigentes de comunidades, donde se plantearon y ampliamente debatieron estas disposiciones frente a la educación bilingüe. Desde su experiencia, el entonces Director del Instituto Normal de Colta declaraba no sólo como apreciación suya sino también traduciendo el comportamiento lingüístico de los indígenas de la zona ante la educación, que "saben el quichua por herencia y aprenden el castellano por necesidad". Cfr. J. Sánchez Parga, 1991:358.

dígena a la escuela hispana, donde no es obligatorio el uso y aprendizaje del quichua[30]. Y curiosamente la evaluación que hace diez años se hacia de la EIB como más "adaptada" y "menos violenta o alienante" a la realidad indígena, ya no aparece expresada en las actuales opiniones.

También la posición de los dirigentes indígenas se mantiene la misma que hace una década, pero en la actualidad se encuentra menos enfatizada y mucho más matizada; menos imperativa. Sobre la educación bilingüe el discurso desarrollado por los líderes, menos de las comunidades y más de las organizaciones de segundo grado, inducido en parte por un discurso político indigenista y en parte también por los mismos programas e instituciones de apoyo a la EIB, responde a reivindicaciones étnicas, que ven en la educación bilingüe y el mantenimiento del quichua no sólo una afirmación cultural e identitaria, sino también la expresión e interpelación del discurso dirigente que avala y legitima su condición de líder indígena.

Hay que reconocer que este *discurso de las dirigencias indígenas* sobre la educación bilingüe y el quichua ha sido más elaborado y enunciado en referencia tanto a las instituciones y a los promotores de la educación bilingüe como al mismo Estado, y no tanto en referencia a las comunidades y a los sectores indígenas. Bajo esta discursividad las reales posiciones y declaraciones responden más bien "a lo que ellos les gusta que nosotros digamos". Y no hay que olvidar la masa de intereses creados en torno a la educación bilingüe, que se ha convertido en una plataforma de promoción social, laboral y profesional. Razón ésta muy conocida pero que pocos entre los dirigentes se atreven a reconocer.

Eran sólo "algunos" hace una década los dirigentes de las organizaciones nacionales que consideraban la necesidad de reivindicar una educación indígena hasta el nivel de Colegio y de Universidad adminis-

---

30 Hace diez años descubríamos que los maestros de la educación intercultural bilingüe de Zumbahua enviaban sus hijos a la escuela "hispana". Este comportamiento se halla hoy mucho más generalizado y compromete a otros sectores sociales.

trada por los mismos indígenas. Lo que entonces era todavía utópico hoy se ha vuelto una realidad, respecto de la cual falta la unanimidad. Mientras que unos pocos consideran que se trataría de una suerte de "apartheid", otros en cambio ven en este proceso un reforzamiento del movimiento y organización indígenas tanto como una conquista para los pueblos indígenas. Mientras esta posición se encuentra políticamente muy marcada, otros pocos racionalizan la suya considerando que se trata de proyectos auto-discriminatorios, "una escuela de indios", "sólo para los indios". Finalmente siendo pocas son las más argumentadas, las posiciones que mejores escuelas para todos, y mejor acceso a las existentes más allá de que sean bilingües o no. Lo que dentro de esta perspectiva se veía con agrado, pero que en la actualidad ha quedado fuera de consideración, es la iniciativa de incorporar la educación bilingüe a escuelas rurales y campesinas no necesariamente indígenas.

Tras el proyecto de una *Universidad indígena para indígenas*, que paradójicamente se declara "intercultural", hay que reconocer la misma paradoja, que afecta los comportamientos lingüísticos: se trata de una "reserva académica", que en parte permite al indígena una cierta integración social, a la vez que le protege de la exclusión social.

La posición del Estado nacional frente a la educación bilingüe ha estado muy condicionada por su posición respecto de la educación indígena. Y en este sentido el Estado ha compartido una idea implícita tanto en el medio indígena como en el resto de la sociedad nacional: el bilingüismo es una cuestión de los indígenas. En definitiva, pues, el Estado nunca ha tenido una posición respecto del bilingüismo y la educación bilingüe. Pero incluso su posición respecto de la EIB se ha ido haciendo cada vez más descomprometida; y ello sobre todo por razones políticas y no educativas. Todas las elaboraciones, programaciones y planificaciones, orientaciones han ido siendo progresivamente transferidas del Estado a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y a los expertos y organismos internacionales que han contribuido a su financiación. Este comportamiento estatal no ha sido demasiado perjudicial para los indígenas, ya que su falta de responsabilidad era en parte consecuencia de la falta de un proyecto educativo nacional.

Quizás los mayores cambios operados en el sector público, y concretamente en la provincia del Cotopaxi, proceden del mismo sector educativo, de los directivos o responsables de la educación nacional y de los mismos profesores y maestros. Hace una década dos posiciones eran sostenidas con una cierta radicalidad e intransigencia: a) el indígena debe ser escolarizado en una educación nacional "castellana", ya que la enseñanza en quichua de nada sirve al indígena, aun cuando la educación nacional tuviera que ser adaptada a las condiciones lingüísticas y culturales indígenas; b) no hay condiciones para una educación bilingüe, no sólo porque el indígena en su mayoría no lo desea, sino porque faltan docentes preparados para ella y tampoco hay recursos o materiales para su implementación y desarrollo.

En la actualidad, aunque se sigan manteniendo estas mismas posiciones de fondo, se encuentran mucho más matizadas, y además se acompañan con opiniones y evaluaciones positivas, de lo que ha sido y de lo que ha aportado la educación bilingüe, muy a pesar de sus defectos y limitaciones. El magisterio nacional es muy claro en reducir la educación indígena a la educación bilingüe y en particular al quichua, por ello consideraría muy importante que la enseñanza del quichua en la escuela fuera optativa, de libre elección, al menos por las comunidades sino por las familias.

Finalmente hay que reconocer que la *educación intercultural bilingüe* se ha convertido en uno de los programas de postgrado más numerosos, mejor financiados y de más exitosa demanda a nivel universitario. Sin embargo falta en ellos un proyecto académico y social sobre el bilingüismo quichua[31].

---

31 Para una descripción detallada de estos programas universitarios nos remitimos al estudio diagnóstico de F. Garcés (2004).

Capítulo V
EDUCACION INTERCULTURAL

1. Los equívocos de enseñar la cultura

De igual manera que se supedita la educación bilingüe y la enseñanza-aprendizaje del quichua a un supuesto reforzamiento de la identidad cultural, del mismo modo se utiliza la educación intercultural sin precisar qué modalidad de educación y qué concepto de interculturalidad se presupone. A no ser, como ya criticaba Rivera (1987), que la educación intercultural se limite y simplifique a la *incorporación de contenidos culturales a la educación*, lo que lejos de garantizar efectos interculturales puede tener efectos contraproducentes para la interculturalidad.

Sobre este tema nada se ha avanzado desde entonces, y más bien parece haberse abundado en el mismo equívoco, confundiendo todavía más la educación con sus contenidos. De hecho el mismo Ministerio de Educación define los objetivos de la interculturalidad en "generar actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales" (MEC, 1996:122), ignorando que la interculturalidad no sirve para esto y sus efectos son muy diferentes, como veremos más adelante. De ahí que incurra en una equivocación todavía mayor de la criticada por Rivera, al declarar que para lograr tales fines la educación intercultural se han de definir "contenidos interculturales" a ser distribuidos en áreas del conocimiento. Qué entender por *contenidos interculturales*, es algo que queda bastante confuso y que se presta a peores confusiones.

Sobre este problema un estudio muy reciente sobre los libros de texto señala que al margen de las declaraciones y motivaciones "poco o

nada se ha hecho para pensar y trabajar seriamente una propuesta intercultural en el sistema educativo general"[32].

Las imprecisiones y equívocos sobre el tema se reiteran de manera tan variada en los estudios y documentos, que dan cuenta de un exceso de retórica y un defecto de planteamientos y conceptualizaciones sólidas y suficientemente elaboradas como para ser integradas a un programa educativo. Se sostiene, por ejemplo, que "la educación intercultural es una educación antropocéntrica" (Martínez & Burbano, 1994:20), provocando la interrogante de sí hay alguna educación que no sea antropocéntrica, o en qué sentido y por qué sólo una educación intercultural sería antropocéntrica, excluyendo que lo hayan sido todas las educaciones en la historia aún sin haberse declarado antropocéntricas.

La misma concepción simplista y funcional de la interculturalidad y su tratamiento instrumental limitada a la relación y comunicación entre dos culturas, tiende a reducir la interculturalidad a mera retórica o puro artificio de una práctica ineficaz. Que la Constitución de la República (1998) disponga de una concepción política e instrumentalista, como si la interculturalidad pudiera ser "fomentada" (art. 62) o "impulsada" (art. 66) y por sí sola supusiera o produjera la "equidad e igualdad entre culturas" (art. 62), ello no justifica que el proyecto y programa educativos reproduzcan la misma ideología funcionalista y positivista de la interculturalidad. La "equidad e igualdad" son dos categorías sociológicas, y atribuirlas a las culturas supone ignorar lo que es la cultura.

De hecho, no se puede hacer una evaluación crítica de los presupuestos, implicaciones, planteamientos y alcances de la "educación intercultural", sin cuestionar el *culturalismo* como ideología dominante en la sociedad moderna, y del que se encuentran muy contagiadas las

---

32 Sebastián Granda, *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*, UASB, Abya-Yala, Quito, 2003.

mismas ciencias sociales, con el agravante de que el *culturalismo* comporta una hipertrofia de lo cultural a costa de, y equivalente a, una atrofia de lo social.

Más aún, en textos de reflexión y planteamientos académicos se llega incluso a encontrar ideas sobre la interculturalidad muy ingenuas pero no menos equívocas e inductoras al error: "utilizando una imagen limitada, pero válida para el caso, podemos decir que históricamente, la cultura indígena y la cultura blanco-mestiza han sido como las dos orillas de un río entre las que se ha tendido el puente de la Interculturalidad..." (PAC, p. 38).

Sin contar con una seria elaboración teórica y antropológica de la categoría de *interculturalidad*, la cuestión ha sido objeto de cursos de capacitación para maestros de la EIB sobre "filosofía de la educación intercultural"[33]. Lo que ha seguido contribuyendo a nutrir los equívocos.

En resumidas cuentas se pretende reducir la interculturalidad a una simple acción o gestión, a una práctica o quizás a algunas actividades concretas, ignorando que se trata de *una categoría cultural* y de una *experiencia cultural*. En cuanto categoría cultural la intercultural ni se enseña ni se aprende sino que tiene que ser pensada al interior de una teoría de la cultura, y en cuanto experiencia cultural tampoco se enseña ni aprende sino que tiene que adquirirse, a partir de una vivencia y de una práctica racionalizada o de una racionalización de las mismas prácticas culturales.

Sólo partiendo de esta concepción de la interculturalidad como una forma de pensar la cultura en cuanto concepto a la vez analítico (*toda cultura es plural*) y sintético (*todas las culturas en todas las escalas son parte de una cultura*), y de vivir la cultura en cuanto relaciones in-

---

33 Sobre los cursos de capacitación para maestros nos referimos más adelante, pues constituye uno de los problemas pedagógicos más decisivos en la EIB.

traculturales, como interculturales, sería posible una política, una práctica y una educación interculturales.

Sobre todos estos planteamientos y propuestas se presupone equivocadamente que las culturas existen primero y después entran en interrelación cultural, cuando en realidad las culturas no existen sino interculturalmente, puesto que *la interculturalidad es la forma de ser, de existir y actuar todas las culturas.* Más aún, las culturas no pueden no ser interculturales y no pueden operar si no es interculturalmente, y no hay cultura que no sea producto de interculturalidad.

Tales postulados tienen dos consecuencias tan fundamentales como decisivas en términos políticos y operativos: no son las personas o los pueblos o grupos sociales los que establecen relaciones interculturales o prácticas de interculturalidad, sino las mismas sociedades; lo que los individuos o los pueblos o cualquier grupo humano pueden hacer es impedir o forzar, pervertir o violentar la interculturalidad o relaciones interculturales; aunque también promoverlas. En otras palabras son las *relaciones entre* pueblos, sociedades y grupos humanos las que tienen efectos culturales y de interculturalidad en ellos, y no al contrario.

No se puede entender ni vivir la interculturalidad sino es corrigiendo un empirismo positivista, muy vinculado a una concepción sociológica de la cultura, tendiente a hacer de ella una realidad tan objetiva como material y concreta, y por consiguiente "la cultura como objeto, es aprendida e incorporable" (Martínez & Burbano, 1994:35); y por ello también objeto de enseñanza-aprendizaje.

El problema actual, que afecta de manera tan específica como directa la comprensión y experiencia de la interculturalidad, consiste precisamente en haber hecho de la *sociología de la cultura* una *teoría de la cultura.* Mientras que una *sociología de la cultura* (como la desarrollada por Bourdieu) estudia cómo una sociedad produce objetos, mercancías, representaciones, gustos y discursos culturales, instituciones culturales, industrias culturales, etc., a la vez que destaca las dimensiones

o aspectos culturales de cualquier *hecho social* ya sea la droga, el fútbol o el mercado y la empresa, por su parte *una teoría de la cultura*, que es siempre una *antropología* tiene más bien por objeto los procesos y fenómenos culturales. ¿Es una teoría de la cultura la que puede explicar e interpretar por qué hoy la cultura requiere ser pensada como *intercultural*, si las culturas siempre fueron interculturales? ¿Por qué es precisamente en la sociedad moderna y en el mundo global que la cultura (la teoría sobre la cultura) revela esta dimensión de interculturalidad?

De la misma manera qué sabemos cómo y por qué, a partir de la Segunda Guerra Mundial, el *postestructuralismo* y de la teoría del *actor social* (el "retorno del actor" según Touraine) han dado lugar muy posteriormente a una ideología *activista*, una de cuyas manifestaciones en el campo de la cultura ha consistido en enfatizar excesivamente la *acción cultural* y el supuesto de que son los hombres, los grupos sociales y los pueblos que *hacen cultura*, ignorando la fuerza de los procesos culturales, y que los individuos como los pueblos son sujetos y producto de cultura y de dichos procesos culturales. Es obvio que el hombre, los individuos y las sociedades pueden ciertamente *actuar* en dichos procesos, pero nunca al margen de ellos o prescindiendo de ellos[34].

Según esto pensar una sociología de la cultura ignorando una teoría de la cultura es tan erróneo, como ingenuo pretender actuar en la cultura desconociendo los procesos culturales. Y por esta razón una sociología de la cultura o una concepción sociológica de la cultura no sólo es incapaz de pensar la interculturalidad sino tampoco de establecer criterios para elaborar una educación intercultural.

---

34 La obra de Pierre Bourdieu *La distinction. Critique social du jugement* (Edit. de Minuit, Paris, 1978) – junto con otra obra anterior *Zur Soziologie der Symbolischen Formen* (Suhrkamp, Frankfurt, 1976) – inaugura la moderna sociología de la cultura, a la que contribuirán otros aportes como el de Jean Baudrillard, *Le systeme des objets* (Gallimard, Paris, 1976). Para entender la especificidad de la sociología de la cultura es necesario distinguir entre el *actor social* de Touraine, para quien la *acción social* produce *hechos sociales* y por consiguiente *sociedad*, y el *agente social* de Bourdieu, cuyas *prácticas sociales* son productoras de *objetos sociales* y de *objetos culturales*.

La advertencia (Rivera, 1987) de no reducir la educación intercultural a una enseñanza de la cultura, no ha impedido que muchos programas de EIB y en concreto el del SEIC hayan incurrido en una suerte de etnografía de divulgación, pretendiendo hacer educación intercultural enseñando la "cosmovisión andina", cuando hace años que los antropólogos saben por qué resulta un artificio tan inútil como funesto en sus posibles consecuencias enseñarle a un grupo humano su propia cultura. Pero el caso del SEIC resulta todavía más injustificable, cuando pretende tratar, con una muy singular extrapolación, dentro de la *cosmovisión indígena* una particular "cosmovisión del pueblo quichua de Cotopaxi"[35].

En primer lugar se comete un gran error, al desconocer que el espacio – tiempo son dos categorías transcendentales del pensamiento humano (Kant), y en un falso presupuesto al pensar en una representación "occidental" de dichas categorías. Es cierto que en la cultura tradicional andina el pasado se representa "delante" y el futuro se representa "detrás". Pero tales representaciones temporales no son exclusivamente andinas, ya que se encuentran en la Grecia arcaica, y hasta se podría sostener que es la forma "primitiva" y más originaria de representarse ambas temporalidades, propias de las sociedades que viven mirando hacia el pasado, no sólo porque es lo conocido sino porque el pasado pauta y organiza el presente, mientras que el futuro desconocido se representa en la espalda. Será la racionalidad gráfica en primer lugar y en segundo lugar el paso de las sociedades organizadas para *durar* (*sociedades frías*, como las llama Lévi-Strauss, resistentes a los cambios y de limitados intercambios con otras sociedades muy diferente) a sociedades orientadas hacia el *cambio* (*sociedades calientes*), lo que modificará la representación espacial de ambas temporalidades, ya que las sociedades modernas existen encarando más el futuro que el pasado, programándose y proyectándose hacia el porvenir.

---

35 Universidad Politécnica Salesiana. Extensión Cotopaxi, *Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*, 1995.pgs. 39ss

Las sociedades andinas – incluso las comunidades del Cotopaxi ¡ - cada vez más inmersas en una práctica de la escritura y en una cultura de cambios, terminarán modificando tales representaciones espacio-temporales, sin que este cambio en su cosmovisión signifique una "pérdida" de su cultura; significa un cambio cultural. Aunque lo que realmente cambia no es la cultura sino la sociedad, debiendo los cambios culturales ser pensados desde los cambios sociales.

Una etnografía meramente descriptiva de la cultura no sólo deja sin explicar los fenómenos culturales (como el descrito) sino que además produce un efecto contra-intercultural, ya que tiende a destacar e ilustrar las diferencias, que harían incompatibles y mutuamente refractarias las culturas. Sólo una antropología capaz de explicar las *razones* de tales diferencias culturales y de descubrir el *sentido* que tales diferencias culturales poseen para el pueblo o sociedad que las produce, sólo una tal antropología hace posible no sólo *compartir las razones y sentidos* de la otra cultura, sino también *identificarse con ellos.*

El otro ejemplo propuesto en el programa del SEIC es todavía mucho más ilustrativo, pero puede tener consecuencias aún más serias. Se trata de la tan conocida *reciprocidad andina.* Nadie que haya estudiado las sociedades de los Andes objetaría que la reciprocidad, el intercambio, el "ranti-ranti", o prestamanos (*maquita mañachi*) y la *minga* forman parte de toda una variedad de instituciones o formas de reciprocidad y redistribución características de las culturas andinas (o.c., p.40). Pero no se debe ignorar que esta institución responde a una lógica socio-económica y a una racionalidad organizativa de la sociedad para el control de los recursos y del espacio productivo de los Andes (cfr. John Murra). Pero en la medida que se transforman los espacios productivos, las formas de producción, el sistema de interdependencias necesarias para la producción material y la reproducción social, la reciprocidad puede ir perdiendo gran parte de su utilidad y sentido. Basta una creciente articulación al mercado y una mayor monetarización de las economías domésticas y comunales, una diversificación de las estrategias económicas, para que muchas de las formas de la reciprocidad desaparezcan o se modifiquen sustantivamente. Incluso cabría sostener

como postulado, que la reciprocidad andina se sitúa dentro de un umbral mínimo de escasez y un umbral superior de acumulación; más allá de ambos umbrales, que sólo pueden ser definidos según las circunstancias, la reciprocidad sería inviable.

De estos planteamientos se deducen dos consecuencias: cada *hecho cultural* responde a una lógica social y pretender mantenerlo por encima de las transformaciones sociales podría atentar contra la sociedad, que lo ha producido y deja de producirlo; el abandono de un "rasgo" cultural como el de la reciprocidad y de la representación espaciales del tiempo, en circunstancias como las señaladas, no constituye ninguna traición a la propia cultura ni tampoco una deserción o pérdida cultural. Todo lo contrario: lo que se representa como un "rasgo" cultural es parte de una estructura o sistema cultural y lo que se representa como una "desaparición" es más bien resultado de una transformación socio-cultural. En otras palabras, no son los individuos que dejan de practicar la *reciprocidad*, sino que es más bien la sociedad la que modifica su sentido, su valor o utilidad.

El mismo análisis se puede hacer de la tierra como "Pachamama", cuyo simbolismo y matriz de ritualidades propios de una sociedad agraria podrían ir perdiendo su poder simbólico y ritual, a medida que dicha sociedad se desagrariza y hasta se desruraliza (o.c., pg. 40s).

Si no tiene sentido enseñar la concepción del tiempo y sus representaciones en la tradicional cultura andina dentro de un programa educativo e incluso en un programa de capacitación de maestros, como tampoco tiene sentido recurrir a la didáctica del cálculo aritmético de la cultura andina para enseñarla en la educación intercultural bilingüe, es porque se trata de temas antropológicos, pero que no pueden ser considerados en su eficacia educativa. Los "modos de pensar" de una cultura están siempre condicionados por las formas y fases del desarrollo de dicha cultura, y por consiguiente no pueden ser considerados como categorías y conceptualizaciones o "cosmovisiones" fijas e inalterables. Basta una aceleración de los cambios sociales, la incorporación de ciertas técnicas o de la "racionalidad gráfica", del pensamiento científi-

co o de la computación, para que tales "modos de pensar" se modifiquen y terminen desapareciendo.

Son estas lógicas y significaciones de las culturas por muy diferentes que sean, y no la simple descripción etnográfica de sus diferencias, las que provocan identificaciones interculturales. Es la *comprensión* de la otra cultura, la que provoca su *reconocimiento*, mientras que la descripción y el cómputo de sus diferencias más bien provoca incomprensiones, incomodidades y hasta rechazos.

La sociología de la cultura, como ya se establecía más arriba, con la consiguiente sociologización de la cultura, ha conducido a un positivismo que materializa la cultura, la reduce a su objetividad más concreta, y termina por mercantilizarla. Esta corriente sociologizadora de la cultura no sólo desconoce sino que es contraria a la dimensión intercultural de la cultura y sus procesos por una simple razón: cada sociedad humana es productora de diferencias culturales, pero las diferencias culturales son a su vez resultado de interculturalidad; la *diferencia* es la dimensión sociológica de la cultura.

Por eso surge la necesidad actual (en las sociedades modernas y en el mundo global) de pensar y vivir la cultura en cuanto interculturalidad: para contrarrestar su *dimensión sociológica diferenciadora* por su *dimensión antropológica relacional*, y sobre todo para poner de manifiesto que teóricamente son las relaciones entre culturas las que producen las diferencias culturales y no éstas las que dan lugar a aquellas.

Por esta razón no desde una sociología de la cultura puede ser elaborado un programa político y educativo de interculturalidad, ya que la sociología sólo puede pensar la cultura como la diferencia y la diferenciación entre sociedades. Es por el contrario sólo desde la antropología, desde una concepción unitaria de la especie humana (*anthropo–lógica*) que es posible no sólo *comprender* y explicar las razones y el sentido de las diferencias en cada sociedad, sino también *compartir* dichas razones y sentidos, *identificarse* con ellos y relacionarse con el "otro" a través de ellos.

Precisamente porque *la antropología es una teoría de la diferencia cultural y una práctica de la interculturalidad (de las relaciones con el "otro")*, también la antropología es una *teoría de esta práctica*, al racionalizar las relaciones interculturales con la "otra" cultura, las formas que adopta y los efectos que produce. Unicamente en este sentido la interculturalidad se convierte en el objeto teórico de la práctica antropológica y la antropología se manifiesta como *la ética moderna*, tal y como Lévi-Strauss la había ya intuido hace más de medio siglo.

Sólo la antropología así concebida, y respondiendo a esa incesante pregunta, que nunca a lo largo de la historia el hombre ha dejado de hacerse, "¿cómo vivir juntos, iguales y diferentes?" (Touraine) – la "insociable socialidad" de Kant -, puede dar lugar a una educación *de* o *en* y *para* la interculturalidad.

Lo intercultural, por consiguiente, no se debe plantear como la defensa de las diferencias "sino como la cópula indisociable entre esencia humana – diferencias diversifiables", ya que las culturas pueden comunicar y entrar en interacción sólo porque comparten un sustrato cultural común: la misma sociedad humana[36].

Quizás hoy, cuando las religiones han declinado doctrinalmente junto con sus postulados ético-morales, cuando las éticas se vuelven "indoloras" (Lipovestki) y los valores se devalúan no sólo por efecto de una racionalización valorativa (o valoración racional) sin también por exceso de la plusvalía del mercado, sólo la antropología parece estar en condiciones de garantizar una teoría del "otro" y una práctica de las relaciones con el "otro", ambas fundadoras de una ética tan moderna como definitiva.

Según esto cabe concluir sobre la cuestión de la *educación intercultural*, que es precisamente la interculturalidad la que se revela realmente educativa y se pone de manifiesto en cuanto educación, una nueva *paideia* de la sociedad moderna, en el mismo sentido que la an-

---

36 Cfr. Carmel Camiller, "Les implications théoriques de la formation á l´interculturel", *Revue Suisse de Sociologie*, n. 23(2), 1997:391.

tropología en cuanto ciencia no del hombre abstracto y en general sino en cuanto ciencia del hombre en su existencia real y concreta en constante confrontación con el "otro" poco importa quien sea este otro (sexo, edad, religión, cultura...).

Finalmente, otro de los equívocos en los que ha incurrido la *educación intercultural*, y que se encuentra generalizado no sólo en los programas de EIB sino también en programas de estudios universitarios (Maestrías en Educación Intercultural Bilingüe), ha sido el hacer *antropología de la propia cultura*, lo que supone una suerte de contradicción epistemológica, puesto que la antropología en cuanto ciencia es una "teoría del otro", un discurso sobre "la otra cultura", o la "cultura del otro", pero nunca sobre la propia cultura[37]. Más aún, hacer antropología de la propia cultura contradeciría incluso una concepción o formación intercultural, la cual comporta siempre no sólo la comprensión de la "otra" cultura sino también un reconocimiento de la cultura del "otro", que conduce a una identificación con ella. No se trata de identificarse con el otro, que nunca sería posible ya que dejaría de ser otro, sino de la identificación con su cultura.

Se ha podido observar que los enfoques antropológicos que se han querido imprimir a la educación intercultural han llevado a una reafirmación de las *diferencias culturales*, de las diferencias entre culturas, a costa del reconocimiento entre ellas, pues no se llega a conocer los sentidos y lógicas comunes propias de cada una de ellas[38].

---

37 Sólo el antropólogo que ha sido capaz de "alienarse" suficientemente en otras culturas, estaría en condiciones de "regresar" a su cultura de origen o pertenencia, para estudiarla como si fuera "otra". Hemos tratado esta cuestión en un estudio reciente: cfr. J. Sánchez Parga, *El oficio del antropólogo*, CAAP, Quito, 2005.

38 Es frecuente encontrarse en las materias del EIB relativas a temas culturales, en trabajos o monografías, contraposiciones entre, por ejemplo las culturas andinas y las culturas occidentales, cuando en primer lugar las culturas no son conceptualmente comparables, sino las sociedades que producen las diferencias entre ellas; y en segundo lugar se incurre en homogeneizaciones arbitrarias, como si "occidente" fuera una cultura o un "área cultural" histórica o espacialmente identificable y no un programa civilizatorio.

Hay que considerar, sin embargo, que esta pretensión de hacer *antropología de la propia cultura* respondía precisamente a la necesidad de desarrollar una suerte de "reconocimiento de la propia cultura", una afirmación y valoración de las tradiciones, particularidades y diferencias de la propia cultura. Tal parece haber sido la finalidad, que ha orientado la educación intercultural en su conjunto.

2. El síndrome de la identidad cultural y el "culturalismo"

Ya en otro estudio anterior nos habíamos ocupado de los errores, en que incurría la educación intercultural en Cotopaxi, y las consecuencias que tenían tales equívocos en la experiencia y actitudes indígenas, dando lugar a un conflicto profundo que atraviesa las mentalidades y los comportamientos, llegando a adoptar morfologías patológicas[39]. Pero de manera más precisa conviene tratar aquí el tema de la "Identidad Cultural", que se encuentra omnipresente en los programas de estudio de la Educación Intercultural Bilingüe y aparece de manera insistente en la documentación académica del SEIC.

Es muy significativo que de 12 tesis o monografías realizadas en el año 2004 dentro del Programa Académico Cotopaxi cuatro de ellas tienen por objeto *la pérdida y desvaloración de la identidad cultural*, ya sea asociada a la vestimenta tradicional, "la pérdida de la reciprocidad en la Comuna de Salamalag Grande", "la pérdida de identidad cultural en la Comuna de Saraugsha", "la migración y la pérdida de identidad cultural en la comuna de Jatun Era". Esta obsesiva *pérdida de la identidad* aparece siempre asociada a la "pérdida" de determinados hechos, usos u objetos e instituciones culturales: vestimenta, alimentación, trabajo comunitario, reciprocidad, respeto de los ancianos, religiosidad.

Se trata de un doble problema: la asociación o identificación de identidad y cultura, y una definición de la identidad y la cultura en cuanto entidades fijas, sustantivas, al margen de los cambios sociales.

---

39 Cfr. J. Sánchez Parga, 2003:163-182.

En uno de los estudios referidos expresamente se menciona la etimología latina del concepto de *identidad*, retomando el que Aristóteles define pero en referencia a su ontología: es decir al "ser" en abstracto y a las realidades físicas, cuya identidad consiste en "ser siempre iguales a sí mismas". Pero tal definición aristotélica y después retomada por la filosofía escolástica (y atribuida a la divinidad por la teología) no es aplicable a las realidades vivas, que cambian, y menos al hombre cuyos cambios son producto de su libertad. En otras palabras la identidad del hombre es siempre producto de sus identificaciones, y nunca en referencia a sí mismo sino en referencia a "otros".

El discurso e interpelaciones sobre la identidad cultural en los programas de Educación Intercultural Bilingüe y del SEIC no pueden entenderse ni ser evaluados al margen de lo que ha sido el proceso, por el cual los indígenas de Cotopaxi han llegado al reconocimiento de su condición de indígenas y a identificarse con su propia diferencia cultural, tras una larga historia de ser identificados por el mestizo, de avergonzarse de la condición de indio y de sus tradiciones culturales. Pero habría que preguntarse en qué medida esta *obsesión identitaria* involucra más al mestizo, que las traslada al indígena por medio de la EIB.

Es muy singular la frecuente asociación que en la actualidad los dirigentes indígenas hacen de la lucha por la tierra y la lucha por la identidad, entendida ésta en referencia a la propia cultura, y como si ambas realidades hubieran sido objeto del mismo despojo: "luchamos por el derecho a la tierra… luchamos por nuestra identidad como una cultura con tradiciones propias"[40].

Según esto, las propuestas de la EIB y del SEIC deberían haber recogido y analizado esta problemática, para darle un tratamiento mucho más elaborado y más desarrollado teóricamente, con la finalidad de que tuviera reales efectos formativos, en lugar de quedarse en una retó-

---

40 Declaración de José Toapanta, dirigente del MICC y en la actualidad Presidente de una Organización indígena, recogida por Lourdes Tibán, Movimiento Indígena de Cotopaxi. Historia y proceso organizativo. Latacunga. 2003:77.

rica deformadora muy simplista y hasta demagógica, con resultados contraproducentes. La identificación de cultura e identidad puede te ner efecto tan deformadores como conflictivos no sólo respecto de la experiencia cultural sino también como construcción de la propia identidad.

Tal es el equívoco que suscita una declaración como "cada cultura es única". Que cada cultura sea diferente de todas las demás culturas, puesto que la cultura se define en razón de su *diferencia*, no significa que sea UNICA en el sentido que: a) no se encuentre sujeta a constantes cambios y transformaciones; b) no sea pensada, vivida e interpretada de manera diferente y muy diversa por los distintos grupos, clases o sectores sociales y hasta individuos que la comparten. Estas dos características culturales – sus cambios y diferencias internas – se encuentran en estrecha correspondencia: cuanto más diferentes sean las versiones, experiencias e interpretaciones que de una cultura tienen quienes la viven, la interpretan y pertenecen a ella, tanto más rápidos e intensos serán los cambios culturales de dicha cultura.

El otro problema que presenta el proyecto y programa del SEIC, pero que concierne de manera general a todos los otros programas de Educación Intercultural Bilingüe, es el recurso constante e insistente a un *culturalismo* o versión culturalista de la cultura. Esta *sociología de la cultura* facilitaría que posteriormente la *sociedad de mercado* convirtiera todos los objetos y prácticas culturales en mercancías, e incluso que toda mercancía o sistema de mercancías tuviera un valor o calidad cultural equivalente a su "valor de cambio".

Este proceso dará lugar a un fenómeno más reciente (que se remonta algo más de una década), y que consiste en una progresiva sustitución de la sociedad por la cultura y de lo social por lo cultural. En la sociedad moderna se ha ido instalando una *hipertrofia culturalista* nutrida ideológicamente por fuerzas e intereses de índole muy diversa, económicas y políticas, poblada de interpelaciones y necesidades, a lo que ha respondido una progresiva *atrofia de lo social*; como si los hechos y las categorías, los problemas de la cultura suplantaran las cues-

tiones, explicaciones y soluciones sociológicas. Como si todo se hubiera vuelto cultura y cultural en detrimento de la sociedad y lo sociológico. Y finalmente como si la interculturalidad pudiera sustituir, suplir o compensar el vínculo social y su disolución en la sociedad moderna.

Basta una ojeada por las políticas públicas o por los ámbitos académicos, donde pululan los estudios y programas culturales, por los discursos y representaciones y valoraciones sociales, para descubrir la inflación de lo cultural en la sociedad moderna. ¿No será esta obsesión culturalista un síntoma de que dicha sociedad actual está enferma de cultura? ¿No estará destinado tanto culturalismo a sanar o subsanar las carencias culturales de la moderna sociedad de mercado?

La profunda insatisfacción que provoca una versión y experiencia de la cultura reducida a un sistema de objetos, a un mercado de prácticas y productos ¿no estaría obligando a procurarse una múltiple, diversa y heteróclita dosis de antídotos culturalistas, para compensar no ya "el malestar en la cultura" (Freud) sino el *mal de cultura*, que aqueja la actual postmodernidad? No otras razones explicarían esa obsesión por las "pérdidas" culturales y "pérdidas" de la identidad asociada a la cultura, que parece haber generado la educación intercultural, cuando ella misma pretende proporcionar la fórmula inversa, pero no menos equívoca y obsesiva: la "recuperación" cultural y la "recuperación" de la identidad.

Este fenómeno no sería ajeno a la ya mencionada sustitución de la sociedad por la cultura, como una de las ideologías dominantes en la actual modernidad. En una *sociedad postsocietal – sociedad de mercado*, donde el vínculo social se disuelve, las lógicas y fuerzas de la exclusión social segmentan y fracturan el tejido de la sociedad, las relaciones sociales se descontractualizan para hacerse "contractuales", y donde se generaliza una "insociable socialidad" (Kant), la cultura aparece en parte encubriendo toda esta fenomenología y nuevo modelo de sociedad, y en parte sustituyendo lo social, como si el hecho de adherir a una misma cultura, de compartirla o de pertenecer a ella fuera suficiente para garantizar la cohesión social, ignorando que la cultura es un factor de

homogeneización tanto como de diferenciación no sólo entre sociedades sino también al interior de la misma sociedad. El hecho de que dentro de la misma sociedad la cultura sea tanto *una* y unificadora como *plural* y diferenciadora, impide hacer de ella el factor y fundamento de la cohesión y vínculo sociales. En definitiva, se tiende a olvidar que la sociedad es la que siempre une, mientras que la cultura es siempre lo que diferencia.

El *culturalismo* se funda sobre un falso presupuesto: la *diferencia real* entre cultura y sociedad, como si se tratara de dos realidades diferentes y que existen separadas entre sí. Que la cultura y la sociedad puedan ser pensadas de manera separada, no supone más que se trata de realidades *conceptualmente distintas*, pero que no pueden existir realmente la una al margen de la otra, y sin relación entre ellas. La distinción conceptual entre cultura y sociedad no significa una diferencia real.

Por eso la cultura no es más que todas aquellas formas significantes, por las cuales una sociedad, pueblo, grupo humano o sector social se diferencia de otra sociedad, pueblo, grupo humano o sector social. Pero lo que en realidad resulta impensable es la diferencia entre cultura y sociedad, como si ambas realidades tuvieran una existencia propia e independiente la una de la otra.

Sólo así se entiende cómo y por qué la cultura únicamente puede concebirse y vivirse en términos comparativos y relativos: en referencia y relación con otra cultural y en cuanto diferencia entre una sociedad y otra sociedad. O formulado en otros términos, la cultura ni existe, ni puede ser pensada ni vivida al margen de la interculturalidad.

Por esta razón, la cultura y las culturas son posibles en la medida que comparten una sociedad común. La cultura catalana puede ser pensada y vivida en cuanto diferente de la cultura vasca, gallega o castellana, al compartir todas la común sociedad española, y tomar como referente de su diferencia una unidad social compartida, pero también

un ámbito de prácticas y relaciones interculturales. Pero en cambio la cultura catalana no presenta una *diferencia significante*, si se pretende relacionarla con la cultura escocesa, o la cultura esquimal, en la medida que ni una ni otra son parte de la misma sociedad; esta cultura escocesa, en cambio, presenta *diferencias significantes* respecto del resto de la sociedad británica. Aunque en términos más generales todas estas culturas ofrecen un mosaico de *diferencias significantes* dentro de la más amplia y común sociedad europea.

Es precisamente este carácter o naturaleza relacional de la cultura lo que pone de manifiesto el artificio o la materialización fetichista del *culturalismo*, el cual despoja la cultura y las categorías culturales de su esencia relacional.

Lo que llama poderosamente la atención, por muy paradójico que parezca, es que hayan sido los proyectos y programas de educación bilingüe intercultural, los que no sólo han incurrido en el error *culturalista*, sino que incluso han exacerbado el culturalismo tanto en sus presupuestos ideológico-educativos como en los objetivos, metodologías y contenidos de su educación. Las perniciosas consecuencias del *culturalismo educativo* o de una *educación culturalista* serían tanto más nocivas por cuanto están destinados a sectores indígenas, que pueden hacer de sus diferencias culturales un instrumento o dispositivo de aislacionismo tanto como de enfrentamientos culturales.

Debido a su fuerte carga ideológica, el culturalismo se presta muy fácilmente a un empleo educativo, al hacer de temas y tópicos de la cultura objeto y contenido de enseñanzas y aprendizajes. Tal pedagogización de la cultura permite a su vez una versión muy retórica y hasta doctrinaria de ella, promoviendo identificaciones con particulares hechos y objetos culturales. Sin embargo tales usos educativos e instrumentales del culturalismo, que supuestamente tienden a un reforzamiento de la *identidad cultural* de los indígenas, tienen efectos contraproducentes, ya que las transformaciones sociales provocan así mismo

rápidos y profundos cambios culturales, lo que no dejará de repercutir en serias crisis de dicha identidad cultural de los indígenas[41].

Si se les ha "enseñado" que el culto a la *pachamama*, la *minga* y el cargo de *jochantre* en las fiestas constituyen fenómenos integrantes y esenciales de su cultura, cuando los cambios sociales devaloran, vuelven anacrónicos y disfuncionales tales hechos el indígena entraría en una suerte de penuria cultural, ya que lejos de entender y vivir la cultura como un proceso constante de intercambios culturales, le han enseñado que la cultura se enseña y se aprende y se posee como si fuera una propiedad entre privada y colectiva.

La paradoja es que el culturalismo sea objeto de una educación intercultural, cuando nada hay más opuesto a la interculturalidad que el culturalismo.

---

41 Aunque no sea el caso de tratar aquí este tema, no se puede pasar por alto, que esta pedagogización de lo cultural y de la interculturalidad forma parte de un problema más amplio, generalizado y complejo: si la sociedad actual se ha empecinado en enseñar y pedagogizar todo (los derechos, los valores, la ciudadanía...) es porque ha perdido las competencias educativas inherentes a toda sociedad y a sus procesos e instituciones de socialización; y lo que es peor, la sociedad actual se ha visto constreñida a enseñar lo que ella misma ya no practica.

Capítulo VI
EDUCACION PRIVADA DE PEDAGOGIA

En el transcurso de los últimos años se han realizado numerosos estudios evaluativos de las más diversas experiencias de la educación intercultural bilingüe en Ecuador, y no pocas de ellas centradas en la provincia del Cotopaxi. Ahora bien la mayor parte de estas evaluaciones con todo su carácter científico y académico no explicitan suficientemente los criterios pedagógicos establecidos en cuanto "términos de referencia"[42].

Este estudio adoptará un enfoque opuesto, partiendo de los programas educativos tal y como han sido elaborados para su implementación, con la finalidad de indagar cuáles son los presupuestos pedagógicos de tales programas y qué métodos pedagógicos correspondientes han sido empleados. Esto comporta sustituir el interés por *lo aprendido* por parte de los estudiantes por el interés de *lo enseñado* y cómo se ha organizado y planificado tal enseñanza. Lo que responde a una razón adicional: es desde el modelo de enseñanza y de sus presupuestos pedagógicos o no-pedagógicos, y por consiguiente desde una teoría del aprendizaje, que sería posible una evaluación del aprendizaje en cuan-

---

42 Sólo en el año 1992 se realizaron en la Universidad de Cuenca 20 Tesis de Licenciatura para la obtención del grado en Lingüística Andina y Educación Bilingüe sobre el mismo tema: *Funcionamiento de la Intercultural Educación Bilingüe*; lo que cambia en cada tesis es la escuela y el grado. En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador entre 1992 y 1994 se realizaron una docena de Tesis de Licenciatura en la Facultad de Ciencias de la Educación sobre el mismo tema: *Evaluación del rendimiento escolar en Escuelas del proyecto EIB*; cambian las escuelas, los grados y también las asignaturas (matemáticas, castellano, ciencias naturales, ciencias sociales). Pero todas ellas se realizaron "aplicando" el mismo patrón de estudio!

to resultado de la enseñanza. Aunque esto de ninguna manera excluya una evaluación crítica de la enseñanza a partir de los aprendizajes y sus limitaciones.

La hipótesis que guía esta indagación es que el modelo y programación de la Educación Intercultural Bilingüe carece de un sustento pedagógico coherente y fundamentado, y que dicha carencia pedagógica no es sólo un defecto propio de la EIB sino de la Educación Nacional. Lo que sin embargo no dispensa de un cuestionamiento crítico al proyecto y programa de la EIB, no sólo en la medida que se plantea como alternativo al modelo de educación nacional (y no simplemente porque está dirigido hacia la población indígena) sino en razón de una calidad pedagógica que además de "liberar" el aprendizaje del niño de la enseñanza del maestro, atribuye al niño una mayor iniciativa y libertad en su propio proceso de educación.

Toda la tradición del pensamiento educativo nacional y el modelo de educación dominante – en Escuelas, Colegios y Universidades – se basa en una concepción pedagógica "heteroestructurante" cifrada en la enseñanza y en el desconocimiento de los fundamentos y desarrollo del aprendizaje, sus fases y formas correspondientes. El defecto de una pedagogía "autoestructurante" (y sobre todo "interestructurante") o "construccionista" junto con los mencionados presupuestos "heteroestructurantes" aparece plasmado en el programa de Educación Intercultural Bilingüe, afectando no sólo los contenidos curriculares de dicha programación sino también su organización y metodología[43].

Una primera observación crítica de carácter general tiene por objeto precisamente la contradicción que domina y permea por igual todo el modelo educativo de EIB y el programa del SEIC: mientras que la orientación educativa puede definirse "autoestructuracionista", tomando la primacía del Sujeto, en este caso la población indígena de las

---

43 Para el mejor análisis crítico de las tres grandes corrientes pedagógica se ha tomado como referencia la obra de Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento*, Fondo Cultura Económica, México, 1983.

comunidades, su cultura y contexto socio-económico y cultural, en todas las situaciones y procedimientos educativos, por otro lado, en cambio, la orientación específicamente pedagógica es claramente "heteroestructuracionista", al privilegiar la objetividad de los conocimientos que han de ser enseñados en detrimento de los aprendizajes subjetivos de dichos conocimientos[44].

Se comprende que demasiado preocupada por una tradición educativa alienante, y sobre todo en las escuelas rurales e indígenas, "la educación como instrumento de alienación cultural" (Martínez & Burbano, p.19), el proyecto de educación indígena EIB y SEIC ha podido incurrir en una propuesta tan contra-alienante, que ella misma puede generar alienación. La mejor expresión de este subjetivismo étnico se encuentra en un texto que más ha inspirado el programa del SEIC: "concebimos la Educación Indígena como un proceso de identificación del Sujeto con la realidad socio-económica, política y cultural de sus comunas, con los valores y la cosmovisión de la cultura que vive la población quichua". (Martínez & Burbano, p.26). La educación indígena se limitaría, según esto, al conocimiento que el indígena adquiere *solo* de su propia realidad. Pero se trataría de un conocimiento meramente experiencial sin ninguna mediación educativa o científica.

El error parece haber consistido en encerrarse en una suerte de etnocentrismo absoluto o relativismo etnocéntrico (y que en el fondo es un contra-etnocentrismo respecto de la educación nacional), que centra de manera dominante y casi exclusiva la educación cognoscitiva en los intereses y necesidades de los individuos y del grupo. Cuando no es posible considerar las necesidades del sujeto de la educación a partir de sus "carencias subjetivamente sentidas", sin tener en cuenta las ca-

---

44 Para Not en términos simplificados es "heteroestructuracionista" una pedagogía basada principal y primariamente en la *enseñanza objetiva de conocimientos* mientras que es "autoestructuracionista" la pedagogía basada primaria y predominantemente en el *aprendizaje subjetivo del conocimiento*, su "interestructuracionismo" es una posición intermedia o combinada de las otras corrientes pedagógicas opuestas.

rencias con una perspectiva objetiva, es decir relacionadas con toda aquella realidad que se quiere hacer accesible al alumno, y que el alumno deberá llegar a conocer.

En este sentido el SEIC (1988-1998) expresamente critica la educación nacional fiscal porque "no corresponde con las necesidades prácticas, el ritmo de vida de las comunidades y la cosmovisión del pueblo indígena" (p.4). Por ejemplo, como se analiza más adelante, es un error educativo enseñar en el EIB sólo aquella geografía o partes de la geografía, que necesitarían los pueblos indígenas, y sólo aquella historia o partes de la historia que supuestamente responderían a sus intereses socio-culturales. ¿Con qué criterios se definen tales necesidades? Sólo "aprenderían" informaciones sobre hechos históricos, pero sin aprender "conocimientos históricos" (la duración, la sucesión y el cambio de los hechos en la historia) y mucho menos "pensar históricamente" las realidades pasadas y presentes.

Con esto se ha incurrido en un equívoco, al confundir el *subjetivismo epistemológico*, sobre el cual se fundan las necesidades del aprendizaje, con el subjetivismo de otro género de necesidades socio-económicas, políticas o culturales

Educar no consiste en adaptar la realidad conocida a las necesidades e intereses subjetivos del educando, sino al contrario en adaptar el educando al conocimiento de la realidad. Tal "subjetivismo" o "etnocentrismo" educativo ignora el principio fundamental que "el objeto del conocimiento es autoritario en el sentido que se impone a nosotros, nos dicta sus leyes, y nuestras libertades no existen realmente sino cuando se definen respecto de las restricciones que imponen las leyes de la realidad" (Not, p. 226s). Esta concepción y orientación educativas cometen la equivocación de "dejar a los estudiantes acantonados en un pequeño sector de ideas y de actividades domésticas" (Not, p.227).

En el caso de las poblaciones indígenas tal concepción y orientación pedagógicas tienen todavía peores defectos, ya que frente a un medio hostil o difícil en lugar de enfrentarlo con los mejores recursos edu-

cativos tiende a la sublimación del ego y la idealización de la subjetividad étnica con consecuencias alienantes y segregacionistas. Este subjetivismo y etnocentrismo educativos presentan además fuertes connotaciones sentimentales.

Un ejemplo muy elocuente de este fenómeno son las 26 Monografías realizadas en el año 1992-1993 por la primera promoción de profesores primarios para la obtención de su acreditación académica: todas tienen el mismo título y corresponden al mismo estudio: "Libro de experiencias vivenciales desde la realidad de la comuna (nombre)"; lo único que cambia es la comuna.

Tal regresión educativa, que hace de la propia comunidad el principal objeto de estudio se prolongará con una orientación menos "vivencial" y más etnográfica en los años siguientes (1993-1994), la que se continuará posteriormente. Sin cuestionar el valor casi auto-etnográfico que tienen estas monografías, lo que aquí se cuestiona es su interés pedagógico-educativo para el mismo estudiante. Por el contrario llama poderosamente la atención que todas estas monografías, y las que se realizarán posteriormente no ya a nivel de la formación de Maestros sino de Licenciados en Ciencias de la Educación (PAC), no presten mayor interés o preocupación por temas o cuestiones pedagógicas y educativas[45].

Por el contrario, y en oposición a esta perspectiva subjetivista y etnocentrista de la educación, la pedagogía del modelo de EIB y del programa del SEIC es hiperobjetiva y "heteroestructuracionista", basada sobre una enseñanza de conocimientos objetivos, que domina y determina la subjetividad del aprendizaje, sofocando y limitando o deformando las capacidades e iniciativas del sujeto para aprender.

---

45 Esta crítica corresponde menos al SEIC y al PAC que a las Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación en Ecuador, que no han desarrollado un pensamiento pedagógico moderno y con fundamentos científicos. Tema éste que será tratado más adelante.

1. Comunalismo educativo sin institución escolar

Parte de esta subjetividad etnocentrista – o subjetivismo etnocéntrico – que caracteriza el proyecto educativo de la EIB y SEIC se expresa de manera muy insistente y retórica en lo que podríamos denominar un *comunalismo educativo.*

No es el caso de debatir aquí la teoría sobre la comunidad indígena, pero es importante precisar lo siguiente, para contextualizar tanto esta corriente comunalista, que también se expresa en la educación, como las mismas críticas al comunalismo del modelo de educación indígena: tanto en la manera de pensar la *comunidad* indígena como en su tratamiento y experiencia se ha generado y generalizado una cierta confusión, al equivocar un modelo de socialidad y de *sociedad comunal* con un *modo de organización social* (el que supondría una organización de primer grado); la ideología comunalista, adoptada por militancias políticas o religiosas y por organismos de desarrollo, ha enfatizado más esta dimensión organizativa y política a costa de aquellas más sociológica y cultural.

Es necesario procesar dos situaciones extraordinariamente contradictorias, pero muy ilustrativas del equívoco en el que se ha incurrido con esa intensa orientación comunal y familiar del proyecto educativo: se ha querido *adaptar* tanto la educación y la escuela indígena a las familias y las comunidades, se ha querido hacer de aquellas una tal *apropiación* por parte de éstas, que en la actualidad resulta obligado constatar un rotundo fracaso en tal objetivo. Y no sólo las familias y las comunidades sino incluso las mismas organizaciones indígenas muestran un masivo desinterés por la educación indígena. No sólo en el caso del SEIC sino en general de la EIB[46].

---

46 F. Garcés (cfr. 2004:30), citando a M. Quintero, 1998, señala este desinterés precisando cómo "las anteriores demandas por educación, tierra y cultura han dado lugar a otras nuevas por participación política" y gestión de proyectos de desarrollo.

De otro lado, aunque responde a uno de los objetivos de la EIB "el intento de integrar a los miembros de las comunidades indígenas en las distintas etapas del proceso educativo" (MEC, 1993:14s), ello significa un gran desconocimiento de las posibilidades y capacidades de las comunidades y familias indígenas para entender dicho "proceso educativo" y peor aun poder intervenir o influir en él. Como se señalaba más arriba, más bien ha faltado formar e informar más a las familias y las comunidades sobre escolarización y educación; sólo a condición de esto se les hubiera podido exigir más participación.

La excesiva pretensión de comprometer a los padres y las comunidades con la escuela y la educación de los hijos, ha podido ser utilizada con relativa frecuencia e irresponsabilidad por parte de las instituciones educativas y de los mismos maestros, para disculparse o desembarazarse de sus específicas responsabilidades, atribuyendo ciertos defectos y fracasos educativos, como ya se ha mencionado, al desinterés de los padres y a su falta de colaboración con la escuela.

El *comunalismo* que se encuentra por doquier en todos los documentos educativos tanto del SEIC como de la DINEIB y del mismo Ministerio de Educación y Cultura en sus modelos de educación indígena, aparece hoy más que nunca como una *ideología compensatoria* que pretende desconocer o en el peor de los casos encubrir los reales procesos de *descomunalización*, que tienen lugar en las áreas rurales de las comunidades indígenas, donde no sólo la dimensión político-organizativa de la comuna sino también su dimensión más sociológica, la fundada en la *infraestructura del ayallu*, tienden a desagregarse y declinar progresivamente[47].

Precisamente en este contexto el programa del SEIC incurre en una suerte de fetichización de la comunidad indígena, haciendo de ella "el actor principal" de la experiencia educativa (P.6), y contrayendo así

---

47 Para una más argumentada y elaborada comprensión del proceso de "descomunalización" de la comunidad indígena Cfr. J. Sánchez Parga, 1993; 2003.

los mismos errores de los sistemas educativos centrados en el grupo, cuando "el grupo tiende menos al desarrollo de los individuos que a la eficiencia colectiva" (Not). Más aún el grupismo educativo puede resultar muy diferenciador en la medida que reparte tareas de acuerdo a competencias e intereses para aumentar su eficiencia y no para reparar o compensar las debilidades o lagunas posibles entre los miembros del grupo.

Un sistema educativo ha de combinar la individualización y la socialización del aprendizaje, "distribuir tareas de acuerdo a las necesidades y aptitudes del individuo de una parte y de los intereses y objetivos de la colectividad escolar de otra parte" (Not, p. 162). Se trata de un manejo pedagógico extremadamente complejo e inteligente, pero que puede quedarse en mera declaratoria educativa o en prácticas escolares simplistas e inefectivas, y sobre todo contraproducentes y hasta injustas.

Lo más sorprendente del Proyecto – Programa de Educación del SEIC es que propone una *Organización Estructural del Sistema de Escuelas Indígenas* (p.8ss), en cuyo organigrama FALTA LA ESCUELA en cuanto espacio e institución educativa de dicha organización escolar. Llama la atención la configuración fuertemente vertical y jerarquizada del organigrama, pero lo que en realidad sorprende es que en la base se encuentran los alumnos por un lado, la familia por otro y la comunidad por otro lado, pero *el espacio e institución específicamente educativos de la escuela está ausente.*

De hecho todo el literal b) del capítulo 4, *El sistema de escuelas indígenas*, trata de *La comunidad indígena como regente de la escuela.* La amalgama de comunidad y familia hace que expresamente la escuela desaparezca y que implícitamente quede absorbida por la institución de la comunidad y de la familia.

Esta apreciación se encuentra confirmada por el planteamiento del SEIC respecto de uno de los aspectos más álgidos del sistema educativo nacional: la disciplina escolar. El documento sostiene que "los

actos disciplinarios están normados por la comunidad educativa con la participación directa de los padres de familia". Tal incorporación de la familia a la "comunidad educativa" supone una muy discutible confusión entre las competencias y responsabilidades específicas de las dos instituciones, pero refleja por un lado la frágil consistencia de la institución escolar y el sobredimensionamiento de la familia interviniendo en la escuela. Pero también en este caso se puede incurrir en una seria confusión, acerca de lo que es la disciplina de la institución escolar, que es imprescindible diferenciar de la educación, y la educación al interior de las relaciones familiares.

Tal planteamiento desconoce la necesaria autonomía y especificidad de la escuela en cuanto institución educativa, y confunde las específicas competencias y responsabilidades disciplinarias de ambas instituciones, y no respeta sus diferencias. Es así como se ha propiciado que los padres transfieran a la escuela sus obligaciones disciplinarias, que no pueden o no saben ejercer en el seno de la familia, de manera que la escuela queda congestionada disciplinariamente, al deber compensar las debilidades o abdicaciones de la educación familiar.

Al escamotearse la disciplina escolar y su especificidad institucional, no sólo la ecuación familiar puede invadir la escuela e imponer en ella sus normatividades y rigores, sino que además se refuerza el equívoco muy internalizado en el sistema educativo nacional entre *disciplina* y *educación*. Se supone tan obvia su estrecha relación y correspondencia, que nunca se cuestionan las posibles contradicciones y tensiones entre ambos procesos y procedimientos.

De hecho una práctica educativa y escolar sobrediscipliniaria con modalidades castrenses, que en determinados sectores sociales sobre todo rurales adopta formas violentas, uniformando comportamientos y mentalidades, sólo puede corregirse no recurriendo a las familias (que incluso prefieren delegar sus deberes educativos y disciplinarios a la escuela), sino a las específicas capacidades y responsabilidades educativas de la escuela. Una *pedagogía de la pasividad* del alumno, propiciada por un modelo de aprendizaje, donde el maestro enseñante es el

único protagonista del aula, no deja de disciplinar la inteligencia de los niños en los modos más memorísticos.

Es la misma institución escolar la que debe resolver las confusiones y tensiones entre educación y disciplina; supeditando ésta a aquella y no al contrario. Una educación sobredisciplinaria y uniformadora sólo puede producir estudiantes sumisos o rebeldes, o sumisos y rebeldes al mismo tiempo, pero no estudiantes educados y futuros ciudadanos libres.

Este problema exige soluciones muy particulares y urgentes sobre todo en el medio indígena, donde la violencia escolar, ejercida por los maestros, ha servido para reproducir un modelo de dominación y de intimidación de niños carentes de espontaneidad y creatividad. Pero dado el bajo perfil de la institución escolar es necesario diferenciar la disciplina institucional o cumplimento de las normas propias del funcionamiento de la escuela y la disciplina de las personas y sus comportamientos.

En el caso concreto del SEIC la carencia de criterios educativos para normar y ejercer la disciplina hace que las prácticas disciplinarias se ejerzan indiscriminadamente con pésimos efectos educativos. Por ejemplo, mientras que los maestros mantienen un régimen represivo y punitivo más estricto, las maestras se quejan de no lograr el mismo nivel de exigencia, que los alumnos aprovechan para resarcirse de la excesiva disciplina de los maestros.

De todas maneras hay que reconocer que la experiencia de las escuelas del SEIC, ya sea por la pertenencia comunitaria de los maestros o por la mayor cercanía de las familias, garantiza menor violencia y maltrato al niño, aun cuando reproduce un régimen disciplinario, el cual en parte sirve de soporte al modelo pedagógico que se discute más adelante o es su correspondiente consecuencia. Ya que *una pedagogía basada fundamentalmente en la enseñanza de conocimientos constituye una disciplina del aprendizaje de dichos conocimientos.*

2. Déficit pedagógico de maestros y profesores

La crítica formulada a la ausencia de la escuela o institución escolar en el organigrama del Sistema Escolar del SEIC podría ser extendida a la ausencia del maestro de dicho espacio escolar de la institución educativa, y más bien desplazado de la relación con los alumnos y ubicado en un lugar aislado y superior de la jerarquía y más bien articulado a los ámbitos de la comunidad.

Por lo que se refiere al perfil del maestro – profesor, el SEIC propone un retrato que en cierto modo pretende corregir los peores defectos, que presentarían los maestros fiscales: "los profesores de *afuera* desconocen la realidad del pueblo indígena. No se adaptan al medio y su trabajo es poco menos que regular; no cumplen con el horario… desconocen el idioma y las características psico-pedagógicas de los destinatarios" (SEIC, p. 4). Esta evaluación crítica del maestro, al destacar sus peores rasgos, descubre ya cuales serían sus principales cualidades, las que servirían de criterios para definir el mejor perfil del maestro: pertenecer a la comunidad y que sepa quichua; que su dedicación o mística esté garantizada y que conozca las características psicopedagógicas y culturales de los niños indígenas.

El capítulo 7 del documento del SEIC (p. 36s) dedicado a "los educadores comunitarios" ofrece un perfil del maestro que reitera los mismos rasgos más humanos que específicamente profesionales y pedagógicos, siendo el principal el haber sido "elegidos por la comunidad"; lo que de ninguna manera garantiza sus competencias pedagógicas, puesto que no se sabe cuáles serían los criterios de selección de la comunidad. Ninguna de las cualidades requeridas tiene que ver con la formación profesional del maestro ni se refiere a sus específicas capacidades pedagógicas y educativas. Todas sus "funciones" más que escolares tienen que ver con la promoción socio-económica y política de la comunidad; para el desempeño de tales actividades no se requeriría ser maestro ni pedagogo. Y por otro lado, nada garantiza que el maestro tenga tales capacidades y competencias de promoción comunitaria.

Para mejor comprender cuál es el perfil del maestro que dispone el SEIC, es preciso indagar los rasgos presentados y resaltados por el *Programa Académico Cotopaxi* (PAC, 1998), que recogen los resultados de una investigación previa para la elaboración del diagnóstico y del programa (Martínez & Burbano, 1994). Es el cuestionario aplicado, el que mejor revela los rasgos más característicos y que más se habrían privilegiado del maestro: el vicio de la bebida, respetuoso, fomentar el trabajo en grupo, paciente, cumplido, puntual, cariñoso, fomenta la participación, se hace comprender, enseña cosas nuevas. Menos esta última y singular cualidad todas las demás se refieren a comportamientos personales, de índole más bien humana y moral, pero no propiamente a capacidades y competencias profesionales ni específicamente pedagógicos.

Las otras preguntas del cuestionario sobre los maestros se refieren al cumplimiento de sus actividades: enseña en quichua, respeta a los niños, respeta las costumbres, participa en la vida de la comunidad, estimula el aprecio de la comunidad, cuenta cómo vivieron nuestros abuelos, respeta la forma de vestir de los niños, trabaja todos los días (pg. 61-66). Ninguna referencia tampoco aquí a sus capacidades y desempeños específicamente pedagógicos y educativos.

Cuando finalmente del perfil profesional del maestro se resumen sus "rasgos fundamentales", tampoco ninguno de ellos se refiere a competencias y cualidades específicamente pedagógicas y educativas: identificado culturalmente, abierto a la diversidad cultural, "conoce y vive los valores y derechos humanos" (p.66). Pero en cambio no hay mención alguna a sus capacidades pedagógicas y educativas.

En un principio, y también por falta de maestros bilingües preparados, se priorizó y hasta se supeditó en la formación de los maestros su pertenencia y servicio a la comunidad indígena en detrimento de su preparación pedagógica y profesional, considerando que la calidad de su dedicación y de su "compromiso" podría compensar las limitaciones de su formación como educador. Sin embargo, cuando los maestros adquirieron un estatuto profesional y administrativo por parte del Esta-

do, y con un sueldo público, con esta doble autonomía perdieron su compromiso con las comunidades, y entonces las limitaciones pedagógicas de su formación les impidieron cumplir con sus más elementales niveles de competencia en su práctica educadora. En este sentido hay un alto grado de fracaso irrecuperable en buena parte de los maestros de educación indígena formados con tales criterios.

Aunque el *Programa Académico de Cotopaxi* (1998) es una ampliación educativa a nivel de la enseñanza superior del programa del SEIC, contiene un perfil profesional de los que serán futuros maestros y profesores. Dicho perfil profesional es no sólo extremadamente extenso sino que además se encuentra dividido en áreas (psico-pedagógica, antropológica, lingüística e instrumental) y a su vez subdividido de acuerdo a las carreras o especializaciones[48]. Resulta obvio que ni el SEIC ni Universidad alguna cuenta con los dispositivos, para evaluar y garantizar los rasgos de tales perfiles académicos, los cuales se quedan en una suerte de arquetipos ideales absolutamente inútiles.

El Documento refleja una errónea concepción de lo que es el perfil profesional de un maestro o profesor; más que identificar capacidades y competencias se refiere a lo que hace o debe hacer y a los efectos que deben tener sus desempeños. Una mejor comprensión del perfil sería más sucinta, definiría mejor los rasgos requeridos, *necesarios y suficientes*, y sobre todo exigibles y controlables, evitando muchos otros que o son innecesarios, impropios o que se deducen de aquellos necesarios y suficientes.

Más reveladores y más reales que el diseño de los perfiles profesionales de los maestros – profesores son los programas académicos para la formación de éstos: son tales "curriculum", los que mejor permi-

---

48 Este formato de "perfil profesional" fue críticamente objetado por un Oficio del 18 de junio del año 2003 de la Dirección Académica de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito, a causa precisamente del "planteamiento de particularidades innecesarias en un documento académico de este tipo".

ten identificar las que serán capacidades y competencias pedagógicas y sus orientaciones educativas de los futuros maestros y profesores.

El análisis de materias que componen la *Formación General Básica* del futuro maestro y profesor muestra que el área de Psicología cuenta con 5 materias, el área de Pedagogía y Educación 7 materias, y otras áreas del conocimiento abarcan 15 materias. Pero de las materias de Psicología sólo una tiene una referencia pedagógico-educativa: *psicología del aprendizaje.* Y de las 7 materias pedagógico-educativas hay 3 pedagogías, 2 didácticas y 2 materias dedicadas a la investigación educativa.

Dos conclusiones se desprenden de este somero análisis: a) en esta formación básica del futuro maestro es muy reducido el campo de las materias específicamente pedagógico educativas (12) en comparación con las materias dedicadas a otros campos del conocimiento (15); b) dentro de las mismas materias pedagógico-educativas el mayor énfasis se ha dedicado a la enseñanza y a las didácticas, en comparación con el reducido interés, que presentan las cuestiones relativas al aprendizaje; lo que demostraría que en la formación de los maestros y profesores predomina una clásica y convencional orientación "heteroestructuracionista" de la pedagogía, más basada en la acción del maestro y en su enseñanza que en la acción del niño-estudiante y su aprendizaje.

En otras palabras: los maestros formados con tales "curriculum" desconocen los fundamentos más elementales de la epistemología del conocimiento, las bases y formas del desarrollo del aprendizaje del niño y posteriormente del adolescente.

Poco importa que en todos los documentos del SEIC, de la DINEIB y del mismo Ministerio de Educación y Cultura con sus modelos educativos (por ejemplo el del año 1992), declaren con insistencia y repitan de muy diversas maneras que se trata de una educación y una pedagogía centrada en el niño, en el estudiante, en la persona, cuando en realidad el modelo educativo que se propone se basa más bien en los conocimientos que han de ser enseñados y aprendidos y en la actividad enseñante del maestro. Formulado en términos estrictamente episte-

mológicos, se ignora que *la pedagogía es una teoría del aprendizaje y una práctica (teórica) de la enseñanza.*

Esta primera percepción sobre el perfil de la formación de los futuros profesores o maestros a través de un escueto análisis de la "malla curricular" o programa de estudios será confirmado con toda evidencia, cuando se analizan los descriptores de las materias, ya que estos ponen de manifiesto con mayor claridad y detalle, en qué medida las materias de pedagogía lejos de tratar sobre la ciencia pedagógica se refieren más bien a corrientes educativas. Y las materias de psicología se refieren más a la psicología del desarrollo infantil que a una *psicología del conocimiento*, que trata desde sus bases orgánicas y biológicas el desarrollo de la inteligencia del niño con sus sucesivas fases y las formas propias de cada una de ellas. Todo esto prueba, mucho más allá de sus perfiles profesionales, la precaria formación pedagógica de los futuros maestros y profesores. También en este caso se desconoce que a diferencia de las otras ciencias sociales o humanas, la pedagogía posee un componente de *ciencia exacta*, en razón de los fundamentos orgánicos y biológicos de la inteligencia y su desarrollo, condicionantes de las fases del aprendizaje en el niño.

Ahora bien, este problema que afecta gravemente no sólo la formación de los maestros y profesores sino también consecuentemente la implementación de programas educativos como el del SEIC, tiene que ver con la tradición y el actual sistema educativos del país y sus carencias de un pensamiento pedagógico con reales garantías científicas. Problema que no cesa de reproducirse a nivel Universitario y de los Colegios Normales, donde se siguen formando los futuros maestros y profesores de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional[49].

---

49 En un estudio reciente sobre las tesis realizadas en la carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana durante los últimos 10 años hemos podido comprobar este déficit de pensamiento pedagógico traducido en el desinterés por la pedagogía en estas investigaciones académicas. Este primer estudio ha sido completado y sus resultados confirmados con otro posterior sobre los sucesivos programas o *curriculum* de la carrera de Pedagogía de la misma Universidad. Cfr. Comisión de Investigaciones Pedagógicas, Revista *Universitas*, n. 5, 2004.

Habría que considerar muy seriamente en qué medida más que la disciplina escolar y el régimen ortopédico del aula, es el modelo pedagógico implementado el que más disciplina al niño indígena y el que mejor sigue reproduciendo su *colonización educativa*. Ya que es una disciplina, una sumisión y una dependencia que se ejerce desde el mismo pensamiento y conocimiento del niño. Cabría incluso sostener, que es precisamente el modelo pedagógico con su rígido sometimiento del aprendizaje a la enseñanza el que, para imponerse, necesita y dará lugar a las disciplinas escolares y a las ortopedias del aula; en definitiva al *colonialismo educativo.*

Un criterio para mejor conocer el nivel de formación de los maestros ha consistido en analizar tanto las *Monografías* realizadas en una de las materias terminales en su ciclo de formación como las tesis o investigaciones de grado, escritas al final de su carrera y para la obtención de su título[50]. La conclusión a la que se puede llegar es que el maestro no ha desarrollado una suficiente *racionalidad gráfica* y mucho menos un *código elaborado* de la escritura, lo que no dejará de limitar en gran medida sus capacidades pedagógicas y educativas[51].

Si bien el nivel general de los maestros es muy bajo debido a una formación muy deficiente, llama poderosamente la atención las grandes diferencias de preparación educativa entre ellos. Mientras que un tercio de las Monografías y Tesis analizadas muestran una redacción relativamente correcta, a pesar de las deficiencias, dos tercios de ellas ni siquiera respetan la fonética castellana y mucho menos la coherencia gramatical, y hasta el mismo sentido del texto aparece incierto.

Esto se ha debido a serias anomalías académico – administrativas, que han intervenido en el proceso de promoción y titulación de

---

50 Este mismo análisis mucho más preciso y detallado y también con una muestra mucho más amplia habíamos realizado en un estudio anterior tomando como material las tesis del Colegio Superior de Colta: cfr. J. Sánchez Parga, 1991.

51 Nos referimos aquí a las categorías empleadas por Jack Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Edit. de Minuit, Paris, 1979.

maestros, que no habían cumplido de manera completa el *curriculum* de su formación. La necesidad de habilitar y contratar maestros ante la demanda de los programas de la EIB, maestros que fueran no tanto bilingües cuanto quichua hablantes, que sólo habían cursado estudios de primaria o la secundaria incompleta, dio lugar a programas de "formación acelerada" o "ciclo básico compensatorio" o "cursos de nivelación", que terminaron titulando maestros que no sabían leer comprensivamente ni escribir correctamente castellano, ignorando lo más elemental de la gramática castellana: no ya su sintaxis y los modos verbales sino su misma morfología[52].

En otros contextos diferentes a los del SEIC de Cotopaxi y de aquellas regiones donde se privilegió no sólo el quichua sino también la pertenencia del maestro a las comunidades predominantemente quichua hablantes, ocurrió un fenómeno contrario: en zonas de predominio mestizo pero en las que se implantó la EIB los maestros disponibles eran monolingües castellanos, pero ignoraban el quichua.

Las limitaciones en las *competencias lingüísticas* de los maestros pueden ser estimadas a partir de los textos de sus *Monografías* elaborados al final de su formación. Nada más ilustrativo que una muestra de estos textos de diferentes estudios[53].

a) En unos casos lo que más llama la atención es el grado de contagio fonético del quichua en el castellano, la falta de concordancia morfológica (género y número) y las repeticiones que reflejan el estilo oral.

   "Los habetantes de la comuna de Maca Grande tienen bastante problema se ban canbiando o perdiendo sus propia bestementa que

---

52 Una ilustración de este fenómeno tan anómalo en la formación de maestros puede encontrarse en una publicación del SEIC, *Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi* Abya-Yala, Quito, 1989:21ss.

53 Los textos de estas Monografías se encuentran archivados en el SEIC y en la biblioteca del CAAP bajo el registro *Monografía Realidad Indígena Cotopaxi. Programa Académico Cotopaxi*. 2002.

vistian nuestros abuelos, esto ba por causa de megraciones a grandes ciudades como Quito Guayaquil etc. Los jovenes de estos años ya no quiere vistir como vistian nuestro abuelos. Los jovenes de la dicha comuna ya no quiere vister la ropa de la propia comuna como vistian nuestros abuelos, solo utilizan la ropa de los meshus o ellos piensan que bestiendo la ropa de fuera ban aser meshus pero no es así, por eso es di vester la ropa tipica de la comuna. Por esa causa estan quiriendo ulbedar las propia ideoma kechwa ellos piesan que con la ropa de mishu ya sienten otro tipo de personas y no balore-san la ideoma kichua en dicha comuna esta sufriendo con estos problemas por falta de capacitaciones a los jovenes de la comuna".

b) En otros casos el problema no es fonético sino de morfología y de modos verbales

"*En cada grupo sabido reunirse mas o menos 25 a 30 personas en cada grupo, para repartirnos los cucayos que llevaban de la casa. Cada miembro llevaba sus cucayos, en ese entonces no hubo las vendedoras de golosinas, mas lo consumia los productos de su fuerza de trabajo. Las mujercitas y las viudas siempre atrasaban en la minga, en esa epoca los hombres ayudaban a realizar las tareas atrasadas, las mujeres compraban el trago para darnos a las personas que ayudaban a realizar la minga, pero todos colaboraban para retornarnos junto y unidos a nuestras viviendas; en ese tiempo no hubo la desigualdad, mas bien vivíamos unidos y una sola familia y una sola comunidad. Por eso hemos logrado quitar la hacienda de nuestra Comunidad*"

c) Finalmente en otros casos lo que más llama la atención es la simplicidad del discurso. Para ello hemos elegido tres textos sobre el mismo tema: la identidad cultural.

"*Este le voy a realizar con la finalidad de descubrir las causas y consicuencias de la perdida de identidad cultural en nuestra comuna para tener una idea clara en lo referente al tema plantado comparando las realidades del pasado, presente, con proyeccion hacia los*

futuros generaciones. También para obtener las informaciones y para insentivar a los comuneros en las asambleas generales. Asi para ir forteliciendo nuestra identidad cultural".

- *"En la comunidad Jatun Era, hace algunos años atrás la población indígena antepasada han vivido manteniendo su propia indentidad cultural. En cuanto al vestido, idioma, musica, costumbres, religiosidad y comida tipica, todos han vivido bien organizado en forma unánime sea hombres y mujeres. Pero ahora en la actualidad se encuentra aislado, todos los valores, costumbres que se refiere a la identidad, esto influye a traves de la migración de los jóvenes a las grandes ciudades…a trabajar en chofer, albanil…"*

- *"Esta investigacion es con el fin de detectar las causas y consecuencias sobre los cambios de la identidad cultura, y luego para concientizar a los jóvenes y miembros de la comunidad, para que se piense revalorizar la identidad cultural. Que hace algunos años atrás han vivido manteniendo nuestros antepasados, porque en la comunidad antes indicada existe muchos cambios de la cultura, empezando desde los niños hasta los mayores".*

La precaria formación pedagógica es un grave defecto no sólo de los maestros del SEIC y del DINEIB, sino también de todo el magisterio nacional. Pero habría que enfatizar que el caso de los maestros de la educación indígena se muestra doblemente precaria no sólo en razón de una peor y más contingente formación profesional sino también por los mayores requerimientos pedagógicos, que supondría la EIB. Y de hecho la misma evaluación del DINEIB (1998:7) es muy expresa y perentoria sobre las deficiencias de la formación de los maestros, de la cual hace depender el éxito o fracaso de la educación indígena[54].

---

54 "… el escaso avance en la definición de una política lingüística orientada a aula hace que la naturaleza bilingüe que es la razón de ser del sistema EIB esté en serio riesgo, si es que los maestros no salen con las competencias lingüísticas, pedagógicas y didácticas necesarias para desarrollar una enseñanza / aprendizaje verdaderamente bilingüe en los centros" (cfr Garcés, 2004:22).

3. Enseñanzas sin pedagogía

Todo el plan de estudios del SEIC, así como los planes de estudio propuestos por la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) y por el modelo de educación intercultural bilingüe del Ministerio (MEC, 1992), e incluso la última elaboración bilingüe, todas estas propuestas educativas acusan un doble y general defecto: al proponerse una modelo de enseñanza al margen de los procesos de aprendizaje se incurre en incoherencias respecto de los conocimientos enseñados tanto en el orden de su organización (la organización propia de los conocimientos de cada área y con las otras áreas) como en el orden de su secuencia.

El PLAN DE ESTUDIOS PARA LA PRIMARIA (pg.12) que propone el SEIC se inscribe en la más clásica y menos científica pedagogía, que funda ya desde el nivel primario un proceso educativo basado en la *enseñanza de conocimientos*, desconociendo y prescindiendo de los fundamentos, condiciones y disposiciones cognoscitivas (no otras) del aprendizaje del niño, y que el niño necesita ir desarrollando. Sólo a medida que el niño desarrolla tales aptitudes y disposiciones cognoscitivas para aprender, podrá ser sujeto de enseñanza de nuevos conocimientos. "Nuevos" no tanto en el sentido de distintos o diferentes sino de un creciente nivel de complejidad. Sobre todo en el sentido de que un aprendizaje es siempre condición de un "nuevo" aprendizaje, como todo nuevo aprendizaje presupone siempre otro[55].

Podría objetarse que una pedagogía científica y moderna ("autoestructuracionista" o "interestructuracionista") no es necesariamente la más adecuada o adaptada a una educación indígena. A lo que se podría contestar si una pedagogía no-científica, contraria a los presupuestos biológicos y orgánicos del conocimiento compartidos por todos los hombres cualquiera que sea su cultura, sería más adaptada para la edu-

---

55 Ya más arriba se mencionaba el error de exigir al maestro la *enseñanza* de "nuevos" conocimientos, cuando de lo que se trata es que el niño / estudiante *aprenda* "nuevos" conocimientos.

cación de los indígenas de los Andes. Por el contrario, lo que se sabe científicamente es que una pedagogía de tipo "heteroestructuracionista" es una pedagogía deficiente en sí misma y por ello deficiente también para cualquier pueblo o grupo humano.

Más aún, resulta muy incomprensible que un proyecto y programa educativos – como es el del DINEIB y del SEIC – no se hayan inscrito en el marco de una pedagogía "autoestructuracionista", no basada en la *enseñanza objetiva de conocimientos* por parte del maestro, sino en el *aprendizaje subjetivo del conocimiento* por parte del niño o estudiante, pues lo que podríamos denominar una *etno-epistemología andina* responde de manera más plena y directa a una tal concepción pedagógica; y por ende, la más científica.

En quichua SABER es *YACHAY*, y ENSEÑAR es *YACHACHIY*: es decir *hacer saber*. Según ésto, sólo a partir del saber subjetivo o más exactamente del sujeto del saber, el niño o el estudiante, se ejerce la enseñanza o el *hacer saber* del maestro. De acuerdo a la misma epistemología quichua el niño propiamente *no aprende* en referencia a una enseñanza, y por eso no existe el verbo "aprender"; el maestro *hace saber* al niño, quien es siempre el sujeto del conocimiento, de los procesos cognoscitivos y de los conocimientos adquiridos con ayuda del maestro.

En este sentido la *epistemología quichua* podría perfectamente servir de fundamento a la más científica y moderna pedagogía piagetiana e "interestructuracionista" (Not), basada sobre el proceso del conocimiento (en cuanto acción no tanto como contenido) con la participación o asistencia del maestro: es decir, una pedagogía que combina un "autoestructuracionismo" del saber o del aprender por parte del niño con un "interestructuracionismo" de dicho aprendizaje, en el que intervienen la acción del maestro, *quien hace saber o aprender*: YACHACHIC.

En el nivel primario de la escuela no están definidos los objetivos de la educación, y más bien lo que se propone como contenidos de la enseñanza – aprendizaje para este nivel de la instrucción escolar su-

pone una ignorancia de las condiciones de desarrollo de la inteligencia o conocimiento del niño. Por ejemplo, considerar que el niño está en "capacidad de raciocinio para la solución de problemas" o de "análisis crítico acerca de la realidad pasada y presente" o "adoptar un punto de vista científico que le permita desmitologizar su mundo" (p. 15), implica un desconocimiento total del pensamiento del niño, de cómo evoluciona y de las fases de su evolución, y de los requerimientos pedagógicos para su desarrollo.

Por esta razón, lejos de presentarse como una pedagogía *centrada en el niño que aprende*, y a partir del desarrollo de su conocimiento (en cuanto acción de conocer), el programa está más bien planteado desde los conocimientos (en cuanto contenidos objetivos), que el niño tiene que adquirir y que hay que enseñarle. Es por ejemplo una equivocación considerar que el niño ha de abandonar su representación mágica y simbólica del mundo y de la realidad por efecto de una educación científica, cuando por el contrario dicha representación infantil del mundo es tan necesaria para el desarrollo de la inteligencia del niño como necesario es el largo y complejo proceso pedagógico que le conducirá a un "punto de vista científico". En otras palabras: el niño no pasa de un conocimiento mágico mítico del mundo por efecto de la enseñanza sino como resultado del desarrollo evolutivo de su propia inteligencia.

Llama poderosamente la atención que respecto de la lengua, que se denomina "idioma nacional" en todos los niveles de la instrucción escolar (desde la primaria hasta el tercer ciclo) sólo se tengan en cuenta los aspectos expresivos y comunicativos de la *lengua* (hablada), pero en cambio se desconocen los aspectos lógicos del *lenguaje*. Esta concepción meramente instrumental de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, limitada a las destrezas o habilidades de sus usos, desconoce los efectos *lógicos* de la lengua en la formación y desarrollo del pensamiento humano. *El conocimiento de la lengua es el lenguaje, y únicamente este conocimiento del lenguaje permite no sólo escribir, sino también desarrollar las categorías y formas lógicas del pensamiento, que se encuentran ya plasmadas en la matriz del lenguaje.*

Esta seria laguna en los programas educativos del SEIC y de la EIB parecía responder a una deficiencia en la pedagogía subyacente a dichos modelos educativos, aunque en realidad respondía a la misma deficiencia inherente al sistema educativo nacional. Esta primera percepción critica pudo ser confirmada por el descubrimiento en un rediseño curricular para la Educación Intercultural Bilingüe propuesto por el mismo Ministerio de Educación y Cultura, de la expresa exclusión del estudio de la gramática para el aprendizaje de las lenguas: "Al igual que en el caso de la lengua indígena, el conocimiento y manejo de la lengua española, no implica el aprendizaje de gramática"[56]. Tal declaración comporta un grave absurdo educativo, pero no hace más que establecer "oficialmente" lo que ya se venía practicando.

Esta es la razón por la cual muchos de los egresados de las escuelas de educación indígena, intercultural y bilingüe, no saben escribir castellano, limitándose a transcribir un discurso oral, a escribir frases, pero son incapaces de construir o redactar un texto.

El rediseño curricular propuesto por el Ministerio comete otra equivocación, al limitar el estudio de la lengua al estudio de una casuística gramatical, tratando en el programa cuestiones, problemas o dificultades particulares de la gramática castellana, pero no el marco conceptual y organizativo, que es el que permite entender y explicar tales problemas y su tratamiento o solución. Y lo peor de este error pedagógico, lingüístico y gramatical consiste en inscribirse dentro de una declaración educativa en contra de la enseñanza y aprendizaje memorísticos; cuando una comprensión gramatical de la lengua, de su organización y funcionamiento internos, además de desarrollar la inteligencia supone una economía de la memoria, incomparable con el desperdicio de memoria empleado en un aprendizaje como el que propone el estudio de la "morfosintaxis" en el transcurso de ocho o nueve niveles de estudio de la lengua.

---

56 Ministerio de Educación y Cultura. Modelo y Currículo para la educación básica de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, (Decreto Ejecutivo, 1992): 45.

En lugar de hacer de la lengua y de las matemáticas los conocimientos que permiten desarrollar en el niño su *pensamiento lógico – matemático*, se reducen dichos aprendizajes a funciones expresivas y comunicacionales u operativas, descuidando completamente sus efectos en el desarrollo del pensamiento lógico-discursivo del niño; de la misma manera que inexplicablemente se reduce el conocimiento matemático a "su aplicación al conocimiento de la situación nacional" (SEIC, p. 18). Como si el conocimiento matemático sirviera para eso o sobre todo para eso. El resultado más serio, al que nos referimos más adelante, es que los alumnos terminan la secundaria, pudiendo hacer las operaciones matemáticas, en el mejor de los casos, multiplicar y dividir, pero desconociendo su aplicación a problemas de índole matemática.

Por lo que concierne a la geografía y la historia, consecuencia de la misma ignorancia pedagógica, se incurre en un doble error: a) se desconoce la necesidad de que el niño, previamente a la enseñanza y aprendizaje de todo conocimiento histórico, desarrolle las categorías (innatas o transcendentales) del espacio y del tiempo, como condición necesaria para aprender conocimientos históricos y geográficos. Podrá aprender quienes fueron los incas y Cristóbal Colón, pero nunca podrá pensar tales hechos históricamente, situados en una duración, cambios y secuencia temporales.

Ya que sin un constante y prolongado ejercicio de dichas categorías, espaciales (lo distante y cercano, arriba y abajo, dentro y fuera, largo y ancho…), el niño no podrá adquirir conocimiento geográficos; de la misma manera que sin un ejercicio de las categorías temporales (antes y después, pasado y futuro, duraciones largas y cortas, cambios lentos y rápidos, lo antiguo, viejo y nuevo, etc.) tampoco podrá conocer los hechos históricos en sus duraciones, sucesiones y cambios; b) se instrumentalizan de manera tan irreal y artificial los conocimientos históricos y geográficos, que se desvirtúa completamente su aprendizaje, sobre todo tratándose de la educación primaria; por ejemplo, los tres objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la historia son más políticos que pedagógicos, y totalmente inadaptados al nivel de la instrucción prima-

ria: "ofrecer instrumentos de análisis crítico acerca de la realidad pasada y presente,...capaz de plantear alternativas reales de transformación social,... recuperar la memoria histórica para fortalecer la identidad..." (p. 15).

La misma objeción se puede plantear a los contenidos de la enseñanza de la geografía, alguno de cuyos objetivos resultan tan abstrusos como "adquirir los conocimientos teóricos sobre el mundo y el universo, para fortalecer y ampliar la cosmovisión indígena". (p.15). Quien enuncia un tal propósito, ignora que un conocimiento científico (por ejemplo, sobre el mundo y el universo o el hombre) no sólo es incompatible con otra cosmovisión sino que además la invalida. Y quizás demasiado ingenuamente se pretende que el conocimiento geográfico conduzca al conocimiento de "los problemas geopolíticos", como si la geopolítica tuviera tal relación con la geografía.

El rediseño curricular y el nuevo modelo educativo para la Educación Intercultural Bilingüe propuesto por el Ministerio (1992) comete otro serio error al presentar "la historia con inclusión de la geografía", presuponiendo que se trata de dos campos del conocimiento, que pueden asociarse tanto como llegar a confundirse. Esto supone una ignorancia pedagógica, al no considerar que la historia y la geografía no son sólo dos campos de conocimiento sino también y sobre todo *dos modos de enseñanza y de aprendizaje tan diferentes como complementarios para el desarrollo del conocimiento del niño o estudiante.*

La geografía comporta un ejercicio de la categoría espacial, que se enseña y se aprende por la *descripción*, por un ejercicio descriptivo de todos los fenómenos y accidentes geográficos, sus múltiples relaciones entre ellos; y será practicando tal ejercicio de la descripción geográfica que el niño comienza a pensar geográficamente.

De manera análoga la historia comporta un ejercicio de la categoría temporal, la que se enseña y se aprende por medio del *relato* y la *narración*; y será por ello a fuerza de relatar hechos históricos, sus duraciones, sucesiones y cambios, que el niño-alumno aprende la historia

y se va formando un pensamiento histórico. Ambos aprendizajes, el descriptivo y el narrativo, son complementarios y corresponden no sólo a una fase de desarrollo del pensamiento del niño y del joven, sino también a la fase de su integración por medio de la escritura. Lo que significa pasar de la descripción y la narración oral a la composición de textos de geografía (descriptivos) y de historia (narrativos).

Sólo tras haber *el niño* desarrollado la capacidad de organizar espacial y temporalmente los conocimientos, será capaz *el joven* de organizar lógicamente los conocimientos.

Si el estudiante durante su formación en la educación secundaria no ha desarrollado suficientemente estos primeros niveles más empíricos del conocimiento geográfico e histórico, será incapaz en la educación superior de la Universidad de pensar y construir los hechos geográficos e históricos; ya que para explicar tales hechos por sus causas y procesos de formación era necesario haber cumplido la fase anterior descriptivo-narrativa.

Todas las críticas que pueden ser formuladas a los programas, curriculum o planes de estudio, a las materias enseñadas y a la selección u organización de los conocimientos en ellas, todas estas críticas convergen o surgen de un mismo argumento: los criterios para establecer la enseñanza y los conocimientos enseñados, su organización y secuencia, no están fundados en una suficiente comprensión del aprendizaje del estudiante (niño o joven) y de como se desarrolla dicho aprendizaje. De ahí que los programas resulten erráticos e incoherentes, y muy susceptibles de influencias ideológicas.

Un ejemplo conclusivo al respecto: en el programa de historia sólo los niveles 7° y 9° de la historia universal mantienen una secuencia coherente, aunque de manera inexplicable concluye con la Colonia en América. Pero no hay historia posterior, ni Historia de América ni tampoco Historia del Ecuador: el estudiante nunca entenderá cómo unas historias se sucede a otras ni como historias particulares suceden o tienen lugar en otras más generales. Como tampoco hay propiamente una historia de las poblaciones indígenas. Aquí falta la más elemental arti-

culación entre geografías e historias.

Consecuencia de este problema de fondo se deriva la dificultad de establecer los objetivos o metas específicos de cada nivel escolar o de instrucción educativa, como se indicaba más arriba para el caso de la geografía y la historia. ¿Qué debe saber el niño o alumno cuando termina la educación primaria, y qué debe saber y conocer al cabo de las siguientes fases o niveles del aprendizaje en la secundaria? Sólo reconociendo de manera clara y precisa los objetivos y metas de cada nivel educativo, sería posible una programación de la enseñanza – aprendizaje mucho más justificada y certera. Sin tales presupuestos, además, es imposible una evaluación del rendimiento educativo.

Si se establece que el objetivo de la educación primaria consiste en generar las bases sobre las que se forma, organiza y desarrolla el pensamiento del niño, el objetivo de la educación secundaria consistirá en la mejor organización de los conocimientos enseñados, para que el niño aprenda no sólo más fácilmente los conocimientos así organizados sino también y sobre todo su organización. Este principio pedagógico evitaría la confusión de enseñar una geografía física con una geografía humana o socio-política, como sucede en el programa del SEIC; o dotaría al programa de criterios para diferenciar una geografía general, de toda la tierra, una geografía de América y una geografía del Ecuador. Lo que tampoco contempla dicho programa. Lo más educativo sería que el estudiante aprendiera cómo se articulan e integran estos distintos niveles geográficos.

Aunque este problema de fondo presupone otro en cierto modo más complejo y todavía más importante: ¿cuáles han sido los criterios para organizar todo el sistema educativo y la fijación de sus sucesivos niveles? ¿Corresponden estos a las fases de desarrollo de la inteligencia del niño y del adolescente? Más bien parece que han sido ignorados o no han sido tenidos en cuenta. Aun reconociendo que tales fases de dicho desarrollo de la inteligencia del niño podrían variar *algo* de acuerdo al modelo educativo implementado, la secuencia entre dichas fases,

así como la forma o estructura propia a cada una de ellas sería inalterable. En cualquier caso esto obliga a adecuar un sistema escolar sobre todo al modo de aprendizaje; aunque también a las condiciones en las que tiene lugar dicho aprendizaje.

4. Evaluación crítica del currículo

A pesar de los defectos señalados en el rediseño del modelo de Educación Intercultural Bilingüe del MEC de 1992, se hubiera podido esperar que la *Actualización del Curriculum del Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi* (SEEIC) de 1998 rectificara las limitaciones de la programación anterior y propusiera un modelo curricular más coherente y un método más justificado y elaborado pedagógicamente. Sin embargo ya la *Introducción* comienza definiendo el *curriculum* de manera tan poco clara, que anticipa los errores de la programación propuesta a continuación. Pero aun definiendo correctamente el *curriculum* (en cuanto la programación escolar o académica de una ciencia o campo de conocimientos para una determinada formación académica y profesional), se hubiera necesitado comprender tres hechos fundamentales: a) cómo se organiza y funciona una ciencia o campo de conocimientos, para transformarlo en un programa de estudios; b) cuáles son los fundamentos del aprendizaje, cómo se organiza a lo largo de las sucesivas fases de su desarrollo; c) qué perfiles, competencias y capacidades se pretenden lograr con dicha formación académica.

Este mismo defecto ocurre con la declaración de lo que es el fundamental principio pedagógico: "desarrollar procesos de aprendizaje". Pero si se desconocen los fundamentos, fases y formas de dicho desarrollo del aprendizaje, muy difícilmente se puede planificar e implementar una pedagogía coherente que articule aprendizaje y enseñanza.

La consecuencia de ambos errores es un programa de estudios fraccionado en 90 áreas de conocimiento (donde los ejes estratégicos del curriculum se cruzan con ejes temáticos, sin una clara distinción entre ellos), que son más bien temas (una "lluvia de ideas") sin relación

o ninguna organización entre ellos; cuando el principal objetivo y efecto pedagógico de la educación para el estudiante, niño o adolescente, es saber y aprender a organizar los conocimientos que se le enseña, lo que supone por parte del maestro enseñarlos organizados de la mejor manera.

Nada más opuesto a un programa de estudios, que la parte dedicada a los "contenidos y dominios de significado", divididos de acuerdo a los 4 ejes curriculares (identidad-interculturalidad, economía y producción, seguridad alimentaria y salud, ecología y política), los cuales dan lugar a 200 temas formulados en términos de recomendaciones o de sugerencias, algunas tan abstrusas como enigmáticas (por ejemplo, "miedo a ser auténticamente libre"); mientras que otras presuponen complejos debates de economía política ("marginalidad, subdesarrollo y dependencia"); a no ser que todo sea tratado como meras recetas, más o menos retóricas o doctrinarias, sin ningún valor formativo e intelectual.

En este sentido, si nos tuviésemos a los programas de estudio, la ACTUALIZACIÓN DEL CURRICULUM de 1998 es un inexplicable retroceso respecto de la programación anterior. Por otra parte nunca se establecen las razones por las cuales se modifica un *curriculum* ni tampoco los criterios que rigen la elaboración de uno nuevo. Cabría preguntarse, sin embargo, en qué medida estos cambios curriculares o de programación afectan o modifican la enseñanza impartida y el modelo implementado por los maestros. Si los mismos maestros, sin una formación adicional ulterior, son producto del mismo modelo educativo y de la misma penuria pedagógica, sería necesario reconocer que no son los cambios de programa, mejorados o empeorados, los que influenciarán la mayor o menor calidad educativa de los maestros.

El SEIC ha reiterado en su documentación programática que "la calidad educativa radica principalmente en la calidad del educador" (Martínez & Burbano, p. 113), pero se ha entendido siempre dicha calidad educativa en términos humanos y personales, e incluso ideológicos, y no tanto en términos pedagógicos.

En este sentido sería necesario evaluar la implementación del más reciente REDISEÑO CURRICULAR (*Kallari Yachaypak Paktayachay*) del año 2004, el primero que establece unos planteamientos realmente pedagógicos ("Fundamentos Pedagógicos", pg. 48-69) a pesar de sus limitaciones. El problema en este caso será que los maestros no se encuentran mínimamente formados para la aplicación de una pedagogía, de la que desconocen sus fundamentos o presupuestos epistemológicos y en consecuencia su ejercicio metodológico. Pueden hacer de esta propuesta una simple cartilla para ser aplicada sin efectos pedagógicos algunos.

Llama la atención que se defina "la importancia del lenguaje... porque es la expresión del desarrollo del pensamiento del niño" (pg. 184), pero tal objetivo no podrá lograrse de ninguna manera, si el niño no aprende y comprende cómo funciona la lengua y se ejerce en su funcionamiento; podrá desarrollar "habilidades y destrezas" lingüísticas, pero al no entender *la lógica de la lengua* en su organización y funcionamiento, de ninguna manera podrá la lengua influir en el desarrollo del pensamiento del niño ni mucho menos será capaz el alumno de pensar la lengua, desde la lengua y ser creativo con el lenguaje.

De nuevo también esta propuesta curricular se muestra todavía más deficiente en la mezcla de la enseñanza de la geografía y de la historia, y sobre todo en una acumulación de conocimientos e informaciones sin la más mínima organización geográfica e histórica de ellos. Con tal programa el niño nunca aprenderá a *describir* los hechos o fenómenos geográficos con toda la diversidad de relaciones entre ellos, ni tampoco a *relatar* los hechos históricos en sus duraciones, sucesiones y cambios. Con el agravante que este tipo de enseñanza es totalmente memorístico, ya que obliga al niño a aprender hechos, datos, informaciones, fechas, pero sin la más mínima relación, articulación u organización entre ellos.

Todos estas falencias pedagógicas propician que muchos de los contenidos propuestos en el programa sigan siendo más ideológicos que realmente educativos. Y si la ideología es censurable dentro de un

proceso educativo, lo es sobre todo porque manipula los conocimientos y la relación del educando con ellos. Pervierte la relación educativa, que consiste precisamente en la relación del estudiante con la realidad estudiada y con los conocimientos, y no tanto con las ideas entrometidas por el educador en el proceso educativo.

Los limitantes educativos del SEIC tendrían que ser evaluados en una triple dimensión: a) lo que ha de ser atribuido a las deficiencias pedagógicas de la educación nacional, de las que participa un programa como el de Cotopaxi; b) las limitaciones pedagógicas propias del SEIC, que lejos de corregir y rectificar o mejorar los defectos de la educación nacional, contribuyeron a agravar muchos de sus defectos y a añadir otros, debido en parte a un personal peor formado y en parte a un exceso de ideologización de los presupuestos y métodos educativos; c) las dificultades inherentes a la misma educación indígena y a la implementación de un programa educativo en complejas condiciones de bilingüismo y en adversas condiciones socio-económicas de los alumnos.

No se puede dejar de relacionar estos diferentes factores, ya que han sido las condiciones históricas, socio-económicas y culturales de las poblaciones indígenas, las que han propiciado y promovido una manipulación tan arbitraria de los contenidos de la instrucción escolar y del modelo educativo, y una ideologización tan excesiva de todo el proceso educativo. De hecho el programa del SEIC se presentó desde un principio como un proyecto alternativo al "sistema educativo ecuatoriano" (cfr. *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. 1988-19983-4*), pero del que sólo se critican los presupuestos ideológico-políticos, sin cuestionar ni corregir sus profundas falencias pedagógicas.

El SEIC (y cabría sostener lo mismo de los demás programas de la EIB) pretendió lograr por procedimientos educativos unos objetivos, metas y resultados, que no eran específicamente objeto de la educación, sino de otros factores muy diferentes y complejos; en cambio se descuidaron, ignoraron o relegaron a un segundo plano aquellos objetivos, metas y resultados propios y específicos de una programa educativo.

Una confusión de fondo gravita sobre toda la historia programática del SEIC entre lo que significa *instruir*, en cuanto transformación por el acceso al saber constituido por la sociedad, y lo que significa *educar*: permitir a un niño y joven devenir una nueva persona adulta en una sociedad distinta. El peor defecto de la manipulación educativa es que deja muy poco espacio, o ninguno, para que los estudiantes desarrollen un pensamiento propio crítico (pues reciben un pensamiento ya *apropiado y adaptado*), y sean capaces de desarrollar una construcción personal de los conocimientos aprendidos y comprendidos. Resulta obvio que el componente ideológico en un proceso educativo, entre otros errores, hace de este un programa doctrinario.

En el año 1996 se realiza una *Evaluación Global del Currículo en el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe del Cotopaxi*. En primer lugar dicho estudio plantea una serie de campos de análisis y un conjunto de materiales de indagación y de procedimientos (pgs. 12ss), que después no se cumplirán ni serán tenidos en cuenta. En segundo lugar, se presenta una definición instrumental y general del currículo (¿para qué sirve un currículo?), la cual muy bien podía ser aplicada tanto al currículo como a las infraestructuras educativas o a los materiales didácticos: "el instrumento que la escuela, colegio o universidad utilizan para alcanzar sus objetivos en dirección a los fines propuestos por los sistemas educativos". Lo que no se entiende es que tal definición haga del currículo "un proceso dinámico".

Pero más cuestionable todavía, en tercer lugar, y de consecuencias más discutibles es el principio establecido para la evaluación del currículo: "ajustar el currículo a las necesidades y posibilidades del alumno, de la escuela y de la comunidad" (pg. 12). Una tal concepción tan cuestionable de lo que es el currículo se refuerza y agrava con la que se propone de la *calidad educativa*: "una educación de calidad depende de quien la demanda, qué demanda y desde qué lugar se formula la demanda" (pg. 15). Una pobre educación será de calidad si es un pobre que la demanda, que se conforma con ella, ya que la demanda desde su pobreza. Lo que resulta bastante aberrante. La calidad de una oferta o producto depende de la calidad de su producción y de su oferta, y en

qué medida satisface cualquier demanda; e incluso es capaz de mejorarla.

Este equívoco induce a otro peor: "cada uno de los actores entiende lo que es calidad en función de sus necesidades". De esta manera el principio de calidad de una educación resulta tan subjetivo y relativo, como múltiples y diversas serían las necesidades de sus usuarios o beneficiarios.

Finalmente la propuesta evaluación del currículo, en lugar de emprender un análisis crítico del currículo, de sus componentes y organización interna, de su implementación y de sus resultados, se limita a recurrir a una encuesta única, aplicada a cuatros grupos: maestros, estudiantes, padres de familia y responsables del programa, y en la que se mezclan las preguntas subjetivas con las opiniones más objetivas, sin una interpretación que confronte, compare o relación las diferentes respuestas.

Estas observaciones críticas sobre una *Evaluación del currículo* del Programa de Educación Intercultural Bilingüe son muy pertinentes por dos razones: a) una tal evaluación expresa una concepción tan equivocada como generalizada, pero muy actual, de lo que es un currículo; b) dicha versión vendría a reforzar además el substrato o presupuesto más ideológico y profundo de la Educación Intercultural Bilingüe, que consiste en *adaptar* la escuela y la educación a los indígenas; una escuela y una educación *para* indígenas, que en definitiva resulta una vulgarización escolar y educativa para indígenas.

Pero debajo de este *adaptacionismo educativo* o académico se oculta quizás de manera inconsciente e inocente un comportamiento científico y pedagógico aún peor, pero que sin confesarlo es ampliamente compartido por maestros y profesores: para ellos educar y enseñar y hasta explicar significa *hacer fáciles los conocimientos y teorías difíciles, para que puedan ser fácilmente aprendidos.* Como si la función de un programa de estudios y de un profesor fuera *facilitar las dificultades de la ciencia.* De esta manera el maestro y el pedagogo se convierten en

unos divulgadores de conocimientos, pero no en un maestro, cuyo deber y responsabilidad consiste precisamente en lo contrario: *enseñar y explicar las dificultades de la ciencia para que el estudiante aprenda y comprenda dichas dificultades.* Esto y no lo contrario es lo que forma. Ya que el verdadero aprendizaje consiste en ir comprendiendo progresivamente dificultades cada vez mayores y conocimientos cada vez más complejos.

En otras palabras los conocimientos de la realidad no se pueden adaptar a la realidad de quien los conoce; no pueden ser enseñados de acuerdo a la realidad de quien los aprende. Otra cosa es que la enseñanza de tales conocimientos tenga en cuenta las condiciones de su aprendizaje. Es obvio que no se pueden enseñar o explicar de la misma manera la teoría de la relatividad o la *Fenomenología del Espíritu* a jóvenes de educación secundaria o de Universidad, a estudiantes universitarios de ciencias sociales o de filosofía; tales diferencias en la enseñanza y explicación se deben al nivel de aprendizaje y de comprensión de los destinatarios, pero no a razones de otra índole, personal, cultural, étnica o religiosa.

Todas las intenciones adaptativas de los conocimientos a los sujetos y a las condiciones subjetivas de los educandos o estudiantes incurren en un profundo error epistemológico: conocer no significa acercar y aproximar o adaptar la realidad al sujeto que conoce, ya que esto supondría una deformación de la realidad y de los conocimientos objetivos, para que fueran subjetivamente conocidos, lo que implica una falsificación del conocimiento, que precisamente significa todo lo contrario: *adecuar la inteligencia del sujeto que conoce a la realidad conocida* o como decían los escolásticos, siguiendo a Aristóteles "adecuatio intellectus rei" (adecuación de la inteligencia a la realidad). Una cosa es que la pedagogía adapte los conocimientos *objetivos* al *sujeto*, lo que significaría una falsificación de aquellos, y otra cosa es que los adapte a las condiciones y capacidades de su aprendizaje. Es obvio que una cosa es enseñar la historia en la educación secundaria y otra muy diferente enseñar los mismos hechos históricos en la Universidad. Pero un hecho histórico como la Revolución Francesa se enseña lo mismo a negros,

chinos y blancos, a católicos, protestantes o musulmanes, a estudiantes ricos y pobres.

Según esto, la educación, la formación científica, académica y profesional no consisten más que en la aplicación y el proceso sostenidos de este principio. Eso sí, manteniendo siempre la iniciativa y la preeminencia cognoscitiva del sujeto que aprende, de la *inteligencia que se adecua a la realidad*; y no de la realidad que se adecua a la inteligencia por medio del mal educador, que pretende adaptar aquella realidad a la inteligencia del educando. ¿Quién garantiza que tal adaptación es la adecuada? Por el contrario, una buena pedagogía, y un buen *currículum* son aquellos que apoyan y hacen posible la *adecuación de la inteligencia* a las realidades, saberes y conocimientos que han de ser aprendidos y que formarán académica, científica y profesionalmente al educando.

El gran éxito de una buena educación, y de un buen *currículo* consistirá precisamente en superar todas aquellas condiciones y condicionamientos subjetivos del educando (socio económicos, culturales, étnicos, religiosos, ideológicos, etc.), para que este pueda acceder a una realidad, a una ciencia y a unos conocimientos que son los mismos para todos.

Parece ser que del *currículo* se han dado tantas como peregrinas definiciones. Si partimos del supuesto que la inteligencia humana es limitada pero la ignorancia no tiene límites, el sinnúmero de definiciones sobre lo que no es realmente un *currículum* no tendría fin. Por eso no es necesario hacer la crítica de tantas definiciones erróneas, para lograr una buena conceptualización del *currículum* en cuanto *la transformación de una ciencia o campo de conocimientos en un programa académico o programa de estudios, para lograr una determinada formación científica, académica y profesional.*

También en este sentido, que precisa el objetivo del currículo, éste más que adaptar sus contenidos (conocimientos o ciencia) a las condiciones de los estudiantes trata más bien de lo contrario: transformar dichas condiciones para hacer de ellos un científico y profesional.

Que el *currículum* se construya o elabore en base a tres principios fundamentales: a) la organización y desarrollo de una ciencia o campo de conocimientos, por un lado; b) por otro lado la formación del estudiante de acuerdo a los perfiles científicos, profesional y laboral definido como objetivos de su formación; c) las condiciones del estudiante que hagan posible dicha formación y cumplimiento de tales perfiles. Esto implica la posibilidad y necesidad de relacionar y concordar los tres principios, adecuándolos recíprocamente; tomando los perfiles de la formación científica y profesional del estudiante como el principal criterio. Es obvio que las condiciones sociales e históricas contribuyen a la definición de un perfil académico-profesional, y que la formación de un médico, psicólogo o biólogo en un país subdesarrollado posee particularidades distintas a las de un país desarrollado.

El mismo problema detectado en el currículo se reproduce en el caso de la formación de los maestros indígenas: una "promoción flexible" de muy bajas exigencias y peor calidad puesto que se trata de maestros para indígenas. De igual manera que el currículo debe operar no sólo y no tanto en razón de las condiciones del estudiante, sino más bien y sobre todo en razón de los resultados que la educación debe producir en dichas condiciones de vida del estudiante, en cierto modo transformándolas, del mismo modo que trans – forma al estudiante en un profesional, o en una persona instruida diferente de lo que era. En este sentido toda educación y currículo deberían plantear su principal criterio de calidad en razón de los cambios y *transformaciones* que logran con la *formación* de los estudiantes, tanto en sus condiciones de vida como en sus personas[57].

---

57 Esta misma parece haber sido la tara, que de manera general tanto afectó la *educación popular* o educación para el pueblo, que lejos de plantearse la transformación de ese pueblo y de sus condiciones populares, más bien tendía a reproducirlas. Y lo mismo cabe sostener de una "educación para pobres", que difícilmente dejará de ser una "pobre educación" tendiente a reproducir la identidad de pobres y no de ciudadanos en sus estudiantes, y su condición de pobreza.

Todos los enfoques y planteamientos de la EIB incluido el programa del SEIC sobre "currículo" concuerdan con una corriente educativa y más en particular de *administración educativa*, que pretende imprimir a los "currículos" o programas de estudios sea de las escuelas, colegios o universidades una orientación adaptativa o apropiada a los destinatarios, según sus características socio económicas, políticas, culturales, religiosas (?) y hasta psicológicas y personales[58]. El principal problema que enfrenta una tal concepción del currículo es que ni siquiera al interior de la población indígena tales características son homogéneas ni igualmente compartidas por todos los sectores de dicha población.

Esta manera de entender el "currículo" no corresponde a lo que el currículo y cualquier programa de estudios había sido siempre hasta ahora, y que había tenido una orientación totalmente contraria a la actual: incorporar a una ciencia o procurar el acceso a un campo de conocimientos a los estudiantes, cualquiera que fueran sus condiciones y características socio-económicas, políticas, culturales, personales o psicológicas. Puesto que la finalidad del currículo consistía precisamente en garantizar una misma formación científica, intelectual y profesional a pesar de las diferencias de los estudiantes y de los sectores sociales a los que pertenecían.

Por otro lado todas estas orientaciones *apropiadas y adaptativas* del "currículo" son además de equivocadas inútiles, ya que lejos de lograr una real adaptación de la ciencia y de los conocimientos (lo que sería irreal), lo único que consiguen es incorporar artificiosamente a dicha ciencia o campo de conocimientos ciertos aportes adicionales de carácter cultural, propios de los grupos o sectores de procedencia o pertenencia de los estudiantes.

Es obvio que la deformación actual en la manera de concebir el

---

58 "En función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena así como de sus necesidades y expectativas" (MECC, 1993: 14s).

curriculum sólo afecta a las ciencias sociales o ciencias humanas, y no a las ciencias exactas y aplicadas, pues resultaría demasiado absurdo pretender diseñar "currículos" para la formación de físicos, químicos, biólogos o ingenieros adaptados a las diferencias culturales o socio-económicas propias de cada grupo o sector de estudiantes.

¿Cuál es el problema de fondo o la causa que explicaría una tal deformación en el modo de concebir un "currículo"? Por lo menos una muy simple. Con ello se pretende atribuir al "currículo" lo que en realidad compete a las capacidades y responsabilidades pedagógicas o docentes del maestro o profesor. Lo que de un "currículo" puede ser "adaptable" a determinados estudiantes no es tanto función del mismo "currículo" cuanto del maestro o del docente. Lo que en el fondo del problema resulta indiscutible es que un tal concepto de "currículo" cuestiona, desconoce, o niega las capacidades, competencias y responsabilidades del maestro del colegio o del docente universitario para producir las *necesarias y suficientes mediaciones* entre el "currículo" o programa de estudios de una ciencia y los estudiantes, cualquiera que sea su procedencia o pertenencia o condición socio-cultural.

Cifrar de una manera tan excesiva toda la eficacia educativa en el "currículo" no hace más que traicionar la enorme desconfianza en las capacidades pedagógicas de los maestros.

5. Desempeños educativos de los maestros

Incompleta quedaría esta revisión crítica de los aspectos o componentes académicos y pedagógicos del programa del SEIC, si no se insistiera, de nuevo, sobre uno de los retos y limitaciones cifrado en la deficiente formación pedagógico-profesional de los maestros, y los insuficientes intentos de capacitación para mejorar su calidad o competencias. La mayor parte de ellos acusaban serias dificultades tanto para entender y exponer un texto leído como para redactar un texto escrito. Sin embargo la obligación académica de tener que elaborar una tesis de grado en base a un estudio monográfico, ha supuesto siempre para los egresados del SEIC un excelente y valiosísimo ejercicio académico y

una prueba extraordinaria para su formación. La necesidad de recoger información y datos, de organizarlos, elaborar un texto dándole una forma expositiva, incorporar ciertas explicaciones, argumentos o razonamientos, todo ello ha constituido uno de los procesos más creativos y que más han contribuido a la formación del futuro maestro.

Pues bien, en este contexto y con la finalidad de titular de la manera más rápida, fácil y expedita a un centenar de egresados del Programa Académico Cotopaxi, la administración de la Universidad Salesiana ha sustituido la elaboración de dichas tesis de grado por un seminario. De esta manera se ha eliminado una de las prácticas académicas más necesarias e importantes y que más contribuían a la formación de los futuros maestros. La elaboración de la tesis en parte servía para completar todo el anterior proceso educativo y en parte también compensaba algo de las deficiencias y limitaciones de dicha formación de maestros. A esto hay que añadir la irresponsabilidad institucional que supone graduar y convertir en futuros maestros a quienes contribuirán a precarizar la educación precisamente en aquellos sectores más necesitados de una mejor educación: la infancia y adolescencia de las poblaciones indígenas[59].

Más allá de todas las observaciones críticas formuladas al programa educativo y a sus deficiencias de carácter pedagógico, no se puede pasar por alto un balance muy general, que hemos encontrado en una investigación, cuyo doble valor adicional consiste en proceder de

---

59 En una investigación anterior (J. Sánchez Parga, 1991) se había podido observar ya la lentitud con la que un maestro leía el pasaje de un libro y la dificultad que tenía para expresar lo leído; y la misma dificultad presentaba para expresarse por escrito. Más de diez años después con una nueva generación de maestros indígenas encontramos exactamente las mismas dificultades; lo que demostraría que la deficiente formación de los maestros sigue siendo el principal problema educativo, el que puede dar cuenta del bajo rendimiento escolar de los estudiantes y quizás de la desconfianza que la educación escolar ha comenzado a generar en no pocas familias de las comunidades indígenas de la región desde hace ya una década.

muy buenas disposiciones respecto del trabajo desarrollado por el SEIC, y de no ser resultado de un estudio del modelo educativo del SEIC: "Una diferencia que noté entre la perspectiva salesiana y de los profesores contratados por los salesianos y los estudiantes indígenas es la insistencia del programa en la educación política y la aparente preferencia de los estudiantes por una educación menos politizada, más profesional y académica. Durante mi participación en las sesiones del Programa Académico Cotopaxi observé que los estudiantes eran sumamente entusiastas hacia los contenidos académicos, pero parecían aburrirse cuando eran arengados políticamente con discursos que quizás, habían escuchado en numerosas ocasiones"[60].

Pero si el SEIC no cumplió o cumplió muy deficientemente sus metas y finalidades educativas, y los resultados que se lograron pudieron ser muy limitados, el sistema escolar educativo instalado por más de tres décadas ha tenido otros efectos y consecuencias en la región que es preciso reconocer, y que han tenido un impacto en la región. De hecho los cambios y transformaciones operados en el medio de las comunidades indígenas en la provincia del Cotopaxi y muy en particular en el área cubierta por el proyecto del SEIC no han sido ajenos a éste.

Una queja constante y generalizada de los maestros se refiere a *problemas de aprendizaje* de los niños–alumnos, pero nunca aparece una reflexión crítica sobre los *problemas pedagógicos*, que pueden ser la causa de aquellos. Más aún, la tendencia habitual de los maestros consiste en atribuir a factores extra-escolares o extra-educativos la causa de no pocos problemas de aprendizaje. Los motivos son recurrentes: los alumnos no hacen las tareas en la casa por descuido o desinterés de los padres, o porque no tienen condiciones ni tiempo debido a las tareas domésticas, que han de cumplir en el hogar; la facilidad del olvido y el bajo rendimiento en el aula suelen ser masivamente atribuidos a la malnutrición de una gran mayoría de alumnos.

---

60 Carmen Martínez Novo, "Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi", en *Ecuador Debate*, n. 63, diciembre, 2004: 258.

Este tipo de comportamientos y razonamientos se manifiestan incluso en los cursos de capacitación de los maestros, y suelen ser tema de discusión. No es que los maestros pretendan disculparse a sí mismos achacando las responsabilidades a los alumnos y sus familias: el problema es de orden pedagógico y hace referencia a la limitada formación pedagógica de los maestros. Por ejemplo, en ningún momento se ha discutido en qué medida los problemas de "olvido" tendrían que ser atribuidos a una enseñanza memorísticas y a un modelo de enseñanza, que al ignorar las formas de aprendizaje del niño, entre otras causas desconoce también los más elementales procedimientos mnemotécnicos. Además de ello los maestros cuentan con modelos de "currículo" que presuponen e imponen una enseñanza y aprendizaje memorísticos, ya que los temas, materias, campos de conocimientos carecen de relación, de organización y de secuencia entre ellos.

La más seria limitación de todo el proceso escolar o el resultado más negativo señalado por los mismos maestros se refiere a las deficiencias de lecto–escritura de los estudiantes, que terminan la instrucción primaria; problema éste que podría ampliarse en un gran porcentaje a quienes cursan la instrucción secundaria: la mayoría de los alumnos egresados no pasan de una *lectura mecánica* y son incapaces de una *lectura comprensiva* de un párrafo; de la misma manera que son capaces de *escribir una frase* pero incapaces de *redactar un texto*, aunque no se trate más que de un pequeño párrafo. También en este caso, frente a tal fracaso educativo ni los maestros ni el programa han detectado las causas con la precisión suficiente como para tomar medidas de orden pedagógico, que resuelvan dichos problemas. Tampoco en los talleres de capacitación docente se ha planteado la *pedagogía de la pasividad* subyacente a estos problemas de aprendizaje. Una pedagogía de la pasividad que los maestros practican activamente[61].

---

61 Aunque no es el caso de plantear un análisis crítico más elaborado, baste señalar un hecho fácilmente constatable en las tesis o monografías realizadas por los maestros al final de su formación: a parte de las oraciones relativas y en mucho menor número las causales, el uso de la subordinación sintáctica de las oraciones es muy limitado.

La información recogida sobre esta problemática entre los mismos maestros y responsables del programa de la EIB es ilustrativa, atribuyéndola al hecho de que los maestros no hacen ejercicios de lectura explicativa en el aula de manera sistemática y constante; o bien las prácticas realizadas en este sentido no han tenido una metodología adecuada, y han sido un fracaso: Por ejemplo, en lugar de empezar con textos descriptivos y narrativos, los primeros ejercicios han sido realizados a partir de la lectura de textos ideológicos. Los resultados fueron tan negativos, que se abandonaron tales ejercicios, sin resolver los problemas implícitos en los mencionados fracasos.

Tampoco se han realizado ejercicios de manera regular y planificada que combinaran la lecto-escritura con pequeñas redacciones escritas y leídas primero para pasar después a la exposición de las lecturas. Esta problemática ha conducido a otra no menos grave, ya que no se limita a las deficiencias de la lectura comprensiva sino a esa incapacidad, que aparece como timidez o inhibición del niño para hablar en clase. En este sentido la principal urgencia educativa consistiría en revisar muy seriamente y sustituir muy radicalmente la *pedagogía de la pasividad*, por una pedagogía que comience *liberando la palabra del niño*, del alumno, en la instrucción primaria. De numerosas observaciones anteriores en el aula (cfr. J. Sánchez Parga, 1991) y de algunas más recientes, se puede concluir que el estudiante en el aula no tiene ocasión alguna de hacer exposiciones; todo lo más responde a preguntas.

El problema de la lectura comprensiva y de la redacción más espontánea de textos se ha deteriorado aún más con la introducción de libros escolares. En los inicios del programa de la EIB se intentaba por lo menos una escritura más espontánea, que recogía las iniciativas de los niños, al tener éstos que hablar y escribir sobre el medio natural y socio cultural que le rodeaba. Actualmente los libros escolares se convierten en un artefacto entre el niño y su medio. Lo que propicia una mayor pasividad mental.

Algo similar ocurre con los resultados en el aprendizaje de las matemáticas. Los mismos maestros coinciden, aun sin llegar a precisar

los porcentajes, que son muchos los alumnos egresados de la primaria incapaces de realizar las operaciones de multiplicación y división, sobre todo cuando hay más de tres o cuatro numerales. Pero de nuevo nos encontramos con el mismo problema de fondo: los limitados resultados en el aprendizaje de las matemáticas no se reducen a que los alumnos egresados de la instrucción primaria no sepan realizar las operaciones mecánicas de multiplicación y división, sobre todo cuando tienen muchos numerales, sino que la mayoría es incapaz de aplicar las operaciones de multiplicar y dividir a problemas planteados. Es decir un conocimiento tan aplicado como las matemáticas no es adquirido (aprendido y enseñado) aplicando las operaciones aritméticas a problemas. En otras palabras, incluso sabiendo multiplicar y dividir el alumno egresado de la educación primaria no sabe para qué sirven tales operaciones aritméticas en su aplicación concreta.

A esto hay que añadir un agravante. Al no haberse identificado la razón pedagógica de esta limitación en el aprendizaje de las matemáticas, los cursos de capacitación de los maestros se han orientado más hacia una *didáctica de la enseñanza de las matemáticas*, pero si el maestro desconoce la "génesis del número en el niño" y el "desarrollo de las cantidades en el niño", todas sus didácticas pueden resultar muy deficientes[62].

Es posible que la enseñanza en quichua durante los dos primeros grados de la escuela retarde bastante la enseñanza – aprendizaje de todos los otros conocimientos y destrezas en castellano; pero sería necesario revisar también los programas y sus pedagogías, para saber si están debidamente orientados a lograr los objetivos y metas fundamentales de la instrucción primaria, los cuales condicionan en gran medi-

---

62 Se hace referencia aquí obviamente a dos de las grandes obras de Jean Piaget. Tal orientación han tenido los cursos de capacitación para maestros dentro del programa del SEIC. Y por eso resulta tan poco comprensible o justificable que ante tales defectos pedagógicos se organice, por ejemplo, un curso de capacitación sobre la utilización de las *taptanas* tradicionales andinas, para la enseñanza del cálculo matemático.

da no sólo el paso a la instrucción secundaria sino también el futuro laboral (por muy precario que sea) de dichos alumnos.

En cualquier caso los maestros no logran definir los problemas en su especificidad pedagógica y por eso mismo tampoco son capaces de identificar la solución pedagógica para cada uno de ellos. En otras palabras no pueden reflexionar la *práctica de su propia enseñanza*, los defectos y limitaciones de ésta, ya que carecen de una *teoría del aprendizaje*, al desconocer cuales son los fundamentos, fases o etapas y sucesivas formas del aprendizaje del niño. En este sentido parece que se ha insistido demasiado en la capacitación de los maestros dentro de un *voluntarismo reflexivo* (reflexión voluntarista), pero no se les ha dotado de los conocimientos pedagógicos suficientes, para que una tal reflexión fuera eficaz.

A este defecto ya señalado de una pedagogía en la educación nacional y en los programas de la EIB en particular, del que los maestros son más víctimas que responsables, hay que añadir una precarización en la formación de los maestros sobre todo en la última década. Tal deterioro de la formación de los maestros se ha podido detectar a partir del análisis y evaluación muy someros de los trabajos escritos o "memorias" y tesis de grado realizados por lo maestros para la obtención de su título.

Este decline en la calidad de la formación de los maestros responde al mismo principio o criterio, que afecta la precarización de la misma educación indígena impartida por ellos: de la misma manera que la necesidad de *adaptar* la educación y la escuela a la población indígena comporta una suerte de vulgarización educativa, una peor calidad de educación, igualmente la formación de los maestros (indígenas) para educar y escolarizar a niños indígenas justifica una formación menos exigente. De esta manera se reproduce un círculo vicioso: una menos que mediocre formación de educadores, que estos reproducirán en una tanto o más mediocre educación del niño indígena.

La situación descrita en estos términos corresponde a un principio y procedimiento académicos que rigen tanto en los programas de

la DINEIB como en los del SEIC, y que se denomina la "*Promoción Flexible*", según la cual ningún alumno debe repetir el año, ya que ello no sólo afecta el rendimiento escolar, sino que tampoco interesa a los padres de familia, quienes prefieren, por razones estrictamente económicas, que el hijo deje de estudiar en lugar de repetir; y eventualmente poder enviar a la escuela a otro hermano o hermana, que pueda aprovechar mejor.

Para compensar los efectos de este facilismo educativo, se ha pretendido que los "cursos de nivelación", tanto para la primaria o secundaria como para la misma formación de maestros podría ser una solución alternativa. Ahora bien resulta muy equivocado, provocar un defecto educativo y tratar de resolverlo por otros medios. De hecho tal medida se ha comprobado que es un trámite muy insuficiente, puesto que ni siquiera pretende "nivelar" sino compensar limitaciones de una formación, precisamente cuando tales deficiencias ya no podrían ser compensadas; y sobre todo, porque tales cursos de "nivelación" nunca identifican, cuáles son las reales y precisas deficiencias en la formación del maestro y del alumno, y a qué nivel es necesario o posible resolverlas.

Estos mismos señalamientos críticos son válidos para todos los programas llamados de "capacitación" para maestros que hemos conocido. Se trata de una capacitación muy genérica, sobre temáticas muy diversas, pero que no tienen nada que ver con los defectos y problemas específicamente pedagógicos. En algunos casos se ha pretendido abordar un problema pedagógico en la formación de los maestros, pero identificado y tratado de manera tan específica, que resultaba muy descontextualizado y por consiguiente poco eficaz.

Este asunto merece un inciso evaluador. La necesidad de completar la limitada o deficiente formación de maestros ha conducido a implementar un programa de capacitación dirigido no sólo a maestros sino también a padres de familia, que sólo en el año 2003 en una de las zonas o redes (el Bajío) llegó al número de 29 Seminarios – Talleres – Cursos, que supusieron 1.145 horas con un costo total de $10.821,80

dólares. Tales capacitaciones, en primer lugar, definían sus objetivos, pero sin una previa ni precisa identificación de los problemas que con ellas se pretendía resolver, lo que cuestionaba la utilidad de tales cursos. En segundo lugar, por lo general dichas capacitaciones desconocían los problemas o presupuestos pedagógicos de los temas tratados, reduciendo estos temas educativos a cuestiones de "técnicas", "destrezas y habilidades", "instrumentos". No pocos de estos talleres o cursos, en tercer lugar, y no los más baratos, tuvieron por objeto asuntos de moda, ajenos a la real problemática educativa (liderazgo, autoestima, relaciones humanas…) y tratados por algunos supuestos especialistas, que desconocen las condiciones socioculturales de dichos asuntos. Finalmente, en su conjunto la capacitación ni llega a tratar los problemas de fondo de la formación pedagógica de los maestros, ni presenta una organización y secuencia temática con cierta coherencia, lo que contribuye a reducir mucho más sus resultados.

Un fenómeno, por consiguiente, que se podría denominar estructural afecta todo el sistema educativo de la educación indígena, desde la formación de sus maestros o su nivel de capacitación profesional y pedagógica hasta la instrucción y escolarización de la educación primaria, pero también de la secundaria y superior del alumno o estudiante indígena: un bajo nivel de exigencia y de rendimiento, que se justificaría por el simple hecho de ser una "educación indígena" o "educación para indígenas". Como si la educación "apropiada" y "adaptada" a la sociedad indígena comportara una vulgarización educativa o una educación de peor calidad.

Curiosamente este fenómeno ha sido incluso identificado por personalidades públicas, mestizas, profesionales no de la educación pero que conocen el proceso educativo y resultados de la educación indígena: "bajar el nivel educativo para ayudar al indígena"; como si el hecho de educar al indígena aunque sea una mediocre educación bastara para justificarla; "se les proporciona una educación intercultural y bilingüe pero a costa de una educación pedagógicamente precaria y de baja calidad". Formulado de muy diversas maneras en esta idea suelen coincidir no pocos observadores tanto pertenecientes al medio indíge-

na como exteriores[63]. Declaraciones como éstas coinciden en criticar la calidad de la educación indígena, y explican su bajo rendimiento, cuando sobre todo la educación debiera haber contribuido desde hace tiempo a mejorar más las condiciones de vida de la sociedad indígena.

63 En esta opinión parecen coincidir periodistas, responsables radiales, personal de los proyectos y programas de desarrollo, y hasta dirigentes indígenas.

Capítulo VII

IMPACTO Y ALCANCES INSTITUCIONALES DE LA EDUCACION EN EL MEDIO INDIGENA

1. Condiciones socio-económicas y educativas

El proyecto y programa del SEIC no pueden entenderse y ser estimados en sus limitaciones pedagógico-educativas, pero tampoco en sus alcances sociales, descontextualizado del ámbito regional de las comunidades indígenas, ubicadas en las cumbres y laderas de la cordillera occidental de la provincia del Cotopaxi, muy en particular de sus condiciones socio-económicas y culturales, y de manera aún más precisa sin tener en cuenta sus procesos más recientes.

En cuanto a niveles de precariedad, las comunidades indígenas de Cotopaxi aparecen con los índices de mayor pobreza en comparación con los que presentan otras áreas rurales con predominio de población indígena de todo el país. En las parroquias con dominio de población indígena (superior al 50%) la *pobreza crónica* afecta a un 78% y la *pobreza inercial* a un 13% de dicha población, lo que representa un 92% de pobres con *necesidades básicas insatisfechas*[64].

Pero el peor problema de esta zona de la provincia del Cotopaxi no se limita a los elevados índices de pobreza sino que concierne a un

---

64 Cfr. J. Sánchez Parga, *Población y pobreza indígenas*, CAAP, Quito, 1996. El segundo puesto en niveles de pobreza corresponde a las parroquias con predominio de población indígena de Chimborazo: 73% de pobreza crónica, 14% de pobreza inercial y 87% de pobres con necesidades básicas insatisfechas. Siguen por orden de niveles de "pobreza indígena" las provincias de Pastaza, Napo e Imbabura.

proceso de empobrecimiento sostenido, marcado por un deterioro de las condiciones de su producción agrícola. Tres indicadores son suficientes para ilustrar dicho problema: a) dentro de los cantones de la Sierra con mayor concentración de población indígena (superior al 50%), donde el deterioro ambiental es de los más elevados del país (70%), las parroquias pertenecientes a los cantones de Pujilí y Saquisilí acusarían un deterioro ambiental mayor y más rápido; b) cuando en la década de los años 80 el desarrollo rural se había concentrado en las regiones más pobres y marginales, en la parroquia de Zumbahua trabajaban al rededor de 25 ONGs y un proyecto del Estado (Foderuma), mientras que en la actualidad la presencia de una sola ONG, junto con programas de la cooperación internacional, parece la prueba más fehaciente de la inviabilidad de cualquier desarrollo rural en la zona; c) si Cotopaxi presenta, después de la provincia de Bolívar (38.5%) el nivel más alto de migración (28.6%) – siendo la migración neta ya en 1990 de –19.2 -, la zona que expulsa el mayor porcentaje de población migrante y de migrantes más precoces son precisamente las comunidades indígenas de los cantones de Pujilí y Saquisilí[65].

Mientras que las áreas con más de 50% de población indígena en el país acusan un 27.4% de habitantes sin instrucción escolar (en 1990), en las parroquias indígenas de Cotopaxi cubiertas por el programa del SEIC en el mismo período el nivel promedio de población sin instrucción escolar era del 47% (oscilando entre el 57% en la parroquia de Guangaje y el 23.8% en la de Poaló).

Análoga es la situación del analfabetismo. Ya según el Censo de 1950 Cotopaxi era la tercera provincia en población quichua-hablante del país con el 20.4%, después de Chimborazo (35.9%) e Imbabura (31.2%), pero era la provincia con mayor analfabetismo (60.9%), después de las otras dos (Chimborazo, 59%, Imbabura, 53%). Lo cual demostraría que tanto el analfabetismo como los niveles de población sin

65 Cfr. Nuestro estudio sobre *Crisis en torno al Quilotoa* (2003), donde se precisa la información relativa a la pobreza y migración en la zona.

instrucción escolar estarían más condicionados por factores de pobreza que por razones étnico-culturales. En las áreas con más del 50% de población indígena el analfabetismo afectaba en 1990 al 31.3% de dicha población (23.6% hombres y 38.6% mujeres), mientras que en la misma época en las parroquias cubiertas por el proyecto educativo del SEIC el mismo Censo arrojaba un 56% de población analfabeta (23% hombres y 33% mujeres).

Estas conclusiones confirmarían los datos relativos al analfabetismo y la población sin instrucción, cuando se compara el sector rural cubierto por el programa del SEIC y el sector rural a nivel provincial.

Evolución del analfabetismo e instrucción

ANALFABETISMO	1974	2001
Sector rural SEIC	72 %	35 %
Sector rural Provincial	45 %	19 %
SIN INSTRUCCIÓN		
Sector rural SEIC	66.7 %	37.8 %
Sector rural Provincial	45.9 %	17.5 %

Fuente: INEC. DINEIB

El analfabetismo desciende en el transcurso de las tres últimas décadas mucho más en el sector rural a nivel provincial, donde pasa del 45.5% (en 1974) al 19% (en el 2001); mientras que en el sector rural de cobertura del programa del SEIC la reducción del analfabetismo es sensiblemente menor, pasando del 72% al 35% durante el mismo período. El caso de la población sin instrucción escolar es diferente a la situación del analfabetismo: en ambas áreas rurales la reducción es similar, ya que en ambos casos la reducción es de un 28%. La población sin instrucción se reduce del 66.7% al 37.8% en la zona rural cubierta por el SEIC, y del 45.9% al 17.5% en la zona rural provincial.

Estos datos demostrarían que la oferta de instrucción escolar ha sido equivalente en las dos áreas rurales, pero ha tenido menor rendi-

miento en cuanto a la reducción del analfabetismo en el sector rural de las comunidades y parroquias cubiertas por el programa del SEIC. Lo que de nuevo lleva a suponer, que son factores de orden sobre todo socio-económico, y en parte cultural debido a una mayor densidad de población indígena, los que limitan la efectividad y rendimiento de la escolarización.

La reducción del analfabetismo por sexos es sensiblemente mayor en el sector femenino que en el masculino, tanto en el sector rural de las parroquias cubiertas por el SEIC como a nivel provincial, aunque al cabo de tres décadas sigue siendo relativamente elevado entre las mujeres. Y es sobre todo la década de 1982 a 1990, donde tienen lugar las tasas de mayor decrecimiento del analfabetismo.

Descenso del analfabetismo por sexos

SECTORES	1974 - 1982	1982 - 1990	1990 - 2001
Area rural SEIC Hombres	-9.7 %	-16.7 %	- 15 %
Mujeres	-4.2 %	- 19.0 %	- 14 %
Area rural Prov. Hombres	-10 %	-8 %	-4 %
Mujeres	-12 %	-12 %	-6 %

Fuente: INEC. DINEIB

El descenso del analfabetismo en el sector rural de las parroquias del SEIC ha sido muy superior en las dos décadas de 1982 a 1990 y de 1990 a 2001 que en el sector rural a nivel provincial. Aun cuando en la actualidad los porcentajes de analfabetismo siguen siendo casi el doble en los sectores rurales del programa del SEIC que en los sectores rurales a nivel provincial; y en ambas áreas rurales el analfabetismo femenino sigue siendo porcentualmente el doble que el masculino.

La década del 1982-1990 ha sido el período de mayor escolarización, durante el cual la población sin instrucción escolar tanto masculina como femenina desciende un promedio de 21% en el área rural de cobertura del SEIC, muy superior a la media del mismo sector rural a

nivel provincial. También la comparación entre sexos muestra cómo la población sin instrucción escolar se reduce mucho más que la analfabeta.

Descenso (%) de la población sin instrucción

SECTORES	1974 - 1982	1982 - 1990	1990 - 2001
Poblac. Rural SEIC Hombres	7.0%	21.0%	9.3%
Mujeres	8.5%	21.6%	13.6%
Poblac.Rural PROV. Hombres	9.9%	11.4%	3.1%
Mujeres	11.9%	15.3%	5.6%

Fuente: INEC, SEIC

Que la última década (1992-2001) acuse una reducción en el descenso de la población analfabeta y sin instrucción escolar, pondría de manifiesto las limitaciones del proceso educativo y de la misma escolarización en los sectores rurales y muy particularmente en aquellos de mayor densidad de población indígena, que son los cubiertos por el programa del SEIC. Además del ya señalado factor socio-económico, otro limitante sería la misma calidad de la oferta educativa y de escolarización.

Los dos fenómenos destacados, precarias condiciones socio-económicas junto con su progresivo empobrecimiento y las serias limitaciones del proceso educativo en la reducción del analfabetismo y de la población sin instrucción escolar, explicaría en gran medida la creciente politización de los grupos indígenas de la región, donde el ciclo de las reivindicaciones y de las protestas han caracterizado de manera muy singular, y de manera muy superior a otras regiones indígenas, la movilización social y política de las comunidades indígenas y sus organizaciones. Con estas mismas razones se ha explicado también, al inicio de este estudio, todas las apuestas políticas investidas en los programas educacionales, y en los que se habían cifrado todas las expectativas de cambio.

En este sentido resulta muy elocuente analizar la relación de las comunidades, de las familias indígenas y de los mismos estudiantes con

la escuela, a partir de uno de los indicadores más sensibles para medir las valoraciones de la educación: la deserción y la inasistencia escolares.

2. Deserción escolar

Las tasas de deserción escolar se presentan muy similares en los distintos programas de Educación Intercultural Bilingüe, lo cual invita a atribuirlas menos a factores propios de cada uno de los programas cuanto a causas comunes y predominantemente extra-educativas: las condiciones de precariedad socio-económicas de las poblaciones indígenas y las que en cierto modo determinan su acceso a la escolarización. Pero otros factores intervienen para evaluar ciertas diferencias dentro de la "oferta de educación indígena".

Según datos del DINEIB la matrícula muestra tasas de decrecimiento constante desde el año escolar de 1994-95, con un promedio anual del 4.78%

Crecimiento de la matrícula en los programas EIB

Período	%
1994-95	11.3
1995-96	4.1
1996-97	3.7
1997-98	2.7
1998-99	1.4
1999-2000	0.9
2000-01	13.5
2001-02	0.7

Fuente DINEIB, Garcés

Es importante señalar un descenso constante de las tasas de inscripciones durante la última década, a excepción del año escolar 2000-2001, cuyo registro obedece a factores de orden más administrativo.

Crecimiento anual de matrícula en el programa SEIC

AÑO	Hombres	TCA %	Mujeres	TCA %
1990-91	786	5.5	756	0.1
1991-92	829	13.8	757	7.8
1992-93	943	7.6	816	13.8
1993-94	1015	-10	929	-1.8
1994-95	941	8.0	912	1.8
1995-96	987	-1.7	928	-0.3
1996-97	970	0.8	925	2.8
1997-98	978	- 36.8	951	- 35.5
1998-99	618	77.0	613	68.4
1999-2000	1094	2.7	1.032	4.7
2000-2001	1124	6.7	1.080	8.2

Fuente: Archivo SEIC.

La tasa de crecimiento promedio anual de las inscripciones de los varones en las escuelas del SEIC es del 3.58 %, mientras que el de las mujeres es del 3.70 %. Esto muestra que la tasa promedio anual de crecimiento del programa del SEIC seria inferior al programa EIB (4.78%). También en el caso del SEIC cabe destacar más que un decrecimiento de las inscripciones, muy marcado hasta el año escolar 1997-1998, un comportamiento errático de las matrículas. ¿Problemas administrativos de registro o un modelo de demanda no suficientemente consolidado?

Promedio de los índices de inscripción por niveles de instrucción de 1994 a 2002

Niveles	1	2	3	4	5	6	7	8	9
%	26	18	16	14	12	11	1	0.5	0.3

Fuente: DINEIB

Si se consideran los datos de inscripción por sexo, mientras que los niveles de 1 a 6 el porcentaje varones es sólo ligeramente superior al de mujeres, a partir del nivel 7 y 8 la diferencia entre ambos sexos crece. Lo que sugiere una relación entre el decrecimiento de las inscripciones en general con el de las mujeres. El acceso de las mujeres a los niveles superiores de la instrucción primaria se reduce respecto de los hombres. Este fenómeno marca una diferencia entre aquellos sectores de población indígena más "modernizados" y en condiciones socio-económicas de menor pobreza, donde el acceso de las mujeres a los niveles superiores de la instrucción primaria son cada vez más equiparables a los de los varones e incluso superiores en algunos casos.

La deserción escolar en los programas educativos de la EIB reflejan en gran medida los mismos comportamientos y evolución de las inscripciones. En primer lugar las tasas de deserción en los programas de la EIB se mantienen constantes entre 1994 y 2002 con un promedio del 7.27% sensiblemente superior a los niveles de deserción de la educación primaria en los programas de educación nacional, que es del 4.45%.

Promedio de los índices de deserción por niveles de instrucción de 1994 al 2002

Niveles	1	2	3	4	5	6	7	8	9
%	31	16	14	12	10	10	2	1	0.5

Fuente: DINEIB

Tanto en el caso de los programas de la EIB como del SEIC la deserción es particularmente elevada en el 1° y 2° nivel de escolarización debido a que los niños o no se adaptan a la escuela, se resienten de la separación familiar, y muchos de ellos no soportan las grandes distancias entre la escuela y el hogar; lo que supone un enorme desgaste a la larga en la edad infantil. La deserción decrece en el 3° y 4° grado, para aumentar después bajo la forma de un descenso de la inscripción esco-

lar, ya que a partir de los 13 y 14 años no pocos niños emprenden la ruta de la migración acompañando a sus padres[66].

A esto se añade un comportamiento familiar bastante generalizado: no pudiendo por razones económicas soportar la carga de tener todos los hijos en la escuela, se considera que tras 2 o 3 años de escolarización los hermanos mayores deben dejar que sus hermanos menores se escolaricen en lugar de ellos. Este comportamiento de las familias, que no es fácil cuantificar, afecta el rendimiento de todo el proceso educativo y de escolarización, puesto que una instrucción primaria incompleta ni siquiera garantiza una alfabetización sin efectos regresivos. Y esto mismo explica por qué los índices de analfabetismo se muestran siempre relativamente superiores a los de la población *no-instruida*. A ello hay que añadir lo considerado más arriba: si sólo en el tercer grado se inicia la escolarización en castellano, la deserción escolar durante la instrucción primaria anula todos los efectos de ésta por muy limitados que hubieran podido ser.

El porcentaje de deserción masculina, que oscila entre el 53% y el 49%, y de deserción femenina situado entre el 50% y el 48%, se mantienen constantes entre el 1° y 6° nivel de instrucción, mientras que a partir del 7° nivel tiende obviamente a disminuir la deserción por efecto del menor número de matriculados.

Finalmente mientras que la no-promoción en la EIB alcanza el 6.0% promedio, en la educación nacional es del 2.7%. Una diferencia muy significativa, sobre todo si se tienen en cuenta los niveles de exigencia relativamente bajos. Todos estos datos convergen en señalar las condiciones socio-económicas de mayor precariedad de los sectores indígenas, que hacen más contingentes también las posibilidades y condi-

---

66 "...porque a esa edad ya tienen más necesidades y vicios por lo que migran a grandes ciudades en busca de trabajo para obtener su economía...": Rosa María Ante Pallo, *La deserción escolar en la Escuela "Dolores Cacuango" de la comunidad La Cocha Vaquería durante los años lectivos 1999-2002*, Serie Monografías Realidad Nacional e Indígena, UPS, Latacunga, 2003.

ciones de su instrucción escolar. Pero hay que considerar también otro factor, muy conocido pero no fácilmente cuantificable, que será tratado de nuevo más adelante: no sólo los alumnos que además de "desertar" del modelo de la EIB pasan a ingresar en la "educación hispana", sino también de los que "no promovidos" en aquel modelo pasan a este. Pues según las informaciones recabadas, siempre hay un porcentaje de alumnos incómodos que "no se adaptan" al modelo de la EIB, mientras que no se da el caso inverso de alumnos que no se adaptan al modelo educativo nacional y que pasarían a la educación "hispana".

Sin embargo, y a partir de todas las observaciones críticas planteadas en la primera parte de este estudio, además de los factores socioeconómicos ya mencionados, y que de manera más particular influyen en los sectores indígenas, destinatarios de estos programas, sería necesario considerar también ciertos factores de orden pedagógico educativos, que incidirían más negativamente en la educación y escolarización de los programas de EIB incluido el del SEIC. Mientras que los programas de la Educación Nacional responden a una concepción, tradición y experiencia más convencionales de la escolarización y educación, los programas de la EIB y del SEIC se encuentran muy atravesados por criterios ideológicos, que no dejarán de tener efectos en el rendimiento pedagógico educativo de su implementación y de sus resultados.

La deserción escolar en los programas del SEIC es sensiblemente superior a la registrada en los otros programas de la EIB. Teniendo en cuenta las cuatro grandes redes escolares en las que se agrupan todas las zonas del programa SEIC. El porcentaje promedio total de deserción es de 12 %. Siendo las dos zonas de Panyatug y Bajío, las menos indígenas o de mayor bilingüismo (menos monolingüismo quichua) las que presentan menor porcentaje de deserción, 10% y 9.4% respectivamente; mientras que las zonas pertenecientes a Zumbahua y Chugchilán arrojan un porcentaje promedio de deserción muy superior: 16% y 17.8% respectivamente.

A pesar de las dificultades para identificar y registrar las causas de la deserción escolar, definiendo distintos indicadores, los utilizados

por el Ministerio de Educación son suficientemente significativos para comprender el fenómeno en el medio rural de las comunidades indígenas, de una zona tan particular como la estudiada en Cotopaxi. Es evidente que las razones pedagógicas de la deserción escolar, la falta de rendimiento del niño – alumno pueden estar muy condicionadas y atravesadas por factores de orden familiar y económico; de la misma manera que las razones económicas pueden ser en gran medida también familiares, aunque sean las menos confesadas o identificadas como causa directa pueden también atravesar todas las otras causales incluidas la de salud.

Causas de deserción escolar en el área rural

Pedagógicas	**7.3 %**
Personales	12.2 %
Económicas	8.0 %
Familiares	20.6 %
Salud	11.1 %
Geográficas	35.7 %
Otras	5.1 %

Fuente: SINEC / MEC. 1997

Lo que en el medio rural de las comunidades y escuelas indígenas se ha podido observar es una compleja combinación de todos estos factores, y que sería mucho más difícil identificar aisladamente cada uno de ellos. Mayor importancia, en cambio, tendría la posibilidad de establecer en qué medida la deserción escolar se encuentra condicionada por el ausentismo escolar, para eventualmente poder tratar este fenómeno con la finalidad de influir en aquel.

Llama la atención la causal geográfica, estimada la más importante por su porcentaje, y que según algunas informaciones se debería sobre todo al cambio de residencia de la familia, cuya movilidad estaría asociada a la migración. Sin embargo bajo la "deserción geográfica" se oculta algo más serio: una deserción de un modelo educativo o escolar a otro: son muchas de las familias, que aprovechan las modernas ven-

tajas de la vialidad y transporte rurales, para enviar a sus hijos no a las escuelas comunales sino a las escuelas de los centros parroquiales o rurales de los cantones, y por consiguiente abandonan la EIB por la "hispana".

Deserción y repitencia en las 4 zonas o redes escolares
Programa del SEIC 1989-2001

Sectores	Zumbahua	Chugchilán	Panyatug	Bajío	%
DESERCION	16%	17.8%	10%	9.4%	12.0%
REPITENCIA	13%	11.6%	10%	9.0%	10.9%
Totales	29%	39.4%	20%	18.4%	22.9%

Fuente: Archivo SEIC.

Los porcentajes promedios de repitencia ofrecen un comportamiento muy similar al de las deserciones y de acuerdo a la misma distribución en las distintas zonas. En cada una de ellas la suma de deserciones y de repitencias alcanza un promedio muy elevado, y el promedio de todas ellas es del 26.7%. Lo que significa un muy bajo rendimiento escolar, el cual hay que atribuir en gran medida a las condiciones socio-económicas del área de cobertura del proyecto, pero también en cierta medida a las particularidades culturales y propias del programa educativo del SEIC, según se argumentaba más arriba.

Tanto los directivos del programa educativo como sobre todo los profesores coinciden en quejarse del elevado ausentismo, que atribuyen en un alto grado al desinterés y en parte a condiciones de la familia indígena y de los niños en particular: clima, enfermedades, circunstancias familiares, o cualquier pretexto de la falta de incentivos son razones para la ausencia del niño a la escuela.

Ahora bien, hay que empezar reconociendo que tampoco por parte de la escuela y del mismo maestro se valora suficientemente la asistencia o inasistencia de los niños a la escuela, en la medida que no es objeto de un registro o control regular, y menos de una utilización, que permita también valorarla por parte de las mismas familias. Más

aún la tendencia es convertir las faltas a clase en una cuestión disciplinaria, que el maestro no siempre puede abordar, pues se expone a la censura por parte de las familias y de la comunidad a causa de sus propias faltas de asistencia. En cualquier caso, incluso cuando las inasistencias del alumno son registradas en las escuelas no son reportadas para su procesamiento y evaluación en las administraciones y direcciones de los programas educativos.

La falta de datos directos y cuantificables, y sobre todo seriables, impide distinguir una inasistencia más o menos regular y sostenida pero generalizada a la mayoría de los alumnos, y una inasistencia más frecuente pero también más centrada siempre en el mismo grupo de alumnos. La poca información recogida sugiere hipotetizar sobre una combinación de ambas modalidades de inasistencia, y que tienen a su vez consecuencias muy diferentes.

Mientras que un grupo más o menos reducido de alumnos, que no asiste frecuentemente a clases, serán los repitentes o quienes terminan abandonando la escuela, la mayoría de los alumnos mantiene a lo largo del año un ausentismo relativamente elevado pero regular, y muy concentrado en determinadas fechas o períodos, ya que se encuentra condicionado por factores fijos y ya establecidos: las tareas impuestas por el calendario agrícola y los compromisos del calendario festivo de las comunidades. Teniendo en cuenta que la concentración de las tareas agrícolas y de las fiestas no coinciden con las vacaciones del calendario escolar, y que en el medio tradicional de las comunidades indígenas no se trata de días festivos sino de celebraciones que suelen durar una semana[67].

---

67 Esta preocupación por las ausencias a clase debidas al calendario agrícola y festivo en la zona del Quilotoa ha dado lugar a una investigación académica, que lamentablemente no llega a cuantificar los días ocupados por los niños en las fiestas y tareas agrícolas de la familia y comunidad. Cfr. Alfonso Tigasi Pilatágsi, *Sistematización del calendario agrícola social, económico y escolar en la región del Quilotoa*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana, PAC, 2004.

En cualquier caso, sea por razones de índole personal o debido a causas establecidas por la condición rural y comunal de los alumnos, las faltas de asistencia a clase reducen muy considerablemente el tiempo escolar, mucho más que en otras áreas y sectores de la población, lo que no deja de tener un efecto acumulativo en el rendimiento final de la formación de los estudiantes. Sobre todo porque se rompen las regularidades y sucesiones de un proceso como el educativo, cuyos resultados dependen en gran medida precisamente de estos dos factores.

El fenómeno de la deserción escolar, con todas sus diversas morfologías, asociado al de la inasistencia regular y constante de ninguna manera son ajenos a los factores socio-económicos, que tanto condicionan las limitaciones educativas en el medio rural indígena. De hecho, y las informaciones recogidas por parte de los maestros coinciden en ello, hay que suponer que son las familias de mejores recursos económicos, quienes garantizan no sólo una mejor escolarización de los hijos en la instrucción primaria, sino también su posterior educación secundaria en el colegio e incluso su ulterior acceso a la educación superior.

3. Paradoja de la institución escolar en el medio indígena

En Cotopaxi todo el mundo conoce la Educación Intercultural Bilingüe, y también el programa del SEIC, pero nadie habla de ellos. En toda la reconstrucción histórica del Movimiento Indígena de Cotopaxi (cfr. Lourdes Tibán, 2003) sólo en dos testimonios de dirigentes indígenas se encuentra una breve referencia a la Educación Intercultural Bilingüe. Y en las entrevistas con los dirigentes del MICC y de Pachakutik espontáneamente emergen los más diversos tópicos, hechos y problemas de la sociedad indígena, de las comunas, de la migración, cuestiones políticas y hasta culturales. Sin embargo el tema educativo, el asunto de la instrucción escolar nunca surge como iniciativa de las entrevistas. Lo cual no impide que una vez planteada la pregunta, la información, las opiniones y hasta las propuestas sobre la educación y la escuela fluyan abundantes.

Este paradójico fenómeno se encuentra precisado por otro también muy singular: la crítica masiva y el reproche generalizado por parte de los maestros y profesores sean de escuela o de colegio, cualquiera que sea la zona (red) a la que pertenecen, maestros propios de cada comuna o de fuera de ellas, todos coinciden en que el principal problema educativo es el "desinterés", "falta de apoyo", "falta de exigencia" por parte de las familias y padres, pero también por parte de las mismas comunidades y de sus autoridades. Cuando se trata de identificar el primer problema, para los maestros el desinterés por la educación de los hijos y los asuntos escolares por parte de los padres se manifiesta de muchas maneras según aquellos: no envían los niños a la escuela, toleran o promueven su falta de asistencia y de puntualidad o deserción definitiva, no les exigen el cumplimiento de las tareas o deberes escolares, desconocen su rendimiento en la escuela, etc.

A este *desinterés familiar* por la escuela y por la instrucción de los niños hay que añadir, según los maestros la complicidad del *desinterés comunal*, ya que tampoco la comunidad y sus Cabildos prestan atención o se preocupan por la escuela, a no ser por el cumplimiento de los maestros y las exigencias de su asistencia.

Esta situación descrita por los mismos maestros, y que tiene mucho de objetiva, resulta muy insólita y hasta contradictoria, cuando se conoce que la educación, una *educación indígena* y la educación intercultural bilingüe en particular fueron una de las grandes reivindicaciones en los años 70, asociando la conquista de la tierra a una conquista educativa: "tierra propia y educación propia"; y una de las interpelaciones fundadoras del movimiento indígena. Muy concretamente en Cotopaxi.

Más aún, todos los documentos del SEIC, todas las fundamentaciones de los programas académicos de la Educación Intercultural Bilingüe repiten y enfatizan la necesidad de que la educación y la escuela se integren a la comunidad y las familias indígenas, sean apropiadas por

parte de éstas, sean parte de ellas; que en definitiva hagan de la educación su "identificación cultural"[68].

Si por un lado son indudables los aportes educativos y escolares y la influencia en el desarrollo y cambio de las poblaciones indígenas, por otro lado no son menos ciertas las grandes y tenaces limitaciones de dicho proceso educativo y de escolarización de las poblaciones indígenas. Esto explicaría en gran medida la paradójica disposición de las familias y comunidades respecto de la educación y la escuela: un reconocimiento más o menos tácito de sus aportes y una frustración más o menos expresa frente a sus fracasos y defectos.

Pero ¿se trata de una real frustración, porque la escuela y la educación no lograron mejorar suficientemente las condiciones y el futuro del indígena, como se había esperado, o bien ha habido siempre una desconfianza más o menos profunda y latente, generalizada e inconfesada respecto de la educación y de la escuela[69].

Quizás porque nunca confiaron plenamente en que la escuela y la educación pudieran mejorar las condiciones de vida de la población indígena y sus comunidades, las familias adoptaron estrategias muy "conservadoras" y calculadoras respecto de la escolarización de sus hijos, con lo cual contribuyeron a reducir todavía más el rendimiento educativo de éstos. Falta de interés, de incentivos, de apoyo en las tareas escolares de los hijos; una combinación a veces desventajosa para la educación de los hijos entre las tareas escolares y las tareas domésticas que éstos debían cumplir; una migración cada vez más precoz, una manera de calcular a veces injusta o poco inteligente los mínimos niveles de instrucción para todos los hijos, con la finalidad de que todos pue-

---

68 A esta idea responde precisamente el título del libro, que mejor elaboró la ideología educativa del programa de Educación del SEIC: Cfr. Rodrigo Martínez & J. Bolívar Burbano, *La Educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, Abya-Yala, Cayambe, 1994.

69 Este interrogante ha surgido a lo largo de muchas entrevistas con maestros y hasta con padres de familia cuyos hijos han sido escolarizados.

dan aprovecharse algo de la escuela, cuando hubiera sido mejor que los más dotados y mejor predispuestos terminaran todo el ciclo escolar aun a costa de que los otros no tuvieran la misma oportunidad. Todos estos problemas se condensaron y nunca pudieron ser tratados y resueltos con un mínimo discernimiento.

Sin embargo, desde el punto de vista escolar el mayor desincentivo para la educación de los hijos habría sido el desinterés y desconfianza de los padres en su escolarización. Nada habría desanimado tanto a los estudiantes que este desinterés y desconfianza de sus propias familias[70].

No son pocas las opiniones recogidas sobre esta problemática particular, precisando el desinterés de la familia indígena en el hecho de que nunca han llegado a considerar la educación de los hijos como una "inversión social" y lo que hoy llamaríamos "capital social" para los hijos y las mismas familias. Sería la misma idea de "rentabilidad social" de la educación de los hijos, lo que no se habría arraigado todavía en la mentalidad de la familia indígena. Pero volviendo a la argumentación desarrollada más arriba, hay que reconocer que tal idea de "inversión", "rentabilidad" y "capital" educativos tampoco ha sido muy promovida por los resultados, que la escolarización ha tenido en el futuro de los alumnos que han llegado a terminar sus estudios.

El problema educativo que plantean situaciones como ésta es que ni los maestros ni el programa de Educación Intercultural Bilingüe a las dificultades que surgen, aunque se trate de problemáticas extra-escolares, responden con soluciones pedagógicas. Por ejemplo, frente a los impedimentos o imposibilidades de que los niños realicen las tareas escolares en su casa, no se ha identificado la alternativa de que dichas tareas en su mayor parte pudieran ser hechas en la escuela o durante el

---

70 Esta situación fue curiosamente puesta de manifiesto por dos jóvenes que lograron un relativo éxito en su formación escolar, aun cuando sus padres habían tratado de limitar la duración de sus estudios. Comportamiento familiar que sobre todo antes afectaba mucho más a las hijas.

tiempo del aula, dejando una mínima parte de ellas para ser realizadas en casa, con la finalidad de mantener una cierta exigencia pedagógica y de dedicación al trabajo escolar fuera de la escuela.

Otro caso no menos serio, y que plantea un problema aún más difícil, consiste en cómo enfrenta la escuela, el maestro y su pedagogía los bajos rendimientos de la mayor parte de los niños con carencias nutricionales. ¿Se han preguntado en qué medida una pedagogía basada en la pasividad del alumno incentiva el bajo rendimiento?

Finalmente, aun reconociendo que el desinterés y desconfianzas de las familias respecto de la escolarización de los hijos pueden responder a factores de índole muy diversa ¿qué ha propuesto la escuela, el maestro y el programa de la Educación Intercultural Bilingüe, para interesar a los padres en la educación de sus hijos y aumentar su confianza en los réditos de su escolarización? Los responsables del programa reconocerán que en esta línea se hizo muy poco y lo que se hizo no fue suficiente.

Han sido probablemente todos estos aspectos los que más han afectado el perfil institucional de la escuela en el medio indígena de las comunidades. La extraordinaria cobertura alcanzada por la escuela en todas las zonas de comunidades indígenas de Cotopaxi, la constante ampliación de los planteles escolares, que de los centros parroquiales han llegado a las mismas comunidades en menos de dos décadas, y hasta la misma diversificación de la oferta educativa con tres programas de escolarización (Educación fiscal en castellano, el programa de Educación Intercultural Bilingüe de la DINEIB, y el del SEIC), todo este proceso educativo ha hecho de la escuela la institución más presente y en cierto modo más consolidada en un medio rural, el de las comunidades indígenas, que se ha mantenido relativamente marginal y distante de las otras instituciones del Estado y sociedad nacionales. Y sin embargo la percepción de la institución escolar y educativa por parte de las mismas poblaciones indígenas no concita la adhesión ni posee el prestigio o reconocimiento que se hubiera podido esperar.

Este fenómeno es particularmente claro en el caso del SEIC, y la razón en la que varios observadores concuerdan tanto indígenas como mestizos, es que el programa de educación indígena ha querido adaptarse tanto a la comunidad indígena, supeditarse tanto a ella y metabolizarse tanto con ella, que la escuela en su institucionalidad educativa ha perdido o no ha logrado su propio perfil institucional; una relativa autonomía y especificidad para llegar a ser realmente efectivo.

Lo que incluso le ha ocurrido al mismo maestro. La precarización institucional de la escuela ha afectado también a los profesionales de la educación. "Maestro no más es" suele decirse de alguien que pretende, por ejemplo, una candidatura política o un cargo administrativo. "Aunque sea de maestro" puede ser la fórmula para solicitar un empleo o trabajo. Lo cual de ninguna manera significa devalorar la función docente en términos de seguridad laboral o de sueldo. Quizás más que en ningún otro medio social, una muy paradójica imagen del maestro ha cundido entre los sectores indígenas.

Quizás nada sanciona tanto en el mismo medio indígena y de las comunidades las serias limitaciones y fracasos educativos de la escuela que este desprestigio institucional. Fenómeno éste por otra parte no ajeno al desprestigio mayor y aún más generalizado, que tiene la educación y las instituciones educativas a nivel nacional.

Capítulo VIII
CONCLUSIONES

1.

El estudio realizado suscita un interrogante final, que curiosamente fue planteado también desde algunos directivos de la Educación Nacional pública, quienes sin embargo consideran muy positivos muchos de los aspectos y ventajas múltiples aportados por la educación indígena y por los programas de la EIB; lo que hace más pertinente su observación crítica.

Aún reconociendo las limitaciones del *sistema educativo nacional fiscal* ¿no hubiera sido mejor instituir un *subsistema educativo nacional indígena*, que al mismo tiempo que aprovechaba las buenas cualidades y posibles mejoras del sistema educativo nacional, pudiendo beneficiarse de sus propias y específicas contribuciones en cuanto subsistema de educación indígena, se hubiera podido incluso mejorar el sistema educativo nacional desde los aportes, que pudieran surgir desde la educación indígena intercultural bilingüe? Un tal *subsistema educativo nacional indígena* hubiera podido evitar muchas de las deficiencias e inadecuaciones del sistema educativo nacional fiscal al medio indígena y de las comunidades rurales, a la vez que en el marco de éste hubiera podido generar propuestas propias y más adaptadas.

Por ejemplo, todas las iniciativas sobre la educación bilingüe (quichua – castellana) se han orientado y reducido a la educación indígena, cuando hubiera sido más coherente, e incluso más eficaz para el mismo programa de la educación bilingüe, que la enseñanza y aprendizaje del quichua formara parte del Sistema Nacional de Educación. En este sentido la reivindicación indígena hubiera tenido mayores al-

cances políticos y educativos, y hasta culturales, si en lugar de limitarse a un bilingüismo en la educación indígena hubieran propuesto el bilingüismo para la educación nacional.

No deja de llamar la atención que Ecuador sea el único país de América Latina que posee un *Sistema Nacional de Educación Indígena* independiente del *Sistema Nacional de Educación*. Esta singularidad no deja de ser discutible, por muchas de las observaciones ya avanzadas y otras que siguen, y de hecho recientemente hubo una iniciativa por parte de un Ministro de Educación, a quien no se podría atribuir nada en contra de las nacionalidades indígenas, que más bien por razones eminentemente educativas y de administración educativa, y probablemente también respondiendo a un proyecto educativo nacional más coherente, habría propuesto una forma de integración de la educación indígena en la educación nacional. Lo cual no impugnaría el derecho de las nacionalidades indígenas a "crear sus propias instituciones y medio de educación siempre que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente"[71].

Los objetivos políticos, más discretos e inmediatos, se impusieron en este caso sobre los criterios educativos con un mayor alcance, lo que en parte habría que entender por dos razones. por un lado, el interés de las poblaciones indígenas y de sus dirigentes de controlar políticamente una institución y un proceso tan importante como es la educación, aun a costa de las limitaciones y dificultades para su gestión; por otro lado, hay que reconocer que no hubiera sido fácil establecer una ingeniería institucional capaz de integrar con una relativa autonomía y especificidad un *subsistema de educación nacional indígena* al interior del *sistema educativo nacional*, al encontrarse éste en una de las

---

71 Cfr. Convenio OIT 169, art. 37, n.3. La Ministra de Educación, Rosa María Torres, cuya "gestión-progresista" y afinidad a la EIB no puede ser puesta en duda, propondría una "reestructuración de la DINEIB", pero de ninguna manera que "ésta desaparezca como ámbito específico y autónomo de EIB". Cfr. F. Garcés 2004:10.

administraciones públicas del Estado nacional más complejas y más conflictivas: la educativa.

Este problema general ha tenido sus repercusiones a otros niveles. Como si el doble principio de *adaptación y apropiación* indígenas de la educación, establecido al nivel macro-nacional, tendiera a reproducirse a todas las demás escalas micro-sociales y micro-programáticas. Aunque el programa educativo del SEIC, por ejemplo, ha tenido un origen distinto y un desarrollo paralelo a los programas nacionales y regionales de la EIB, y ambos han compartido determinados espacios y procesos educativos comunes, sin embargo en términos de su implementación han duplicado una misma oferta educativa, aunque sea con características distintas.

Lo que ha ocurrido en todos estos casos, es que las diferencias entre los programas de educación indígena poseen sus propias justificaciones desde el lado de la oferta, pero no corresponden a las percepciones y experiencias de la demanda o de los beneficiarios. O lo que es peor, otras muy diferentes son las percepciones de dichas diferencias por parte de las comunidades. La múltiple oferta educacional en el medio rural e indígena ha hecho que los diferentes programas educativos hayan convertido la educación en un producto de consumo, del que se puede elegir una u otra modalidad, como si de una marca se tratara, de acuerdo a preferencias y estrategias. Y en este sentido hasta en el medio indígena la escuela y la educación lejos de ser una institución o hecho social común y compartido, en el que todos participan por igual, y que contribuye a unir más allá de las diferencias, se ha vuelto un factor de diferenciación creciente tanto en términos socio-económicos como de prestigio.

En primer lugar, esta problemática de compleja se está haciendo conflictiva, por dos razones o en dos direcciones. De acuerdo al mencionado principio de *apropiación-adaptación* ahora en algunas comunidades el sector de familias evangélicas reivindica una educación y escuelas indígenas pero *evangélicas*, mientras que el sector de familias católicas siguen queriendo una escuela y una educación indígenas, que

hasta ahora no habían sido *católicas*. Tal confesionalización de la escuela y de la educación es una consecuencia tan obvia como inevitable del proceso adoptado: la educación y la escuela no es la misma para todos, y puede volverse tan diferente y diversa como las demandas. El postulado de "una escuela para cada diferencia" no sólo constituye un atentado contra la misma institucionalidad social de la escuela, sino que también representa un serio obstáculo educativo. Y peor aún cuando la educación se declara intercultural.

En segundo lugar, y de acuerdo al principio que privilegia los objetivos políticos sobre los educativos, la escuela comienza a convertirse en botín y presa de las disputas político-partidarias, las cuales afectan de manera muy particular los nombramientos y desempeños de los maestros. Tanto los partidos que gobiernan las Juntas Parroquiales, como los dirigentes del movimiento y organizaciones indígenas, ambas fuerzas con una gran influencia en las comunidades, hacen de la escuela y de los mismos maestros un estratégico espacio de disputas y negociaciones, siempre en detrimento de los intereses y objetivos educacionales.

Finalmente el principio de la "adaptación educativa" del modelo educativo indígena tiene todavía una consecuencia más grave, cuando cada uno de los grupos étnicos o nacionalidades indígenas, por muy poco numerosos que sean y aun careciendo de personal preparado reivindica su propia *dirección nacional de educación*, como podría ser, por ejemplo el caso de los *Záparos*.[72]

Un problema adicional, al que ya se hizo referencia, muy asociado con el anterior, y cuyas causas hubieran podido ser previstas, y también procesadas institucionalmente, tiene que ver con los cambios cada vez más frecuentes de un sistema educativo al otro. La tendencia predominante en la actualidad, más o menos fuerte según las comunas

---

72 Es interesante al respecto la declaración del líder indígena Ariruma Kowii, quien critica este faccionalismo administrativo de la educación, recogida por F. Garcés, 2004:36.

o sectores indígenas dentro de cada comuna, es la preferencia de las familias por un mayor o mejor aprendizaje del castellano, sin que ello implique necesariamente abandono del quichua, y por consiguiente un cambio del sistema de educación indígena al sistema educativo nacional. Son menos frecuentes las iniciativas de un cambio en el sentido inverso: de la educación nacional fiscal o hispana a la educación indígena bilingüe. Tras estas últimas iniciativas, en algunos casos el cambio de un sistema educativo a otro no responde a intereses educativos ni siquiera a intereses de las familias sino de los dirigentes de la organización o de la comuna.

En cualquier caso dichas iniciativas de cambio abren nuevas diferencias al interior de las mismas comunidades, refuerzan otras ya existentes, pero que la participación en una misma escuela o sistema educativo en parte amortiguaba; y además provocan conflictos difíciles de procesar y solucionar.

2.

Si hubiera que destacar en esta conclusión los dos problemas más relevantes de la gestión pedagógica, además de las ya mencionadas limitaciones pedagógicas de la formación docente, habría que referirse al modelo escolar de la "unidocencia" y a las prácticas pedagógicas del aula.

Como ya se ha analizado más arriba, no deja de sorprender que una de las causales – la principal en la mayor parte de las regiones y zonas – de "deserción escolar" haya sido tipificada como una razón "geográfica". Tal razón en un principio fue atribuida en su totalidad al cambio de residencia de las familias, debido sobre todo a la migración; vinculado así al cambio de residencia el cambio de escuela y supuesta "deserción" de la escuela anterior. Sin embargo ni se trata de una impropia "deserción" escolar ni tampoco la causa única y predominante es el cambio de residencia familiar. Sobre todo en el sector rural y muy particularmente en la actualidad en el medio de las comunidades indígenas, tiene lugar un fenómeno nuevo: un cambio de escuela y de modelo educativo sin cambio de residencia.

En un principio, hace más de veinte años, la demanda de educación por parte de las comunidades, que se incrementó en una demanda de *escuelas comunales*, respondía a la necesidad de cada comuna de tener su propia escuela, ya que ninguna comunidad quería compartir la escuela con la comunidad vecina; tal demanda se tradujo en un incremento de la cobertura escolar, que terminó en una cierta saturación escolar, en parte por razones demográficas (reducción de la población escolar), pero también debido a una progresiva deserción de la escuela comunal para acceder a las escuelas parroquiales e incluso de los centros cantonales[73]. Este proceso ha sido promovido por el mejoramiento de la *vialidad* en el área rural durante las dos últimas décadas.

En el transcurso de poco más de veinte años se ha pasado de una *comunalización de la escuela* a una *descomunalización de la escuela.* La escuela comunal irá dejando de competir con las escuelas de los pequeños centros locales, tanto por razones de supuesto prestigio como por razones de una también supuesta calidad educativa.

Obviamente este proceso genera una nueva diferenciación educativa al interior de las comunidades, ya que no todas las familias indígenas por razones económicas o por razones espaciales, o por razones culturales (modernización de sus estrategias lingüísticas), está en condiciones de optar por esta modalidad de "deserción escolar", que consiste en el cambio de la escuela comunal por la escuela del pueblo.

Aunque en un *sistema educativo* todos sus componentes se hallan estructuralmente relacionados, cabe destacar todavía la interacción entre los problemas mencionados y otro correspondiente tanto a la educación nacional como a la EIB: se trata de la particular modalidad de la *escuela unidocente.* Este modelo educativo es producto de una situación

---

73 A finales de los años 70 y durante los años 80 la reivindicación de las comunidades y sus Cabildos se formulaba en términos muy claros: puesto que tenemos iglesia propia y cementerio propio, queremos también escuela propia. Este comportamiento indígena suele ser malinterpretado desde la sociedad mestiza. Pero una lógica cultural subyacente lo explica: el indígena comparte todo lo que produce por sí mismo pero no lo que recibe.

muy compleja, en la que interviene: a) un crecimiento de la cobertura escolar, supuestamente muy superior en la oferta de planteles educativos al número de maestros supuestamente "disponibles"; b) la capacidad educativa de un docente para implementar un proceso educativo en seis grados en la misma escuela y con un número de alumnos siempre supuestamente excesivo, pero que podría oscilar entre 20 y 60[74].

Se ha pretendido que las dificultades educativas de este modelo escolar podían ser subsanadas o bien reduciendo el número de alumnos o bien aumentando el número de maestros. En la actualidad algunas escuelas "unidocentes" han conseguido dos o tres maestros, pero muy curiosamente los tres maestros reproducen la modalidad "unidocente", ya que cada uno de ellos enseña un área de conocimientos en todos los grados de la escuela.

Lo que en ningún momento ni en ningún caso se ha planteado es el problema en sus términos específicamente pedagógicos. Por lo que se ha podido observar en todas las escuelas visitadas es que la escuela unidocente conduce al extremo la *pedagogía de la pasividad*, centrando toda la actividad (hiperactividad) educativa en la *enseñanza del maestro*, quien no sabe y ni tiene la capacidad de seguir y apoyar el *proceso de aprendizaje del alumno*.

En cierto modo la escuela unidocente encubre y dificulta todavía más la posibilidad de implementar una pedagogía basada más en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza del maestro[75]. Resulta por

---

74 De acuerdo a la información recogida sólo muy excepcionalmente en los años 70 y en la zona de subtrópico, cantón de La Maná, no en la Sierra, hubo escuelas unidocentes con 80 alumnos. Informe del Lcdo. Jorge Reyes, Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi.

75 Por informaciones del Lcdo. Edison Velasco, Director de Capacitación de la Educación Rural de Cotopaxi, supe de varias experiencias educativas en la provincia, que precisamente había enfrentado las limitaciones educativas de la escuela unidocente desde una pedagogía más "constructivista", que privilegia la iniciativa del aprendizaje del estudiante. Estas experiencias, son ejemplares, en la medida que resuelven pedagógicamente problemas de administración educativa o escolar. Sobre todo cuando la corriente dominante es inversa.

ello notorio constatar como los maestros, y sobre todo los maestros de la educación indígena, tratan de afirmar y resaltar su condición de maestros, destacando sus capacidades y competencias de *enseñante.*

A pesar de las críticas formuladas sobre la concepción del "currículo", y a propósito de las cuales se señalaban ya los defectos pedagógicos del maestro, que un tal modelo curricular pretendería compensar, uno de los dispositivos más deficientes de todo el proceso educativo, y que atañe a las limitaciones de la formación del maestro, tiene que ver con sus actuaciones en el aula. De manera muy generalizada los maestros (y esto es parte de la declaración de muchos de ellos) parecen desconocer las directrices del "currículo", y el aula se convierte en un lugar de improvisaciones sin la más mínima programación o secuencia temáticas, pero también de repeticiones de los mismos procedimientos y ejercicios didácticos dominados por una enseñanza muy disciplinaria, y según la cual el niño ha de aprender el dictado del maestro, y donde no hay posibilidad de comportamientos de aprendizaje por parte del alumno.

Esto que llamamos una "pedagogía de la pasividad" genera un aburrimiento del que el estudiante tratará constantemente de salir, pero inevitablemente a costa de la disciplina impuesta en el aula. De esta manera se instala un círculo vicioso en la clase entre un aprendizaje pasivo del niño y la disciplina del maestro, el cual carece de recursos pedagógicos para sustraerse a esta estéril circularidad educativa.

3.

Finalmente, retomando el planteamiento inicial que orientó este estudio, la misma paradoja o ambivalencia, que afecta el programa educativo del SEIC respecto sus relaciones con las comunidades y familias indígenas, parece reproducirse respecto de los procesos políticos ocurridos en la provincia de Cotopaxi y protagonizados por el movimiento indígena (MICC) y sus organizaciones. Si por un lado se propuso e implementó un modelo educativo y escolar adecuado a la comunidad indígena, aquel nunca fue pleno y decisivamente apropiado

por ésta, ya que la comunidad indígena nunca llegó a apropiarse de la educación intercultural bilingüe.

De igual manera, la EIB y muy en particular también el modelo educativo del SEIC surgió al interior de una dinámica de movilizaciones políticas muy intensas en la década de los 70, y en aquel entonces fue parte de las reivindicaciones del movimiento y dirigencias indígenas del Cotopaxi. De hecho el SEIC sirvió de soporte logístico tanto en su personal, dispositivos y hasta recursos institucionales para las iniciativas y actividades del MICC. Pero no hay que olvidar que todos estos apoyos, desde la institucionalidad educativa como desde la institucionalidad eclesiástica (salesiana en el caso del SEIC), sin dejar de ser reconocidos en ningún momento, tampoco podían ser integrados o adoptados como tales por el movimiento y la organización indígenas, cuando precisamente los movimientos, organizaciones y dirigencias indígenas necesitaban tomar distancia de todos estos apoyos institucionales (educativos, eclesiásticos, partidarios, sindicales, de desarrollo, etc.), con la finalidad de marcar tanto sus autonomías y especificidades como sus mismas suficiencias.

Esto explica las escasas y también breves alusiones del MICC y sus dirigentes a los apoyos encontrados durante las últimas décadas tanto en la institucionalidad educativa como en la eclesiástica. Y de manera más particular, no era la politicidad investida en el proyecto y el programa educativos de la EIB y del SEIC, lo que el movimiento indígena y sus organizaciones habrían de *apropiarse*, cuando ellos mismos requerían producir su propia politicidad y su propia identidad étnica.

Un indicador para estimar la influencia de la EIB y en particular del programa del SEIC podría ser el número de dirigentes políticos y de las organizaciones indígenas, que de una u otra manera han participado del proceso y la institución educativa. Por ejemplo, según la nómina de autoridades que han presidido el MICC (Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi) desde el año 1982 hasta 2002, de 79 dirigentes 46 de ellos (el 58%) estuvieron o siguen estando vinculados al sector educativo, la mayor parte de ellos pertenecen al grupo de maestros

y otros son egresados o del colegio o de los estudios superiores (Programa Académico Cotopaxi) de la Universidad Politécnica Salesiana.[76]

En cualquier caso, la educación indígena y los programas del SEIC y la EIB han dado lugar en la provincia del Cotopaxi a una institucionalidad masiva e influyente. Ni en la capital de la provincia ni en los centros urbanos de los cantones o parroquias hay organismo público o privado, que no conozca y reconozca valorativamente la educación indígena y los programas de educación intercultural bilingüe. Desde la radio Latacunga hasta las Direcciones Provinciales de Educación o el Ministerio de Agricultura, pasando por el Tribunal Provincial Electoral, en todos los ámbitos se reconoce la importancia de la educación en los cambios operados en el medio indígena. Sólo el número de maestros de estos programas representa un sector social, que además de su influencia ha producido personalidades políticas y públicas relevantes no sólo dentro del medio indígena.

No ajenas a esta institucionalidad de la educación indígena ha sido la multiplicación de OSG´s u ONG´s y programas sociales o de desarrollo en toda la región, administrados o liderados por grupos indígenas.

De estas conclusiones se desprende una singular paradoja: si resulta innegable la importancia de la educación en los cambios operados en el medio de la población indígena, por otro lado hay que reconocer también que tal influencia y tales efectos de la educación han sido posibles a pesar de las grandes limitaciones y falencias pedagógicas y educativas de la EIB y del SEIC en casi todos los componentes y procedimientos. La única explicación plausible que a título hipotético se podría aventurar es que tales cambios, e incluso la influencia que la misma educación haya tenido en ellos, se han operado debido más bien y sobre todo a factores de orden político.

---

76 Información proporcionada por Mery Martínez del SEIC a partir de la lista de dirigentes del MICC: cfr. Lourdes Tibán, 2003.

Y en este sentido habría que formular una crítica a las organizaciones y dirigentes indígenas, que han preferido instrumentalizar la institucionalidad educativa como un apoyo político, cuando lo que ha faltado a las organizaciones y procesos educativos ha sido el apoyo de las dirigencias y organización políticas de los indígenas, para así garantizar una calidad educativa y pedagógica que el proceso escolar de la EIB no ha tenido[77]. Claro que esta misma crítica concierne también a un proyecto educativo, que desde sus orígenes, planificación e implementación tuvo una excesiva orientación política.

77 Son muy elocuentes las declaraciones muy críticas de tres dirigentes indígenas sobre la EIB recogidas por el estudio de F. Garcés, 2004:34-36.

BIBLIOGRAFIA

ANTE PALLO, Rosa María

2003 *La deserción escolar en la Escuela "Dolores Cacuango" de la comunidad de La Cocha durante los años lectivos 1999-2002*, Serie Monografías Realidad Nacional e Indígena, UPS, Latacunga.

BAUDRILLARD, J.

1976 *Le systeme des objets*, Gallimard, Paris, 1976.

BOURDIEU, P.

1978 *La distinction. Critique social du jugement*, Edit. de Minuit, Paris.

1976 *Zur Soziologie der Symbolischen Formen*, Suhrkamp, Frankfurt.

CAAP / IDRC

1990 *Segundo Encuentro – Taller sobre educación bilingüe*, CAAP, Quito.

CAMILLERI, Carmel

1997 "Les implications théoriques de la formation a l´interculturel", en *Revue Suisse de Sociologia*, n. 23 (2).

GARCES, Fernando

2004 *Situación de la educación intercultural bilingüe en Ecuador*, (Documento encargado por el PROEIB Andes y Banco Mundial, procurado por Sebastián Granda) 2004.

GOODY, Jack

1979 *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Edit. de Minuit, Paris.

GRANDA, Sebastián

2003 *Textos escolares e interculturalidad*, UASB. Abya-Yala, Quito, 2003.

MARTINEZ NOBO, Carmen

2004 "Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, en *Ecuador Debate*, n. 63.

MARTINEZ, R. & Burbano, J. B.

1994 *La Educación como identificación cultural y la experiencia de educación Indígena en Cotopaxi*, SEIC, / Abya-Yala.

MEC / GTZ

1987 *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*, Abya-Yala, Quito.

NOT, Louis
1983 *Las pedagogías del conocimiento*, Fondo Cultura Económica, México.
RIVERA, Jorge
1987 *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*, EIB / MEC / GTZ, Abya-Yala, Quito.
SANCHEZ PARGA, J.
1991 *Educación y bilingüismo en la Sierra Ecuatoriana*, CAAP, Quito.
1992 *Presente y pasado de los pueblos indígenas. Análisis y propuestas*, Abya-Yala, Quito.
1993 *Transformaciones socio-culturales y educación indígena*, CAAP, Quito.
1996 *Población y pobreza indígenas*, CAAP, Quito.
2003 *Crisis en torno al Quilotoa. Comunidad, mujer y cultura*, CAAP, Quito.
SEIC
1989 *Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, Abya-Yala, Quito.
SKUTNABB- KANGAS, Tove
1981 *Bilinguism or Not. The Education of Minorities*, Multilingual Matters, London.
TIBAN, Lourdes, et al.
2003 *Movimiento indígena y campesino de Cotopaxi. Historia y proceso organizativo*, Latacunga.
TIGÁSI PILATAGSI, Alfonso
2004 *Sistematización del calendario agrícola social, económico y escolar en la región del Quilotoa*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana, PAC.
UNIVERSIDAD POLITECNICA SALESIANA
1995 *Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*, Cotopaxi.

ISBN 9978-51-022-2

CDI - BIBLIOTECA UASB
018399

PRODECO

caap
Centro Andino de Acción Popular

COMISIÓN EUROPEA

CONSEJO DE DESARROLLO DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS DEL ECUADOR

SISTEMA EDUCATIVO EXPERIMENTAL INTERCULTURAL
COTOPAXI