

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR  
PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA  
CONVOCATORIA 2009-2011**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA  
VISUAL Y DOCUMENTAL ANTROPOLÓGICO**

**CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA SHUAR A LA LUZ DE LOS PROCESOS DE  
MODERNIZACIÓN – ESTUDIO DE CASO – TRANSFORMACIONES DEL  
NÚCLEO FAMILIAR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

**WALTER CARRILLO DARQUEA**

**JULIO / 2012**

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR  
PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA  
CONVOCATORIA 2009-2011**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA  
VISUAL Y DOCUMENTAL ANTROPOLÓGICO**

**CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA SHUAR A LA LUZ DE LOS PROCESOS DE  
MODERNIZACIÓN – ESTUDIO DE CASO – TRANSFORMACIONES DEL  
NÚCLEO FAMILIAR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

**WALTER CARRILLO DARQUEA**

**Asesor de Tesis: Alexis Oviedo  
Lectores: Violeta Montellano/ María Fernanda Moscoso**

**JULIO 2012**

**MANTENER VIVA LA ESPERANZA  
DE AMOR POR LA HUMANIDAD  
MANTENER VIVA LA ESPERANZA  
DE LA SOLIDARIDAD.  
CORAZONES GENEROSOS  
DE NUESTRA AMÉRICA ESTÁN  
ANDANDO VIEJOS CAMINOS  
DE SABER Y DIGNIDAD.**

## **AGRADECIMIENTOS**

**A los docentes de la Comunidad de Tsurakú.**

**Al Dr. Alexis Oviedo.**

**Al Dr. Hugo Burgos.**

**Al Dr. Xavier Andrade.**

**Al Dr. Patricio Guerrero Arias.**

**A los compañeros/as del INEPE.**

**A Ema, Daniel, Anita y Cris.**

## INDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	II
INDICE DE CONTENIDOS.....	III
RESUMEN.....	V
INTRODUCCIÓN.....	1
I. EL PROBLEMA A INVESTIGAR.....	4
II. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO.....	5
III. OBJETIVOS.....	6
IV. ESTRUCTURA DE CONTENIDOS.....	6
V. LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	10
CAPÍTULO I.....	11
1. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	11
1.1. EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURALIDAD.....	11
1.1.1 La interculturalidad y el carácter colonial del mundo moderno.....	11
1.1.2 Interculturalidad y derechos humanos.....	13
1.1.3 La pluriculturalidad, la multiculturalidad y la interculturalidad.....	14
1.2 EL PASO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	16
1.2.1 La interculturalidad un desafío en construcción.....	16
1.3 REPRESENTACIONES SOCIALES Y CURRÍCULO OCULTO EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA.....	19
1.3.1 El rol no explícito del sistema educativo.....	19
1.3.2 Representaciones dominantes.....	20
1.4 HUMANISMO RENOVADO EN LA EDUCACIÓN DE TSURAKÚ.....	21
1.4.1 Humanismo clásico y humanismo renovado en Tsurakú.....	21
1.4.2 El ser humano y la comunidad: resignificando el humanismo.....	22
1.4.3 Humanismo, prácticas culturales y educación.....	23
1.5 CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA REVISIÓN CRÍTICA.....	25
1.5.1 EL DESARROLLISMO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA DEL ECUADOR.....	25
1.5.2 Los actores sociales de la década del setenta.....	26
1.5.3 Reforma agraria, colonización de la Amazonía y lucha indígena.....	27
1.5.4 Desarrollismo y educación.....	29
1.6 EXPERIENCIAS PREVIAS A LA CREACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	31
1.6.1 Estrategias y modalidades.....	31
1.6.2 Experiencias educativas: cronología.....	32
1.6.3 Revitalización y crisis educativa.....	39
1.7 UN ROSTRO PROPIO EN LA EDUCACIÓN DE TSURAKÚ.....	40
1.7.1 Una lectura crítica.....	40
1.7.2 Dando forma a un sueño.....	42
CAPÍTULO II:.....	44
2. LA COMUNIDAD DE TSURAKÚ, UNA CONSTRUCCIÓN PERMANENTE DE FUTURO.....	44
2.1 UNA RESEÑA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	44
2.2 HISTORIA DE UN TERRITORIO Y UNA FAMILIA.....	46
2.2.1 Los primeros asentamientos y territorio de Tsurakú.....	47
2.2.2 Los sueños y las visiones de futuro.....	48
2.2.3 Origen del nombre Tsurakú y cambio de apellido en la familia.....	49
2.2.4 Los principales actores y las relaciones político-administrativas actuales.....	50

2.3 PROCESO DE EVANGELIZACIÓN Y ECUMENISMO AUTÉNTICO .....	52
2.3.1 La historia de los Yankuan con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) .....	52
2.3.2 Los Yankuan una familia evangélica que no pierde su religiosidad originaria .....	53
2.3.3 El papel del Instituto Lingüístico de Verano en la educación de las poblaciones indígenas .....	54
CAPÍTULO III .....	56
3. FACTORES DE TRANSFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD DE TSURAKÚ .....	56
3.1 EDUCACIÓN ESCOLARIZADA Y TRANSFORMACIÓN HUMANA. ....	56
3.1.1 Factores de cambio y profesionalización .....	57
3.1.2 Apropiación y resignificación de la educación y una visión común .....	57
3.1.3 La formación ecuménica de los docentes.....	58
3.1.4 Los procesos de escolarización y la interculturalidad en Tsurakú.....	60
3.2 LA GESTIÓN SOCIO-ORGANIZATIVA EN TSURAKÚ.....	62
3.2.1 Las estrategias de sobrevivencia .....	63
3.3 LA REPRODUCCIÓN CULTURAL EN TSURAKÚ .....	63
3.3.1 Valores culturales y frontera esencialista .....	65
3.3.2 El rol de la interculturalidad y la educación.....	66
3.4 LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO CAPITAL SOCIAL .....	68
3.4.1 Una visión diferente de educación para Tsurakú.....	69
CAPÍTULO IV .....	74
4. EL TRABAJO EN EL AULA: UNA REVISIÓN HISTÓRICA .....	74
4.1 LAS AULAS DE LOS NIÑOS YANKUAN EN LOS AÑOS SETENTA .....	74
4.1.1 La voz de los mayores aún es escuchada y el bachillerato de los jóvenes .....	74
4.2 EL TRABAJO ACTUAL EN LAS AULAS: MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS .....	75
4.3 LAS OBSERVACIONES DEL TRABAJO EN EL AULA .....	76
4.3.1 El Centro Infantil del “Buen Vivir”.....	76
4.3.2 El Centro Comunitario “UWIJINT” .....	79
4.3.3 El Colegio Intercultural Bilingüe “Tsansa” .....	82
4.3.4 La Universidad de Tsurakú .....	86
4.4 LOS PROFESIONALES YANKUAN: FUNCIONARIOS DEL ESTADO Y LÍDERES COMUNITARIOS ..	88
4.5 TSURAKÚ UNA COMUNIDAD ABIERTA AL MUNDO .....	89
4.6 LA EDUCACIÓN DE TSURAKÚ EN LA BÚSQUEDA DE NUEVAS MANCOMUNIDADES .....	90
CAPÍTULO V .....	92
5. ANTROPOLOGÍA VISUAL Y EDUCACIÓN POPULAR: EL CASO DE TSURAKÚ.....	92
5.1 Cine Documental como una Herramienta de la Educación Popular .....	92
5.1.1 Decodificación y sentidos del video .....	93
5.2 LO AUDIOVISUAL COMO LA DIMENSIÓN MASIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR.....	96
5.3 EL CINE ETNOGRÁFICO DE TSURAKÚ .....	97
5.4 LA INTERCULTURALIDAD EN EL CINE DOCUMENTAL .....	100
CONCLUSIONES GENERALES.....	101
BIBLIOGRAFÍA.....	105
ENTREVISTAS .....	109
REGISTROS FÍLMICOS.....	110
VIDEO DOCUMENTAL “TSURAKÚ: UNA EXPERIENCIA COMUNITARIA DE EDUCACIÓN Y REPRODUCCIÓN CULTURAL”. .....	110
DOCUMENTOS .....	110
ANEXOS.....	111

## RESUMEN

Esta investigación recupera y analiza la experiencia educativa de la familia Yankuan del pueblo shuar de Tsurakú desde los años setenta hasta la actualidad. Se realiza una reflexión crítica a partir de los testimonios sobre la práctica social y educativa que realizan sus protagonistas quienes explican el sentido de los cambios políticos, económicos, culturales y sociales promovidos por la educación al interior de su comunidad; convirtiendo a la educación escolarizada en un instrumento que contribuyó a dar forma a sus intereses comunitarios.

Las circunstancias creadas por el proceso modernizador del Estado y las presiones de los campesinos colonizadores cambiaron la vida de la familia Yankuan; pero la educación desarrollada por ellos les permitió crear condiciones para una apropiación de la lengua colonizadora y de los contenidos educativos. Con esto pudieron expresar el nuevo mundo que se iba creando en la Amazonía y tomar decisiones en beneficio de su proceso de constitución como comunidad. Construyeron una pedagogía de la autonomía basada en la idea de que es posible superar los condicionamientos que les imponía la nueva realidad; la cual surge como una mezcla de influencias entre la educación hispana y la evangelización con la cultura y organización shuar en medio de un reacomodo violento de sus formas de vida. Es una pedagogía basada en una ética que siempre promovió la defensa del territorio, la cultura, la lengua y la dignidad; es decir, los docentes Yankuan aprendieron a saber hacer y a saber ser, aspectos actuales que discuten las ciencias de la educación. No se trató de una adaptación dentro del sistema de educación ecuatoriano, pues una adaptación significa una visión sobre la realidad como algo inmutable. Su experiencia educativa potenció sus talentos para diseñar procesos permanentes de recreación de la vida.

## INTRODUCCIÓN

Tsurakú es una comunidad ubicada en la Amazonía ecuatoriana y pertenece a la parroquia Simón Bolívar del cantón Puyo de la provincia de Pastaza, en el kilómetro 51 de la vía a Macas. La experiencia educativa es analizada críticamente a partir de las autodefiniciones de la práctica social y educativa que realizan sus protagonistas quienes explican el sentido de los cambios políticos, económicos, culturales y sociales promovidos por la educación al interior de su comunidad, convirtiendo a la educación escolarizada en un instrumento que contribuye a dar forma a sus intereses comunitarios.



*Mapa del Ecuador donde se ubica a la provincia de Pastaza y el cantón Puyo.*

*Fuente: <http://redced-ec.relpe.org/node/132/02/26/2008>*

En el presente trabajo se entiende como experiencia educativa al conjunto de acciones realizadas por los seres humanos las cuales han contribuido a afinar sus propias sensaciones, percepciones, pensamientos, actitudes, sentimientos y gustos sobre la educación; por tanto, la experiencia educativa es el conocimiento que los shuar de Tsurakú han adquirido de su práctica educativa. En este sentido, las autodefiniciones de la práctica social y educativa se relacionan con las formas de pensar y repensar, con los gustos y sentimientos, con las actitudes y las acciones desarrolladas a partir de lo concreto más no desde los conceptos, lo cual significa que el punto de partida de las autodefiniciones es la práctica que sobre la sociedad y la educación shuar en Tsurakú han realizado sus protagonistas al interior de sus condiciones históricas específicas.

Por tanto, una comprensión crítica de las autodefiniciones incluye y exige una lectura crítica del contexto histórico. De acuerdo con Paulo Freire, *“no es posible siquiera pensar la educación sin estar atento a la cuestión del poder”* (Freire, 1987: 110). El contexto en el que se desarrolla esta experiencia educativa está marcado por la confluencia antagónica de los intereses de los diversos actores de la época como fueron el Estado ecuatoriano, las transnacionales del petróleo, los campesinos colonos, las iglesias y las poblaciones indígenas amazónicas quienes establecieron un conjunto de relaciones dinámicas y contradictorias cuyo entendimiento permite esclarecer los intereses sociales, económicos, culturales, educativos y comunitarios que estaban en juego en la vida de los shuar de Tsurakú.

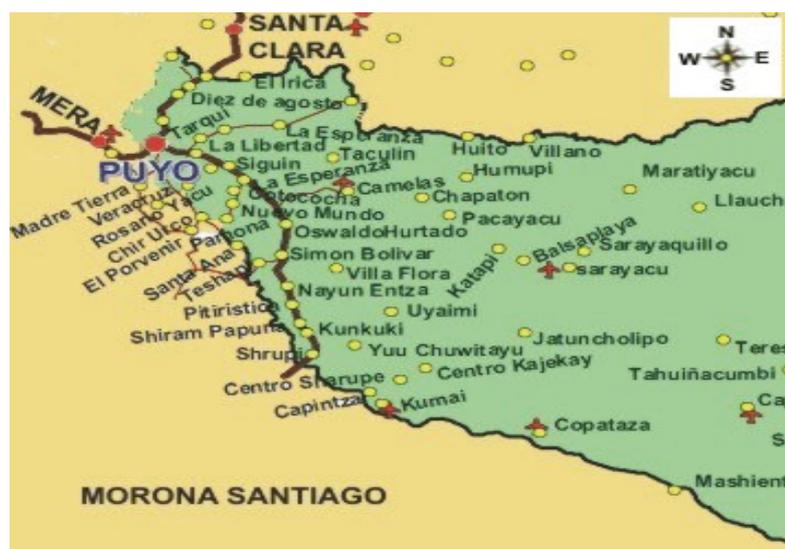
El nivel más alto de autoridad es el Síndico, quien es designado por un periodo de cuatro años. Tsurakú se encuentra a una hora y media de la ciudad de Puyo y es el centro político de la Federación de la Nacionalidad Shuar de Pastaza (FENASH-P) y de la Organización de Centros y Comunidades de la Nacionalidad Shuar de La Amazonía Ecuatoriana (ONASHPE); lo que la convierte en un centro político importante para esta comunidad.

Los habitantes de la comunidad de Tsurakú<sup>1</sup> o Pitirischca son descendientes de la familia Yankuan Masuink que en los años sesenta habitaban los territorios donde ahora se

---

<sup>1</sup>Tsurakú es el nombre de la comunidad en idioma shuar y Pitirischca es el nombre en idioma kichwa

asienta la comunidad Loma Linda o Shiram Naint en Morona Santiago, entre los ríos Palora y Pastaza. En 1964 cruzan el río Pastaza y forman su segundo asentamiento. En los años ochenta la familia decidió trasladarse y hacer un tercer asentamiento territorial cerca de la vía carrozable a una hora de camino del sitio donde está ubicada actualmente la comunidad de Tsurakú. En el año 1983 realizaron el último asentamiento donde se ubica la actual comunidad de Tsurakú o Pitirischca.



*Ubicación de Pitirishca en el km 51 en la vía a Macas.<sup>2</sup>*

*Fuente:* <http://www.viajandox.com/pastaza/puyo-pastaza-canton.htm>

Las instituciones creadas por la familia Moncayo son: el Centro Educativo Comunitario del Buen Vivir, la Escuela Uwijint, el Colegio Intercultural Bilingüe Tsantsa, el banco comunitario Tsanka, la Fundación Yancuan, la junta de agua, la comisión técnica, la Red Escolar Autónoma Rural de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües Shuar - Pastaza (REIBSH-P), el proceso de profesionalización de pre – grado con el apoyo del Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE), la Escuela de Líderes “Rumiñahui”, la radio educativa local y el subcentro de salud. En Tsurakú han trabajado organizaciones internacionales como el grupo evangélico de Quito “Kids Around the World”, la universidad de Arizona de Estados Unidos e Ingenieros “Sin Fronteras” quienes les dotaron del servicio de agua entubada. Además,

---

<sup>2</sup> Fotos en [www.google.com.ec](http://www.google.com.ec)

debe resaltarse la activa relación que mantienen con los gobiernos locales y demás instituciones estatales.

### **i. El problema a investigar**

Con el fin de comprender los aportes de la escolarización indígena dentro de los procesos de transformación a nivel individual y comunitario, se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es el aporte de la educación escolarizada dentro de los procesos de cambios económicos, políticos, sociales y culturales de la comunidad de Tsurakú?** Se ha considerado este problema debido a que luego de treinta y seis años de gestión educativa la comunidad cuenta con un gran número de profesionales indígenas de la misma familia, quiénes tienen una presencia activa en los procesos de desarrollo comunitario y en especial educativo. Entre ellos se destacan los docentes que dirigen las diversas instituciones educativas de Tsurakú. En este sentido, este estudio pretende conocer ¿Cuál es el papel de los profesionales indígenas, qué características tiene la gestión educativa?, ¿Cuáles son las necesidades de formación docente y cuáles son sus visiones sobre la cultura e identidad?

Las transformaciones individuales y comunitarias ocurridas en Tsurakú incluyen el cambio en la ocupación del territorio por efecto de las leyes de colonización de la Amazonía; pero existen otros factores que explican estas transformaciones, entre estos, una visión común sobre la educación, una gran capacidad de gestión, la formación de sus talentos humanos y sus concepciones sobre la reproducción cultural. La interrelación entre estos factores más la incorporación del idioma español y las necesidades que iban surgiendo en el nuevo espacio territorial provocaron las transformaciones que se describen y analizan en el presente informe de investigación.

De esta manera se podrá construir una mirada crítica sobre la práctica educativa de las instituciones creadas por los shuar de Tsurakú y reflexionar sobre la reconfiguración de las identidades étnicas en el contexto local, nacional e internacional para evitar reducir la educación shuar a la práctica del trabajo en el aula; puesto que toda experiencia educativa contiene una pluralidad de sentidos relacionados con lo económico, lo político, lo cultural, lo ideológico y lo pedagógico.

## ii. Importancia del estudio

En el Ecuador, la educación indígena bilingüe tiene una historia ligada a las iniciativas del Estado, a las iniciativas de las propias organizaciones indígenas, a la acción evangelizadora y a la intervención de organismos no gubernamentales; provocando cambios especialmente en su lengua y su cultura. Para este estudio, es importante resignificar los procesos de autogestión educativa que las organizaciones indígenas han desarrollado debido a la necesidad social de construir relaciones de mayor respeto, reconocimiento y equidad en el marco de los derechos colectivos de los pueblos.

El proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha sido una de las herramientas de lucha del movimiento indígena y un aspecto fundamental de su identidad, pero es necesario ubicarlo en el contexto de la historia de dominación y resistencia de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. No es propósito de este trabajo evaluar la práctica de la Educación Intercultural Bilingüe sino resaltar el aporte de la experiencia educativa de Tsurakú al desarrollo de la educación indígena en el país; formando profesionales e instituciones educativas que han contribuido a fortalecer su práctica comunitaria de educación y reproducción cultural.

En este sentido, la experiencia educativa de los shuar de Tsurakú constituye una acción social de respuesta a las iniciativas de modernización del Estado cuyas acciones, proyectos y políticas estuvieron relacionadas con la explotación petrolera, la colonización, las reformas agrarias. De igual manera fue una respuesta a los procesos de evangelización y escolarización; elementos que transformaron las relaciones con la sociedad blanco mestiza. Dentro de estos, *“la escolarización aparece entonces ante los pueblos indígenas, como una suerte de asidero capaz de brindarles capacidad de negociación y posicionamiento en aquellas relaciones”* (Arce, 2011: 77).

De acuerdo a los testimonios recogidos por esta investigación, la apropiación de la escuela les ha permitido abrir espacios de autonomía y desarrollo comunitario con sus propios talentos humanos y recursos técnicos; lo que podría explicar las formas actuales de convivencia sobre las que se asienta su identidad. Estas relaciones y dinámicas esconden una racionalidad que permitirá comprender sus transformaciones sociales.

### **iii. Objetivos**

#### Objetivo general

Comprender el aporte de la educación escolarizada dentro de los procesos de cambio: económicos, políticos, sociales y culturales de la comunidad de Tsurakú.

#### Objetivos específicos.

- Identificar el papel de los profesionales indígenas en la experiencia de Tsurakú.
- Esclarecer las características de la gestión educativa.
- Conocer las necesidades de formación docente.
- Comprender las visiones sobre la cultura e identidad.

### **iv. Estructura de contenidos**

Con el propósito de encontrar respuestas a las preguntas de investigación y evidenciar la afirmación sobre la apropiación de la escuela para promover los talentos humanos y el desarrollo comunitario de Tsurakú, se han estructurado cinco capítulos y se ha producido un video documental con testimonios sobre la importancia de preservar los valores culturales ancestrales y revitalizar la memoria histórica sobre la experiencia educativa de la familia Yankuan. El video documental constituye un aspecto fundamental dentro de los procesos de educación popular que esta familia ha desarrollado y se muestra como un excelente instrumento de comunicación e investigación educativa. Las imágenes, voces y testimonios, así como la estética de la película y los valores plásticos y musicales han constituido una posibilidad de acercamiento sensible a la toma de conciencia sobre su experiencia vital. Por otra parte, el proceso de creación de la película se caracterizó por ser una construcción colectiva donde, a través de la pedagogía de la pregunta se realizó una resignificación de la lucha del pueblo de Tsurakú.

El capítulo uno contiene el *Marco Teórico Referencial*, cuyos elementos conceptuales son la base para la comprensión y análisis de la presente investigación;

asimismo desarrolla los contenidos referentes al contexto de la educación indígena e intercultural y reflexiona sobre su historia en diálogo con la pedagogía crítica de la educación. El marco teórico permite contextualizar el problema sobre los cambios provocados por la escolarización e identificar procesos, prácticas sociales, concepciones, paradigmas teóricos y discursos de los diversos actores en la perspectiva de resignificar las nociones sobre la escuela y el cambio cultural, que a su vez inciden en la construcción identitaria. Además, beneficiará a la práctica educativa en Tsurakú que al tomar distancia de su educación y su cultura alberga la esperanza de que la educación indígena de los sectores populares es capaz de fortalecer el rigor, la seriedad y la perspectiva histórica.

Esta lectura de la educación indígena bilingüe en diálogo con el pensamiento crítico educativo aporta a tomar distancia de las percepciones que se han construido sobre la identidad de los pueblos amazónicos y a brindar elementos conceptuales que contribuyan a la transformación de una práctica docente que no sea funcional al sistema educativo dominante. Esto es beneficioso porque permite develar uno de los mitos irracionales de la modernidad que se expresa en el carácter autoritario y vertical del sistema educativo que limita la creación de nuevas formas de existencia basadas en el respeto, el diálogo, la participación y la democratización del conocimiento; aspectos que facilitan la construcción de respuestas pluralistas y creativas.

Al respecto Enrique Dussel dice:

La modernidad tiene un concepto emancipador racional que afirmaremos, que subsumiremos. Pero, al mismo tiempo, desarrolla un mito irracional, de justificación de la violencia que deberemos negar, superar. Los postmodernos critican la razón moderna como razón; nosotros criticaremos la razón moderna por encubrir un mito irracional (Dussel, 1994: 9).

El capítulo dos, al que se le ha denominado *La Comunidad de Tsurakú -Un Proceso de Construcción de Futuro-*, busca explicar los factores que han contribuido al sostenimiento y desarrollo histórico de la experiencia educativa y sus concepciones durante treinta y seis años. Este capítulo se desarrolló a partir de los testimonios recogidos en el trabajo de campo y permitieron analizar los elementos de la identidad individual y colectiva actual del pueblo shuar de Tsurakú, que se construye a través de la recuperación de su

experiencia educativa y las historias de vida de sus principales protagonistas. Se resalta la importancia que tienen los sueños y visiones en el direccionamiento del futuro, aspectos en los cuales se basa el desarrollo endógeno de Tsurakú, convirtiendo a la comunidad en un referente de progreso en la zona.

Por otra parte, se recupera la historia de los asentamientos territoriales a los que fueron accediendo por efectos de la colonización de la Amazonía, los cambios en el apellido de la familia Yankuan y finalmente el proceso de evangelización por las relaciones con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Todos estos elementos están presentes en la reconfiguración identitaria de los shuar de Tsurakú y son la base para comprender la gran capacidad de apropiación que realizaron de la educación escolarizada para beneficio de sus intereses individuales y colectivos.

El capítulo tres, “*Factores de Transformación de la Comunidad de Tsurakú*”, identifica y reflexiona acerca de los elementos desencadenantes de los cambios ocurridos, dentro de estos se destaca el factor educativo así como la existencia histórica de una visión común sobre la educación, el despliegue de una gran capacidad de gestión a nivel socio-organizativo, las ideas sobre la importancia de la profesionalización y la difusión de sus concepciones sobre la reproducción cultural; estos han sido los factores que han desatado la participación y la promoción de los talentos humanos y que les ha llevado a tener un espacio de autonomía frente a la modernización, aspecto que forma parte de la agenda de lucha del movimiento indígena.

El factor educativo promueve los valores humanos que cuestionan la mercantilización como horizonte de sentido de la tarea educativa. Las expresiones recogidas en los testimonios indican que no es posible reducir el problema educativo a criterios economicistas o conceptos de eficiencia y eficacia. Sin embargo, es preciso incluir en la agenda indígena de Tsurakú la necesidad de dar saltos de calidad humana y académica.

El capítulo cuatro “*El trabajo en el Aula, una revisión histórica*” recupera y analiza la práctica educativa de los años setenta y la práctica educativa actual alrededor del currículo, las relaciones entre la comunidad educativa y los sistemas de planificación y

evaluación. El proceso histórico de la educación de la familia Yankuan indica la manera en que respondieron a los diversos procesos de colonización de la Amazonía, logrando una apropiación de los instrumentos de la educación tradicional; no se trató de una adaptación a las políticas educativas que buscaban una mayor integración de los grupos indígenas hacia la sociedad blanco mestiza y al desarrollismo sino de una apropiación para potenciar sus talentos humanos y consolidar sus procesos de construcción como comunidad.

De acuerdo con las observaciones realizadas del trabajo en el aula; en las relaciones de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia) incluyen a los dirigentes históricos de la comunidad y a los poseedores de los saberes ancestrales, sean chamanes o líderes, sentando las bases que ligan los temas de cultura y educación, escuela comunidad y trabajo. Si bien el currículo ha sido transformado por las nuevas leyes de educación del Estado ecuatoriano en Tsurakú se incluyen los contenidos que hacen referencia a una educación que mira en primer lugar sus necesidades comunitarias.

El capítulo quinto “*Antropología Visual y Educación Popular: el Caso de Tsurakú*”, describe el proceso de producción del documental denominado “Tsurakú: Una Experiencia Comunitaria de Educación y Reproducción Cultural” y analiza la relación entre visualidad, cine etnográfico y educación popular. Resalta el carácter participativo y reflexivo que tiene el documental convirtiéndose en una herramienta de comunicación e investigación educativa para la comunidad. La producción del video es resultado de las acciones de sus dirigentes encaminadas a la revitalización de la memoria histórica y de los valores culturales ancestrales. El video muestra la participación activa de la comunidad y de sus principales líderes convirtiéndose en una herramienta de investigación al servicio de los intereses y necesidades comunitarias. En este sentido, tanto el texto como el video se conjugan dentro de una dimensión dialógica que usando una pedagogía de la pregunta permiten develar las concepciones sobre identidad, cultura y educación que están presentes en el imaginario de los actores del proceso de Tsurakú, aspectos claves que este estudio de caso pretende responder.

## **v. La perspectiva metodológica**

La perspectiva metodológica es de carácter cualitativo, a través de un estudio de caso que aporta al debate sobre los impactos de la escolarización en un pueblo indígena ecuatoriano. La metodología consistió en la observación participante, entrevistas a profundidad, grabaciones y filmaciones de los eventos antes, durante y después de la realización de la fiesta de la Chonta esto incluye entrevistas al chamán de la comunidad y registro de los cantos sagrados propios de esta ceremonia. Las entrevistas que fueron filmadas se centraron en historias de vida con temas relacionados a la historia de su experiencia educativa y de sus concepciones sobre cultura e identidad shuar, así como también sobre las actitudes y valores de las nuevas generaciones y sus proyectos de vida. El interés de estas entrevistas consistió en la obtención de datos que permitieron comprender los cambios que ha enfrentado la familia Yankuan y las actitudes, los sueños y expectativas respecto de su futuro como pueblo.

Mi rol como observador participante facilitó recoger de forma cercana datos etnográficos sobre los cambios ocurridos en la organización familiar, el significado actual del matrimonio shuar y las formas modernas de enamoramiento en contraste con lo tradicional; así mismo sobre patrones de consumo, sobre la influencia de la cultura moderna y los medios de comunicación. Además, como profesor realicé varios talleres de educación popular donde obtuve datos sobre las concepciones de educación presentes en los profesionales de Tsurakú.

La recolección y tratamiento de los datos se realizó desde finales del año 2009 durante mis visitas mensuales a la comunidad. Esta información se recogió en base de una excelente relación con la comunidad y sus dirigentes, quienes motivados por los procesos educativos en los que intervine como docente empezaron a plantear algunas de sus necesidades relacionadas al tema cultural. Fue a partir de la filmación de la fiesta de la Chonta en el 2011 que se profundiza el proceso de investigación con la decisión de los dirigentes de recuperar su experiencia educativa.

## CAPÍTULO I

### 1. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Es materia de este capítulo, el análisis de referentes conceptuales que toda práctica educativa requiere para poder reflexionar y reaccionar sobre lo construido y contribuir a la búsqueda de nuevas concepciones que alumbren las prácticas educativas. Además, trata acerca de la historia de la educación indígena y la experiencia de Tsurakú dentro del contexto de las políticas nacionalistas y desarrollistas de la década del setenta. Se destaca la importancia que para el movimiento indígena tiene el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) como parte de un proceso que significó pasar de la educación bilingüe indígena a la educación intercultural bilingüe; esta última concebida oficialmente dentro del discurso estatal y también desde las organizaciones indígenas.

En este estudio de caso, la escuela como institución que escolariza ha permitido a la familia Moncayo o Yankuan<sup>3</sup> una nueva forma de reestructuración comunitaria, es decir, se ha convertido en un soporte que sigue facilitando la articulación de diversos procesos de reestructuración socio cultural. Esto es lo que puede entenderse a partir de observar la existencia y funcionamiento de todos los niveles educativos en Tsurakú (centro infantil, escuela, colegio y universidad).

Las actividades que realizan estos centros educativos son significativas para la comunidad. Esto se manifiesta en los cerca de 350 estudiantes que participan activamente en los distintos niveles educativos; muchos de los bachilleres continúan en la universidad y los profesionales titulados trabajan para la misma comunidad o en espacios estatales relacionados con Tsurakú y la región amazónica.

#### 1.1. Educación Indígena e Interculturalidad

##### 1.1.1 La interculturalidad y el carácter colonial del mundo moderno.

Parafraseando a Paladino y García, históricamente el rol de la educación en la formación de los Estados-Nación americanos estuvo relacionado con la construcción de un

---

<sup>3</sup> El apellido originario es Yankuan pero el Registro Civil les obligó a llamarse Moncayo.

modelo monocultural; esto implicó la deslegitimación de otros modelos, visiones y formas organizativas que practicaban los pueblos originarios del continente. En este sentido, la educación indígena constituyó el espacio para disciplinar, controlar, inculcar hábitos de higiene y obediencia dirigidos a “civilizar” a los “salvajes”, a partir de la creencia de la existencia y reconocimiento de una sola manera de afrontar la vida. Las élites dominantes del periodo colonial y de la época de la independencia se “*empeñaron en construir una legitimidad como nación y moldear – según sus representaciones e intereses- a las diversas poblaciones que habitaban su territorio*” (Paladino y García, 2011: 17).

Actualmente, la educación indígena es vista desde una diversidad de sentidos y posibilidades; uno de estos constituye la propuesta de la interculturalidad que ha permitido al mundo indígena establecer un sinnúmero de estrategias para apropiarse y resignificar los contenidos de la educación, negociar reivindicaciones propias de la práctica educativa, revitalizar su cultura, desarrollar proyectos políticos y educativos e incidir en los niveles de políticas públicas; aspectos a ser evaluados en futuras investigaciones.

Para comprender lo que es la interculturalidad y cómo aporta a esclarecer el problema educativo indígena, se propone partir del reconocimiento de “*la constitución colonial del mundo moderno*” (Lander, 2000: 83). Lander plantea la necesidad de reconocer la dimensión histórica colonial del mundo moderno donde la auto-percepción de la cultura occidental destaca dos mitos centrales que le han permitido hegemonizar el mundo moderno. El primer mito está relacionado con la creencia de que la modernidad occidental es la expresión máxima del desarrollo histórico ascendente de la humanidad, lo que le cataloga como un proyecto universal, máxima expresión de las potencialidades humanas y el escalón más alto de llegada de la humanidad; por lo tanto es superior a cualquier otra experiencia civilizatoria. El segundo mito se refiere a que la civilización, el progreso, el individuo, la democracia, son un producto de los procesos internos de occidente. De ésta manera, la relación de occidente con otras culturas se da en condiciones en las que la primera siempre se muestra como cultura superior frente a las “otras” consideradas “inferiores”. De esto surge y se justifica su misión civilizatoria (Lander, 2000: 84).

De esta forma, en nombre del progreso se ha ocultado el carácter colonial de las

sociedades diferentes y se ha jerarquizado a los pueblos y culturas legitimando la superioridad de unas sobre otras, considerando como “primitivos” a unos pueblos y a otros como “civilizados”; sin cuestionar la ideología dominante ni las estructuras de poder. Sin embargo, estos mitos occidentales han entrado en crisis de credibilidad, y los discursos sobre la Interculturalidad se han convertido en rivales significativos para desmitificar estas creencias. Para Guerrero, *“la interculturalidad, constituye una propuesta social, política y civilizatoria, como respuesta al proceso de colonialidad del poder, del saber y del ser, y es resultado de procesos de luchas de larga duración”* (Guerrero, 2007: 245).

### **1.1.2 Interculturalidad y derechos humanos**

Desde la perspectiva de los derechos humanos, un diálogo intercultural *“implica una dimensión intracultural que consiste en que las culturas particulares sólo pueden realizar este diálogo, si están dispuestas a entender la necesidad de llevar a cabo un trabajo crítico de revisión de su propia cultura a la luz de un objetivo común”* (Vásquez, 2009: 92). Estas definiciones plantean la construcción de diálogo y comunicación entre culturas a través del reconocimiento recíproco. Superando el horizonte de la tolerancia, hacia la convivencia y el enriquecimiento mutuo (Vásquez, 2009: 88).

Las definiciones sobre la interculturalidad toman en cuenta el carácter colonial de nuestras sociedades modernas y contribuyen a desmitificar las creencias sobre la superioridad cultural y los mitos del progreso. Por ejemplo, para desmitificar el racismo, hay que deconstruir la mirada sobre “el otro”, sobre el “diferente”, si queremos que la sociedad avance dentro de las posibilidades de compartir un futuro, donde las relaciones sociales entre personas y culturas sean armónicas.

...que interculturalidad quiere designar más bien aquella postura o disposición por la que el ser humano se capacita para...y se habitúa a vivir “sus” referencias identitarias en relación con los llamados “otros”, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, “la propia” para leer e interpretar el mundo (Fornet, 2004: 2).

Postura o disposición que requiere ser aprendida promoviendo una educación que despierte las expresiones fundamentales de cada ser humano y lo conduzca a la creación de

actitudes positivas y armónicas en su relación con los “otros” como requisito para leer el mundo desde una gama de posibilidades y no desde la creencia en verdades únicas cuyos poseedores siempre creerán poseerla.

### **1.1.3 La pluriculturalidad, la multiculturalidad y la interculturalidad**

Al respecto, Guerrero plantea la necesidad de diferenciar los conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad; pues cada uno de estos trae consigo un proyecto político de vida, sociedad y civilización. La pluriculturalidad es la coexistencia real de diversas culturas e identidades, pero este hecho no implica la existencia de la interculturalidad puesto que con la hegemonía de una de las culturas sobre otras aparecen asimetrías sociales que vuelven conflictiva esa coexistencia. Por otro lado, la multiculturalidad reconoce la diversidad y la diferencia; las hace visibles pero no cuestiona las relaciones de poder y hegemonía que se construyen en ellas, oscurece las asimetrías y las desigualdades, declara la igualdad de derechos pero deja intactas las estructuras de dominación y transforma al “otro” real en un “otro” folklórico. Con esto, la diversidad y la diferencia quedan anuladas en su capacidad transformadora. Finalmente, la interculturalidad es una meta a alcanzar; es la convivencia de las culturas en su diversidad y diferencia; implica encuentros dialogales; construye puentes y busca nuevas formas de sentir, pensar y hacer; busca una nueva ética y estética de la existencia. (Guerrero, 2007: 246-270).

Por su parte Nelson Reascos Vallejo profesor de la PUCE, dice:

La diversidad convoca a la interculturalidad, al reconocimiento y aceptación de los diferentes. En el pasado creíamos – como efecto del modelo homogeneizante – que la diversidad era negativa y que los diversos debían ser integrados a la cultura única y universal. Ahora estamos preparados para apreciar y ponderar la riqueza y la diversidad (Reascos, 2011: 26).

El profesor Reascos reconoce la necesidad de trabajar en la gestión de esa diversidad y que los “diferentes” sean visibles a través de la inclusión, la participación en la toma de decisiones, la compensación para corregir las exclusiones, las discriminaciones e inequidades sociales y económicas, el diálogo donde la interculturalidad es convergencia

dialógica entre iguales y no integración de los diferentes en un solo proyecto político. El profesor Reascos reconoce la necesidad de gestionar esa diversidad y corregir las exclusiones pero no plantea la necesidad de abrir nuevos caminos para la creación de una sociedad interculturalizada, donde los valores universales de libertad, igualdad y fraternidad lleven a la construcción de una sociedad donde la dignidad humana como base de una nueva existencia, sea el propósito básico de la interculturalidad.

Si el propósito de la humanidad es su humanización o liberación, la interculturalidad permitirá transformar la relación sujeto-sujeto; es decir, una relación entre seres, saberes, y conocimientos superando la visión dominador-dominado que sigue siendo parte de las realidades de los pueblos y de la educación.

Al respecto, Paulo Freire en el capítulo II de su libro “Pedagogía del Oprimido”, analiza las relaciones entre educadores y educandos planteando que son básicamente relaciones narrativas, discursivas y disertantes sobre los contenidos de la educación. En esta relación existe el sujeto que narra y los objetos pacientes que escuchan y que son los educandos. En la narración la realidad es algo detenido y ajeno a la experiencia existencial del educando y el educador se asigna la tarea de “llenar” a los educandos con los contenidos fragmentados de su narración. Esta práctica educativa narrativa “*conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado*” (Freire, 2000: 75). Esto es lo que Paulo Freire denominó educación bancaria, donde el educador no comunica sino que deposita en los educandos los comunicados. En este proceso no existe saber, creatividad ni transformación ya que el saber se da en la invención, en la búsqueda que realizan los hombres en el mundo con este y con los otros. En la educación bancaria el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan “ignorantes”, pero la educación y el conocimiento son permanentes procesos de búsqueda y construcción (Freire, 2000: 77).

Transformar las relaciones entre los sujetos no se reduce al reconocimiento de la diversidad sin cuestionar la hegemonía de unos sobre otros. Tampoco se trata de una declaración de leyes y reglamentos en la Constitución de la República sin resolver los problemas de asimetría y conflictividad que producen las decisiones políticas que afectan a los diferentes. No se trata de depositar las decisiones en los “otros” que no deciden, pues en

esto no se da la búsqueda creativa de las alternativas. Se trata de construir nuevas relaciones en base de una nueva ética de la vida donde las culturas cuestionen el modelo de desarrollo vigente basado en la destrucción del planeta y la injusta distribución de las riquezas.

En esta perspectiva, el diálogo intercultural debe contribuir a crear las condiciones para el apareamiento de la interculturalidad; es decir, de una *nueva ética de la existencia*, cuyo punto de partida constituye del debate y la decisión acerca de los cuatro problemas fundamentales que ponen en peligro la vida en el planeta y que son: desertificación de la tierra, escasez de agua dulce, contaminación del aire y deterioro general de la vida. Aquí el papel de la educación es esclarecer y proponer alternativas desmitificando la ciencia moderna que responde a las necesidades de la colonialidad global.

## **1.2 El Paso de la Educación Bilingüe Indígena a la Educación Intercultural**

### **1.2.1 La interculturalidad un desafío en construcción**

De acuerdo con Luis Macas, dirigente e intelectual indígena, la sociedad colonial convirtió a este sector en mano de obra gratuita ya que les impuso normas ajenas a su cosmovisión e impidió su desarrollo. El asesinato a dirigentes junto al despojo de tierras y ocultamiento de la cultura fueron mecanismos usados para ejercer el control sobre la vida de los pueblos indígenas. Igualmente, en la República se instauraron diversas formas de opresión, explotación, crimen y racismo. En la actualidad, la población indígena continúa viviendo en condiciones de miseria, desnutrición, desempleo y escases de tierras. Las políticas del Estado no dan soluciones estructurales al problema indígena y la reforma agraria de los años sesenta y setenta sólo ayudó a suprimir las formas precarias de producción que impedían el desarrollo. El problema de la tierra sigue sin resolverse (Macas, 1991: 22).

La educación indígena se ha desarrollado en este contexto del cual surge el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en el año 1988. Fue una respuesta del movimiento indígena a la necesidad de promover la revaloración de las culturas y lenguas, hacer una educación que parta de las necesidades, intereses y aspiraciones de las diversas nacionalidades y pueblos dentro de un marco de respeto y

reconocimiento a sus culturas.

En la actualidad el artículo 78 de la Ley de Educación Intercultural indica que:

El sistema de Educación Intercultural Bilingüe viabiliza el ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado, en concordancia con sus políticas públicas y los tratados e instrumentos internacionales. Tiene por objetivo aplicar, desarrollar y promover las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe con la participación comunitaria y los actores sociales que incluye a los gobiernos escolares comunitarios, para garantizar el buen vivir en el Estado plurinacional...(Artículo 78 de Ley Orgánica Intercultural año 2008).

Estos enunciados constituyen un avance importante en la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural propuesto en la Constitución de la República. Sin embargo, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe pese a constituir una respuesta teórica al problema educativo indígena no ha logrado incidir sustancialmente en la transformación de la realidad descrita por Macas.

Al respecto Milton Luna del Contrato Social por la Educación recoge lo siguientes datos:

El 40% de profesores son monolingües; los padres de familia indígena prefieren el sistema hispano público o privado; el tiempo promedio de escolaridad indígena es de 2,4 años, en comparación de los 7,6 años del país; del 87% que se educan en la primaria, apenas el 26% alcanza el nivel secundario y solo el 3,5% el nivel universitario; otro indicador es la pérdida de lenguas nativas en las nuevas generaciones, el 30% de niños y niñas indígenas han perdido su lengua nativa; el 77% de niños indígenas viven en hogares con un ingreso inferior a 2 dólares diarios (Luna, 2009: 208).

Los datos descritos indican que no es suficiente hablar de interculturalidad en la educación atendiendo solamente a los problemas del currículo, de la formación docente, de la apertura de más instituciones o cambiando la legislatura educativa sino considerando la diversidad como parte de los derechos humanos. Es por ello que se debe demandar una política pública que trascienda el rol del Estado tal como se ha venido desarrollando; así, los niveles de inversión pública y de cualificación del gasto deben ir dirigidos hacia los sectores que tradicional e históricamente han sido marginados, como son los pueblos y nacionalidades indígenas.

Por su lado, Mariano Morocho supervisor nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), plantea que los desafíos para la EIB son que los pueblos y nacionalidades dirijan desde el Estado su fortalecimiento e implementen el uso de la lengua en todo proceso pedagógico y social con el propósito de mejorar la autoestima, formar maestros interculturales bilingües, generar un respeto a nivel técnico pedagógico, lograr que las políticas de EIB sean políticas de Estado y que los marcos jurídicos permitan la autonomía y gobernabilidad de los sistemas de EIB, convirtiendo a la EIB en una expresión de amor y convicción (Morocho, 2009: 117-118).

Para Morocho, el Estado es el lugar para fortalecer la EIB pero la historia de la EIB y del movimiento indígena muestran las afectaciones, muchas veces violentas, que han surgido de la relación entre Estado y movimiento indígena. En esto se pone en juego nuevamente el problema de la alteridad *“pues mientras más nos encerremos en nuestras propias identidades y en nuestras reivindicaciones particulares, el sentido global del poder queda sin ser cuestionado”* (Guerrero; 2007: 56). En esas condiciones es muy difícil fortalecer la EIB ya que los márgenes de acción son limitados. A pesar de aquello, la apuesta de algunos intelectuales y líderes indígenas continúa en el Estado.

Estas posiciones esconden una concepción de diversidad de carácter instrumentalista y funcionalista; es decir, se acepta la diversidad para cumplir con determinados objetivos políticos<sup>4</sup> y no como una necesidad de la humanidad de liberarse de la uniformización y homogenización. Esta concepción de diversidad está presente en la sociedad y en la legislación, se aceptan las diferencias y se niega la homogeneización siempre y cuando esas mismas diferencias y diversidades locales no obstaculicen determinado proyecto político de carácter nacional y sean funcionales al sistema vigente.

Por otro lado, son las mismas luchas sociales de los diferentes las que constituyen un obstáculo para las políticas de la diversidad y la diferencia. Si por un lado se acepta la existencia de la diversidad, por otro se la niega el momento en que los diferentes plantean sus reivindicaciones; lo que demuestra el carácter instrumental de las políticas

---

<sup>4</sup>La Constitución de la República de varios países reconoce el carácter plurinacional e intercultural de sus respectivos pueblos. Sin embargo no se han creado condiciones de interculturalidad verdaderas. Los conflictos culturales y étnicos están siempre presentes.

multiculturales de la diversidad diseñadas desde el Estado.

### **1.3 Representaciones Sociales y Currículo Oculto en la Educación Indígena**

#### **1.3.1 El rol no explícito del sistema educativo**

Comprender la racionalidad interna de la experiencia educativa de Tsurakú desarrollada dentro del sistema educativo formal nos lleva a preguntarnos sobre los sentidos básicos de la educación, que son: “*¿qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar?, preguntas que responden el currículo y a las metodologías educativas*” (Oviedo, 2011). Esta reflexión se vuelve imprescindible para este estudio, ya que examina el rol no explícito que está presente en la vida escolarizada de Tsurakú; es decir, indaga sobre lo que se denomina el currículo oculto. Concomitante a este planteamiento, Freire nos dice: “*¿quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué?*” (Freire, 2005: 105). Esto devela una posición política clara al interior de la definición curricular puesto que para Freire no existe la neutralidad del educador, del educando ni de las ciencias sino que se escogen los contenidos desde una perspectiva emancipadora o autoritaria.

Al respecto Oviedo nos dice:

El currículo oculto lo constituyen una serie de mecanismos ejercidos fuera del control de la escuela, tales como los rituales diarios del sistema educativo que incluyen las jerarquías, los sentidos de comunidad, la distribución del tiempo y del espacio, las visiones de disciplina, la relación profesor-alumno. De este modo los educandos internalizan lo que es prohibido y lo que es admitido en el ambiente escolar, parámetros que después serán usados para determinar su comportamiento en la sociedad sin subvertir el orden establecido. (Oviedo, 2011).

El currículo oculto también está presente en las diversas experiencias educativas de la Costa con los awás, chachis, tsáchilas y éperas; de la Sierra con los kichwas; de la Región Amazónica con los cofanes (A'i), sionas, secoyas, záparos, huaos, kichwas, los shuar y achuar. Pueblos con una lengua y cultura propias donde el currículo oculto en la educación tradicional ha promovido la asimilación indiscriminada de valores ajenos a su realidad; por ejemplo, las nuevas generaciones van perdiendo su lengua originaria, sus familias prefieren el aprendizaje de otros idiomas, en las comunidades indígenas muchas

familias prefieren enviar a sus hijos e hijas a escuelas hispanas y no del sistema intercultural bilingüe por considerar al idioma y a las instituciones educativas como instancias de baja calidad y que brinda pocas posibilidades de progreso, de estatus e inserción en la sociedad. Esto limita la construcción del proyecto autonómico de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Estos valores del currículo no explícito están presentes en la experiencia educativa de los shuar de Tsurakú, cuyos líderes miran con preocupación la posibilidad futura de desaparecer como pueblo si no se fortalecen los lazos comunitarios y se reafirman en su identidad. Actualmente, impulsan procesos de revitalización cultural a través de la difusión, con fines educativos, de sus valores ancestrales presentes en la fiesta sagrada de la Chonta y en el ritual de la Ayahuasca; cuyos valores ocultos enseñan sobre la necesidad de restablecer la armonía con la naturaleza y comprender a través de las visiones los cambios que deben enfrentar en el futuro. Este aspecto será detallado posteriormente en este trabajo.

### **1.3.2 Representaciones dominantes**

Por otro lado, el currículo no explícito ha creado en el imaginario de la sociedad blanco mestiza una mirada sobre lo que es ser indígena, sobre las organizaciones, sus líderes y sus propuestas. Estas representaciones sociales han sido construidas desde la hegemonía blanco mestiza y esconden en su interior *el mito del salvaje*.

Al respecto Bartra nos dice:

Si miramos a nuestro alrededor podemos comprobar que el mito del salvaje sigue vivo en la cultura occidental....a nuestro alrededor podemos ver pasar a bandas de neo primitivos tatuados y, tirados en las aceras, a toda una variedad de indigentes urbanos, de aspecto amenazador e inquietante. Pero no olvidemos que ellos no son salvajes más que si nosotros los contemplamos como tales (Bartra, 2008: 82)

Los otros, los diferentes, han sido una invención desde la hegemonía ejercida por la cultura occidental blanco-mestiza. De esta manera, los pueblos y nacionalidades contemplados como “salvajes”, como “atrasados”, han sido objeto de discriminación y

racismo sutil y no sutil en las políticas de integración. Así mismo, al interior de las experiencias indígenas la invención del “otro” no escapa de las relaciones de poder.

En las representaciones del discurso dominante el indígena ha sido visto como un ser incompleto al que la escuela debe formar. Al no ser considerado sujeto, el indígena de las primeras décadas del siglo XX debía adquirir hábitos y saberes necesarios que lo llevaría a ser un sujeto libre económicamente; y en la actualidad, además, es definido como un sujeto que ha perdido su identidad étnica por lo que la escuela debe aportar al rescate del idioma y la cultura ancestral (Paladino y García, 2011: 22).

## **1.4 Humanismo Renovado en la Educación de Tsurakú**

### **1.4.1 Humanismo clásico y humanismo renovado en Tsurakú**

En esta sección se contrasta el humanismo clásico con el humanismo propuesto por los Shuar de Tsurakú. Su experiencia educativa y comunitaria fue impulsada para enfrentar la discriminación de un pueblo que no manejaba la lectura y escritura española y que por esta razón era objeto de toda clase de abusos. La primera escuela creada hace treinta y seis años fue hecha para cumplir el deseo del progenitor de la familia, para que sus hijos no sufran discriminación. Fue creada al inicio con recursos propios y con el apoyo de los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y finalmente con una gestión frente a las autoridades de la época. De acuerdo con los testimonios recopilados, el padre mismo les diseñaba y hacía los uniformes de sus hijos, lo hizo guiado por su intuición, por su experiencia de vida y por su corazón.

Según el testimonio de Román Moncayo, licenciado en matemática, síndico de Tsurakú y uno de los hijos mayores de la familia Yankuan:

Yo aprendí hablar y escribir el idioma castellano y el shuar, lo que más aprendí fue a respetar a los padres, a los hermanos mayores, a no robar; valores importantes para la sociedad y la familia. Y eso practico ahora; el amor a la familia, a la comunidad. Eso me inculcaron mis profesores. También a participar en reuniones, en mingas, a colaborar económicamente y con pensamientos para el desarrollo de la comunidad. Ese conocimiento me ha servido de la educación básica (Moncayo, Román; 26-05-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

En sus palabras se destaca la educación en valores humanos los cuales son importantes para vivir en sociedad y en familia. Entre estos, el respeto a las personas y a las cosas ajenas, el amor a la familia y a la comunidad y el papel de los profesores como inculcadores de estos valores. En este sentido, se puede decir que el humanismo está presente en la formación de los profesionales de Tsurakú. Si entendemos a este como *“un modo de ver la realidad, una perspectiva que considera a la dignidad humana como criterio último de las valoraciones y normas y como el horizonte al que deben orientarse las acciones si es que se desea una vida que valga la pena ser vivida”* (Yurén, 2000: 19).

En la concepción de Román Moncayo, los valores adquiridos en la escuela se expresan en el servicio a la comunidad y en la posibilidad de contribuir a su desarrollo. Es por ésta razón que han puesto mucho énfasis en la formación de líderes desde las edades tempranas, a través de la escuela de formación política “Rumiñahui”, donde participan niños desde los nueve años en adelante. Esta práctica de servicio comunitario no es propia del humanismo renacentista occidental europeo ya que no es una concepción individualista, sino comunitaria.

El humanismo occidental considera al ser humano como una totalidad que lleva en sí mismo la potencia de llegar a ser cualquier cosa y que el individuo es único e irrepetible, pues mediante su actividad libre e inteligente transforma la naturaleza y se da así mismo una forma de ser (Yurén, 2000:20). El humanismo de los Yankuan es análogo al humanismo occidental en cuanto considera a la dignidad de las personas como un valor fundamental al que la educación debe contribuir a formar; sin embargo, se diferencia de este porque su intención es *“recuperar la armonía con la naturaleza ya que el ser humano es parte de ella y no su dueño”* (Tsandu, Antonio; 20-06-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

#### **1.4.2 El ser humano y la comunidad: resignificando el humanismo**

La mayoría de profesores de las instituciones educativas de Tsurakú son profesionales formados en la misma comunidad y se han quedado sirviendo a su pueblo aunque hayan tenido oportunidad de salir a otros lugares de trabajo. Podemos decir que se trata de una resignificación del humanismo al interior de los shuar de Tsurakú donde las transformaciones individuales se potencian en virtud de los intereses colectivos. En este

sentido, no es un proyecto individualista y tampoco solamente comunitarista. En el relato de Román Moncayo podemos ver a la persona integral reconociéndose en la comunidad, aspecto clave de un humanismo actualizado.

El humanismo occidental plantea la hegemonía del hombre sobre la naturaleza. Las fiestas sagradas de la Chonta y la Ayahuasca proponen una visión diferente del humanismo clásico porque promueven la necesidad de una armonía del ser humano con la naturaleza y este como una parte de ella. Esto va acorde con las propuestas actuales que niegan el antropocentrismo y ponen a la vida y al cosmos dentro de una perspectiva bio-cosmocéntrica que está más ligada a los derechos de la naturaleza y el Buen Vivir propuestos en la Constitución de la República (Constitución de la República del Ecuador; 2008).

### **1.4.3 Humanismo, prácticas culturales y educación**

Al respecto Bolívar Echeverría dice:

La educación y las prácticas culturales son así un momento esencial de toda reproducción social, justamente el momento en el cual estas sociedades construyen a sus individuos singulares, de acuerdo a la idea que se hacen de sí mismas (Echeverría, 2009: 22).

Interpretando a Echeverría, el debate sobre las innovaciones pedagógicas es importante en la medida en que la educación y la práctica cultural de los shuar de Tsurakú, cuente con otros referentes que les permita tomar distancia de su experiencia educativa a fin de alimentar críticamente las ideas que sobre sí mismo han creado. Siguiendo a Echeverría, cabe la pregunta: ¿si una nueva educación que alimente unas nuevas prácticas culturales, en la perspectiva intercultural, de derechos humanos y de ciudadanía garantizaría otro tipo de reproducción social y facilitaría construir otra mirada sobre sí mismos y sobre los demás?

Podemos pensar que el objetivo de la educación podría dirigirse a la creación de nuevas prácticas culturales; sin embargo, esto no garantiza de forma mecánica otro tipo de reproducción social u otros valores; no basta con incorporar en la enseñanza juegos o métodos activos para transformar la educación y crear la interculturalidad o la ciudadanía. *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o*

*construcción*” (Freire, 2006: 47).

Giroux indica cómo la teoría educativa crítica “*se impuso a sí misma la tarea de desvelar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar*” (Giroux, 1990: 31). Critica la idea de que la educación es un vehículo de democracia y de movilidad social, que más bien en su interior se reproduce la lógica del capital a través de la ideología y dominación que estructuran la vida de los estudiantes. Los educadores tradicionalistas olvidan que la escuela es un espacio cultural y político, dejan de lado las relaciones que existen entre conocimiento, poder y dominación.

...los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política (Giroux; 1990: 33).

En este sentido, algunos teóricos radicales no han podido colocar un discurso alternativo en términos de democracia, potenciación y posibilidad; es decir, un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad donde se indiquen las oportunidades que brinda el trabajo diario de las escuelas para la lucha y las reformas democráticas. Para Giroux, el profesor es un intelectual transformativo y las escuelas son esferas públicas democráticas lo que hace viable una pedagogía crítica (Giroux, 1990: 34).

Por otro lado, la práctica del humanismo y de nuevas prácticas culturales en la educación enfrenta el problema de que la escuela no es el único espacio de socialización y reproducción. La tecnología de la información es la que ocupa el lugar central de la socialización y la construcción de subjetividades e identidades y en el caso de Tsurakú plantea nuevos dilemas a su educación. La subjetividad individual y colectiva de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Tsurakú se configura también por el uso de videojuegos, aparatos comunicacionales de última tecnología (celulares, ipods y MP4s), televisión, espectáculos de moda, musicales y deportivos. Son medios asociados a la industria cultural que operan bajo la lógica de la ganancia y contribuyen a formar una subjetividad consumista.

## **1.5 Contexto Histórico de la Educación Indígena Bilingüe y Educación Intercultural: Una Revisión Crítica**

### **1.5.1 El desarrollismo en la historia de la educación indígena del Ecuador**

El contexto que caracteriza el desarrollo de reformas a la educación en la década del setenta está marcado por un proceso de modernización del Estado basado en la renta petrolera. En 1972, los problemas del Ecuador relacionados con la desigual redistribución del ingreso, los privilegios económicos, las desigualdades de oportunidad y marginalidad social no se resolvieron y pasaron a constituir lo que René Báez denominó “*la quimera de la modernización*”, al respecto dice:

A partir de 1971 el Ecuador comienza a gravitar decididamente sobre la explotación del petróleo amazónico a cargo del consorcio Texaco-Gulf anunciada para el año siguiente...con el petróleo en perspectiva, los veinte meses de la última dictadura velasquista se constituyen en la escena temporal de intensas disputas entre las distintas fracciones de la burguesía...sin embargo, más allá de los forcejeos interburgueses por hacer valer sus intereses específicos, la burguesía en su conjunto instalaba sus ambiciones en el futuro petrolero del país (Báez, 1995: 173).

En este proceso el papel de los militares fue fundamental a la hora de modernizar la sociedad ecuatoriana. Ellos tenían un proyecto revolucionario y nacionalista al mando del general Rodríguez Lara y del posterior Triunvirato militar para administrar los recursos que generaba el petróleo. Lo que caracterizó al modelo económico de los militares es el papel central que le asignan al Estado, visto como un campo institucional para distribuir el ingreso a través de la inversión en salud, educación, bienestar y desarrollo rural. (CORDES, 1999: 37). En el ámbito de la lucha social se dio un crecimiento del movimiento estudiantil en contra de la represión militar; se consolidó el movimiento obrero y campesino y se profundizó la lucha por la reforma agraria y contra los violentos procesos de colonización del oriente ecuatoriano.

De acuerdo con Báez, los petrodólares y las inversiones internas y externas son los aspectos claves de la coyuntura de los años 1972-1974. La estrategia de los militares consistía en introducir modificaciones en la estructura agraria, ampliar el mercado interno, incrementar la producción agrícola, expandir la infraestructura, defender las riquezas naturales y promover el crecimiento industrial. En definitiva apostar por el desarrollo de un

capitalismo nacional autónomo (reforma agraria, defensa de recursos naturales y desarrollismo en época de bonanza petrolera), pero sin preocuparse de la estructura de propiedad y la distribución de la riqueza generada. Sin embargo, en 1974 las contracciones de las ventas del crudo terminaban por engendrar las convulsiones de una modernización capitalista contrahecha y subordinada (Báez, 2005: 181).

Parafraseando a José Moncada Sánchez, la década del 70 permitió el desarrollo del capitalismo ecuatoriano y la subordinación del Ecuador al capitalismo mundial. Entre el año 1972 y 1978 las rentas elevadas, producto de la explotación petrolera que tenía el gobierno<sup>5</sup>, permitieron atender las presiones sociales, amortiguar los conflictos y al mismo tiempo captar recursos para el sector público; los cuales serían redistribuidos entre las diversas fracciones dominantes dedicadas a la industria y al sistema financiero. Sin embargo, en 1978 declina la economía, la movilización social aumenta y comienza la transición por la vía electoral hacia un régimen democrático. (Moncada, 1991: 74).

### **1.5.2 Los actores sociales de la década del setenta**

Por otra parte, Ruth Moya plantea que a partir de la década del setenta surge la organización popular de los barrios marginales, del movimiento de mujeres y del sector indígena, como respuesta a la crisis del agro y de las ciudades y con un carácter diferente a la organización sindical. Es la organización indígena quien, a partir del reconocimiento de una situación de opresión, empieza a plantear la afirmación del carácter plurinacional y multicultural del Estado ecuatoriano. En este mismo sentido, se profundizan experiencias de educación indígena que se venían gestando años atrás. (Moya, 1987: 335).

De acuerdo con Pablo Ortiz y Ana Varela, los actores del desarrollo de la región amazónica han sido históricamente el Estado, las Organizaciones no Gubernamentales, la empresa privada, las misiones religiosas, los colonos y las nacionalidades indígenas. Resaltan el hecho de que la tendencia desarrollista propone fomentar la producción e integrar económicamente la Amazonía al desarrollo nacional. De ésta manera se aspiraba resolver los problemas estructurales del país entre estos la desigual distribución de los

---

<sup>5</sup>Según José Moncada, entre agosto de 1972 y diciembre de 1978 ingresaron más de 60.000 millones de sucres a la caja gubernamental.

recursos y la baja producción agropecuaria. (Ortiz y Varea, 1995: 45-70).

### **1.5.3 Reforma agraria, colonización de la Amazonía y lucha indígena**

Estos autores plantean que el Estado fomentó la colonización amazónica con el propósito de ampliar la frontera agrícola y descongestionar la sierra y la costa y que el sector público miró la necesidad de que la Amazonía se integre económicamente al país dentro de los nuevos patrones de producción y consumo. Así la Amazonía se convirtió en un espacio de disputa de intereses y ha llevado a una transformación de la formas de economía tradicional (Ortiz y Varea, 1995: 45-70).

La presencia de campesinos colonizadores en tierras tribales ejerció una fuerte presión sobre los indígenas amazónicos quienes se vieron obligados a asumir, como una respuesta posible a la ocupación de sus tierras, el nuevo orden comunitario y la nueva vida sedentaria transformando totalmente la economía tribal e ingresando en actividades agropecuarias y logrando éxitos en la producción ganadera. En este contexto surgen las primeras organizaciones de los pueblos indígenas de la región, en 1964 la Federación de Centros Shuar y en 1969 la Federación de Organizaciones Indígenas de Napo. (COMUNIDEC, 1992: 77-78).

Por otra parte, la historia de lucha de las nacionalidades indígenas ha girado en torno al problema de la posesión de la tierra, a la consecución de crédito agrario y ha planteado la recuperación de los territorios étnicos y la reconstrucción de su cultura e identidad. De igual forma las necesidades de expansión del mercado capitalista han provocado en los pueblos indígenas una ruptura de las relaciones que tradicionalmente establecían con la naturaleza. Frente a esto los indígenas amazónicos se han organizado en diversas federaciones y luchan por la defensa de sus tierras, ya muy reducidas, y exigen la adjudicación de títulos de propiedad comunitaria, la continuidad de sus tradiciones culturales, respuestas a las presiones de las futuras generaciones, adoptar la educación bilingüe, bicultural, la medicina tradicional y profesional y continuar diseñando proyectos de desarrollo con apoyo del Estado y la cooperación externa. (Ortiz y Varea, 1995: 45-70).

Las características de este período dan una idea de las transformaciones ocurridas al

interior del mundo indígena amazónico. Se resalta la intervención del Estado en su afán de impulsar procesos de inclusión de estos pueblos en el mundo del desarrollo desde la lógica del consumo y las demandas del mercado externo y no desde las necesidades de estos pueblos. Es por esto que se habla del avasallamiento de sus territorios, de sus culturas y de sus identidades.

La presencia del Estado, la empresa privada, los colonos y misioneros han creado una diversidad de intereses cuyas acciones han transformado la economía indígena; quienes para asegurar su supervivencia han ingresado en las relaciones mercantiles dejando la caza, la pesca y la cosecha de los productos de la selva por un estilo de economía ligada a las necesidades del mercado.

Al respecto Trujillo dice:

La población indígena se inscribió en el mismo proceso de colonización para lograr el acceso a su tierra. Y seguramente esa es la clave para entender el sentido de sus transformaciones: pues ahora las comunidades locales enfrentan el problema de su integración, mejor dicho, el de su conversión en comunidades campesinas más cercanas a la pobreza de los colonos y a los avatares de su proletarianización, antes que a la supuesta preservación histórica de sus formas productivas y sociales (Trujillo, 1983: 247).

De acuerdo con la información recopilada en este estudio, la reforma agraria y la colonización designaron a la comunidad shuar de Tsurakú ocho mil hectáreas de las cuales cinco mil fueron consideradas por los miembros de la comunidad como reserva ecológica y lugares sagrados (Moncayo, Ramón; 02.02.2010, entrevista realizada por Walter Carrillo). En este territorio las formas ancestrales de producción y reproducción social se transformaron.

Así, a medida que se afianza el modelo productivo importado por el colono, se deteriora también el ambiente mientras que, de otro lado, se están reduciendo paulatinamente los espacios donde los shuar podrían continuar viviendo según sus costumbres y que asegurarían su continuidad como cultura. Pero no se trata solo de modificaciones en las estrategias económicas de la sociedad shuar. Es todo un mundo que se derrumba. La imposibilidad de practicar la caza, por ejemplo, conlleva la crisis del sistema de división sexual del trabajo así como de las creencias y de los valores sociales asociados a esta actividad; la nuclearización significa una alteración abrupta de los ritmos de vida cotidiana y la enajenación del hombre reducido a una forzada sedentariedad (Chiodi, 1990: 445).

Cada familia de Tsurakú llegó a poseer una porción de territorio donde comenzó a practicar una agricultura doméstica, crianza de animales menores y en la actualidad algunas familias poseen piscinas para criar peces que son comercializados. Desde entonces hasta la actualidad el consumo interno se ha basado en la comercialización de productos industrializados traídos de otras ciudades del Ecuador y lo poco que cultivan en sus parcelas o fincas.

#### **1.5.4 Desarrollismo y educación**

El “Plan Ecuatoriano de Educación” de 1971 fue visto al igual que los planes anteriores como un proceso de actualización de las diversas disciplinas, entre estas constaban: la educación cívica, la lógica, la matemática y actividades prácticas. Se caracterizó por su orientación centralista y por contar con un currículo uniforme dirigido a todo el país sin prestar atención a las diferencias culturales, regionales o geográficas; tampoco a las diferencias de carácter étnico. Era un Plan reacio a reconocer las diferencias. (Paladines, 1998: 192).

La educación hispana dentro de la sociedad indígena ha constituido una poderosa herramienta para inocular valores y moldear la conducta de los niños en función de la reproducción de una ideología dominante y de una realidad opresora, sin permitir una visión crítica de la vida. *“Una escuela concebida así, contribuye al mantenimiento de las condiciones de dominación”* (Guerrero, 1993: 59).

Lo que se constata en este estudio de caso es que la educación ofertada por el sistema educativo hispano constituyó una posibilidad que les permitió cualificar sus propios talentos humanos, con los cuales enfrentaron las nuevas exigencias de integración que planteaba el desarrollismo para los pueblos amazónicos y particularmente para el pueblo shuar de Tsurakú. El rol asignado a la educación en la modernización tuvo impactos a nivel de la reconstrucción y resignificación de su cultura e identidad.

El desarrollismo como expresión de los procesos de modernización impulsados en la década del 70 se propuso llegar con la educación a los sectores excluidos. Sin embargo, no se trató de un proceso de democratización de la educación sino de asimilación para

responder a las necesidades de la nueva economía. A pesar de haber demostrado un crecimiento sostenido, el modelo desarrollista entró en crisis y no resolvió el dilema de la educación.

Al respecto Simón Espinosa dice:

El sistema logró ciertamente un ritmo de crecimiento sostenido. Pero no ha curado las enfermedades más serias de la educación: analfabetismo, elitismo, baja calidad, deserción escolar, falta de investigación científica y tecnológica, improductividad de publicaciones docentes y científicas, imitación de modelos que poco cuadran con nuestra realidad. Ahora, el modelo no puede ser sostenido en su ritmo de crecimiento por falta de recursos que lo financien (Espinosa, 1988: 13).

En este escenario, se puede inferir la manera en que se construyeron las políticas del Estado sobre los pueblos indígenas de la región amazónica y el papel que jugó la educación en los procesos de asimilación a la cultura nacional por parte de los pueblos ancestrales.

Parafraseando la información recopilada por Norman E. Whitten: el 15 de septiembre de 1972, el Presidente de la República del Ecuador, General Guillermo Rodríguez Lara, llegó al Puyo y explicó dos aspectos fundamentales del “desarrollo” de la región. Por un lado, la urgencia de dotar de infraestructura mediante la construcción de carreteras, escuelas, servicios públicos y una nueva división administrativa que responda a la expansión poblacional que estaba sufriendo esta parte de la Amazonía, como resultado de la colonización y la explotación petrolera. Por otro lado, remarcó la necesidad de acelerar la producción comercial a pequeña escala y de mejorar la utilización de la tierra. El Presidente atacó la preponderancia de productos de subsistencia como la yuca y la práctica tradicional de la agricultura rotativa de los pueblos amazónicos originarios. Prometió a los colonos asegurar los títulos de propiedad sobre las tierras de los amazónicos ancestrales; en definitiva se trataba de garantizar las condiciones para conquistar la selva. (Whitten, 1987: 299).

En este contexto nace la “Ley de Cultura Nacional” en 1972 para planificar la política cultural y coordinar la acción cultural de manera que las distintas regiones del país fueran incorporadas dentro de la cultura nacional. Para Rodríguez Lara no existía el

problema indio, decía que: *“todos nos hacemos blancos cuando aceptamos los objetivos de la cultura nacional”* (Whitten, 1987: 302).

La educación en el desarrollismo promovía la incorporación de todos los sujetos y regiones a la cultura nacional sin tomar en cuenta las diferencias lingüísticas, étnicas, culturales y sociales. Esto con el fin de lograr una integración que responda a las necesidades de la modernización y la economía capitalista. *“El proceso de colonización, alentado en un primer momento por las misiones salesianas y después por el Estado directamente, es el factor que ha contribuido en mayor medida a imposibilitar la continuidad de la cultura shuar y de su particular forma de vida en la selva”* (Chiodi, 1990: 446). En este contexto surge la experiencia educativa de los shuar de Tsurakú, quienes realizaron un proceso de apropiación de los contenidos educativos y del idioma español. Según el testimonio de Román Moncayo, en 1975 crearon la primera escuela llamada “Río Pastaza” ubicada en Tsurakú, que en esa época estaba situada a 10 horas de distancia del Puyo. Las gestiones realizadas frente al Ministerio de Educación permitieron la legalización y apertura de la escuela que nace adaptada a las exigencias del sistema hispano de educación, *“las clases recibíamos en shuar y en español, teníamos un profesor hispano y nuestro hermano Antonio que impartía clases en shuar”* (Moncayo, Román; 26-04-2011 entrevista realizada por Walter Carrillo). Sin embargo, un nuevo momento aparece con la creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

## **1.6 Experiencias Previas a la Creación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.**

### **1.6.1 Estrategias y modalidades**

A continuación se recogen varias iniciativas que han estado presentes en la lucha por la educación que han sido llevadas adelante por el movimiento indígena ecuatoriano, excepto la experiencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y del Proyecto de Desarrollo de los Pueblos y de las Nacionalidades Indígenas y Negras del Ecuador (PRODEPINE), iniciativa con apoyo internacional del Banco Mundial.

Las experiencias educativas indígenas van de la mano con sus procesos socio-

organizativos y sus luchas por los derechos colectivos y su identidad cultural, por la tierra y su territorio, especialmente de los indígenas amazónicos. La importancia de recuperar las experiencias educativas dentro de este estudio radica en develar la racionalidad distinta y nueva que está presente en el pueblo oprimido que lucha por construir su proyecto de liberación, es decir “ *una nueva civilización, una nueva cultura más allá del capitalismo y la Modernidad se está forjando lenta y ocultamente en los nuevos movimientos populares y sociales que van estableciendo redes mundiales y que emergen lentamente para quienes tienen ojos para verlos*” (Dussel, 2006: 17).

En la historia de la educación indígena se evidencian la presencia de una diversidad de estrategias y modalidades educativas como: el uso de la radio, la creación de cartillas de alfabetización, la construcción de currículos en todos los niveles educativos. Históricamente la educación estuvo dirigida hacia la formación de las élites. “*El conocimiento se impartía únicamente a ésta minoría, administradora del Estado y que ejercía el dominio sobre el resto de la sociedad*” (Oviedo; 2011). En este sentido, la movilidad indígena por la educación constituye un esfuerzo histórico que plantea la democratización y el cuestionamiento a la estructura de poder dominante.

El filósofo ecuatoriano, Bolívar Echeverría, dice que el proyecto de educación escolarizada de Latinoamérica de corte liberal e ilustrado es obsoleto; y que uno de los cambios importantes en la región constituye la movilización social de los desposeídos, en pos de una reinvencción social.

...han aparecido estos movimientos sociales de los desposeídos que intentan curiosamente no tomarse por asalto los bienes de las clases poseedoras, sino más bien inventarse, en la medida de sus posibilidades, con todas sus limitaciones, una nueva vida civilizada, una reinstitucionalización de la vida social (Echeverría, 2009: 26).

### **1.6.2 Experiencias educativas: cronología**

La historia de la educación indígena se ha constituido en ese intento de reinventar un nuevo orden social en medio de dificultades económicas, sociales y culturales; lo que no ha impedido la movilidad social y la capacidad propositiva. Como lo demuestran las siguientes experiencias:

a) Escuelas indígenas de Cayambe

Dolores Cacuango, dirigente indígena de Cayambe, fundó en los años cuarenta las primeras escuelas dirigidas por maestros indígenas. Los niños indígenas eran educados en medio de las haciendas que los explotaban como mano de obra barata. Lo que planteaba un tema de liberación que implicaba el respeto hacia el indígena, a su forma de ser, su idioma y su cultura. La educación se convirtió en un instrumento para la interrelación. Con la reforma agraria de los años sesenta la Junta Militar anuló la organización campesina y la reemplazó por los sindicatos agrícolas, por cooperativas y asociaciones economicistas, que funcionaron como agentes desmovilizadores. Esta experiencia carecía de planes y programas específicos y usaba tímidamente el idioma kichwa. A pesar de esto, constituye el inicio de una corriente pedagógica que toma en cuenta las particularidades indígenas introduciendo en la educación el magisterio indígena, la educación bilingüe, la conjunción estudio-trabajo y el rescate de la cultura nativa. La última escuela dejó de funcionar en 1963, por obra de la Junta Militar. Junto a Dolores Cacuango estuvieron Tránsito Amaguaña y el profesor Neptalí Ulcuango (Rodas, 1989: 1-16).

b) El Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

El ILV realizó sus acciones en varios lugares de la Costa, Sierra y Oriente desde 1952 hasta 1981. Su objetivo fue la evangelización y la traducción de la biblia a las lenguas indígenas. Así, los procesos de educación apuntaban en esa perspectiva; realizando investigaciones lingüísticas y usando las lenguas indígenas en la formación de los maestros (MOSEIB, 1993: 3). De acuerdo con Ruth Moya, en el plan de gobierno del General Rodríguez Lara, desde el año 1972 se dirigen acciones para enfrentar el analfabetismo. Aspecto que es retomado con fuerza por el presidente Jaime Roldós en 1979, quien impulsa un gran programa de alfabetización en kichwa y culmina la relación con el ILV que desde los años cincuenta venía protagonizando los programas de educación con el uso de las diversas lenguas indígenas (Moya, 1987: 336).

c) Misión Andina (MAE)

Desde 1956 a 1970 impulsó acciones de desarrollo comunitario, educación, salud,

asistencia agrícola y ganadera. La Junta Militar le encargó el programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo, diseñaron algunas cartillas para lectura en kichwa sobre mitología y otros aspectos sociales. Además, construyó escuelas y realizó campañas de alfabetización en la serranía ecuatoriana (MOSEIB, 1993: 4). De acuerdo con Chiodi, la Misión Andina fue un proyecto de las Naciones Unidas solicitado por los gobiernos de Perú, Bolivia y Ecuador en el marco de un plan regional de desarrollo; ésta debía promover el “desarrollo de la comunidad” desde una perspectiva “Integral”. La MAE introdujo el concepto de bilingüismo y enunció con claridad el valor de uso (instrumental) de las lenguas nativas para la alfabetización (Chiodi, 1990: 348).

#### d) Las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE).

Esta experiencia se enmarca dentro de las acciones educativas, evangelizadoras y políticas llevadas adelante por Monseñor Leonidas Proaño desde 1954; y que durante 31 años transformó las relaciones de la iglesia de Riobamba con las comunidades indígenas y con la sociedad de Chimborazo en general. Se desató un proceso de concientización, organización y evangelización. Las Escuelas Radiofónicas Populares surgieron como un instrumento de evangelización encarnada, como Monseñor siempre deseó y lo practicó. Durante mucho tiempo, después de 1962 cuando se crearon las ERPE y Monseñor las dirigió personalmente, se mantuvo una comunicación fluida y un espacio semanal de diálogo con las Comunidades de Base. Fue un vehículo de educación para las masas indígenas y campesinas, para desarrollar allí su propia toma de conciencia respecto a su identidad, ya como individuos, ya como pueblos” (Gutiérrez, 2010: 263).

#### e) Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH)

Se inició en 1973, dirigió sus acciones a primaria y secundaria. En 1972 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar con el auspicio de la misión salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación y Cultura. Emplearon la lengua materna y el español. Cabe recalcar que un aspecto fundamental ha sido la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos (MOSEIB, 1993: 4). Según Ruth Moya, el modelo shuar daba atención a la alfabetización y a la capacitación, pero privilegiaba la educación primaria

(Moya, 1987: 342). De acuerdo con Chiodi, el SERBISH es parte de la lucha del pueblo shuar por reconstituir su identidad cultural y su territorio ancestral a través de la Federación de Centros Shuar; la cual siempre llevó una política de colaboración con el Estado, especialmente en el tratamiento de los problemas de la tierra y la educación. Con el SERBISH la educación llegó a sitios donde no existían escuelas del sistema regular, en 1976 reciben el aval para sus programas educativos por parte del Estado. A través de este sistema los shuar generalizan y auto-dirigen sus programas educativos, difunden su lengua y también el español. En 1982 el SERBISH fue elevado a Departamento de la Dirección de Educación de Morona Santiago (Chiodi, 1990: 451-453).

f) Escuelas Indígenas de Simiatug

Fueron llevadas a cabo dentro de los procesos organizativos de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, organización indígena que continúa su labor en Simiatug, provincia de Bolívar. La Fundación nace en 1972, en medio de los procesos organizativos dirigidos a comprar las tierras de la curia. Entre sus objetivos están: promocionar la organización en todas las comunidades de la zona, cortar la relación de explotación que mantenían los indígenas con la iglesia, dar solución al alto grado de analfabetismo, organizar cooperativas de ahorro y crédito. En definitiva era una lucha por la tierra, la educación, la salud, la comercialización y la comunicación; en esto crearon un sistema radiofónico local para la educación y revalorización de la cultura indígena que sigue vigente en la actualidad. Han mantenido relaciones con: FEPP y OMG en capacitación y crédito, OXFAM en educación, SWISSAID en capacitación, CEBEMO y ALER en radio (Maldonado, 1988: 185-190).

g) Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.

Desde 1974, auspiciados por los religiosos salesianos, usaron la lengua materna y formaron a maestros indígenas. De igual forma, desarrollaron proyectos productivos ligados a la educación (MOSEIB, 1993: 5). Este proceso tenía como finalidad formar educadores bilingües de las mismas comunidades y aportar en la valoración del kichwa, la cosmología, la diversidad cultural, la alimentación, el respeto a la Pacha Mama, la identidad cultural, los saberes ancestrales, la medicina andina, entre otros. Las

organizaciones indígenas de la provincia con el apoyo de la comunidad Salesiana y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi aceleraron el proceso de bachillerato con el Instituto Quilloac, donde se graduaron los profesores comunitarios. En esta misma época el Ministerio de Educación obligó a los bachilleres a obtener la licenciatura, por lo que la comunidad salesiana de Zumbahua y la organización indígena crearon la Universidad del Páramo (Castro et al., 2010: 27).

h) Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE)

La FCUNAE, agrupa a las comunidades kichwas de los cantones de Orellana, Shushufindi, Aguarico, Archidona y Quijos. En 1975 comenzaron a organizar a las comunidades para obtener el estatuto jurídico como la única manera de defender sus tierras. Exigieron la entrega y delimitación de las tierras comunales de los kichwas, Huao, Cofanes, Sionas y Secoyas con títulos de propiedad definitivos. Los objetivos de la FCUNAE fueron: legalizar las comunidades, desarrollar toda fuente de producción, implementar una pedagogía de desarrollo según las pautas y valores de cada pueblo nativo, controlar la colonización foránea, desarrollar una mentalidad ecologista y de preservación del medio ambiente, salvaguardar la cultura, historia y tradiciones y producir material didáctico de alfabetización y post-alfabetización en convenio con el Centro de Investigación Cultural de la Amazonía Ecuatoriana (CICAME) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Desde 1981, la FCUNAE lleva adelante el programa de educación bilingüe que tiene por objetivos el rescate de la cultura e idioma y el fortalecimiento organizativo, que contaba en ese entonces con 32 escuelas bilingües (Maldonado, 1988: 57- 63).

i) Subprograma de alfabetización kichwa.

Ruth Moya explica que en 1978 el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), junto con el Ministerio de Educación, firman un convenio para planificar un proceso de alfabetización en kichwa, realizar investigaciones lingüístico-pedagógicas, elaborar materiales educativos experimentales y desarrollar experiencias piloto en Cotopaxi, las actividades secuenciales incluidas en este convenio eran las de: alfabetización, post- alfabetización y aprendizaje del

castellano como segunda lengua (Moya, 1987: 344).

El modelo de alfabetización en kichwa se experimentó en la comunidad de Macac Grande, de ahí se le conoce como el “Modelo MACAC”. Posteriormente en 1980, el Presidente Roldós propuso la aplicación del convenio, no sólo para alfabetizar a nivel nacional sino para incidir en la primaria bilingüe kichwa/castellano; al mismo tiempo que las organizaciones indígenas propusieron al gobierno la salida del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Esta movilización social culminó con la terminación de las relaciones bilaterales con el ILV. En ese momento las organizaciones indígenas solicitaron al gobierno la creación de una instancia para llevar adelante programas educativos acordes con sus necesidades de alfabetización, educación permanente, problemas de acceso a la tierra, legislación agraria, modelos de desarrollo, autogestión cultural y económica, acceso a otros servicios sociales (Moya, 1987: 344).

Simultáneamente a las acciones del CIEI y con la gestión de la iglesia se desarrolló en Zumbahua un proceso de alfabetización bilingüe ligado a proyectos forestales y artesanales. De la misma forma, en Chimborazo, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación (MEC) desarrolló la cartilla Chimburazoca Caipimi (Aquí, Chimborazo) (Moya, 1987: 345).

j) Colegio Nacional “MACAC”.

Este colegio fue una iniciativa de la Corporación Educativa MACAC creada por Consuelo Yánez. El Modelo Educativo MACAC se caracterizaba por la utilización de la lengua vernácula respectiva; la revalorización psicológica, cultural y tecnológica tradicional; la participación directa de la población y la enseñanza de la lengua y cultura dominantes como medio de mejoramiento de las relaciones interculturales. Con estas bases el Colegio MACAC diseñó una propuesta de educación secundaria con población kichwa hablante. Partieron de un diagnóstico de la situación educativa y propusieron dos modalidades educativas: una no escolarizada, dirigida a estudiantes sin certificado de terminación de primaria y otra escolarizada para los estudiantes que tenían el certificado. Además, el 80% de los estudios se darían a distancia y un 20% de forma presencial a través de talleres, seminarios y cursos (Chiodi, 1990: 455-477).

Se inició en 1987 como parte de las actividades de la Corporación Educativa “MACAC” atendiendo el nivel de educación secundaria con la formación de prácticos y bachilleres técnicos. Tuvo cobertura nacional, realizó educación con las comunidades sin distinción de niveles de educación, conocimientos ni edad. Integro producción y conocimiento, empleando el kichwa como lengua principal y el español como segunda lengua. (MOSEIB, 1993: 6).

k) Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).

Se inició en 1986 con el apoyo de la GTZ de Alemania y en convenio con el gobierno ecuatoriano diseñó una propuesta de currículo, material didáctico de educación primaria kichwa, capacitación y apoyo a organizaciones indígenas en el campo educativo y cultural. (MOSEIB, 1993: 6). Según Cristobal Quishpe esta propuesta se desarrollo en 76 escuelas de ocho provincias de la sierra y la Universidad de Cuenca creó la licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB), en la que se graduaron algunas promociones y fue un proyecto que funcionó hasta la década de los noventa y se logró publicar más de 150 materiales escritos y lúdicos (Quishpe, 2007: 25).

Así mismo, se realizaron en 1990 convenios entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos (FEINE) para realizar investigaciones sobre material didáctico para ciencias sociales y español. Y en la Amazonía se implementa el Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAE-BIC), La Confederación de Nacionalidades Indígenas Amazónicas del Ecuador (CONFENIAE) que funcionó desde 1986 en Napo y Pastaza. Ha elaborado material didáctico para los primeros grados de primaria empleando el sistema de escritura unificada (MOSEIB, 1993: 6).

1) La CONAIE elaboró una propuesta educativa para el Gobierno Nacional dando como resultado la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en noviembre de 1988. Se realizaron convenios para la investigación lingüística y pedagógica con el fin de elaborar material didáctico de alfabetización, post alfabetización y formación progresiva en lengua kichwa, awá, chapalachi y tsa’fiqui. En el 2001 técnicos indígenas de la DINEIB empezaron a producir una serie de libros denominados “Kukayo Pedagógico”, que son 54 libros para trabajo en el aula y que continúan usándose en la

actualidad (Atupaña, José; 06-01-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

m) El Proyecto de Desarrollo de los Pueblos y las Nacionalidades Indígenas y Negras del Ecuador (PRODEPINE)

De acuerdo con Víctor Bretón, desde los años 90 el Banco Mundial interviene de manera renovada en la vida de los pueblos indígenas. Este hecho coincide con la declaración de las Naciones Unidas de la Década de los pueblos indígenas y con la entrega del premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú, líder indígena guatemalteca. Dentro del mundo del desarrollo, desde esa época, han surgido varias declaraciones a favor del potencial que encierran los pueblos indígenas, quienes históricamente siempre fueron considerados como un obstáculo para la modernización. En este marco relacional surge el PRODEPINE, así como también en el entorno del resurgimiento del movimiento indígena de los años 90 (Bretón, 2007: 97).

Entre los objetivos que tenía el Banco Mundial dentro del PRODEPINE estaban reducir la pobreza de la población indígena y favorecer su integración democrática en el seno del Estado a partir de su propia visión del desarrollo utilizando sus recursos, su capital humano y social. Se planteó brindar ayuda financiera y técnica a las organizaciones de segundo y tercer grado. Por otro lado, a través de programas de investigación se propuso trabajar en la revitalización de las culturas en peligro de desaparecer. Además, se planteó la promoción del patrimonio cultural y el financiamiento de programas de formación informal y formal con estudios superiores (Coignet, 2011: 265).

De acuerdo con Chiodi, la apertura de políticas educativas hacia las poblaciones indígenas se verifica en la época de mayor agitación social y política, es decir, entre los años 1960-1980; en esta época se recrudecen las luchas campesinas (1960-1975), las reformas agrarias (1964-1972) y, culmina este período con la creación por el gobierno de Roldós- Hurtado del Subprograma de Alfabetización Kicwha en 1980 (Chiodi, 1990: 334).

### **1.6.3 Revitalización y crisis educativa**

Esta descripción sobre la educación indígena muestra varias estrategias al servicio de su desarrollo: sistemas radiofónicos, producción de material didáctico, capacitación

docente e investigación. Los resultados de esta acción social educativa expresan la lucha por la democratización de la educación en el Ecuador, donde el movimiento indígena junto a sectores progresistas han contribuido conceptual y metodológicamente. De igual forma, revitaliza el protagonismo indígena como un factor creativo que ha traspasado lo puramente étnico para levantar a nivel nacional las banderas de la democracia, los derechos colectivos y culturales, entre estos el derecho a la educación intercultural.

Sin embargo, el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe como instrumento de lucha está actualmente en crisis expresada en la pérdida de autonomía por parte de las organizaciones indígenas para dirigir el Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) y de la DINEIB (Martínez, 2009: 177).

## **1.7 Un Rostro Propio en la Educación de Tsurakú**

### **1.7.1 Una lectura crítica**

La experiencia educativa de Tsurakú ha sido realizada íntegramente por la familia Yankuan de la nacionalidad shuar y ha sido construida en la medida de sus posibilidades. Quizá no es la experiencia educativa que debería hacerse o la que muchos de ellos quisieran, pero es válida porque se trata de un proceso histórico auténtico que ha sido construido con sus propias verdades y saberes y con los conocimientos heredados de la educación tradicional destacándose una profunda vocación de servicio a su pueblo.

Es importante señalar que las prácticas de educación no escolarizada llevada adelante por los Yankuan estaban relacionadas a sus condiciones de existencia. El aprendizaje de la caza y la pesca, el agradecimiento a las divinidades, las formas de cultivar la tierra y de proveerse de los alimentos de la selva implicaban un proceso de aprendizajes significativos basados en la lectura del mundo y no de textos puesto que su cultura era fundamentalmente oral y era transmitida por sus mayores. Entre los métodos de enseñanza se encuentran los sueños y las visiones que constituían las guías de la socialización. Posteriormente se destacan los procesos socio-organizativos donde la educación no escolarizada constituía parte importante en la formación de líderes comunitarios.

Las instituciones educativas donde se educan los shuar de Tusrakú no tienen costos económicos pues el Estado está garantizando este derecho, excepto las iniciativas relacionadas con el estudio de pre-grado que autofinancian los estudiantes. Esto le da un valor importante a la experiencia educativa comunitaria pues no está mediada por el dinero sino por el esfuerzo colectivo. Así fue como crearon la primera escuela en 1975 y así mismo están creando la universidad; recuperando para sí los valores de solidaridad, diálogo y participación, principios de la educación liberadora. Este estilo de gestión educativa les ha permitido profundizar la autonomía indígena pues el control sobre su educación lo han ejercido los Yankuan desde sus inicios.

En este sentido, Paulo Freire educador brasileño, plantea otra posibilidad de construir verdades al definir la necesidad de una educación basada en el diálogo, la participación y la solidaridad. Estos principios influyen y orientan todas las dimensiones de la educación tales como: la investigación, la formación docente, los diseños curriculares, las metodologías, el sistema de evaluación, administración y control de las organizaciones educativas y en el caso de Tsurakú también han guiado la gestión administrativa. En este sentido, el desafío actual de su educación es profundizar y difundir las acciones y aparatos educativos que sean coherentes con estos principios.

Según el testimonio de Román Moncayo:

Para mí ha sido un trabajo bien duro, en primer lugar tengo este espíritu de trabajo de amor a la comunidad y tengo que darme tiempo. He tenido dificultades para hacer contacto con las autoridades, convocar a las asambleas, ha sido un trabajo duro en dinero y salud; lo hacemos porque amamos a nuestra comunidad, nuestra gente (Moncayo, Román; 26-05-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo)

A partir del testimonio de Román Moncayo cabe la pregunta que hacía Leonidas Proaño ¿para qué sirve la ciencia, la técnica, los principios morales, los valores humanos? Y las respuestas elaboradas en procesos de construcción colectiva de conocimiento explicaban que todo estaba dirigido hacia una mayor producción, a tener más, a conquistar el prestigio, hacia la sumisión al sistema educativo que pretende domesticar a los hombres y reforzar el sistema de explotación del hombre por el hombre.

Estos planteamientos de una educación liberadora coinciden con el pensamiento de

Freire, Giroux y McLaren. Para Proaño, la educación que quiere ser liberadora utiliza el diálogo, hace desaparecer la relación educador-educando permitiendo la personalización del hombre; lo que implica una participación interna, una corresponsabilidad y una conciencia crítica. Así el ser humano empieza a ser sujeto y no objeto de la educación, el hombre empieza a desarrollar su historia, con su propio pensamiento, su capacidad de crear, de arriesgarse y entregarse al servicio de sus semejantes (Proaño, 1990: 35).

Al respecto, Peter McLaren muestra la comercialización de la educación superior donde existe una subordinación del capital intelectual a la maquinaria del capital económico y que la investigación al servicio de organizaciones comerciales y de consorcios académicos corporativos genera desconfianza en las instituciones del aprendizaje superior por parte de quienes ven a la educación como vehículo para la democracia. La reestructuración económica mundial nos lleva a pensar en la inevitabilidad del capital y en el surgimiento de nuevas posibilidades para combatirlo; pero *“es una posibilidad necesaria aunque no suficiente”* (McLaren en Imbernón; 1999).

La experiencia educativa de Tsurakú no puede ser mirada desde el punto de vista del éxito ya que sus contenidos y el esfuerzo de construcción colectiva indican el desarrollo de una educación para preservar su vida. Integrarse a hacer educación constituyó una respuesta a las políticas de modernización y conquista de la Amazonía donde los pueblos originarios tenían mucho que perder si no se apropiaban de este instrumento colonizador y le daban su propio significado en función de sus intereses.

### **1.7.2 Dando forma a un sueño**

De esta manera, la experiencia educativa de Tsurakú es también una posibilidad de construir y dar forma al futuro donde los sujetos de la educación se comprometen con el diseño y construcción de ese sueño. Así lo han demostrado los docentes y líderes de la comunidad quienes han sido gestores y constructores de la experiencia educativa jugando un papel transformador en la lucha por la democratización de la educación.

En la perspectiva de Giroux, el discurso de democracia apunta hacia el papel de los profesores y administradores que como intelectuales transformativos podrían desarrollar

pedagogías contrahegemónicas: *“las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora”* (Giroux, 1990: 35).

En la perspectiva del profesor Román Moncayo, *“se trata de dejar una historia, de que en el futuro tengan líderes preparados académica y políticamente, líderes que tengan ese amor a su pueblo y su gente. Que conozcan el pensamiento, la filosofía shuar y también del mundo occidental ya que están dentro de un mundo globalizado”* (Moncayo, Román; 05-05-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

El testimonio de Moncayo se relaciona con los postulados de Freire y Giroux quienes coinciden en el papel transformador del profesor y en la transformación de las relaciones en el aula si se quiere una educación que juegue un papel preponderante en la construcción de la democracia. En esta conceptualización Freire plantea una renovación permanente del compromiso ético de los sujetos de la educación a través de la conciencia crítica que se lograría por la coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

Según Freire, el diálogo es un fenómeno humano hecho a través de la palabra y este no es un simple medio para alcanzarlo. La palabra es acción y reflexión, dos dimensiones que están unidas y que son la praxis humana. Por lo tanto, decir la palabra verdadera es transformar el mundo. A su vez, la palabra que no transforma la realidad es la que hace una división entre la acción y la reflexión, pues al ser separada la reflexión de la acción la palabra es puro activismo y la reflexión verbalismo. Así, la palabra que denuncia el mundo, es verdadera si tiene el compromiso de transformación (Freire, 2000: 103).

La experiencia educativa y comunitaria de Tsurakú tiene algo que contar desde la visión de quienes han sido históricamente negados para este acto de la palabra. Aquí radica la importancia de este estudio de caso. No se trata de un modelo educativo ejemplar, sino de comprender el rol que la educación ha jugado en los procesos de cambio provocados por la modernización del país a partir de las vivencias de los sujetos populares, en este caso, la familia Yankuan.

## **CAPÍTULO II:**

### **2. LA COMUNIDAD DE TSURAKÚ, UNA CONSTRUCCIÓN PERMANENTE DE FUTURO.**

#### **2.1 Una Reseña del Proceso de Investigación**

Desde el año 2009 hasta la fecha de este informe de investigación viajé cada mes a la comunidad de Tsurakú para apoyar los procesos de profesionalización que venían gestionando los shuar de esta comunidad, ubicada en el kilómetro 51 de la vía a Macas a una hora y media del Puyo. Estos viajes los realicé en calidad de profesor voluntario de los módulos de Capacidades Creadoras y Lectura Crítica de Medios, materias contempladas en el currículo de estudio de Licenciatura en Educación Básica, que se desarrollaban bajo la dirección académica del Instituto de Investigación Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE) al cual pertenezco desde hace treinta años y que tiene su sede en Quito.

La primera reunión de trabajo la realicé con un grupo de estudiantes de nivel de licenciatura y maestría de la comunidad, once mujeres y nueve hombres, de un total de 120 estudiantes de edades comprendidas entre los veinticinco y cincuenta y seis años. Desde esa época hasta finales de octubre de 2011 se realizaron reuniones mensuales donde se trabajó bajo la modalidad de taller de educación popular. A partir de esa fecha este proceso de profesionalización entró en crisis y lo suspendieron por la falta de un aval académico otorgado por alguna universidad reconocida en el país.

En medio de estas jornadas de trabajo surgió la iniciativa por parte de los dirigentes de filmar la fiesta sagrada de la Chonta que se realizó en abril de 2011, tradición que celebraban sus ancestros para adquirir el poder de la naturaleza. En esta fecha yo me encontraba diseñando el plan de investigación de la maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y propuse a la FLACSO y a la Comunidad shuar realizar una investigación sobre la experiencia educativa en Tsurakú por la importancia que tiene para el desarrollo de la educación indígena. La idea fue realizar un estudio crítico de la experiencia educativa de los shuar de Tsurakú a partir de un estudio de caso que pretendía comprender los nuevos procesos identitarios ocurridos en la familia

shuar que se transformó bajo las presiones de los proyectos modernizadores de la sociedad ecuatoriana.

Desde ese entonces realicé un registro fílmico de la fiesta de la Chonta y la Ayahuasca, recolecté información sobre la historia de la educación de los shuar de Tsurakú a través de entrevistas a profundidad al médico tradicional o chamán, al síndico, a varios hijos de la familia Yankuan, a varios estudiantes y profesores, a los directores del centro infantil de la escuela y del colegio, a jóvenes, niños, mujeres y a miembros de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en Puyo y en Quito. Este material fue la motivación para definir la importancia de contar con un video documental sobre esta experiencia.

Se trató de un estudio cualitativo donde los diferentes discursos fueron contrastados con la realidad y poco a poco me permitieron esclarecer el tema propuesto. Sin embargo, mi rol de profesor limitaba mi acción como investigador y surgió la necesidad de separar los tiempos dedicados al trabajo en el aula con los tiempos para recolectar la información de este estudio. Durante estas visitas siempre fui acogido en la casa de Ramón Moncayo, uno de los hijos mayores de la familia, con quien tuve la oportunidad de conocer su visión sobre la educación dentro de los procesos de desarrollo de la comunidad quien destaca la figura de su padre como gestor de la educación. Aspecto que es resaltado posteriormente en este trabajo.

Por otro lado, con Antonio Moncayo supervisor de educación de Pastaza, conocí la incidencia del Instituto Lingüístico de Verano en su formación profesional y cómo se convirtió en el formador de todos sus hermanos influenciando positivamente en la educación bilingüe de su familia. Este testimonio es desarrollado posteriormente en este mismo trabajo. Por otro lado, con Antonio Tsandu, chamán y cuñado de los Yankuan, comprendí algunos significados culturales, espirituales y visionarios de las fiestas de la Chonta y Ayahuasca que fueron filmadas en el mes de abril de 2011 y en enero del 2012.

Román Moncayo, síndico de la comunidad y profesor de matemática en el colegio Tsansa, ha expresado durante las entrevistas otros cambios ocurridos en la cultura shuar como efecto de la modernización y que han influido en la transformación de las prácticas

culturales como las del matrimonio que actualmente limitan el casamiento con varias esposas y de los cambios en las prácticas de subsistencia como la caza, la pesca y la agricultura. También habla sobre cómo las nuevas generaciones han olvidado el significado de las cascadas sagradas, la fiesta de la Culebra y de la Ayahuasca.

Al respecto dice:

Con la escuela y el colegio los jóvenes se enamoran ahí mismo ya no se puede ir a entregar en matrimonio a una hija a otra familia. Con la reducción de nuestro territorio ya no se puede ir de cacería ni de pesca ni tampoco tener muchos hijos ni tampoco tener varias esposas. Nuestro padre decía que no tengamos más de una esposa porque ya no hay territorio para entregar (Moncayo, Román; 02-04-2010, entrevista realizada por Walter Carrillo).

En la reunión de inauguración de la universidad los dirigentes, el síndico y personas importantes de la comunidad plantearon su visión sobre la educación. Resaltaron la necesidad de la educación para mejorar la organización comunitaria, contar con nuevos líderes capacitados y así enfrentar la discriminación de la que han sido objeto. Además, plantearon que la educación va a servir para sus hijos e hicieron un recuento de las gestiones realizadas para lograr tener en Tsurakú varias instituciones educativas. Fueron discursos dirigidos a ver la educación como posibilidad de mejoramiento de las familias, las personas, la organización y la comunidad<sup>6</sup> (Vargas, Ernesto; 10-04-2010, registro fílmico realizado por Walter Carrillo).

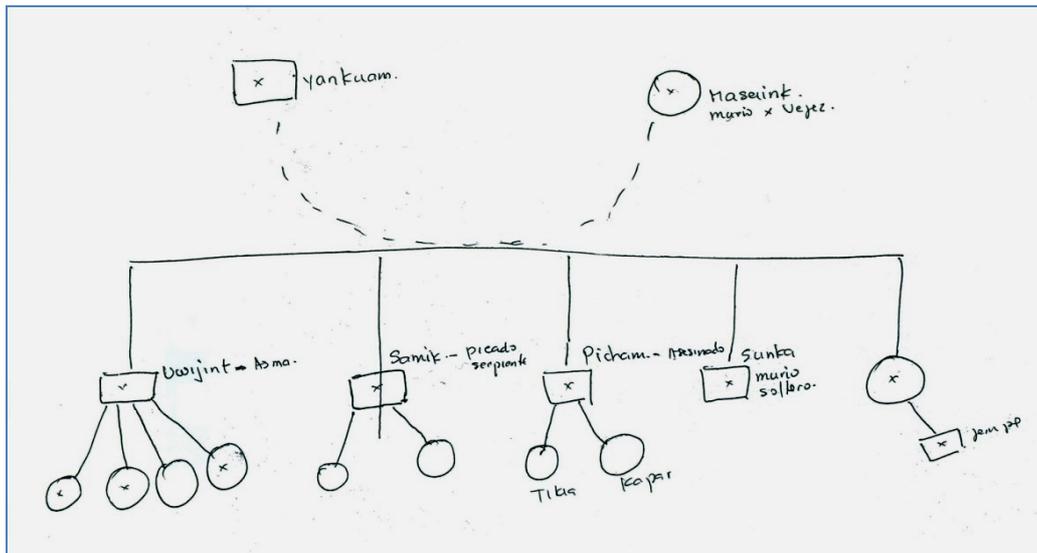
En el transcurso de la investigación realicé varios encuentros con las personas que participan en el centro infantil, la escuela y el colegio para conocer sus visiones sobre la educación, sus problemas y necesidades. Contrastando esta información con las visiones de los dirigentes lo que permitió tener una mayor comprensión de la educación del sector y valorar este esfuerzo comunitario de educación popular.

## **2.2 Historia de un Territorio y una Familia**

Los Yankuan Masuink tuvieron cuatro hijos: Uwijint, Samik, Picham, Sumka y una hermana Jempe, estos dos últimos no tuvieron descendencia.

---

<sup>6</sup> Registro fílmico del 10 de abril de 2010, durante la inauguración de la universidad



*Ilustración sobre el origen de la familia Yankuan Masuink, diseñada por Ramón Moncayo.*

### **2.2.1 Los primeros asentamientos y territorio de Tsurakú**

Los actuales habitantes de la comunidad de Tsurakú o Pitirishca son descendientes de la familia shuar Yankuan Masuink que habitaban donde ahora se asienta la comunidad Loma Linda o Shiram Naint en Morona Santiago. En los años sesenta, esta primera familia estaba conformada por cinco hijos varones: Uwijint, Samik, Picham, Sunka y una hija de nombre Jempe. Según Ramón Moncayo, Samik y Sunka murieron; el primero por la mala acción de un “brujo” y el segundo por enfermedad. Uwijint, en venganza de la muerte de su hermano hirió al chamán, por lo que junto a Picham huyeron de las autoridades. Atravesaron el río Pastaza desde Shiram Naint en Morona Santiago y se establecieron en ese lugar donde Uwijint tuvo el sueño que se describe a continuación:

Andaba días en la selva, solo las noches descansaban y preparaban la comida, para que no le vean los enemigos, para preparar la comida, iba huyendo junto con toda la familia, huyendo para que no le cojan las autoridades, Uno de estos días papá había tomado tabaco y se fue a lado del río Pastaza, donde había una roca grande que había crecido en el río, se había dormido frente a esta roca, y en el sueño aparece una persona de pelo largo, que era como una luz que no se podía mirar y le dijo: usted de gana está sufriendo, con el tiempo va a vivir así como un sol, como una estrella que todo el mundo va a conocer, y luego había desaparecido. Amanece y mi papá grita, les dice a sus cuñados, de gana estamos sufriendo, dice que vamos a ser como un sol que todo el mundo nos va a conocer y respetar (Moncayo, Ramón; 26-06-11, entrevista realizada por Walter Carrillo).



en posteriores párrafos. Picham con sus dos esposas y Uwijint con sus cuatro esposas: Chakukai, Nunkai, Chinkias, Chakukai; sus hijos mayores y sus sobrinos fundaron la comunidad de Tsurakú<sup>7</sup>. Construyeron una pista de aterrizaje que servía como medio de transporte y comunicación con el Puyo. Edificaron la primera escuela llamada Río Pastaza con 15 niños, siendo el primer profesor Antonio Moncayo, hijo de Uwijint. Se dedicaban a la ganadería, elaboración de canoas, compra y venta de pollos y cerdos y toda clase de transacción comercial con el mundo mestizo; según Moncayo, dicho esfuerzo estaba encaminado a desarrollar la educación de sus hijos.

Finalmente, en los años 80 con la construcción de la carretera Puyo – Macas, la familia decidió trasladarse y hacer un nuevo asentamiento en la vía carrozable, lo que facilitó el acceso a la ciudad. Aquí construyeron una cancha, un centro infantil, una escuela, un colegio, y otros espacios comunitarios. Este territorio es la actual comunidad de Tsurakú o Pitirishca<sup>8</sup>.

### **2.2.3 Origen del nombre Tsurakú y cambio de apellido en la familia**

Ernesto Vargas, sobrino de Manuel Uwijint y líder de la comunidad, cuenta que hace 100 años había un brazo del río Pastaza que tenía forma de círculo donde los sabios dejaron una uña de Yankuna. Con la creciente del río el área de tierra se iba reduciendo, con lo que el río tomó una dirección recta dejando una extensión de tierra de 100 hectáreas donde una parte quedó en Morona Santiago y otra en la provincia de Pastaza formando una laguna. Por esta razón, Tsurakú significa en castellano corte del río que ha formado una laguna y en idioma Kichwa es Pitirishca. Este es el origen del nombre de la comunidad.

De acuerdo al testimonio de Antonio Moncayo, su padre Manuel Uwijint Yankuan, no sabía hablar, leer ni escribir en español por esta razón solicitó ayuda a un amigo suyo para lograr la inscripción del apellido de sus hijos en el Registro Civil del Puyo; pero los funcionarios rechazaron su apellido por considerarlo “salvaje” y no un “nombre cristiano” y al azar le pusieron el apellido Moncayo. Esta era una costumbre discriminatoria de la época, a los indígenas amazónicos les ponían el nombre y apellido que al Registro Civil se

---

<sup>7</sup> Este es el segundo asentamiento territorial realizado por la familia Yankuan.

<sup>8</sup> En este sitio realizó su tercer asentamiento y su asentamiento definitivo se fijó a una hora de camino.

le ocurría. Sin embargo, en el proceso de profesionalización de algunos de los hermanos, las instituciones educativas de la línea intercultural bilingüe, les exigieron retomar el apellido shuar como requisito para su graduación. Es por esto que no todos los hermanos tienen el mismo apellido (Moncayo, Antonio; 12-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

#### **2.2.4 Los principales actores y las relaciones político-administrativas actuales**

Después de haber transitado por varios lugares se da el asentamiento definitivo de Tsurakú. En este proceso se destaca la activa participación de los líderes, miembros de la familia, empezando por el padre don Manuel Uwijint Yankuan cuyo esfuerzo siempre estuvo acompañado por el deseo de construir una comunidad y que sus descendientes la mantengan.

Se destacan en un primer periodo don Manuel Uwijint Yankuan, sus cuatro esposas, su hijos mayores Antonio y Miguel Moncayo, su sobrino Ernesto Vargas, el yerno de su hermano Samik de nombre Jaramillo Cunambe y su nieto Raimundo Yanguami. En una segunda etapa de construcción de la comunidad están sus hijos Tito Moncayo, Gilberto Yankuan, Daniel Moncayo, José Unupi, Timoteo Zabala, Marlene Zabala, Ramón Zabala. El primero creó el colegio “Tsansa” en Tsurakú y el segundo fue líder político desaparecido, que luchó por el respeto de los derechos de la Nacionalidad Shuar; fue director de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe y vicepresidente de la Federación de Nacionalidad Shuar de Pastaza (FENASH-P) y CONFENIAE. Actualmente, la dirección de la comunidad la encabezan los hijos de Manuel Uwijint Yankuan: Román Moncayo; César Yankuan, Pedro Moncayo, Ramón Moncayo, Danilo Moncayo, Ramiro y Patricio Moncayo, Jorge Yancuan y Luis Atamaenda yerno de Uwijint.



Red Escolar Autónoma Rural de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües Shuar Pastaza (REIBSH-P), la Escuela de Formación Política “Rumiñahui” y la radio comunitaria.

## **2.3 Proceso de Evangelización y Ecumenismo Auténtico**

### **2.3.1 La historia de los Yankuan con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)**

En los años sesenta con la llegada de los misioneros a la casa de su padre se inicia el proceso evangelizador que se refuerza con el ingreso de Antonio Moncayo al internado en Limoncocha durante seis años, luego de esto él regresa a su casa y propone a su padre formar la comunidad, hacer una pista de aterrizaje y crear la escuela. Esta escuela fue auspiciada inicialmente por su padre y por el ILV hasta que ingresaron en el sistema hispano.

Al respecto Antonio Moncayo explica:

Los misioneros gringuitos llegaron a nuestra casa y preguntaron a mi padre si quería que sus hijos fueran a estudiar, mi padre preguntó a nosotros y yo alcé la mano y me fui durante seis años a un internado, luego regresé y propuse a mi padre formar la comunidad y hacer la escuela y mi padre aceptó y apoyó desde esa época a mis hermanos (Moncayo, Antonio; 10-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

De acuerdo con Antonio Moncayo, el ILV les proporcionó el acceso al idioma español, les capacitó como docentes con un fuerte contenido espiritual y fue responsable de crear muchas escuelas bilingües en la región amazónica. Esto coincide con la información sobre la creación del centro de investigaciones lingüísticas y de actividades religiosas que iniciaron en los años cincuenta los misioneros del ILV en la provincia del Napo<sup>9</sup>, en la laguna de Limoncocha. Actualmente, la familia Yankuan es evangélica y según Ramón Moncayo tres de sus hermanos son pastores formados inicialmente por el ILV y luego crearon sus propias comunidades evangélicas en la zona.

---

<sup>9</sup> Un estudio profundo sobre el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se encuentra en: Fuentes, Berta (1997). Huaomoni, huarani, cowudi: una aproximación a los Huaorani en la práctica política multiétnica ecuatoriana. Editorial Abya Yala.

### 2.3.2 Los Yankuan una familia evangélica que no pierde su religiosidad originaria

La influencia evangélica es importante para la vida comunitaria, por ejemplo, en las mañanas algunas familias desayunan escuchando un canto cristiano. En la puerta del dormitorio de la casa de Ramón Moncayo existe un rótulo que dice: *“la mayor grandeza que un ser humano puede experimentar es la aceptación del misterio”*. Sin embargo, las instituciones educativas están alejadas de la religión, de acuerdo con Ramiro Moncayo, sobrino de la familia y rector del colegio Tsansa, *“los estudiantes y profesores tienen absoluta libertad de credo religioso y es un tema que no es tratado en las aulas”* (Moncayo, Ramiro; 10-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo). La observación realizada por esta investigación no muestra evidencias de conflictos al respecto.

Así mismo, Román Moncayo dice *“somos evangélicos pero nuestro Dios es Arutam y está presente en la selva, en las cascadas, en la naturaleza, esto es enseñanzas de mi padre”*. (Moncayo, Román; 10-05-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

A pesar de que Monseñor Leonidas Proaño dice:

La historia nos enseña que, cuando un país ha conquistado a otro país, o cuando un imperio ha sometido bajo su dominio a varios pueblos, junto con la presencia de las fuerzas militares, la imposición de autoridades y de leyes, de la lengua y de la cultura en general, los dominadores buscan la manera de imponer también su propia religión destruyendo la religión de los pueblos conquistados (Proaño, 1990: 69)

Lo cual se cumple de manera general dentro del proceso histórico de dominación al que han sido sometidos los pueblos latinoamericanos y particularmente indígenas. Sin embargo, en la comunidad de Tsurakú no se produjo una destrucción de la religión de la familia, hubo un proceso de combinación entre las enseñanzas del ILV y las que su padre impartía en el seno de su familia. Esto no niega la afirmación que hace Proaño sobre el papel dominador que ha jugado la religión en la conquista de los pueblos pero la familia Yankuan ha logrado construir un ecumenismo que les permite convivir en medio de los cambios políticos, sociales, económicos a los que han sido sometidos (Moncayo, Ramiro; 10-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

### **2.3.3 El papel del Instituto Lingüístico de Verano en la educación de las poblaciones indígenas**

En los años setenta Antonio Moncayo estuvo en Limoncocha y durante seis años aprendió el evangelismo. Ahora reconoce que eso le hizo ser una buena persona y respetuoso. Destaca como algo positivo el encuentro con diferentes culturas del país lo que le permitió tener muchas relaciones y amigos. En Limoncocha aprendió a ser maestro, aprendió matemática, ciencias naturales, geografía e historia. Además aprendió que el maestro debe tener ética profesional, ser amable, respetuoso, tener una metodología y saber cómo integrarse a la comunidad. Agradece su desempeño profesional a la oportunidad que le brindó el ILV, la educación Hispana y la DINEIB de Pastaza (Moncayo, Antonio; 10-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

El testimonio conlleva una reflexión sobre el papel de las iglesias en América Latina y su incidencia en las poblaciones indígenas. En este sentido, el trabajo del ILV de los años cincuenta se sitúa en un contexto de expansión del capitalismo. Según la Agencia Latinoamericana de información (ALAI), el ILV nacido en los EEUU tenía la misión de formar jóvenes cristianos y enviarlos a dos mil tribus que no conocían la escritura para que éstas puedan conocer las Escrituras, los himnos, literatura y el nuevo testamento en su propia lengua. Uno de los principios básicos fue:

...que totalmente aparte de la motivación espiritual, los afortunados de este mundo tienen el deber de auxiliar en lo que puedan a los necesitados y oprimidos, estimando que también ellos tienen el derecho a desarrollarse como personas libres y de escoger su futuro, comprendiendo lo que sus decisiones significan. Que dado los pocos recursos disponibles y la imposibilidad de proveer todas las necesidades de las poblaciones nativas, sería necesario limitarse a lo principal: traducir pasajes bíblicos para que los grupos étnicos puedan valerse de sus enseñanzas si desean; traducir y revalorizar las lenguas vernáculas; abrir canales de comunicación e intercambio cultural, especialmente por medio de la educación bilingüe, siempre respetando al máximo la dignidad del hombre y su cultura; servir sin discriminación, con obras comunitarias y prácticas, al alcance de los recursos con que cuenta; y cooperar en forma no sectaria y sin participación en movimientos políticos, en todas las actividades académicas, gubernamentales (ALAI, 1978:118-119).

El propósito de los misioneros del ILV y de otras iglesias fue provocar la asimilación de los indígenas hacia la civilización.

Según Bottasso:

desde el siglo XIX surgen las publicaciones misioneras destinadas a la divulgación y se pueblan de chamanes, serpientes florestas...que sirven de telón de fondo para la acción siempre heroica del misionero; el proyecto era el de evangelizar y civilizar lo más pronto a los salvajes y las fotos de las revistas documentaban los éxitos, mostrando a los neófitos vestidos y peinados (Bottasso, 2011:26)

De esta manera se explica la influencia de los misioneros como un aspecto importante en la formación de Antonio Moncayo, quien dice al respecto:

Fui niño hace 1964, mi padre me traía a ciudad de Puyo, apenas había cinco casas el resto era selva. Mi padre tenía su educación pero no sabíamos leer ni escribir, llegan misioneros y mi padre dio libertad de quienes deseen prepararse a una escuela, yo decidí ir a una escuela bilingüe, pasé seis años y regresé, estuve fuera de mi familia, nunca me visitó mi padre, ahí terminé la escuela primaria y no había colegio y regresé a mi comunidad, no era comunidad solo era una casa, y sugerí a mi padre hacer una comunidad, crear escuela, ingresar en el progreso (Moncayo, Antonio; 02-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Para comprender el proceso de la formación humana y académica de los profesionales de la familia Yankuan, su autoafirmación identitaria y su ideología de servicio es necesario ubicar el lugar asignado a la escuela bilingüe indígena por la misión del ILV; así como también la influencia de las ideas que tenía su padre, pues sus hijos dicen haber heredado de él el amor por la educación, el servicio y la preservación de la cultura.

Según Antonio Moncayo, la relación con el ILV le dejó una marca profunda en sus concepciones sobre la educación como palanca para la integración al desarrollo, el ILV creó las escuelas bilingües en la Amazonía donde él junto a otras personas de diversas nacionalidades terminaron la primaria y aprendieron pedagogía. Este relato es una constante en los testimonios de los otros hermanos, para quienes la educación del sistema hispano les ha brindado la posibilidad de progresar y de tener derecho a la educación. En estos procesos de integración han jugado un papel importante los organismos internacionales como el ILV y posteriormente un sinnúmero de instituciones estatales y privadas, incluidas las organizaciones indígenas, en quienes se han apoyado para conseguir sus reivindicaciones.

## CAPÍTULO III

### 3. FACTORES DE TRANSFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD DE TSURAKÚ

#### 3.1 Educación Escolarizada y Transformación Humana.

La reconstrucción del pasado da lugar a preguntas y respuestas que explican los sucesos vividos, esto implica un ejercicio de distanciamiento donde la imaginación juega un papel importante al momento de construir y significar la verdad de los hechos. Se entenderá por imaginación como *“la creación de imágenes con forma nueva como la representación de ideas que después se transforman en cosas materiales o en actos prácticos del hombre”* (Smirnov et al., 1960: 308).

El sueño de don Manuel Uwijint Yankuan estaba asociado con la vida cotidiana, con el presente y el futuro de su familia de cuatro esposas y treinta hijos esto debido a que la estructura familiar shuar tradicional estuvo basada en la poligamia. El significado de esta visión no está dado por sí mismo sino por el valor que sus hijos, nietos, yernos y sobrinos le han asignado al haber podido construir una comunidad con relaciones internas y externas que les ha permitido insertarse a nivel político, educativo, de salud y productivo promoviendo lo que podríamos llamar un proceso de desarrollo comunitario endógeno. En este sentido, es importante comprender cuál ha sido el aporte de la educación escolarizada para enfrentar estos procesos de transformación.

Ramón Moncayo explica:

La educación nos ha dado abogados, médicos veterinarios, contadores, licenciados, docentes y los de nuestra familia se han quedado trabajando aquí mismo. Por ejemplo, un shuar de Gualaquiza que estudió en Rusia, regresó a trabajar a su comunidad, pero la organización no podía pagar lo requerido y entonces se fue y no regresó, no apoyó nunca más a la comunidad. Por eso nosotros queremos ir preparando jóvenes para que sean líderes, personas con ganas de trabajar y que respondan a una sociedad, a una organización (Moncayo, Ramón; 26-06-11, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Este testimonio nos remite al marco conceptual con el que piensan y actúan los líderes de Tsurakú, pues su proyecto educativo pone en el centro de la dinámica social al individuo en relación con la comunidad y no al individuo con su proyecto individual de

futuro. Esto lleva implícita una concepción sobre los valores y cualidades de las personas quienes, en este caso, al profesionalizarse tienen la posibilidad de responder a la sociedad y a la organización shuar de Tsurakú. Se puede evidenciar que la educación aporta al individuo y la organización social crea las condiciones necesarias para incorporarlos al proceso de desarrollo comunitario. Además, la escolarización les ha permitido comprender sus procesos de interacción con el mundo occidental moderno en el cual están insertos y al que responden con creatividad e imaginación.

### **3.1.1 Factores de cambio y profesionalización**

Es necesario identificar cuáles han sido los factores que han contribuido a las transformaciones en Tsurakú. Entre estos podemos destacar: la existencia de una visión común sobre la educación, la capacidad de gestión a nivel socio-organizativo, un proceso permanente de profesionalización y la difusión de sus concepciones sobre la reproducción cultural. Estos factores han desatado la participación y la promoción de los talentos humanos que les ha llevado a tener un espacio de autonomía frente a la modernización. *“La necesidad de alcanzar espacios autónomos fue planteada por los pueblos indígenas desde la década de los sesenta. Ya en 1964 la Federación de Centros Shuar proponía como objetivo de su organización, la autodeterminación del pueblo shuar”* (Almeida et al., 2005:18).

Al respecto Ramón Moncayo dice:

Las comunidades no participaban, no hablaban, parece que tienen miedo. Por esto la educación con nuestras mujeres, niños y jóvenes para que participen, para que debatan, para que sean profesionales, investiguen, sean líderes y tengan un título, especialmente los que trabajan con contrato que si no tienen título se van fuera; sus conocimientos van a fortalecer la organización, el recurso humano es el más importante. (Moncayo, Ramón; 26-06-11, entrevista realizada por Walter Carrillo).

### **3.1.2 Apropriación y resignificación de la educación y una visión común**

La visión común sobre la educación es un primer factor que ha incidido en todas las otras dimensiones de la vida de Tsurakú. Esta visión ha contribuido a crear las condiciones que han fortalecido la capacidad de gestión para enfrentar los distintos problemas que han

surgido en la vida comunitaria. Se trata de un proceso de apropiación de la visión de educación y de una resignificación en función de sus necesidades comunitarias.

Al respecto, Antonio Moncayo supervisor de educación y primer profesor de la familia dice:

Como las nacionalidades no teníamos derecho a tener educación nos valimos de los misioneros gringos y a través de ellos llegamos a solicitar una escuela. Yo terminé la primaria en el ILV y en cursos me formé en pedagogía. Así hicimos educación bilingüe. Y mi padre decía quieren preparar, sigan preparándose pero trabajen con amor y ayuden a los demás que los necesitan, esto dejo de política y siempre nos dejó un camino de bienestar, de resolver los problemas (Moncayo, Antonio; 02-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Para los docentes Yankuan hacer caminos de bienestar está relacionado con el derecho a la educación, la formación docente, la construcción física de instituciones escolares y la idea de realizar un trabajo con amor y ayuda a los más necesitados. Para lograr esto han desarrollado una gran capacidad de resolver problemas.

### **3.1.3 La formación ecuménica de los docentes**

Por otro lado, la formación ecuménica de Antonio Moncayo y de sus hermanos se explica por las influencias educativas que tuvieron dentro del sistema hispano y del Sistema Intercultural Bilingüe (SEIB). Las necesidades educativas de sus hermanos estaban relacionadas con el aprendizaje del español sin perder la lengua originaria y la cuestión religiosa no perdió de vista las enseñanzas de su padre, quien a pesar de haberse convertido al cristianismo creía firmemente en los valores espirituales de su cultura, aspectos que aún mantienen los hijos que son docentes y líderes comunitarios. En este sentido, la lucha por mantener el idioma y la cultura dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas se refleja en la malla curricular y en varias iniciativas comunitarias expresadas en la realización de las fiestas sagradas, la práctica de danzas y música con jóvenes y niños.

La observación y las entrevistas realizadas indican que la familia Yankuan ve como positiva la acción del ILV en sus procesos de desarrollo personal y Antonio Moncayo siente mucho orgullo de haber formado a sus hermanos, sobrinos e hijos con estos principios. No se evidenció su participación en movimientos políticos de ningún tipo; sin embargo, los

líderes de Tsurakú han diseñado estrategias para la formación permanente de líderes. Cuentan con una escuela de formación política donde participan niños y niñas. En la malla curricular del colegio ponen mucho énfasis en el estudio de los derechos colectivos. Ramón Moncayo dice: *“queremos que sean líderes para que continúen manteniendo nuestra comunidad, nosotros ya no hemos de morir y quien va a continuar”* (Moncayo, Ramón; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo). Esto lo aprendió en la escuela de líderes “Dolores Cacuangó de la Ecuarunari”<sup>10</sup> y de su participación en distintos procesos organizativos de la Amazonía.

Todos los entrevistados destacan el lugar que le dio su padre a la educación para lo cual invirtió dinero que obtenía de su dedicación a la ganadería. Esto coincidió con el proceso de colonización, la actividad petrolera y la acción evangelizadora de la Amazonía.

Al respecto Antonio Moncayo dice:

A mi padre nadie le conquistaron, él siempre mantuvo su cultura y costumbres, el idioma. Nos pedía no olvidar y tener amor a nuestro territorio, a la naturaleza, él decía que en la naturaleza está el poder de Arutam, está en la selva, en la cascada, ahí se va a ser respetado y ser respetuoso y ser buena persona con la familia y que nadie domine, esto es el origen de la escuela (Moncayo, Antonio; 02-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Antonio Moncayo fue el primer profesor de todos sus hermanos durante ocho años, la relación que tiene su formación en el ILV con las enseñanzas de su padre fueron parte de la instrucción impartida en la primera escuela bilingüe. Esto podría explicar esa visión común sobre la educación que tienen hasta la actualidad los profesionales de Tsurakú y es un factor de cambio que ha contribuido al desarrollo de su comunidad.

En el trabajo de campo realizado se evidencia que la formación de los profesionales de Tsurakú, su autoafirmación identitaria y su ideología de servicio están vinculadas a una triple influencia: a la acción evangelizadora, a las ideas paternas y a su posterior participación en el sistema hispano y de educación intercultural bilingüe. Si bien, por la evangelización conocieron el Dios de occidente, nunca dejaron sus propias creencias

---

<sup>10</sup> La ECUARUNARI es la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador.

religiosas; es decir, la acción evangelizadora no ha significado un proceso de absorción absoluta a la ideología evangelista en detrimento de su cultura propia. Las tensiones del aprendizaje del español y la conservación del shuar están presentes hasta la actualidad. Sin embargo, se evidencia que el español les ha servido para tomar sus propias decisiones y establecer relaciones con el “otro”.

#### **3.1.4 Los procesos de escolarización y la interculturalidad en Tsurakú.**

Igualmente, la escolarización y la colonización del oriente transformaron la forma de aprender a subsistir en la selva. Los profesionales de Tsurakú educados dentro del sistema hispano hasta la creación de la DINEIB, espacio que les permite formar parte del sistema de educación intercultural bilingüe, “*han dejado la tierra por las aulas*” (Moncayo, Román; 05-05-2010) y por otros espacios de “desarrollo” donde participan. Los docentes de Tsurakú son la mayoría bachilleres formados en el sistema hispano. En la actualidad están alcanzando la titulación de tercer nivel y existe un médico veterinario que fue profesionalizado en Cuba en los años 80. Las instituciones educativas actuales están dentro del Sistema Intercultural Bilingüe.

Antonio Moncayo explica que el ingreso al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la época del Presidente Rodrigo Borja (1988-1992) les permitió afianzar didácticas y metodologías para llevar adelante una educación intercultural. Para él, la interculturalidad es el intercambio entre culturas, el aprender de otra cultura y por esta razón se realiza una educación basada en ciencias integradas sin pérdidas de año y en idiomas shuar y español. Pese a los avances en la aplicación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe Tsurakú tiene profesores bilingües e hispanos; sin embargo, las clases se realizan en español y se tiene como materia de estudio el idioma shuar. Los jóvenes hablan poco shuar y según Román Moncayo algunas familias no desean que sus hijos aprendan este idioma. El informe anual de actividades del Colegio Tsansa del año lectivo 2011 - 2012 recomienda mejorar la calidez y calidad de la educación con el apoyo de los padres de familia, las autoridades organizativas e instituciones públicas y privadas; incentivar a los padres de familia sobre la importancia de mantener los valores culturales y el idioma shuar; concienciar a los padres de familia sobre la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe (Informe anual de actividades del Colegio Tsansa del 2011- 2012).

Este informe refleja la tensión permanente entre el discurso de la EIB y la realidad de la práctica educativa en Tsurakú. Sin embargo, es importante la actitud activa de los docentes y autoridades para resolver los aspectos débiles en la aplicación de los principios de la EIB. Existe en dicho informe un llamado a la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y líderes) a dialogar sobre la importancia de la EIB, esto permitirá fortalecer la idea de la interculturalidad como generadora de sentido a la existencia dentro de sus procesos identitarios. Esta tensión también puede facilitar el apareamiento de una mirada crítica sobre la calidad de la educación que desarrollan los Yankuan de Tsurakú.

Al respecto el profesor Román Moncayo explica:

La educación tradicional de idioma castellano no se preocupaba de la educación intercultural, por eso lo ex alumnos de educación tradicional ya están con esa formación, es muy difícil, los padres de familia también están con lo tradicional, es un choque, pero a ellos también concientizamos sobre los valores culturales, los saberes, los conocimientos de la nacionalidad shuar, a través de seminarios, de reuniones, concientizamos sobre el énfasis de los valores culturales, la lengua y las costumbres (Moncayo, Román; 22-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Existe en el discurso expuesto una reafirmación del espacio escolar como posibilidad de reafirmar los valores culturales al interior de la comunidad educativa. Sin embargo, existe una posición ambigua en el discurso de Román Moncayo pues considera a la interculturalidad solamente como la recuperación de los valores culturales ancestrales. Esto es reclamado por Antonio Moncayo, quien dice: *“todos los actores (dirigentes y autoridades) de Tsurakú deben organizarse para aprender de otras culturas pero no puedo hablar de interculturalidad si no estamos practicando esa cultura, la propia”* (Moncayo, Antonio; 10-02- 2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Por otro lado, el mismo Antonio Moncayo dice que la interculturalidad *“está relacionada con el mejoramiento de la producción, la vivienda, la educación, el vivir humanamente por lo que debe mejorar la infraestructura y la alimentación”* (Moncayo, Antonio; 10-02- 2012, entrevista realizada por Walter Carrillo). Esta concepción se basa en la necesidad de transformar el espacio para la interculturalidad creando un ambiente

propicio para el intercambio y el vivir humanamente, esto implica una preocupación por el buen vivir de las personas. Este enfoque coincide con las ideas actuales que plantean que la interculturalidad *“significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, de una sociedad y sistemas de vida “otros”. En suma, marca formas diferentes de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones de poder que la modernidad y la colonialidad han instalado”* (Walsh, 2009: 232). Estos planteamientos remiten al segundo factor de cambio argumentado en este trabajo de investigación que es la capacidad de gestión socio-organizativa de una familia que ha enfrentado las adversidades que le impusieron la modernización y la colonización de la Amazonía y ha potenciado sus capacidades para crear un estilo de vida comunitario que se recrea de manera permanente.

### **3.2 La Gestión Socio-organizativa en Tsurakú**

Un segundo factor de cambio es la capacidad de gestión que ha logrado conectar educación con salud, empleo, cultura, productividad, derechos, liderazgo, comercio, turismo, desarrollo y seguridad. En todos estos sectores se han dado procesos de formación a personas de la misma comunidad con la intervención de agentes externos públicos y privados, nacionales o extranjeros. Como dice el síndico: *“para profesionalizar los recursos humanos propios de la comunidad”*. El impacto de estos proyectos está fuera del alcance de esta investigación.

En el caso de Tsurakú, la capacidad de gestión ha tenido implicaciones socio-políticas. Por un lado, han sido considerados en la toma de decisiones de organismos de los gobiernos locales quienes han apoyado el desarrollo de Tsurakú. Por otro lado, a nivel de las relaciones internacionales han logrado apoyos importantes como es el caso de la dotación de agua potable que lo realizaron “Ingenieros Sin Fronteras”. A nivel nacional todos los procesos de institucionalización de la educación se han dado a través de gestiones con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura y ONGs frateras que apoyan sus iniciativas. A pesar de estos avances en la actualidad la gestión socio-organizativa tiene amenazas y debilidades que se expresan en el campo de la educación, la salud y los ingresos.

### **3.2.1 Las estrategias de sobrevivencia**

La observación realizada en el territorio de Tsurakú muestra una serie de estrategias para generar una economía de subsistencia. En las fincas, ubicadas a una hora adentro del poblado, existe la producción de cacao, plátano, naranjillas dedicada al consumo familiar y comunitario y las diferentes familias tienen piscinas para la crianza de peces. Además, cuentan con una reserva ecológica donde tienen cascadas y madera de caoba y cedro donde piensan realizar una explotación turística; en esa perspectiva han especializado a los estudiantes del colegio Tsansa en turismo ecológico.

Tsurakú está relacionada con organismos nacionales y extranjeros en temas de educación, revitalización cultural e infraestructura. Sin embargo, son tres los principales problemas sociales: los ingresos económicos familiares están por debajo de dos dólares diarios por lo que su preocupación es la creación de proyectos productivos; la infraestructura de las instituciones educativas está bastante deteriorada y las gestiones frente a los organismos de gobierno avanzan con mucha lentitud y finalmente, sus habitantes enfrentan problemas respiratorios, enfermedades estomacales y de la piel, a esto se añade que la presencia del médico no es permanente (Moncayo, Ramón; 09-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

### **3.3 La Reproducción Cultural en Tsurakú**

Un tercer factor de cambio está relacionado con los procesos de reproducción cultural que se han evidenciado en este estudio. Realizaré un análisis de los discursos de varios de los actores quienes expresaron los diversos sentidos que tienen para ellos la expresión cultural de la fiesta sagrada de La Chonta de Tsurakú. Este enfoque parte de la idea de la cultura como una construcción permanente de sentido de la existencia (Guerrero; 2007). A través de la palabra de los sujetos de esta experiencia he encontrado un sinnúmero de ideas, opciones y vivencias que en conjunto son parte de la mirada que ellos tienen de sí mismos. Así para el chaman, don Antonio Tsandu, la fiesta permite recuperar la armonía con la naturaleza, que al beber la chicha de chonta las personas adquieren el poder de la selva y les va bien durante todo el año (Tsandu, Antonio; 02-04-2010, entrevista realizada por Walter Carrillo).

En diversas entrevistas realizadas a jóvenes y niños se evidencia un desconocimiento del significado de la fiesta de la Chonta ya que las ideas expresadas se remiten a mirar su importancia debido a que sus padres lo practican o porque algunos padres de familia se molestan si los jóvenes no asisten a la ceremonia; unos niños dijeron preferir ver la televisión. Sin embargo, todos manifiestan un orgullo por pertenecer a la nacionalidad shuar, por tener un idioma propio, unas costumbres y tradiciones propias.

La fiesta de la Chonta es un intento de revitalización del pasado shuar, este proceso permite comprender que la reapropiación del pasado a través de esta fiesta sirve para conseguir objetivos reivindicativos a nivel político y económico. Actualmente trabajan en la creación de un centro cultural y en el diseño de varios proyectos de ecoturismo comunitario para generar fuentes de empleo para su población. En este sentido, cultura y educación se convierten en un medio de relación de la comunidad shuar con los “otros” sean autoridades del Estado, miembros de Ongs, docentes mestizos, clérigos y pastores, políticos o turistas extranjeros. Por otro lado, la fiesta de la Chonta es un espacio de encuentro de los hijos de Tsurakú, pues el día de la fiesta asisten los que habitan en Tsurakú y también los que han emigrado a otros lugares. Un aspecto a resaltar es el papel de los líderes quienes son los encargados de construir los significados de estas prácticas culturales.

De esta manera al preguntarles ¿Por qué el colegio se llama “Colegio Intercultural Bilingüe Tsansa”? Explican que ahí estudian los hijos descendientes de los guerreros shuar quienes eran guerreros que reducían las cabezas de sus enemigos y hoy son guerreros para luchar por la educación. Actualmente, reducen la ignorancia al mejorar sus propios conocimientos. Este colegio se creó en 1984, después de tres años crearon el bachillerato en Ciencias Sociales, Turismo Ecológico y han graduado a más de 150 bachilleres. Algunos son profesionales, la mayoría son parientes, algunos son abogados, otros contadores y otros son policías. El rector actual, Ramiro Moncayo, es nieto de Manuel Uwijint Yankuan; Antonio Moncayo, es supervisor de la zona. *“Todos son Moncayo, no hay como romper, somos de una misma familia ampliada. Los jefes están preparados para asumir estas funciones.”* (Moncayo, Ramón; 26-06-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Encuentro en esta explicación una resignificación del guerrero shuar quien pasa de ser reductor de cabezas a reductor de ignorancia a través de la educación. Sin embargo, no

se consideran a sí mismos un pueblo ignorante ya que poseen una cultura rica, un idioma propio y conocimientos sobre la naturaleza. Aspectos de la cultura que necesitan ser revitalizados y que corren el riesgo de ser olvidados y ser motivo de vergüenza de las jóvenes generaciones. En esta revitalización del “guerrero shuar” expresan un sentimiento de orgullo por la pertenencia a la nacionalidad y una de las razones del “éxito” de la familia Yankuan. Plantean *“que si no amamos nuestra cultura, nuestras vivencias, somos presa de nuestros enemigos que son las cosas que vienen de afuera, la alimentación, la moda, todo lo que destruye nuestras vivencias”* (Moncayo, Oswaldo; 18-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo). Este testimonio aparece en primera instancia una plena conciencia sobre la pérdida de los valores culturales ancestrales que tiene implicaciones políticas para el conjunto de la población, especialmente de los más jóvenes.

### **3.3.1 Valores culturales y frontera esencialista**

Al preguntar a una joven abogada shuar, sobre qué piensa de los jóvenes que se aburren en la fiesta sagrada de la Chonta promovida por la organización comunitaria, ella respondió: *“que los jóvenes ya están olvidando la cultura de sus ancestros y por tanto son personas con menos valor que los que si conocen y aprecian esa cultura”*. En esta declaración se hace alusión a la construcción de identidad actual de los jóvenes shuar. Los jóvenes fueron retados públicamente por la animadora del programa durante el festival de la fiesta de la Chonta del 2011 con frases como “si fuera Shakira si escucharían, pero como es un cantante shuar no le hacen caso”, sus mayores quieren que estos sigan las tradiciones de su pueblo. (Registro filmico de la fiesta de la Chonta; 15-04-2011, realizado por Walter Carrillo).

Una consecuencia de este fenómeno de transformación cultural es la desvalorización de los jóvenes shuar como personas. Esto encierra una mirada discriminatoria a los jóvenes de Tsurakú por estar adquiriendo otras costumbres “más modernas” en cuanto a vestido, bailes y formas de pensar olvidando sus orígenes. De esta forma se está planteando la existencia de una identidad única e inamovible, desconociendo la hibridez cultural que caracteriza los tiempos modernos donde los jóvenes shuar viven cotidianamente. Por tanto, se evidencia un discurso que excluye a los jóvenes y no cuestiona sobre su problemática.

Comprender que las culturas cambian y que hay ciertos valores y costumbres que se mezclan en el contacto con otras culturas, que los jóvenes tienen necesidades y sueños cuyos significados son distintos a la costumbre o la tradición implica un debate al interior de la comunidad, ya que es posible que desde una frontera esencialista se esté excluyendo a las personas al interior de la misma comunidad.

Al respecto Guerrero dice:

...según esta visión la identidad es pre-existente a los individuos, es una esencia supra histórica, un atributo natural e inmutable que no se puede cambiar, una predestinación inexorable, que determina, de una vez y para siempre, la conducta y la vida de los individuos y las sociedades. Se trata de una especie de segunda naturaleza, de cuya herencia es imposible liberarnos; pues ahí están las “raíces”, la “esencia” de lo que somos (Guerrero, 2007: 441)

Guerrero plantea que las posturas esencialistas son consideraciones racistas de las diferencias. Tomando en cuenta que al interior de Tsurakú las jóvenes generaciones constituyen las diferencias una postura esencialista constituye una imagen negativa que lleva a su estigmatización, tergiversando la realidad. Contrario a esto muchos jóvenes entrevistados sienten orgullo de pertenecer a una nacionalidad con un idioma y costumbres propias y aspiran a la profesionalización a través del derecho, la milicia o la medicina (entrevista a estudiantes de sexto curso; 28-03-2012, realizada por Walter Carrillo).

### **3.3.2 El rol de la interculturalidad y la educación**

En este sentido, es al interior de la comunidad donde la educación intercultural debe orientar el significado que tienen las tradiciones para no tener una visión esencialista de la identidad y la cultura que puede atentar a sus propios derechos y libertades como sector juvenil de la población.

Al respecto Fernando Garcés explica:

La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder (Garcés, 2008: 10).

Es posible que esta necesidad de tomar distancia crítica sobre los usos de la cultura se convierta en un nuevo espacio de participación, dialogo y solidaridad entre los miembros

de dicha cultura lo que una concepción esencialista lo negaría (Guerrero; 2007). Esta mirada crítica se vuelve necesaria ya que permitirá reinventar los mecanismos de reproducción cultural que sean fundamentales en una perspectiva emancipadora y que incluya las visiones de género, generacionales, ecológicas, raciales y de clase. Estos enfoques contribuyen a cuestionar a aquellos elementos de la cultura que son perjudiciales para la vida.

Al respecto del papel de la educación en la construcción de una mirada crítica, Rosa María Torres nos dice:

En definitiva: cualquier planteamiento respecto de lo necesario, hoy y aquí, en materia de educación, no puede dejar de tener en cuenta una previsión de futuro. La educación atada al pasado y al servicio de su reproducción, debe dar paso a una educación que se proyecta hacia el futuro, anticipándose a él, preparando a las personas para los cambios que les esperan, a fin de que puedan no sólo adaptarse a ellos sino orientarlos y dominarlos (Torres, 1995: 267).

En el caso de los shuar de Tsurakú, al plantear la necesidad de tomar distancia crítica sobre la cultura y la identidad se está promoviendo la humanización de los procesos orgánicos de la comunidad y la necesidad de la integración de las nuevas realidades con las que los jóvenes se están identificando. Para una comunidad vivir con un enfoque esencialista de la identidad y la cultura podría traer diversas repercusiones políticas negativas tales como limitar la comprensión del presente a los recuerdos del pasado sin reconocer los aportes del mundo contemporáneo para el desarrollo de la vida. Sin embargo, olvidar el pasado y adherirse a la cultura globalizada, secular, tecnológica y consumista, tampoco es un signo de esperanza para los pueblos cuyo proyecto histórico necesita de todos los espacios posibles para su reconocimiento y realización.

Como dice Guerrero, la identidad no nos marca de forma definitiva. Es posible que los jóvenes shuar no estén obligados a mantenerse fieles a ella pero esto significa un diálogo sincero al interior de la comunidad que motive la construcción de una agenda que no niegue la diversidad al interior de la misma, ya que esta diversidad interna podría convertirse en una expresión de la discriminación cuyas bases son los prejuicios que vuelven objetos a las personas.

Al respecto Román Moncayo plantea:

Como nacionalidad shuar no queremos perder, queremos fortalecer los valores culturales como las fiestas de la Chonta, de la Culebra y Tsantsa, estamos incentivando a la juventud a los estudiantes de la universidad, queremos que el shuar tenga el conocimiento de lo nuestro y del mundo occidental, lo intercultural lo estamos trabajando desde el primer año de educación inicial hasta el nivel superior (Moncayo, Román; 20-02- 2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Este testimonio muestra otra visión de la reproducción cultural de Tsurakú, pues no habla de un encierro de la cultura shuar de forma inmutable sino que plantea la necesidad de relacionarse con el mundo occidental porque “*estamos en un mundo globalizado*”. Propone que compartir es uno de los principios de la educación intercultural bilingüe, no vivir solos, aisladamente o encerrados en el mundo shuar y que los dos mundos se deben fusionar. En conclusión, la identidad es un concepto que se construye de manera permanente y está muy ligada a la praxis social de los diversos grupos que la portan y propone un proyecto de futuro sobre lo que quieren ser y la sociedad que quieren construir (Guerrero; 2007).

Las múltiples identidades de género, de clase, religiosas, políticas, étnicas deberían tomar distancia crítica sobre sí mismas para no provocar una negación del “otro”. Considerar la coetaneidad y simultaneidad como aspectos políticos con los cuales se puede promover la complementariedad, el intercambio y lograr un dialogo por la emancipación humana y en contra de toda discriminación y asimetría (Fabian; 1983).

### **3.4 La Formación Permanente como Capital Social**

Román Moncayo esclarece el espíritu que está detrás de la formación permanente de los profesionales de Tsurakú:

¿Cuál es el significado actual del sueño de su padre don Manuel Yankuan?

Esto fue el sueño, la visión de nuestro padre Manuel Yankuan, que tuvo la visión de que en el futuro vamos a tener todo y se está cumpliendo, tenemos ese espíritu de trabajo, de unidad, de solidaridad, la familia y las comunidades que constituimos la Nacionalidad Shuar de Pastaza. Tsurakú aspira tener profesionales preparados en el campo de la política, la economía, la agricultura,

tener nuestra propia seguridad, manejar los recursos naturales de manera planificada. No vamos a permitir el ingreso de compañías mineras y petroleras, queremos desarrollarnos solos. Tenemos que tener personas que puedan manejar los recursos naturales de producción agrícola y pecuaria, necesitamos ambientalistas, queremos que todos los docentes sean de aquí, tenemos profesores de afuera, ellos no conocen lo nuestro para impartir a los jóvenes. Queremos preparar a los jóvenes para que manejen los recursos naturales, las cascadas, el bosque con especies raras, queremos que se capaciten y guarden el bosque para las otras generaciones. Si tenemos todo destruido cómo vamos a desarrollar (Moncayo, Román; 14-04-2011 entrevista realizada por Walter Carrillo).

En este sentido, un cuarto factor de promoción de cambios es el proceso permanente de formación de los miembros de la comunidad aspecto que adquiere un nivel de madurez a partir de la creación de la universidad en el año 2010. En los talleres realizados con los estudiantes de licenciatura se logró la expresión de sus sentimientos y expectativas sobre la educación, estas ideas constituyen discursos organizados sobre la importancia de la educación a nivel individual y comunitario.

La metodología utilizada para realizar este diagnóstico fue el taller de educación popular entendido como una herramienta de investigación que permite partir de la realidad del grupo de participantes. Permitió construir colectivamente el conocimiento sobre las necesidades de formación de los estudiantes de Tsurakú, facilitó la expresión de aspectos relacionados con su cultura, con sus ideas sobre la educación, con sus subjetividades y emociones. Al registrar las expresiones, reflexiones, expectativas y necesidades del grupo se logró reconocer su papel como sujetos activos de un proceso creativo.

### **3.4.1 Una visión diferente de educación para Tsurakú**

El acróstico es una de las herramientas de la educación popular que permiten la expresión de la objetividad y subjetividad de los individuos y se realiza con los nombres de cada uno de los estudiantes. Esta técnica se empleó en el diagnóstico con los estudiantes de la licenciatura.<sup>11</sup> Por motivo de extensión de este trabajo reproduzco solamente dos acrósticos y la interpretación que realizo de estos.

---

<sup>11</sup> Ver anexo 1 sobre los acrósticos de los estudiantes de licenciatura en Educación Básica.

Por ejemplo,

(1) Acróstico de NATALE:

Necesidad de trabajar

Apoyar a la organización

Tratar bien a mis compañeros.

Avanzar con mis estudios superiores.

Líder de la organización

Esfuerzo en mis estudios.

Al reverso de la hoja donde diseñó su acróstico Natale, se le pidió que escriba sus datos personales así:

Nombres: Emilio Natale

Apellidos: Chumbía Yanguami.

Ocupación: agricultor.

Lugar dónde vive y distancia: Pitirishca a 15 minutos.

Edad: 27 años

Nivel de formación: Bachiller en Ciencias Sociales.

Carrera en que se inscribió: licenciatura en Educación Básica.

El acróstico de Natale relaciona la formación a la necesidad de avanzar con los estudios superiores con esfuerzo para trabajar y apoyar a la organización comunitaria.

(2) Acróstico de Amadeo

Ayudar a la sociedad

Mejorar la vida

Amor en compañerismo

Demostrar entusiasmo

Estudiar con emoción

Organizar bien con mis compañeros en trabajo

Nombres: Jempe Amadeo

Apellidos: Chumap Chumpi

Ocupación: agricultor

Lugar: Loma linda a cuatro horas.

Nivel de formación: Bachiller en turismo.

Edad: 31 años

Carrera de universidad: parvularia y educación básica.

Amadeo recalca el entusiasmo, la emoción y el compañerismo como aspectos fundamentales de los procesos de formación en la perspectiva de ayudar a la sociedad y mejorar la vida.

Los acrósticos de otros compañeros expresan una relación entre el desarrollo educativo con la investigación y el “rescate” de la cultura. Así mismo, resaltan la importancia del servicio a la sociedad con conocimiento para desarrollar, organizar y mejorar los procesos educativos en beneficio de las nuevas generaciones. Miran también importante la educación en la formación personal y la posibilidad que les permite el estudio de transformar la sociedad.

En este universo de palabras podemos encontrar varias categorías de este grupo humano que nos permite comprender qué es lo que piensan de sí mismos y como se miran

en el proceso educativo. De igual manera, podemos inferir los elementos que están en la base de la relación entre cultura y educación. El universo vocabular que a continuación se describe nos indica que las palabras: aprender, compartir, enseñar, cumplir sueños, ser alegre, tener ilusiones, esforzarse, crecer en la vida, mejorar, ampliar conocimientos, ser líder positivo, fomentar el compañerismo, adquirir nuevas ideas, “rescatar” la cultura, servir al pueblo, ser persistente, investigar y sentir orgullo, amor y optimismo son la base de una idea diferente de la educación.

Estas ideas expresadas en los acrósticos por los estudiantes del tercer nivel fueron los antecedentes que dieron lugar a la propuesta curricular para la formación y profesionalización de los docentes de la comunidad shuar de Tsurakú y de comunidades aledañas. Es un currículo donde han participado dirigentes y miembros del equipo pedagógico de Tsurakú quienes en un proceso de investigación-acción participativa diseñaron una propuesta curricular que está siendo negociada con varias universidades del Ecuador para conseguir el aval académico, aspecto que se ha visto obstaculizado hasta la fecha de este informe por la nueva Ley de Educación que impide la creación de nuevas universidades y nuevas carreras.

Estos planteamientos de los acrósticos deberían llevar a los dirigentes a estudiar con seriedad la situación actual de su población para no perder este horizonte de autonomía indígena. Lo fundamental es que el sueño de su padre no se ha terminado pero ha cambiado y tiene que enfrentar los valores de la sociedad actual que reduce al ser humano a un objeto. Por eso este sueño tiene que reinventarse en función de las nuevas circunstancias que se han creado en Tsurakú y las que existen en la sociedad contemporánea.

Estas reflexiones plantean la pregunta sobre el tipo de educación que quieren los shuar de Tsurakú lo que constituye un desafío para la comunidad y en cierta medida para el Estado ecuatoriano. Existe tras de los acrósticos una concepción de educación contemporánea con un nivel de validez de carácter práctico justificado en las acciones realizadas por este grupo humano en el proceso de construcción de su experiencia educativa. Sin embargo, podemos decir que la expresión de su subjetividad que contienen los acrósticos no está al margen del pensamiento científico. *“en el acto de conocer, de crear y recrear conocimiento, hay que tomar en cuenta la subjetividad. Hay que*

*reconocerla e incorporarla como un componente profundamente humano que da razón de ser al conocimiento de la vida humana. Mediante la humanización del conocimiento y del acto educativo”* (Nuñez, 2005: 41). No se trata de un subjetivismo que niega la realidad sino de reconocer la sensibilidad de quien expresa esa subjetividad.

Las expresiones sobre su educación por parte de los estudiantes de licenciatura ponen en juego su vida. Casali nos dice: *“si lo que está en juego es el conocimiento humano, entonces lo que está en juego del ser humano es el interés por una vida humana plena”* (Casali, 2005: 56). Los intereses de los estudiantes expresados en los acrósticos se mueven en torno de un serio compromiso por el desarrollo pleno de la vida humana, no expresan el interés económico de la ganancia ni el lucro.

## CAPÍTULO IV

### 4. EL TRABAJO EN EL AULA: UNA REVISIÓN HISTÓRICA

#### 4.1 Las Aulas de los Niños Yankuan en los Años Setenta

En los años setenta los niños Yankuan asistieron por primera vez a una escuela en medio de la selva amazónica. Las instalaciones estaban ubicadas en su casa, en el territorio de Loma Linda, a 10 horas del Puyo, bajo la sombra de unos árboles gigantes. Su primer profesor fue su hermano mayor Antonio Moncayo con quien mantenían las clases en idioma shuar y su primer profesor hispano se llamaba Segundo Tamayo. Ahí se alfabetizaron por primera vez “*asistíamos en calzoncillo, hasta que mi padre nos confeccionó unos uniformes*” (Moncayo, Román; entrevista del 02-02-2010, realizada por Walter Carrillo).

El aparecimiento de la escuela en la vida de la familia Yankuan transformó inicialmente dos aspectos fundamentales de su estructura: en primer lugar, el tiempo dedicado a la agricultura y la ganadería se redujo a las horas después de la escuela, lo que significó que los hijos repartieran su tiempo entre las actividades escolares y las de la economía familiar. Por otro lado, el proceso de incorporación del idioma español para responder a las exigencias del sistema hispano les provocó curiosidad y sentían mucha afición por el aprendizaje que poco a poco se fue incorporando a su vida cotidiana. El idioma español contribuyó a su inserción en los distintos colegios a los que asistieron dentro del sistema hispano. “*Nuestro padre no sabía leer ni escribir, tampoco hablaba español y siempre fue objeto de explotación, él trabajaba como cargador de misioneros o de colonos llevando cosas de un lado a otro como un burro en medio de la selva, entonces decía que debemos hablar español y asistir a la escuela para dominar el idioma para que no sufran como él*” (Moncayo, Román; 26-05-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

#### 4.1.1 La voz de los mayores aún escuchada y el bachillerato de los jóvenes

En esta descripción la voz de los mayores de la comunidad es escuchada junto con la de los docentes. A pesar de ser un modelo de escuela de corte occidental el interés por aprender a leer y escribir muestra una posición a favor de la lecto-escritura occidental, esto

se convirtió en un desafío para los Yankuan que asumieron el reto que occidente les ofrecía sin abandonar el idioma ni la cultura.

El control y las decisiones de la escuela de los Yankuan lo ejercían y decidían su padre como gestor de la misma, su hijo Antonio Moncayo como profesor y el docente hispano de apellido Tamayo por eso en esta escuela no había maltrato para sus estudiantes, pues todos eran de la misma familia. Al contrario de otras instituciones hispanas de la época que si castigaban a los estudiantes con golpes en la punta de los dedos de la mano y haciéndoles parar de cabeza por horas. Natalé Chumbía, yerno de Ramón Moncayo dice: *“nos golpeaban con un palo en la punta de los dedos porque no entendíamos el español, no podíamos hablar bien ni escribir, eran los profesores bilingües y también los hispanos”* (Chumbía, Natalé; 10-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Varios hermanos se profesionalizaron en diversos colegios de la región amazónica como el Instituto Canelos de Pastaza y el colegio de Morona Santiago. Siendo bachilleres fueron docentes en la escuela que ellos crearon. Otros estudiaron en la Escuela Politécnica de Chimborazo, uno de ellos viajó a Cuba y se hizo doctor en veterinaria. Actualmente algunos continúan su proceso de profesionalización y están culminando sus estudios de pregrado y son quienes dirigen las diversas instituciones educativas del Tsurakú actual. (Moncayo, Antonio; 10-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

#### **4.2 El Trabajo Actual en las Aulas: Misión, Visión y Objetivos**

Luego de treinta y seis años, las instituciones educativas de Tsurakú brindan atención a niños, niñas y jóvenes a través del Centro Infantil del Buen Vivir, del Centro Educativo Uwijint, del Colegio Tsansa y de la Universidad en colaboración con el INEPE. Asisten regularmente cerca de 350 estudiantes de la nacionalidad shuar y kichwa que habitan en Tsurakú y en sectores aledaños. La población estudiantil pertenece a la familia Yankuan y sus descendientes pero además ofrecen el estudio a otras personas de comunidades de la zona. La mayoría de estudiantes pertenecen a hogares de escasos recursos económicos. Existen profesores hispanos y también bilingües que imparten la educación en idiomas shuar, español e inglés, pero se resalta como prioritario al idioma español.

La elaboración de la misión, visión y objetivos por parte de los docentes de Tsurakú es un importante avance de sistematización que recoge el pensamiento con el que se están formando actualmente los estudiantes en los niveles de educación inicial, escuela y colegio. Es una apuesta por la investigación y la educación integral en la perspectiva de que los estudiantes continúen sus estudios superiores. Se incluyen cuestiones básicas de respeto al medio ambiente y la cultura de la nacionalidad a más de ser espacios educativos abiertos a todas las personas que viven fuera de Tsurakú. Refleja un humanismo renovado al considerar la educación del individuo en función del servicio a la sociedad.

La misión, visión y objetivos<sup>12</sup> de la educación del Tsurakú actual es una guía para todos los procesos de educación que realizan en su comunidad; estos elementos han sido elaborados en forma participativa con los líderes de Tsurakú por la necesidad de tener un accionar común dentro de los procesos educativos.

### **4.3 Las Observaciones del Trabajo en el Aula**

#### **4.3.1 El Centro Infantil del “Buen Vivir”**

Las observaciones realizadas del trabajo en el aula muestran una diversidad de problemas que no se han resuelto con celeridad. A continuación se describe y analiza el trabajo de los cuatro niveles educativos que existen en Tsurakú en la actualidad.

El Centro Infantil del Buen Vivir con 40 niños/as que funciona con el apoyo del Instituto de la Niñez y la Familia (INFA) no tiene luz eléctrica; en sus instalaciones viven murciélagos que son un riesgo para la salud de los niños; carecen de material didáctico adecuado para las edades de los infantes; los patios no tienen juegos para recreación. Según testimonios de las educadoras, a veces el INFA no entrega los recursos a tiempo y no tienen la alimentación para atender a los pequeños (Moncayo, Oswaldo; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Las madres comunitarias shuar, son jóvenes de entre 18 y 24 años que están a cargo del cuidado diario de los niños/as, se muestran cariñosas y respetuosas con los pequeños, han adecuado las instalaciones con dibujos de los niños con adornos realizados

---

<sup>12</sup> Ver anexo 2.

por ellas mismo y con rótulos sobre los derechos de los niños a la educación, la integración, la salud, la adopción, la alimentación, la libertad. La coordinadora del INFA dice: *“no podemos cumplir con estos derechos por las necesidades que hacen falta en el centro”* en la entrada principal tienen dibujos sobre aspectos relacionados con su cultura.

Sobre el trabajo en el aula, Alexandra Namté, cuñada de los Yankuan, dice: *“trabajo siguiendo la planificación del INFA, trabajo haciendo figuras, dibujando, pintando, los niños van avanzando, no tenemos materiales, trabajamos con lo que hay para incentivar más, el ambiente no está tan bueno, con los padres de familia fumigamos con veneno el local porque tenemos murciélagos que les enferman a los niños”* (Namté, Alexandra; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Tienen rótulos en shuar y español pegados en los muebles que indican: ambientes de aseo, de lenguaje, de expresión corporal, botiquín. Sobre el currículo y la planificación, Lisa Vargas, sobrina de los Yankuan indica: *“Trabajo por áreas de psicomotricidad fina, gruesa, canciones, área de lenguaje y desarrollo del pensamiento, para que el niño vaya desarrollando desde chiquito, para que vaya aprendiendo, no he encontrado dificultades, yo organizo mi trabajo mediante la planificación diaria para cada materia”* (Vargas, Lisa; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

La capacitación la reciben directamente de las coordinadoras del INFA, así mismo el currículo, la planificación, el seguimiento y los aspectos de nutrición lo realizan conjuntamente con las funcionarias del INFA. La relación de la funcionaria del INFA con las madres comunitarias se ve armoniosa y se puede apreciar que el INFA promueve la participación con las familias *“los padres de familia pagan un dólar voluntario, con este dinero vamos a gestionar para poner el medidor de luz, los de Tsurakú son personas que quieren que el centro progrese, pero no tienen recursos, los niños duermen en el suelo”* (Morillo, Licet; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

El Centro Infantil a pesar de sus carencias se muestra organizado. A nivel pedagógico cuentan con una malla curricular con cinco áreas de conocimiento: capacidades creadoras, matemática, pensamiento, lenguaje y psicomotricidad. La planificación y el seguimiento lo realizan conjuntamente entre las madres comunitarias, el Director de la Red

de Centros Comunitarios, y la funcionaria del INFA. La capacitación a las madres comunitarias es permanente, pero su nivel de instrucción llega hasta el bachillerato, lo que plantea la necesidad de formación y profesionalización de este recurso humano; este aspecto podría contribuir a mejorar los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y promoción, en definitiva la práctica educativa.

El Centro Infantil del Buen Vivir es una experiencia políticamente importante porque está atendiendo con alimentación y educación al sector más vulnerable de Tsurakú que son los niños y niñas. Sin embargo, en relación con las exigencias que tiene el país a nivel de la educación de los niños de estas edades es necesario desarrollar procesos de formación y capacitación de las personas encargadas de su cuidado para que puedan reflexionar y aprehender sobre la importancia del desarrollo armónico y sinérgico del potencial de niños y niñas de estas edades en las siguientes dimensiones fundamentales: desarrollo biopsíquico, desarrollo cognitivo, desarrollo comunicativo, desarrollo valorativo y desarrollo estético, en su contexto socio-económico cultural lo que va a permitir contar con una práctica docente de mejor calidad.

La práctica docente en el Centro Infantil del Buen Vivir no puede ser una tarea atomizada o espontánea por lo que el papel del INFA adquiere relevancia al realizar un trabajo sistemático en las diversas actividades que requiere el desarrollo infantil. En este sentido, la conducción de los procesos educativos y de la vida del Centro Infantil debe saber trabajar esa tensión permanente entre la realización de un trabajo desorganizado o espontáneo, autoritario y burocrático y un trabajo que apueste por la democratización de las relaciones al interior del ambiente educativo. Saber manejar esta tensión se muestra como un aspecto importante en la formación de las madres comunitarias para que puedan convertirse en educadoras. Esta es una exigencia a nivel del Ecuador pues se ha constatado la necesidad de profesionalización del personal que está a cargo de la educación infantil de estas edades.

Es conocido que la educación en los sectores rurales cuenta con una mala infraestructura como en el caso de Tsurakú; lo que plantea el problema de la educación vista como inversión social y no como gasto. Desde el punto de vista de la política pública esto se presenta como un desafío *“La inversión en educación no puede reducirse a un*

*problema fiscal...lo primero es entender que la asignación presupuestaria para este fin no es un gasto sino que debe ser conceptualizada como inversión real en desarrollo humano”* (Jácome, 2009: 171).

Esta realidad plantea que la educación de las edades tempranas de Tsurakú debe recuperar la convicción sobre la importancia de la autogestión comunitaria, donde la participación de la comunidad educativa busque respuestas a los problemas descritos: formación docente, infraestructura, presupuesto, salud y bienestar. Esta actitud no le quita responsabilidades al Estado sino más bien revitaliza una tradición de lucha que el pueblo shuar ha mantenido a través de su historia y donde ha tenido que enfrentar el asedio y la colonización occidental y que en los momentos más difíciles ha sabido resistir y proponer alternativas de solución.

#### **4.3.2 El Centro Comunitario “UWIJINT”**

El Centro Comunitario “UWIJINT”, cuyo nombre es en homenaje a Manuel Uwijint Yankuan, es dirigido por Danilo Moncayo, hijo de los Yankuan que es además profesor de grado. Se educan 56 niños/as de primero a séptimo de Educación General Básica. Tal como el Centro Infantil, se encuentra en las mismas condiciones de infraestructura, *“los niños no reciben el desayuno escolar lo que dificulta su proceso de aprendizaje, pues este constituía el único alimento al que tenían acceso los estudiantes”* (Moncayo, Danilo; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

La observación realizada al aula de Danilo Moncayo muestra un deterioro de las instalaciones, los niños reciben clases en medio del aula que alberga ollas, escritorios y pupitres viejos. Trabaja con 14 estudiantes de sexto de básica, tiene en la pared un mapa de la región amazónica. Es interesante recalcar el trabajo en grupos pequeños donde el docente ayuda a esclarecer las dudas de los niños. Danilo Moncayo estudió en el “Instituto Canelos” de Pastaza y se hizo profesor; explica que *“Ahora estoy incorporado como licenciado en educación básica, fui alumno de Antonio Moncayo y de Segundo Tamayo”* (Moncayo, Danilo; 14-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Danilo Moncayo cumple funciones de orientar y asesorar a los profesores del Centro Educativo Comunitario “UWIJINT” explica que la malla curricular actual está

modificada, que antes trabajaban con la EIB y partían siempre de las necesidades de los estudiantes. Destaca la enseñanza de la lengua shuar, de la informática y asimismo explica que era un currículo organizado por el equipo docente de la escuela, pero que ahora el currículo viene desde el Ministerio de Educación y que este organismo del Estado respeta la lengua y costumbre de los shuar. Considera que este cambio es bueno porque recupera los conocimientos del mundo y también la ciencia integrada y la cultura indígena; explica que actualmente solo trabajan con los textos del Ministerio de Educación donde están los contenidos científicos, las guías didácticas y las actividades para los estudiantes y que el control de su aplicación lo realizan directamente los supervisores de educación; sin embargo, en la escuela planifican en el estilo de la Educación Intercultural Bilingüe. (Moncayo, Danilo; 14-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Para aplicar el plan de clase con sistema bilingüe y de otras áreas planes anuales, de clase usamos dos sistemas de planificación uno hispano y otro en EIB, porque es valorar nuestra cultura; a nosotros no nos prohíben, al principio hubo choque, nuestra malla no nos quisieron aprobar pero después ya aceptaron, en la ley dice español y lengua vernácula, la shuar. Los niños son desnutridos tiene problemas de desarrollo mental no desarrollan muy bien su inteligencia. Las familias no tienen fuentes de trabajo la gente está pobre, este terreno no es apto para cultivo, la gente hace todo lo posible para sobrevivir. Antes nos capacitaban, actualmente cada profesor busca capacitación, nos han dejado en libertad por no haber recursos económicos (Moncayo, Danilo; 14-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

La interpretación de la observación realizada al Centro Comunitario “UWIJÍNT”, podría expresarse diciendo que existe una praxis educativa placentera, no torturadora, los estudiantes responden a los requerimientos de sus docentes y estos se muestran receptivos a las preguntas de los niños/as. Existe una gran capacidad de adaptación a los requerimientos del Ministerio pero manteniendo los aspectos del MOSEIB en cuanto a la lengua y la cultura. Hay un reconocimiento de falta de continuidad en la formación docente, aspecto que no tiene una propuesta para enfrentarlo. Existe una actitud propositiva en los docentes, no se paralizan ante las dificultades; en esto observo humildad y amor por su valentía, confianza y respeto que tienen a ellos mismo, lo que se comprueba en la existencia de un nivel de sinergia entre las distintas instituciones educativas y sus equipos de trabajo. La organización comunitaria a través del Síndico, los padres y madres de familia en coordinación con los docentes, muestran una experiencia educativa de carácter comunitario.

La investigadora Ruth Herrera habla de una sociedad educadora donde “todos educamos”, plantea la necesidad de construir redes educativas donde la coparticipación y corresponsabilidad entre sociedad civil, el sector privado, los medios de comunicación, la iglesia, puedan aportar a construir proyectos educativos en función del desarrollo de los pueblos y que cubran las demandas de cambio que requiere el país, la región y la comunidad. En esto destaca la intervención de los padres de familia en el control y seguimiento de los aprendizajes desarrollados (Herrera, 2009: 106-107). Este tipo de articulación ha estado presente en la gestión de la Escuela “UWIJÍNT”, las redes educativas que han creado tanto con la Red de Centros Comunitarios, los dirigentes de la organización, los equipos de docentes y los padres de familia explican su existencia, su sostenibilidad y la presencia de un potencial interno para enfrentar los problemas.

Este estilo de trabajo escolar resalta el carácter comunitario de la experiencia, donde la capacidad de trabajo en equipo está dada porque los directores de las instituciones educativas son parientes cercanos entre sí y han convertido a lo comunitario en un factor educativo que les ha permitido sostenerse a través del tiempo. En los años sesenta los procesos de colonización obligaron a los Yankuan a pasar de ser una tribu a convertirse en comunidad. Con la creación de la primera escuela en medio de la selva adoptan un proyecto educativo para cubrir las demandas de cambio a las que estaban siendo sometidos.

De igual manera el control y seguimiento están bajo la tutela familiar sin el progenitor a la cabeza. Hoy sus descendientes han desarrollado esta capacidad de articulación y son una “sociedad educadora” insertada en la cultura occidental moderna y luchando por mantener los aspectos importantes de su cultura como el idioma; sin embargo, existen indicios de pérdida de autonomía pues el Estado está ejerciendo un control sobre sus actividades.

La creación de la primera escuela comunitaria tiene sus antecedentes en los años sesenta cuando la presencia de los campesinos colonizadores provocó conflictos con los pueblos amazónicos. Las tierras que eran dedicadas al sostenimiento de los segmentos tribales sirvieron para impulsar la ganadería lo que provocó una fuerte presión en la población indígena. Para enfrentar esta presión surgió en 1964 la Federación de Centros Shuar pero la economía de los colonos supo imponerse a la economía tribal. De esta manera

surgen en el mundo indígena nuevas identidades colectivas caracterizadas por el orden comunitario y sedentario como una respuesta a la intensa ocupación de sus tierras (COMUNIDEC, 1992: 77). Al igual que en los años setenta la educación fue una posible respuesta a la arremetida colonizadora, en el 2012 la escuela es una respuesta a la arremetida civilizatoria del mundo occidental moderno.

#### **4.3.3 El Colegio Intercultural Bilingüe “Tsansa”**

En el colegio “Tsansa” estudian 156 estudiantes, los espacios físicos están deteriorados, existe una biblioteca con muy pocos libros para consulta de los estudiantes, tienen un pequeño laboratorio de química y biología y carecen de internet. Lo que a decir de su rector Ramiro Moncayo dificulta desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes. (Moncayo, Ramiro; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Las nueve aulas del colegio tienen algunos carteles, mapas de las nacionalidades y están un poco desordenadas. Los pupitres tienen inscripciones realizadas por los estudiantes con frases como “soy emo” o con dibujos de hojas de marihuana y muchísimas alusiones a la sexualidad, especialmente en los sanitarios. A las 7h30 luego del sonido de una sirena los estudiantes ingresan a sus aulas, casi todos llegan con el uniforme blanco con azul, saludan con puño y choque de palmas, todos visten formalmente, hay algunos que van pintados la cara al estilo shuar.

Se observa cordialidad en las relaciones entre profesores y estudiantes, hay un ambiente de respeto. Ramiro Moncayo dice que *“existen profesores hispanos y bilingües shuar y estudiantes de varias nacionalidades y credos, son evangélicos y católicos, pero no se meten con la religión, los profesores hispanos aprenden de los estudiantes shuar el idioma, se comparte lo de las culturas”* (Moncayo, Ramiro; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo). Igualmente la asistencia es normal, desde las 7h00 hasta las 13h30, hay pocos casos de faltas tanto de docentes como de estudiantes.

Esta comunidad educativa ha tenido que enfrentar problemas de embarazos en adolescentes, de violencia intrafamiliar, de pérdida de los valores culturales, de conflictos de actitudes y valores que poseen los jóvenes como resultado de la modernidad y la tecnología. Sin embargo, estos temas no se trabajan en las clases de manera explícita, han

sido enfrentados caso por caso con cada familia. (Moncayo, Ramiro; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Sobre la organización del trabajo pedagógico Ramiro Moncayo expresa:

Se trabaja con los contenidos del gobierno, es una obligación y con el bachillerato unificado en el diversificado. Nosotros aumentamos el idioma shuar, que sepan lo que es nuestro idioma, cada profesor emplea lo que es la realidad local, la historia; cada profesor emplea lo de la nacionalidad, aplican lo científico y lo de lo local, dentro de eso el estudiante se va adaptando al conocimiento universal. Román Moncayo es encargado de la cuestión pedagógica, él sabe de eso, converse con él. El personal presenta un plan de clase a él y él revisa si el contenido es real y sirve al estudiante, él aprueba, si no es necesario quita el contenido y propone otro contenido (Moncayo, Ramiro; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Así mismo comenta que existe un buen nivel de comprensiones en los estudiantes, *“Si alguien pierde el año, en el MOSEIB se dice que no debe haber perdida, nosotros hacemos actividades para que puedan recuperar y si no rinde, sí pierde el año, esto ha sido muy poco, se ha hablado con los padres y si hay repetición”*. El colegio goza de prestigio, vienen desde otras zonas y otras nacionalidades a estudiar en el colegio “Tsansa”, es un colegio disciplinado donde existe un control mutuo entre estudiantes y profesores. Con los padres de familia tienen un cronograma de actividades para ser ejecutadas en el año y a las reuniones asisten más las madres que los padres. Resalta que los problemas económicos repercuten en el rendimiento de los estudiantes, algunos no están bien alimentados. No existen problemas de drogas o alcohol (Moncayo, Ramiro; 12-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

De la observación del trabajo en el aula de cuatro docentes, dos shuar y dos hispanos, se mira un seguimiento irrestricto a los textos que les entrega el gobierno, tanto en matemática como en lenguaje, hay un estilo tradicional de impartir las clases excepto en una clase de matemática con un profesor shuar, y lenguaje con una profesora hispana, quienes organizan el aula de manera circular y utilizan la pedagogía de la pregunta, además se pudo apreciar una buena relación con los estudiantes y un seguimiento del currículo. Por el contrario, en las aulas de otra profesora hispana y otro docente shuar, la organización de las aulas sigue el patrón tradicional de pupitres en columnas, uno tras de otro y la voz del

docente es la más importante, casi no existen preguntas. Además se apreció una actitud autoritaria de la docente hispana con los estudiantes.

Román Moncayo, director pedagógico dice que:

Todos usan los textos del gobierno en todas las materias. Durante veinte años hicimos el currículo de acuerdo a las necesidades de los shuar de Pastaza, ahora nos apegamos por ley a los programas del gobierno, pero hacemos nuestras modificaciones, por ejemplo, en historia se estudia el origen del hombre, nosotros aumentamos el origen del hombre shuar. Las clases de shuar se dan en base a de unos textos elaborados en el centro Mombasa de Morona Santiago. La evaluación la realizan en base de cuestionarios, fichas por objetivos, de las unidades y niveles. Los estudiantes dan exámenes, no pierden el año y tienen muchas oportunidades para pasar ya que esta es una norma del Sistema Intercultural Bilingüe. (Moncayo, Román; 13-03-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Al preguntar a los estudiantes del sexto curso ¿qué quieren ser luego del colegio? responden que todos quieren ir a la universidad y ser abogados, enfermeros, y otros quieren ser soldados. Algunos desconocen su propio idioma y todos les gusta la materia de derecho, dicen desconocer el significado de las fiestas sagradas, pero se sienten orgullosos de pertenecer a la nacionalidad shuar. Casi todos los entrevistados hablan de la importancia de la recuperación de los valores culturales y de la educación dentro de su proyecto de vida. Pedro Chumpi estudiante de sexto curso dice: *“me gusta matemática porque me gusta resolver ejercicios especiales, quiero ser soldado, no he oído hablar de la fiesta de Ayahuasca, de Culebra si y de la Chonta, es parte de nuestra cultura, quiero que todos mis compañeros sigan adelante en sus estudios y en sus trabajos a todos los docentes”* (entrevistas a estudiantes de sexto curso; 14-03-2012, realizada por Walter Carrillo).

Pese a las dificultades el Colegio “Tsansa” es una experiencia consolidada que debe enfrentar las innovaciones curriculares del Nuevo Bachillerato del Ecuador (NBE). Con esto la posibilidad de elegir los contenidos por parte de los Yankuan se ve limitada, por ejemplo, diseñaron la especialidad de Turismo Ecológico como una estrategia para contar con personal capacitado que impulse proyectos de ecoturismo comunitario que generarían fuentes de empleo para la comunidad; esta iniciativa es más coherente con los planteamientos de la Interculturalidad pues se está atendiendo a la problemática de la población que es la falta de ingresos de las familias. El bachillerato en Turismo Ecológico

se puede entender como la necesidad de crear “*ciudadanos activos en una sociedad democrática*” (Giroux, 1990: 35). Aunque no se sabe el futuro del bachillerato en Turismo Ecológico del Colegio “Tsansa” quiero destacar que el contenido de esta propuesta se fundamenta en lo que Giroux plantea sobre el papel de los educadores en relación con el cometido de la instrucción escolar que es básicamente ver a las escuelas como lugares democráticos dedicados a potenciar de diversas formas a la persona y la sociedad. Así las escuelas públicas en lugar de ingresar en la batalla por la competencia y atender a las necesidades de los mercados internacionales se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana (Giroux, 1990: 34).

Por otro lado, en el Colegio Tsansa las relaciones entre docentes y estudiantes son armoniosas debido que es un colegio pequeño, integrado por familias, por vecinos, con poco personal docente. Estas condiciones son un potencial para desarrollar una pedagogía crítica que aborde los temas del currículo oculto expresado en los escritos de los estudiantes en pupitres y baños del plantel y así evitar estigmatizar y prohibir estas expresiones que constituyen parte de la identidad juvenil. Además les va a permitir interrogarse sobre el futuro de la educación en el Ecuador, en la región y en Tsurakú. Si bien actualmente están discutiendo y negociando lo que les impone el Ministerio de Educación (MEC) podrían terminar adaptándose y reduciendo su práctica educativa a acciones de carácter reivindicativo que promociona el paternalismo de las autoridades del Estado y de otros actores asistencialistas. Se trata de mostrar una experiencia educativa comunitaria desarrollada en el contexto de una cultura específica y caracterizada por la pujanza de sus líderes que a su vez son educadores de su pueblo.

Este esfuerzo por dominar su contexto y transformarlo tiene en la educación su principal asidero, por lo que la continuidad de su formación hacia otros niveles de comprensión se vuelve imprescindible. La educación del siglo XXI para Tsurakú exige que los docentes conozcan nuevas herramientas conceptuales y metodológicas acorde con las nuevas realidades y exigencias del mundo humano y académico inserto en la globalización. A estas exigencias pretende responder la creación de una extensión universitaria que permita la profesionalización docente.

#### 4.3.4 La Universidad de Tsurakú

De acuerdo con Eliana Jiménez, coordinadora de INEPE y profesora voluntaria de matemática en Tsurakú, la universidad con 100 estudiantes de varias nacionalidades de la Amazonía, que estudian licenciatura en Parvularia, Educación Básica, Medicina Alternativa y Administración de Centros Educativos, no cuenta con el aval académico de ninguna universidad del país. Las gestiones realizadas desde hace tres años se han obstaculizado por los altos costos de las carreras en las universidades reconocidas, por las distancias de las comunidades amazónicas y por la nueva Ley de Educación que impide la creación de nuevas universidades y carreras. Las gestiones se han realizado con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), con La Universidad Alfredo Pérez Guerrero, con la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), así mismo con la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional sin ninguna respuesta, con la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) sin ninguna respuesta. (Jiménez, Eliana; 06-02-2012, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Según Lilián Álvaro, directora de investigación de INEPE, en el año 2009 el INEPE asumió la responsabilidad de aportar a la formación de las y los estudiantes de la Escuela de Formación de Líderes “Dolores Cacuango”, quienes provienen de las diferentes provincias del país, entre estos los de Pastaza. En el mes de abril se firmó un Convenio de Cooperación Interinstitucional entre el INEPE y la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (Ecuadorunari), cuyo objetivo fundamental fue contribuir, desde la propuesta conceptual y metodológica de la Educación Popular<sup>13</sup>, a la formación integral de las compañeras y compañeros de la Escuela de Formación Política de Líderes “Dolores Cacuango”, así como también buscar los caminos legales que permitan validar estos procesos de formación. (Álvaro, Lilián; 20-03-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo)

Álvaro explica que la experiencia y reflexiones realizadas por el Equipo Educativo del INEPE durante todos estos años les ha motivado a construir un proyecto educativo que

---

<sup>13</sup> Ver anexo 3 sobre la malla curricular para procesos de profesionalización docente elaborado por el INEPE y el equipo de educadores populares de las provincias.

considera a la investigación, a la interculturalidad, el amor a la naturaleza, la formación matemática, la formación crítica y creativa frente a los medios de comunicación y la expresión artística, pilares fundamentales en la educación de niños, jóvenes y adultos. Estos pilares permitirán conocer a profundidad las milenarias raíces culturales que tiene el país y recuperar a través de la práctica cotidiana de valores de respeto, dignidad y equidad expresados en el cuidado y preservación de nuestro planeta (Álvaro, Lilián; 20-03-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Ramón Moncayo, impulsador de la universidad en Tsurakú, explica que:

De los 100 estudiantes que se matricularon, han quedado 70, debido a que muchos desconfían de que la universidad esté legalizada, como no está legalizada no quieren aportar con las mensualidades porque creen que van a perder su dinero, no confían en este proceso, estamos luchando por hacer realidad esto en Tsurakú, que sirve para otras nacionalidades, pero no tenemos apoyo de las instituciones porque algunas universidades tienen costos elevados y no se tiene posibilidades, pero estamos siguiendo adelante, ya hemos pasado dos semestres (Moncayo, Ramón; 15-11-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

La creación de una extensión universitaria en Tsurakú es parte de las nuevas demandas del sector indígena y campesino del Ecuador. Ya no demandan capacitación en temas puntuales, tampoco cursos o seminarios de poca duración; requieren de profesionalización, necesitan un título académico para sostener sus empleos, para desarrollar estrategias educacionales y contribuir al Buen Vivir de sus comunidades. El caso de Tsurakú es un ejemplo de esta demanda que constituye un desafío para mejorar la calidad de su participación en el desarrollo del país.

Existen algunos antecedentes de estas nuevas demandas, resaltamos que en el año 1997 la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) crea la carrera de gestión para el Desarrollo Local Sostenible al interior de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales con 80 estudiantes que eran líderes o dirigentes de organizaciones sociales (campesinas, indígenas, ambientalistas, populares urbanas y ONGs), el autor de esta tesis estuvo integrado en este proceso como estudiante de pre - grado.

Desde el año 2009 la profesionalización en Educación la viene realizando el INEPE en ocho provincias del Ecuador con la participación de 1600 estudiantes indígenas y

campesinos vinculados a procesos educativos en sus respectivas comunidades. El INEPE desarrolla diversos niveles educativos, desde alfabetización, post-alfabetización, terminación de primaria, ciclo básico, bachillerato y universidad. Dentro de este proceso participa la comunidad de Tsurakú. El INEPE considera que los Profesionales del nuevo milenio que debe formar la educación ecuatoriana, deben ser personas de mente y corazón positivos, abiertos a todos los cambios y dispuestos a una constante actualización; profesionales con capacidad de trabajo cooperativo, dotados de las herramientas para aprender a aprender y pensar; con un desarrollo óptimo de las operaciones lógicas del pensamiento y de la autoevaluación. Profesionales sensibles y capaces de identificar problemas de su entorno y de diseñar las soluciones ecológicas, comunitarias y sustentables para resolverlos. Seres humanos íntegros por sus valores de honestidad y solidaridad, de respeto a la dignidad de las personas y por su práctica de los derechos humanos; seres incorruptibles que cuidan su salud y desarrollan cualidades de lectura permanente, redacción adecuada, manejo de la informática y revalorización de su cultura. Esta propuesta del INEPE fue acogida por la comunidad de Tsurakú. Aún queda pendiente la evaluación de este proceso.

#### **4.4 Los Profesionales Yankuan: Funcionarios del Estado y Líderes Comunitarios**

Actualmente los docentes Yankuan son funcionarios del sistema educativo del Estado, se han relacionado con organismos a nivel internacional y han incorporado el horizonte de la interculturalidad en su práctica educativa actual, especialmente lo relacionado con la recuperación del idioma shuar y la revitalización de su cultura. Esto significa que el contacto con occidente está basado en formas de resistencia cultural junto con la aceptación de las formas y contenidos de la educación occidental buscando un equilibrio entre estas dos formas. Sin embargo, sigue siendo importante el pensamiento occidental y la lengua europea. Al respecto, Iván Moncayo, un niño líder de once años presidente de la Escuela de Líderes de Tsurakú dice: *“hablo shuar en la escuela y en la casa, que es bueno aprender shuar porque es mi idioma y quiero seguir aprendiendo y también me gustaría aprender inglés y francés, quiero ser un líder abogado”*. (Moncayo, Iván 06-06-2010, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Este testimonio se reafirma en el horizonte de pensamiento del síndico de Tusrakú que dice:

Queremos que ustedes sean elementos preparados, primero conocer lo nuestro, el conocimiento, sabiduría, pensamiento, filosofía y también del mundo occidental tenemos que conocer porque estamos en un mundo de globalización, queremos fusionar lo nuestro y lo del mundo occidental. (Moncayo, Román; 06-06-2010, entrevista realizada por Walter Carrillo).

Los docentes Yankuan son educadores populares que están dejando huellas en la realidad de Tusrakú, esto les convierte en sujetos sociales formados en el interior de una práctica política y educativa pues están interviniendo en el desarrollo económico, cultural y social de su comunidad. Participan en instancias gubernamentales, en organizaciones indígenas y en los gobiernos locales. Los docentes Yankuan son “*sujetos constructores que dominan su contexto*” (Palma, 1993: 57), pero este contexto también los desarrolla como sujetos; es decir, las huellas que están dejando al intervenir en la realidad con el propósito de transformarla les impulsa a tener un mayor desarrollo personal. “*en esa aplicación de ingenio y esfuerzo, los seres humanos escapan a la condición de objetos, dejan de ser entes pasivos; conformados...por la fuerza de las circunstancias; ese esfuerzo práctico los hace crecer en ese potencial apagado de ser sujetos constructores que dominan su contexto*” (Palma, 1993: 57).

#### **4.5 Tsurakú una Comunidad Abierta al Mundo**

Existe en los testimonios la idea de construir una comunidad abierta al mundo y no encerrada en sus tradiciones, en sus pequeños oficios artesanales y en la pequeña producción local. Tsurakú es una comunidad donde el idioma, la cultura, la memoria histórica y la educación son potencialmente factores para combatir la discriminación, elevar la autoestima de la población e idear alternativas para mejorar la existencia. Al mismo tiempo las diversas ofertas del desarrollo tecnológico moderno como la internet y toda serie de artefactos la han convertido en una comunidad moderna. A esto contribuye el intercambio entre culturas; en Tsurakú existe un fuerte mestizaje ya que algunas familias están conformadas con padres holandeses y madres shuar, kichwas - shuar, o con blanco mestizos de otras provincias del Ecuador.

Comunidad, modernidad y globalización son conceptos que se entrelazan y permiten comprender las transformaciones en el campo de la heterogeneidad cultural y la construcción de identidades colectivas e individuales de los sujetos impulsores de esas transformaciones. En este sentido, el mismo proyecto educativo es un instrumento de la modernidad; por tanto, las demandas de modernidad están presentes en la agenda de la familia Yankuan generando una serie de nuevos problemas y nuevas construcciones de sentido al interior de su cosmovisión, esto implica que una comunidad abierta al mundo debe construirse desde las necesidades de la vida; es decir, que se define en un campo de nuevas luchas por la construcción de sentidos.

Nuevas luchas que implican la creación de escenarios políticos donde la economía, la familia, la escuela y los medios de información masiva son nuevos espacios políticos de construcción de sentidos y de luchas por el poder. *“El orden de la globalización es a su vez productor de desórdenes a escala mundial, no solo por las desigualdades y contradicciones sino también por los conflictos y nuevas luchas que genera. Sobre esto último resulta importante considerar que la globalización ha transformado las antiguas luchas (“lucha de clases”) y paradigmas de confrontación (norte - Sur, Este- Oeste)”* ( Sánchez, 1997: 10).

#### **4.6 La Educación de Tsurakú en la Búsqueda de Nuevas Mancomunidades**

La educación en Tsurakú tiene que responder a las condiciones difíciles en que están desarrollando su educación y ligarlas a las nuevas exigencias del mundo del trabajo, la producción y la economía de su comunidad. La coyuntura de la política educativa del Estado ecuatoriano no se presenta favorable para realizar estas nuevas mancomunidades y hacer realidad el sueño de contar con una universidad en su comunidad. Las gestiones con las instancias administrativas del Estado para resolver los problemas de infraestructura caminan lentamente lo que constituye un desafío para retomar el camino de la autogestión educativa; es decir, traer a la memoria la acción de sus ancestros.

Otro espacio de diálogo está girando alrededor de la calidad educativa, se está iniciando el debate con los docentes y las autoridades, según Antonio Moncayo las instituciones educativas ya no son escuela o colegio sino experiencias comunitarias donde

no existe pérdida de año y se tiene un fuerte componente de formación profesional. Esto permitirá mejorar la calidad de la educación; sin embargo, se vuelve necesario dialogar sobre la necesidad de lograr la calidad humana y académica que se da básicamente alrededor de cambios a nivel de las estructuras y funciones de las instituciones educativas.

Los objetivos de la EIB, la integralidad de la educación, la creación de propuestas alternativas frente al deterioro ambiental, la preservación de la cultura y la vivencia de los derechos son paradigmas actuales que exigen transformaciones administrativas, éticas, ecológicas, de gestión y de cultura escolar, donde juega un papel fundamental la presencia de nuevos liderazgos con una nueva conciencia y valores humanos transformadores. *“Conciencia en los educadores y líderes de la velocidad de los cambios con que opera la sociedad actual, y en medio de estos convertirse en agentes de cambio al interior de su comunidad. Sensibilidad frente a la rutina y la falta de creatividad de donde nace el compromiso de la transformación”* (Álvaro, Lilián; 20-03-2011, entrevista realizada por Walter Carrillo).

En la experiencia educativa comunitaria de Tsurakú se evidencia la existencia de formas creativas para enfrentar la falta de recursos materiales. La familia Yankuan es una familia shuar del siglo XXI que enfrenta los cambios acelerados de la modernidad y lo ha hecho bajo circunstancias de coexistencia entre un humanismo occidental y uno sur; entre una religión occidental y su Dios Arutam; entre las transformaciones de su idioma y cultura y los valores consumistas del mundo moderno. *“LAS IMÁGENES se mueven a través de la vida de los pueblos andinos en diversas formas. Calendarios con fotografías de todo tipo, desde gringas desnudas hasta incas emplumados o gatitos, adornaban las paredes de las tiendas y las dependencias públicas”* (Poole, 1997: 11). Así, las imágenes que construyen los discursos multiculturales sobre los pueblos amazónicos podrían cambiar al conocer esta experiencia educativa de Tsurakú que no es la única en la Amazonía, pero que contiene sus propias características con sus propias comprensiones y cuyo sentido refleja una realidad que va más allá de los discursos oficiales y los enfoques culturalistas ya que los shuar de Tsurakú se transformaron con la educación y la educación contribuyó a transformar su sociedad.

## CAPÍTULO V

### 5. ANTROPOLOGÍA VISUAL Y EDUCACIÓN POPULAR: EL CASO DE TSURAKÚ

#### 5.1 Cine Documental como una Herramienta de la Educación Popular

Para comprender el proceso de producción del video de Tsurakú partiré ubicando un conjunto de decisiones tomadas por los dirigentes Ramón Moncayo y Ernesto Vargas, el chamán Antonio Tsandu y el síndico Román Moncayo junto con el autor de esta tesis. Estas decisiones se relacionaron con la necesidad de registrar en video los valores culturales que contiene la fiesta sagrada de la Chonta. De esta manera las nuevas generaciones y las instituciones educativas contarían con un documento sobre la memoria histórica de Tsurakú. Estas acciones se enmarcan dentro de un contexto de preocupaciones por los cambios en los valores de las nuevas generaciones y por una iniciativa que pretende crear un centro cultural donde se puedan difundir los aspectos relacionados con la vida educativa, social y cultural shuar.

La filmación sobre la fiesta de la Chonta motivó a que los dirigentes acojan la idea de recuperar su experiencia educativa, planteamiento realizado por el autor de esta tesis. Esta producción involucró a la comunidad quienes fueron sus principales protagonistas. El propósito era hacer un documental para motivar a la población a preservar sus valores culturales y para usarlo como una herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. En este sentido, el documental se convirtió en un instrumento de comunicación y el proceso de filmación arrojó datos importantes sobre la realidad simbólica de los shuar de Tsurakú; constituyéndose en insumos para la investigación que se iba gestando sobre la vida de la familia Yankuan y su experiencia educativa.

Metodológicamente se trató de mostrar, por medio de la imagen y la palabra, un conjunto de significados de la vida cultural de los shuar. La edición final retomó los aspectos que a mi parecer debían reflejar estos sentidos que, en el caso de la fiesta de la Chonta, es la relación de armonía del hombre con la naturaleza; y en el caso de la experiencia educativa es la revalorización del papel de la educación en la vida de los Yankuan. La creación del video tuvo un enfoque participativo y permitió, durante el proceso, reflexionar sobre la vida comunitaria en el tiempo actual. En esta fase mi papel

consistió en indagar, a través de entrevistas a profundidad, sobre los temas que no se comprendían a primera vista y registrar imágenes del medio ambiente que creía me servirían para el proceso de posproducción que estaba bajo mi responsabilidad. Sin embargo, la dirección para filmar la fiesta de la Chonta estuvo a cargo de Antonio Tsandu, chamán de la comunidad, mientras que la filmación sobre la experiencia educativa quedó de manera absoluta bajo mi responsabilidad con el compromiso de entregar un trabajo escrito y audiovisual para uso comunitario. Otro aspecto importante de la metodología fue la validación del contenido del video. Una primera edición fue observada por los dirigentes y algunos miembros de la comunidad, quienes al mirarlo plantearon sus puntos de vista. Este fue un momento importante pues se pudo conocer las tensiones que provocó la mirada construida sobre su vida cultural y educativa que se relata posteriormente en este mismo capítulo.

Dentro de los enfoques que involucran a los sujetos en la toma de decisiones se debe resaltar el beneficio que puede representar el uso del video con fines educativos. Lo que lleva a preguntarnos sobre ¿cuál es el potencial educativo del cine documental y cómo influye su uso en la vida política y cultural de la población? Para responder a estas interrogantes partiré de las opiniones de algunas personas de la comunidad que observaron el video; seguidamente estableceré un dialogo entre los planteamientos del cine etnográfico con los postulados de la educación popular; tratando así de construir una mirada que relacione el cine documental con la educación popular en el caso de Tsurakú.

### **5.1.1 Decodificación y sentidos del video<sup>14</sup>**

Las señoras y los niños que vieron el video expresaron que les gustó el momento en que tomaban la chicha ya que esto es importante pues se come la chonta y se toma la chicha una vez al año. Además, les gusta ver a sus parientes contentos, bailando y tomando chicha. Los niños sonreían porque en el video se veían a sí mismos, a sus tíos y abuelos. Les gustó el momento en que un joven subía al árbol a coger el racimo de chonta. A otros les gustó ver cuando las mujeres masticaban la chonta pues eso les hace sentirse bien. Al momento de ver el video los niños asistentes pudieron conocer que el abuelo, don Manuel Uwijint

---

<sup>14</sup> Participaron dos señoras y alrededor de doce niños cuyos nombres desconozco porque el video fue observado en una tienda de la comunidad de la cual es dueño el rector del colegio Tsansa, en la mañana del 10 de febrero de 2012.

Yankuan, construyó la comunidad y la escuela que lleva su nombre; es decir, se abrió un espacio de aprendizaje. La esposa del rector del colegio Tsansa, quien observó el video, opinaba sobre las costumbres de su pueblo, motivaba a los niños a sentirse orgullosos de que su abuelo haya construido la comunidad y sus espacios educativos. Los niños conocieron cómo se cosechaba y hacia la chicha, lo que significaba alegría y por eso les gustaba cuando miraban a la gente bailar.

Algunos adultos, entre los cuales estaban Ramón Moncayo, dirigente de Tsurakú, Ramiro Moncayo, rector del colegio Tsansa y otras diez personas que se reunieron en la noche en la misma tienda; miraron el video y se encontraban muy atentos a lo que iba sucediendo en la televisión, sonreían todo el tiempo y algunos movían su cabeza en señal de aprobación. Luego de unos momentos dijeron que lo que falta es que se hable en shuar y castellano o que alguien lo traduzca. Cuestionaban que algunas personas salen en el video con botas o con gafas y que la fiesta de la Chonta tiene que filmarse con la vestimenta ancestral. También dijeron que hace falta mostrar que la chicha se hacía en ollas de barro, se golpeaba la chonta con palos y que había un canto que no correspondía al momento de la fiesta. Que todo esto se debía cambiar. Alguien expresó que es una fiesta de Chonta moderna porque las personas no están con sus trajes típicos, que con los trajes ancestrales sería una fiesta legítima y más real. Tenía que filmarse primero a todas las mujeres haciendo una minga, a los niños y mayores se les debía construir lanzas y escoger bien los cantos de entrada y de salida. Debe haber coherencia para que salga bien la película, sino van a decir que los indígenas no aplican, no sirven o no valen. Si se difunde en otros países se debe investigar cómo hacían las danzas y cómo se maquillaban los abuelos, que esto complementaría el video que se ha grabado.

El rector del colegio Tsansa, Ramiro Moncayo, expresó que el video es interesante porque recuerda el origen de su experiencia educativa y es un rescate importante que no tenían. Mostrar las fiestas es mostrar los valores de respeto a la naturaleza ya que tomar chicha le da energía al cuerpo. Planteó que como colegio están interesados en recuperar las fiestas y saber el origen de su educación; para lo cual lo primero es concretar la investigación y luego recoger la información necesaria.

Como resultado de estas reflexiones con la comunidad se tomaron las siguientes

decisiones: realizar investigaciones sobre la cultura ancestral a cargo de los futuros bachilleres del colegio Tsansa; profundizar el programa de ciudadanía cultural que tienen con el Ministerio de Cultura del Ecuador; realizar una nueva edición del video incorporando los trajes típicos para que sea una carta de presentación para el mundo y junto con esto se empiece a trabajar en el diseño de un proyecto de turismo comunitario donde los aspectos culturales y educativos sean la prioridad.

El video de Tsurakú motivó un conjunto de reflexiones y permitió definir una serie de actividades de investigación, gestión y promoción cultural lo que demuestra el potencial educativo de una herramienta audiovisual. El video generó procesos de diálogo e inter-aprendizaje, como lo demuestran las opiniones sintetizadas anteriormente. Es decir, las relaciones de poder al interior de la comunidad se vieron trastocadas por el poder del medio usado. Sin embargo, el medio audiovisual no reemplaza el papel que juegan los sujetos dirigentes ni los miembros de la comunidad.

La construcción del significado sobre el contenido que presenta un documental implica el desarrollo de un proceso de aprendizaje que puede producirse a partir de la percepción de la película; proceso que sólo es posible si se crea un espacio para la reflexión crítica y participativa, ya que de por sí un documental no trae mágicamente la conciencia, se requiere desatar un proceso educativo.

Al respecto Gonzalo Morales nos dice:

Un proceso, a su turno, es un dinamismo interior complejo de apropiación y transformación crítico-creativa de la realidad, que se genera como una intencionalidad infinita e ilimitada, que funciona con dos variables conocidas y una desconocida: un punto de partida (sé de dónde salgo), un punto direccional (sé para dónde voy) y un punto incierto (no sé dónde voy a llegar). Por eso se le conoce también con el nombre de “pedagogía de la incertidumbre (Morales, 2001: 9).

El proceso de producción del audiovisual provocó varias reflexiones y auto-reflexiones que se expresaron en la toma de decisiones. El punto de partida fue la filmación sobre la fiesta. Un segundo momento fue la validación del contenido, que a su vez ayudó a direccionar y esclarecer el objetivo de la producción audiovisual en Tsurakú. Como resultado de esto surgieron nuevas necesidades y decisiones que desatarán nuevos procesos

que no están definidos con claridad. Sin embargo, en un proceso educativo y con un documental como herramienta pedagógica las consecuencias no se las puede definir con anticipación. Es el momento incierto de toma de decisiones que frente a una realidad mostrada en el video, los participantes se preguntan ¿qué hacemos frente a esa realidad? Es el punto incierto ya que no sabemos qué acciones nos motivan a realizar luego de haber estudiado las imágenes, los sonidos y los contenidos. En este momento se desata un nuevo proceso que puede ser motivo de una acción concreta o de la definición de más temas de estudio relacionados con el documental y que no han sido tomados en cuenta por este.

## **5.2 Lo Audiovisual como la Dimensión Masiva de la Educación Popular**

Al ligar la producción cinematográfica alternativa a procesos de educación popular podemos afirmar que es un excelente instrumento de comunicación para la educación. En este sentido, es necesario comprender el proceso de impacto que las imágenes, las voces, los testimonios, la estética de la película y los valores plásticos y musicales tienen en los espectadores. Es posible que este conjunto de elementos que son percibidos durante un tiempo determinado sean los que internamente motiven o despierten otras posibilidades de acercarse a la toma de conciencia sobre un fenómeno de estudio. Por otra parte, es fundamental entender el sentido de creación de la película, especialmente si se trata de un trabajo colectivo o de un trabajo que muestra una problemática local donde los protagonistas son el pueblo y sus luchas.

...Al final, en la propuesta indígena que sostiene al video indígena – construida mutuamente por los realizadores indígenas y por los maestros activistas – no se trata de un lenguaje visual sino de una posición o postura política que se sustenta en la idea de que al mostrar la cultura en video, se refuerza la identidad cultural y por lo tanto se la puede defender mejor. El video indígena afirma la particularidad cultural a pesar de los procesos de homogeneización cultural promovidos por el proyecto nacional de mestizaje y forma parte de las luchas – organizadas o personales – de autonomía indígena (Cusi Wortham, 2005: 38).

En el caso de Tsurakú al utilizar el cine como herramienta educativa se vuelven a recrear los principios y objetivos de la educación popular que son el diálogo, la participación y la solidaridad. Diálogo que permite la problematización del documental a través de una activa y sincera participación en la construcción colectiva del conocimiento y solidaridad como un desafío ético para comprometerse con la realidad develada y

comprendida. Esto humaniza el proceso educativo y contribuye a la formación de seres humanos integrales que se ven confrontados con sus valores humanos.

Pensar en el uso del video, del documental o de lo audiovisual como herramientas de comunicación y educación que contribuyan a transformar los valores y las relaciones en la sociedad no es algo nuevo. Las organizaciones populares lo han utilizado desde hace mucho tiempo pero la diferencia actual es que la revolución tecnológica en materia de comunicación está transformando la vida de los pueblos y configurando un nuevo tipo de ser humano por lo que se vuelve urgente transitar por este tipo de herramientas. Cuando se trabaja con sectores populares en procesos educativos liberadores resulta interesante, atractivo y motivador mirar un video o una película; más aún si esta responde a sus intereses y necesidades. Pero al ser una herramienta pedagógica esta debe responder a una concepción de la educación, a una forma de ver la sociedad y al ser humano.

No es la película en sí misma, ésta es una herramienta de trabajo pedagógico. Así, el potencial educativo del cine está relacionado con su capacidad de influir en las personas y en la sociedad. Permite socializar de manera masiva temáticas y problemáticas sociales y espirituales, propone puntos de vista que pueden permitir interpretar la realidad desde otros ámbitos, apela fundamentalmente al ámbito de los sentimientos y las emociones, puede lograr buenos niveles de identificación entre los contenidos y los espectadores, propone lecciones de vida y plantea siempre una visión del ser humano. Sin embargo, para realizar un proceso de reflexión a partir de un material cinematográfico se debe organizar la reflexión ya que el hecho de percibirla no es suficiente; hace falta cuestionar, activar el pensamiento crítico sobre las imágenes, los sonidos, los contenidos lo que significa construir una pedagogía, que a su vez tiene en el medio audiovisual su dimensión masiva.

### **5.3 El cine Etnográfico de Tsurakú**

La antropología visual como área de conocimiento, explora la imagen y su lugar en la producción y transmisión de conocimiento sobre los procesos sociales y culturales, a la vez que intenta desarrollar teorías que aborden la creación de imágenes como parte del estudio de la cultura....la antropología visual se pregunta por el sentido que damos a la fotografía, al cine o al video como portadores de imágenes: cómo aprendemos a mirirlas, qué efectos causan sobre nosotros, cómo las utilizamos y las tratamos, qué esperamos de ellas...el ser humano como creador de imágenes (Ardévol, 2006: 23).

Ardévol plantea que el cine etnográfico tiene una clara orientación pedagógica donde colaboran estrechamente cineastas, antropólogos y sujetos. Dice que es un género documental utilizado para representar visualmente las culturas y es una producción basada en las técnicas de la etnografía como la observación participante y el análisis visual de conceptos procedentes de la teoría antropológica. Al principio servía para registrar datos sin ningún propósito comunicativo sobre la realidad estudiada. Sin embargo, su concepción de cine documental etnográfico apunta hacia *“la representación de una cultura de forma holística, partiendo de la descripción de los aspectos relevantes de la vida de un pueblo o un grupo social y con la intención explícita de incidir en el campo del conocimiento sobre los aspectos sociales y culturales de la vida humana”* (Ardévol, 2006: 59-61).

El documental de Tsurakú tiene una clara orientación pedagógica y su enfoque es participativo y reflexivo. La orientación pedagógica del cine está dada por la posibilidad que brinda para descifrar sus contenidos. En el caso de Tsurakú la narración está hecha por los sujetos de la educación; es decir, por los docentes de la familia Yankuan quienes entregan a su comunidad, a través del documental, algo que les hacía falta en el proceso de revitalización de su memoria histórica. Sin embargo, se profundiza esta orientación pedagógica al momento en que el medio audiovisual es utilizado para desarrollar situaciones educativas dentro del aula o en otros espacios de socialización de la comunidad.

Parafraseando a Freire, una situación educativa tiene los siguientes elementos: la presencia de educadores y educandos, un espacio pedagógico que posee condiciones materiales que pueden ser o no pedagógicas y un tiempo educativo que está al servicio de la producción del saber y a favor o en contra de algo o de alguien. Además, posee unos contenidos u objetos cognoscibles que son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad. Finalmente, una situación educativa persigue unos objetivos que van más allá del aula y que tienen que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos y utopías que constituyen parte de las opciones políticas de los educadores (Freire, 2004: 33-42).

En este sentido, el cine dentro de las situaciones educativas de Tsurakú plantea el problema de la legitimidad de la memoria; es decir, de la voz autorizada y representativa para expresar esa memoria a través del medio audiovisual. Es posible que el tiempo pedagógico cambie y que en los años venideros surjan otras voces y otras miradas que se

crean poseedoras de la memoria histórica de Tsurakú. Por el momento quienes narran el video son los hijos, descendientes directos y autoridades de la comunidad, quienes poseen esa legitimidad que les permite direccionar los cambios al interior de su comunidad.

La posición del realizador, en este caso el autor de esta investigación, es la de un observador participante que cuenta un aspecto de la vida de la comunidad a partir de los relatos de varios miembros activos de Tsurakú. El discurso creado en el medio audiovisual tuvo el objetivo de motivar a la población a dialogar sobre los valores culturales y sobre la experiencia educativa de la familia Yankuan; contribuyendo a revitalizar la memoria histórica, explorando con la investigación antropológica los contenidos que explican el proceso histórico y cultural que ha intervenido en la reestructuración de la vida de la familia en medio de los procesos de modernización.

El momento del montaje encontré dificultades para unir los dos temas propuestos. La primera parte sobre la fiesta de la Chonta tiene un ritmo que va progresando, la narración es ágil, clara y permite comprender el contenido usando planos diversos. La segunda parte sobre la experiencia educativa recoge el origen de la educación de los Yankuan y algunas imágenes sobre el actual trabajo en el aula. Sin embargo, esto reduce la agilidad con que empieza el documental. La intención de esta segunda parte era simplemente mostrar una concepción de educación cuyos orígenes se remontan a los años sesenta y que ha sido construida para beneficio de una comunidad asediada por los procesos modernizadores. En esta parte la música utilizada no es de origen shuar, su uso en el video de Tsurakú pretendía ser parte de ese proceso de reapropiación y resignificación de la cultura occidental presente en esta experiencia.

Mi posición como activista de la educación popular y observador participante durante el tiempo que duró esta investigación y se elaboró el video no me exime de las responsabilidades éticas y políticas que esto conlleva. Ya que, *“no hablamos por los otros ni con los otros sino acerca de ellos y siempre hablamos desde la diferencia”* (Muratorio, 2005: 135); debido a que en el proceso de producción del documento audiovisual se toman decisiones sobre los actores, los planos, la posición de la cámara, el nivel de participación de los sujetos, los escenarios y locaciones, la información requerida, las imágenes y los testimonios que escogeremos en la edición. Estas son decisiones que dependen del

realizador (Ardévol, 2006: 74). Sin embargo, la jerarquía de las voces en el video de Tsurakú está en los relatos de los hijos de la familia Yankuan.

#### **5.4 La Interculturalidad en el Cine Documental**

El documental de Tsurakú recoge las principales imágenes y testimonios sobre la fiesta sagrada y la experiencia educativa de la familia. Fue producido como parte del proceso de investigación que se estaba desarrollando. Por tanto, la reflexión y la crítica que se hizo a este material constituyen un aporte a la transformación de las prácticas educativas y a las diversas acciones de los sujetos al interior de su realidad social. La percepción del video activó un tipo de interpretación que llevó a rectificar y ratificar la información contenida en el mismo. Igualmente el proceso de filmación, desde el punto de vista metodológico, se basó en un tipo de relación que desde un principio privilegió la participación activa del pueblo quien en este intercambio de ideas, opiniones y percepciones encontró los nuevos temas y problemas descritos en párrafos anteriores y que actualmente son parte de su práctica educativa y de su acción cultural. A pesar de que este proceso es una vivencia de interculturalidad queda por investigar qué nuevos aprendizajes y qué nuevos valores podrían ser considerados como alternativas conceptuales útiles o transferibles a otros contextos.

Lo que se rescata en esta investigación es que una metodología dialógica que se basa en una relación sujeto - sujeto permite problematizar las decisiones y las opiniones. Esto significa que se crea un nuevo vínculo educativo entre los sujetos y el entorno audiovisual creado a partir de su contexto etnográfico. La creación del documental sobre dos aspectos claves de la vida de Tsurakú ha sido una experiencia de interculturalidad debido a que *“se convierte de este modo en un proceso de autoexpresión o autorrepresentación protagonizado por toda la comunidad. A través de tales expresiones creativas, los individuos son dotados, adquiriendo paulatinamente voz, visibilidad y la conciencia de formar parte de una totalidad mucho mayor”* (Felshin, 2001:75-76).

Este diálogo promovido en Tsurakú a propósito de la filmación de sus fiestas y su educación ha sido motivador de cambios e intercambios tanto de los miembros de la comunidad como del realizador de esta investigación. Es decir, la realización del video

provocó un proceso de auto-reflexión pues actualmente quieren incorporar el uso del video y la radio comunitaria para darse a conocer en el mundo como una comunidad que preserva sus valores culturales y apuesta por una educación para sus hijos. En esto, el cine documental ha sido un mediador en la construcción de conocimientos y en la puesta en común de aprendizajes como instrumento tecnológico introducido en la práctica educativa ha rebasado el trabajo en el aula y se ha puesto al servicio de la comunidad.

La noción de interculturalidad en el video de Tsurakú ha incorporado los contenidos que hacen referencia al aspecto identitario y la necesidad de fortalecerlo para encontrar un lugar en medio de la diversidad ecuatoriana. Lugar que implica generar una actitud de respeto y reconocimiento que rompa los esquemas discriminatorios que mantiene la sociedad en general. Por otro lado, surge como una respuesta a las necesidades educativas específicas de Tsurakú dentro de su realidad y contexto. Sin embargo, la importancia de legitimar la diversidad shuar a través de las imágenes y el sonido, radica en el peso que tiene su práctica educativa y cultural recogida en esta investigación.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

La autonomía de los Yankuan y el ejercicio de su saber hacer y saber ser les ha permitido construir una comunidad como la descrita en esta investigación, sin estimular el individualismo y la competencia sino la solidaridad. Estos elementos les van a permitir realizar una lectura crítica de las nuevas realidades y desafíos que tiene su educación en el siglo XXI.

Los profesionales de Tsurakú son personas de prestigio dentro de la comunidad, ocupan cargos importantes y tienen mejores condiciones de vida. Esto se relaciona con su idea de ser descendientes de guerreros; es decir, hombres de prestigio y poder que se han puesto al servicio de su comunidad lo que es un aspecto importante de su identidad actual. La profundización de la profesionalización depende de la apertura de las Universidades estatales y privadas para acoger las propuestas de formación universitaria de Tsurakú con bajos costos y un currículo propio que responda a sus necesidades.

Los espacios educativos creados en Tsurakú y otras instituciones como el centro de salud dependen del Estado ecuatoriano para su funcionamiento. Consolidar estas

instituciones plantea los siguientes desafíos: convertir a Tsurakú en parroquia para obtener un marco jurídico y político favorable en función de su desarrollo, especialmente en obras de infraestructura y fuentes de empleo; innovar los currículos y desarrollar procesos permanentes de formación docente para su aplicación en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; es decir, profundizar la autonomía indígena y recuperar la creatividad de los primeros años para seguir enfrentando las formas históricas de exclusión. Los desafíos para el Estado consisten en desatar procesos de democratización de sus instituciones para acoger, apoyar, reconocer y respetar las demandas y las necesidades de la comunidad de Tsurakú, esto significa una transformación administrativa del sistema educativo.

La fiesta de la Chonta es un intento de recuperar el pasado shuar en una versión moderna. Algunas personas de Tsurakú que miraron el video sobre esta expresión cultural dijeron que *“se debe filmar pero con los trajes típicos”*; es decir, creando un espectáculo que tenga alguna utilidad. Actualmente esta reapropiación sirve para objetivos reivindicativos de carácter político y para “vender” una imagen al exterior que fortalezca el turismo como actividad lucrativa. En este sentido, revitalizar los valores culturales para el reconocimiento de las nuevas generaciones a través del video, la producción radiofónica, la elaboración de monografías de graduación de los bachilleres, la celebración moderna de las fiestas sagradas no es suficiente, cabe a los profesionales y líderes de Tsurakú dialogar en forma permanente sobre cuáles son las mejores opciones para la revitalización cultural.

Las reflexiones propuestas sobre la EIB en el Ecuador me permiten sugerir la realización de transformaciones curriculares que provoquen cambios al interior de la cultura escolar, apoyadas en investigaciones longitudinales que revelen la complejidad de las relaciones que se dan al interior y exterior de las instituciones educativas de Tsurakú; es decir, a nivel de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. Los elementos de la pedagogía crítica son una contribución a los proyectos educativos comunitarios y son pertinentes para fortalecer los procesos de la experiencia educativa de Tsurakú.

La recuperación histórica de la experiencia educativa contiene elementos que podrían contribuir a incorporar nuevos sentidos a la práctica educativa, al mismo tiempo recrear la misión, visión y objetivos actuales que repercutirá en un mejoramiento de su práctica de

trabajo en las aulas. Su difusión puede ayudar a las generaciones jóvenes a crecer y construir sus proyectos de vida en base de una revalorización crítica de su cultura e identidad. La interculturalidad se muestra como un paradigma transformador de los valores humanos fundamentales que debe construirse por la necesidad de preservar la existencia en el planeta y que los miembros de la comunidad educativa lo pueden adoptar para impulsar un nuevo tipo de liderazgo y una nueva forma de gestionar la tarea educativa. Aspectos relacionados con la capacidad de sentir los cambios simbólicos y materiales que se producen por la acción de los sujetos concretos quienes pueden comprometerse y conducirlos en función de las mejoras de la colectividad.

La experiencia humana de los shuar de Tsurakú ha sido una experiencia de lucha y su reconocimiento crítico la volverá una experiencia de sujetos que la han construido con tenacidad, fuerza y esperanza; valores que tienen que seguir vigentes porque los problemas y las aspiraciones actuales de su gente son más complejos que antes. Los desafíos de la educación de Tsurakú en el siglo XXI debe reconocer históricamente la confianza en las posibilidades del pueblo de convertirse en sujeto de su propia creación, retomando la memoria de la autogestión educativa.

La apropiación y resignificación de la educación escolarizada por parte de los shuar de Tsurakú es un desafío para los profesionales indígenas, quienes deben iniciar una reflexión profunda sobre las contradicciones no resueltas en la creación de la interculturalidad dentro del sistema educativo. Esto implica pensar en las tensiones que genera la implementación de las políticas educativas desde la DINEIB y en lo que viven diariamente en su práctica pedagógica en el aula.

Es obvio que esta experiencia se ha fortalecido con el acceso al idioma español ya que el aprendizaje de la lectura y escritura les permitió contar con profesionales capacitados para ejercer ciertos derechos contemplados en la ley de la República y que son dirigidos a las nacionalidades indígenas. Sin embargo, se requiere que las capacidades de los profesionales diseñen propuestas que vinculen la educación con el mundo del trabajo de sus estudiantes y con el mejoramiento de las condiciones de vida su comunidad.

De no enfrentar este desafío la apropiación y resignificación que hicieron de la educación escolarizada e hispana puede constituir una continuidad de la forma y contenido que imparte la educación tradicional a los pueblos indígenas y que ha sido cuestionada por su falta de calidez, calidad humana y académica. Por otro lado, la apropiación presenta varios logros: la DINEIB de Pastaza cuenta con un supervisor de educación que es de Tsurakú; el director de la Red de de escuelas comunitarias también pertenece a la familia. Estas personas tienen a su cargo más de 40 centros educativos y brindan asistencia técnica a docentes de otras comunidades. Además, han diseñado textos escolares en idioma shuar que no han sido publicados por falta de recursos económicos.

## BIBLIOGRAFÍA

Agencia latinoamericana de Información (ALAI). (1978). “El Instituto Lingüístico de Verano Instrumento del Imperialismo” Disponible en [nuevaantropología@hotmail.com](mailto:nuevaantropología@hotmail.com). Visitado en 04-03-2012.

Almeida, Ileana, Nidia Arrobo, Lautaro Ojeda (2005). *Autonomía Indígena, frente al Estado Nación y a la Globalización Neoliberal*. Quito – Ecuador: Abya -Yala

Arce, Hugo (2011). “Estrategias y alianzas en el proceso de escolarización guaraní de Misiones, Argentina”. En *La Escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos*, Mariana Paladino y Stella García (comp.). 77. Quito-Ecuador. Abya Yala.

Ardévol, Elisenda (2006). *La Búsqueda de una Mirada; Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona – España: UOC editorial.

Báez, René. (1995). “La quimera de la modernización” en *Ecuador: pasado y presente*, edición actualizada. LIBRESA (edit):173-181. Quito- Ecuador. Editorial Ecuador F.B.T. Cía. Ltda.

Bartra, Roger. (2008). *Culturas líquidas en la Tierra baldía. El Salvaje Europeo*. España: Romanyá Valls S.A.

Botasso, Juan. (2011). *La Iglesia y los Indígenas en América Latina*. Quito – Ecuador: Abya Yala.

Bretón, Víctor (2007). “A vueltas con el neo - indigenismo etnófago: la experiencia PRODEPINE o los límites del multiculturalismo neoliberal”. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales* N° 029, [revistaiconos@flacso.org.ec](mailto:revistaiconos@flacso.org.ec). visitada el 04-01- 2012.

Casali, Alipio (2005). “El pensamiento complejo: el marco epistemológico”. En: *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*, Carlos Nuñez (coord.). 56. México: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

CORDES (1999). “Antecedentes del Retorno a la Democracia”. En *La Ruta de la Gobernabilidad: Informe Final del Proyecto “CORDES-Gobernabilidad*. Quito-Ecuador: Corporación de Estudios para el desarrollo (CORDES).

Coignet, Patricia. (2011). Gestión de políticas públicas desde las organizaciones internacionales hacia los pueblos indígenas. Estudio del proyecto PRODEPINE del Banco Mundial en el Ecuador 1998-2002. Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). Quito -Ecuador.

Chiodi, Francesco (1990). “Antecedentes Históricos y Contexto de la Educación Indígena”. En *La educación Indígena en América Latina Mexico- Guatemala- Ecuador- Perú-Bolivia*, Francesco Chiodi (comp.): 445. Quito-Ecuador: Abya Yala.

Cusi Wortham, Erica (2005). “Más allá de la hibridad: los medios televisivos y la

producción de identidades indígenas en Oaxaca, México”. *Liminar* 2: 38.

Dussel, Enrique. (1994). *El Encubrimiento del Otro, hacia el Origen del Mito de la Modernidad*. La Paz-Bolivia: Plural Editores.

Dusell, Enrique (2006). *Filosofía de la Cultura y la Liberación*. México, D.F. Universidad Autónoma de México (UACM).

Echeverría, Bolívar (2009). “De educación e Identidades”. En *Aportes Ciudadanos a la Revolución Educativa*, Milton Luna (edit.): 22-26. Quito-Ecuador. Contrato Social por la Educación.

Espinosa, Simón (1988). “El Arte de lo Posible”. En: *Educación: Entre la Utopía y la Realidad, diagnóstico y perspectivas de la educación ecuatoriana*, Corporación de Estudios para el Desarrollo (CORDES): 13. Quito-Ecuador: CORDES.

Fabian, Johannes. (1983). *Time and the Other, How Anthropology makes its object*, Columbia University Press, New York.

Felshin, Nina (2001). “¿pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo”. En *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y Acción Directa*, Paloma Blanco, Jesús Carrillo, Jordi Claramonte y Marcelo Expósito (editores.): 73-93 España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Freire, Paulo (1987). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. México: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2004). *El grito Manso*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires – Argentina: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Pulo – Brasil: Siglo XXI.

Fornet, Raúl. (2004). “Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual”. Disponible en [www.olimon.org/uan/fornet1pdf](http://www.olimon.org/uan/fornet1pdf). visitado en 02-04-2012.

Garcés, Fernando (2008). “Repensando el pasado reciente, políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia”. En: *Revista Académica “Alteridad”* N°5. 10.

Guerrero, Patricio (1993). *El Saber del Mundo de los Cóndores, Identidad e Insurgencia de la Cultura Andina*. Quito- Ecuador: Abya - Yala

Guerrero, Patricio. (2007). *Corazonar: Una Antropología Comprometida con la Vida. “Nuevas miradas desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Asunción- Paraguay: Fondo nacional de la Cultura y las Artes (FONDEC).

Giroux, Henry. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una Pedagogía*

*Crítica del Aprendizaje*. Argentina: Paidós.

Gutiérrez, Fernando (2010). “Lanzamiento de los libros: como a tí mismo: Diálogo sobre derechos humanos, Monseñor leonidas Proaño”, En: *Memoria del Encuentro Internacional Herencia Profética de Monseñor Leonidas Proaño para Abya Yala la Patria Grande. Quito, 27 -29 de agosto de 2008*. Nidia Arrobo (edit.): 261-263. Quito – Ecuador. Fundación Pueblo Indio.

Herrera, Ruth (2009). “Aportes Ciudadanos a la Revolución Educativa”. En: *Aportes Ciudadanos a la Revolución Educativa*. Quito – Ecuador: Contrato Social por la Educac

Jácome, Hugo (2009). “El Régimen de Desarrollo garantiza el financiamiento de la Educación en Ecuador”. En: *Aportes Ciudadanos a la Revolución Educativa*. Milton Luna (comp.):117. Quito – Ecuador: Contrato Social por la Educación.

Lander, Edgardo. (2000). “Modernidad, Colonialidad y Postmodernidad”. En: *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales, Perspectiva Latinoamericana*, Edgardo Lander (comp.): 83 - 88. Buenos Aires – Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Luna, Milton (2009). “Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000 - 2007”. En: *Perspectivas de la Educación en América Latina*, Goetschel, A. (comp.). 208. Quito-Ecuador: Flacso - Ministerio de Cultura.

Macas, Luis. (1991) “El levantamiento indígena visto por sus protagonistas”. En: *indios: Una Reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. 22. Ildis: Quito Ecuador. Abya Yala.

McLaren, Peter. (1999). “Pedagogía Revolucionaria en Tiempos Posrevolucionarios: Repensar la economía política de la educación crítica. Facultad de Educación y Estudios sobre la información”. En: *Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, F. Imbernón (coord.). España: Graó, de IRIF; S.L.

Mapa del Ecuador. En [www.google.com.ec](http://www.google.com.ec) visitado el 13 de abril de 2012.

Morales, Gonzalo (2001). *El giro cualitativo de la educación*. Quito - Ecuador: Dimerino Editores.

Muratorio, Blanca (2005). “Historia de Vida de una Mujer Amazónica: Intersección de autobiografía, etnografía e historia”. *Iconos* 22: 135.

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (1989). *Las Nacionalidades Indígenas en el Ecuador: Nuestro Proceso Organizativo*. Maldonado, Luis (Coord.): 185-190. Quito – Ecuador: Tincui – Abya-Yala.

Martínez, Carmen. (2009). “La Crisis del Proyecto Cultural del Movimiento Indígena”. En: *Repensando los Movimientos Indígenas*, Carmen Martínez (comp.): 177. Quito – Ecuador: Flacso, sede Ecuador. Ministerio de Cultura.

Moncada, José. (1991). "La Economía Ecuatoriana de los sesenta a los ochenta". En *Nueva Historia del Ecuador, Vol. 1*, Enrique Ayala Mora (edit): 74 a 78. Quito-Ecuador Corporación Editora Nacional. Grijalbo Ecuatoriana Ltda.

Moya, Ruth (1987). *Ecuador: Cultura, conflicto y utopía*. Ecuador: ediciones Centro de Documentación e Información de los Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME).

Morocho, Mariano (2009). "Educación Intercultural Bilingüe Desafíos en el Estado Plurinacional". En: *Aportes Ciudadanos a la Revolución Educativa*, Milton Luna (comp.). 117-118. Quito Ecuador: Contrato social por la Educación.

Núñez, Carlos (2005). "Introducción al pensamiento de Paulo Freire". En: *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*, Carlos Núñez (coord.). 41. México: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Oviedo, Alexis. (2011). Educación para la Hegemonía, Educación para la Emancipación. Ponencia presentada en el "Primer Encuentro Internacional Monseñor Leonidas Proaño", Ministerio de Cultura del Ecuador, Riobamba, Octubre 2010.

Ortiz, Pablo y Ana María Varea (1995). "Amazonía, Características generales y conflictos". En *Marea Negra en la Amazonía*. Ana María Varea (coord.). 45-52. Quito – Ecuador: Abya – Yala.

Paladines, Carlos (1998). *Rutas al siglo XXI, Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador*. Quito – Ecuador: Aula XXI/Santillana.

Paladines, Carlos (2006). Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos: Universidad Técnica Particular de Loja. p.p. 157.

Paladino, Mariana y Stella García (2011). "La educación indígena como objeto de conocimiento y práctica. Algunos comentarios críticos". En: *La Escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos*. Mariana Paladino y Stella García (comp.). 22. Quito-Ecuador: Abya - Yala.

Palma, Diego (1993). *La Construcción de Promete, educación para una Democracia Latinoamericana*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL).

Poole, Deborah (2000). *Visión, Raza y Modernidad, una Economía Visual del Mundo Andino de Imágenes*. Lima - Perú: Sur Casa de Estudios del Socialismo.

Proaño, Leonidas (1990). *Monseñor Leonidas Proaño. El Profeta del Pueblo. Selección de sus textos*. Quito- Ecuador: Ciudad-Cedep-Fundación pueblo Indio- Fepp.

Quishpe, Cristobal (2007). "Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una propuesta común". Programa de maestría en Gerencia Educativa, Universidad Andina Simón Bolívar (UASB).

Reascos, Nelson. (2011). “La cultura, las culturas y la identidad. En: *Estado del País: Informe Cero Ecuador 1950-2010*, Estado del País: 26. Quito – Ecuador: Estado del País - Unicef Ecuador.

Rodas, Raquel (1989). *Crónica de un sueño, Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. Quito-Ecuador: proyecto EBI, MEC-GTZ.

Sánchez, José (1997). *Globalización, gobernabilidad y cultura*. Quito Ecuador: Abya Yala.

Sistemas de Investigación y Desarrollo Comunitario (COMUNIDEC) (1992). “Del orden Tribal al Comunitario: La Modernización y el Pueblo Indio en el Alto Napo”. En: *Actores de una Década Ganada, Tribus, Comunidades y Campesinos en la Modernidad*, Galo Ramón (coord.). 77. Quito – Ecuador: Abya – Yala.

Smirnov A, S.L. Rubistein, A.N Leontiev, B.M. Tieplov (1960). *Psicología*. México: Grijalbo, S.A.

Torres, Rosa María (1995). *Los Achaques de la Educación*. Quito – Ecuador: Instituto FRONESIS.

Trujillo, Jorge (1983). “La Amazonía en la Historia del Ecuador”. En *Nueva Historia del Ecuador, vol. 12*. Enrique Ayala Mora (edit.): 247. Quito-Ecuador: Corporación Editora Nacional.

Vázquez, Piedad. (2009). *Derechos Humanos desde la Interculturalidad: Insumos para una educación intercultural y diversa*. Cuenca- Ecuador: Aula de Derechos Humanos de la Universidad de Cuenca.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito – Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar - Abya - Yala.

Whitten, Norman (1987). *Sacha Runa: Etnicidad y Adaptación de los Kichwa Hablantes de la Amazonía Ecuatoriana*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.

Yuren, María (2000). *Formación y Puesta a Distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós Mexicana, S.A.

## ENTREVISTAS

Álvaro, Lilián.

Atupaña, José.

Chumbía, Natalé.

Chumpi, Pedro.

Jiménez, Eliana.

Moncayo, Antonio.

Moncayo, Danilo.

Moncayo, Iván.

Moncayo, Oswaldo.

Moncayo, Ramón.

Moncayo, Román.

Moncayo, Ramiro

Morillo, Licet.

Namté, Alexandra.

Tsandu, Antonio.

Vargas, Ernesto.

## **REGISTROS FÍLMICOS**

Video documental “Tsurakú: una experiencia Comunitaria de Educación y Reproducción cultural”.

## **DOCUMENTOS**

Constitución de la República del Ecuador: Artículo 78 de Ley Orgánica Intercultural año 2008

Ministerio de Educación del Ecuador (1989). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*.

Informe anual de actividades del Colegio Tsansa del 2011- 2012

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

Varios acrósticos creados por estudiantes de licenciatura. La transcripción se ha realizado manteniendo la forma como los estudiantes lo escribieron, es decir, con faltas de ortografía. El propósito era conocer el nivel de comprensiones de los estudiantes y el sentido que le dan a la educación.

(1) acróstico de NATALE:

**N**ecesidad de trabajar  
**A**poyar a la organización  
**T**ratar bien a mis compañeros.  
**A**vanzar con mis estudios superiores.  
**L**íder de la organización  
**E**sfuerzo en mis estudios.

Al reverso de la hoja donde diseñó su acróstico Natale, se le pide que escriba sus datos personales así:

Nombres: Emilio Natale  
Apellidos: Chumbía Yanguami.  
Ocupación: agricultor.  
Lugar dónde vive y distancia: Pitirishca a 15 minutos.  
Edad: 27 años  
Nivel de formación: Bachiller en Ciencias Sociales.  
Carrera en que se inscribió: licenciatura en Educación Básica.

(2)Acróstico de Trinidad (mujer guayaquileña, no es Shuar).

Tengo la emoción de  
Retomar momentos  
Ilusionada las  
Nociones de conocimientos  
Importantes y con  
Dedicación  
Ansío  
Desempeñar lo aprendido.

Nombres: Ramona Antonia trinidad  
Apellidos: Moreira loor.  
Ocupación: profesora.  
Lugar: Tsuraku (Pitirishca).  
Nivel de formación: lca en ciencias de la educación.  
Edad: 56 años.  
Carrera de universidad: Periodismo educativo.

(3) Acróstico de Carlota.

Canto es uno mismo expresar nuestro sentimiento  
Animo esforzarse uno mismo  
Romantico es el sentir  
Lo más hermoso  
Oportunidad  
Tengo de  
Ampliar el conocimiento.

Nombres: Esthela Carlota  
Apellidos: Innguami Vargas  
Ocupación: que haceres domesticos  
Lugar: comunidad Nayum Entza  
Nivel de formación: Bachiller en ciencias sociales.  
Edad: 36 años  
Carrera de universidad: lic. En parbularia.

(4)

Acróstico de Alex

Aprender nuevos conocimientos teorico como practico pero;  
Lo mas importante compartir ideas con los nuevos compañeros acerca de la realidad,  
En la que la educación va cambiando. Para luego  
eXpresar y enseñar a nuestros hijos (as).

Nombres: Alexander Barulio  
Apellidos: Juank Tiwi-  
Ocupación: profesor a contrato  
Lugar: comunidad "KunKuk" km. "56" vías Puyo Macas.  
Nivel de formación: Bachiller.  
Edad: 26 años  
Carrera de universidad: lic. en Educación Básica.

(5)

Acróstico de Sofia.

Sueño tener este espectáculo, con;  
Orgullo de ser alguien en mi  
Futuro, para bien de mi sociedad qu  
Implora día a día con  
Animo de adelanto de su cración.

Nombres: Sofia Sasek  
Apellidos: Cunambe sanik  
Ocupación: M. educadora de "INFA"  
Lugar: Pitirishca a 15 m.

Nivel de formación: Bachiller en turismo.  
Edad: 27 años  
Carrera de universidad: parbularia educación básica.

(6)

Acróstico de Amadeo.

Ayudar a la sociedad  
Mejorar la vida  
Amor en compañerismo  
Demostrar entusiasmo  
Estudiar con emoción  
Organizar bien con mis compañeros en trabajo

Nombres: Jempe Amadeo  
Apellidos: Chumap Chumpi  
Ocupación: agricultor  
Lugar: loma linda a cuatro horas.  
Nivel de formación: Bachiller en turismo.  
Edad: 31 años  
Carrera de universidad: parbularia y educación básica.

(7)

Acróstico de Eduardo

Estudiar con amor  
De todo corazón  
Unidos lucharemos con los  
Amigos y compañeros dando una sola  
Razón de nuestros estudios y  
Delicadeza y  
Optimismo.

Nombres: Eduardo Efraín  
Apellidos: Atamender moncayo  
Ocupación: estudiante  
Lugar: Pitirishca a 10 minutos.  
Nivel de formación: enfermero auxiliar.  
Edad: 21 años  
Carrera de universidad: tecnología en medicina.

(8)

Acróstico de Silvio

Servir a mi pueblo después de mi estudio  
Identificarme lo que soy Shuar para servicio de mi pueblo  
Limitar en el Campo Social hacia el desarrollo y conocer diferentes culturas  
Velar por el propósito y las metas que tengo

Ir por seguridad personal hacia un Cambio Política social, cultural y económica y tener igualdad.  
Orientarme lo que aprendo y siempre con una meta positiva

Nombres: Silvio

Apellidos: Washieta Sandu

Ocupación: Profesor del colegio intercultural bilingüe Tsansa en nivel básica y secundaria.

Lugar: Shell Pastaza a una hora.

Nivel de formación: Técnico en Comercio y Administración Especial: Salud desarrollo comunitario.

Edad: 30 años

Carrera de universidad: enfermería de ESPEA y música.

(9)

Acróstico de Jorge

Juventud aspirada para

Organizar con el grupo a

Resistir la persistencia siempre

Garantizar el trabajo entusiasmo a la

Educación (no se entiende) a la sociedad.

Nombres: Jorge Wachapa

Apellidos: Tunki Kajekai

Ocupación: agricultor.

Lugar: comunidad Uwijint a cuatro horas.

Nivel de formación: bachillerato en agropecuario forestal.

Edad: 42 años

Carrera de universidad: administración.

(10)

Acróstico de Ricardo.

Rescatar la cultura, recuperar el solo desarrollo educativo investigación

Impartir el conocimiento a la nuevas generaciones

Cumpliendo con responsabilidad sirviendo a la sociedad

Anticipar el conocimiento para mejorar los procesos educativos

Romper problemas educativos

Desarrollar el proceso educativo

Organizar el proceso educativo

Nombres: Ricardo Yankuam

Apellidos: Mashutak Chumpi

Ocupación: docente de educación general Básica-

Lugar: via Puyo km 64 a seis horas caminata.

Nivel de formación: bachiller en ciencias de educación, tres años de universidad cursado.

Edad: 30 años

Carrera de universidad: licenciatura en educación básica.

## Anexo 2

### MISIÓN

Formar integral e íntegramente seres humanos con competencias para la acción, solidarios y éticos, respetuosos del entorno, desde el Octavo Nivel al Bachillerato en las diferentes especialidades, en el marco de la propuesta pedagógica del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, acorde a la realidad de las nacionalidades involucradas en el avance de la ciencia y tecnología.

### VISIÓN

Ser una institución que genere una educación de calidad y calidez basada en la filosofía de la Educación Intercultural Bilingüe y bajo un marco legal, que responda a la realidad de las nacionalidades, en las necesidades y desarrollo del país. Los sujetos que aquí se preparen tengan mejores oportunidades de alcanzar un mejor estilo de vida e integrarles activamente a la participación en la sociedad en forma efectiva y eficaz.

### OBJETIVOS

1. Elevar y consolidar la calidad y calidez de la Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza.
2. Recuperar y fortalecer el uso del idioma shuar en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura del pueblo shuar de Pastaza.
3. Desarrollar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en función de la realidad sociocultural, lingüística y económica de las nacionalidades según sus necesidades y expectativas.
4. Desarrollar la capacidad física, intelectual creadora y crítica del estudiante e impulsar la investigación científica.
5. Profundizar la preparación científica que habilite al estudiante para que pueda continuar los estudios superiores.
6. Preparar profesionales de nivel medio que respondan a los requerimientos del desarrollo socio-económico del país.
7. Generar en el pensamiento de los estudiantes de las nacionalidades una conciencia autónoma, crítica, generadora de riqueza, respetando su identidad.

Anexo 3

Malla curricular para profesionalización en Tsurakú y siete provincias del Ecuador.

**MALLA CURRICULAR PARA EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

NIVEL /EJES	I NIVEL		II NIVEL		III NIVEL		IV NIVEL		V NIVEL		VI NIVEL		VII NIVEL		VIII NIVEL	
	ASIGNATURA	CRE D	ASIGNATURA	CRE D	ASIGNATURA	CRE D	ASIGNATURA	CRE D	ASIGNATURA	CRE D	ASIGNATURA	CRE D	ASIGNATURA	CRE D	ASIGNATURA	CRE D
<b>FORMACIÓN HUMANA</b>			Desarrollo humano 1 (expresión corporal)	3			Desarrollo humano 2 (Biodanza)	3			Desarrollo humano 3 (Bio-Ética)	3			Propósito de vida y mística profesional	3
<b>FORMACIÓN BÁSICA</b>	Investigación Educativa 1	3	Investigación Educativa 2	3					Ciencias Naturales 1	4	Ciencias Naturales 2	4	Estadística	4		
	Computación 1	3	Computación 2	3							Capacidades Creadoras 1	4	Capacidades Creadoras 2	4	Capacidades Creadoras 3	4
	Inglés 1	4	Inglés 2	4	Inglés 3	4	Inglés 4	4								
	Currículo y Planificación para la Ed. Básica 1	4	Currículo y Planificación para la Ed. Básica 2	4							Análisis y evaluación curricular para el nivel Ed. Básica	4	Teoría y Diseño Curricular	4		
<b>FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	Didáctica de la Matemática 1	5	Didáctica de la Matemática 2	5	Didáctica de la Matemática 3	5	Didáctica de la Matemática 4	5	Didáctica de la Matemática 5	5	Didáctica de la Matemática 6	5	Didáctica de la Matemática 7	5		
	Geometría 1	4	Geometría 2	4	Geometría 3	4	Geometría 4	4	Medida	4						
	Didáctica Lenguaje y Comunicación 1	5	Didáctica Lenguaje y Comunicación 2	5	Didáctica Lenguaje y Comunicación 3	5	Didáctica Lenguaje y Comunicación 4	5	Comunicación y Educación	4	Taller de Expresión Oral y Escrita	4				
	Corrientes Psicopedagógicas 1	5	Corrientes Psicopedagógicas 2	5	Psicología Evolutiva General	5	Psicología para la Educación Básica	5								
<b>OPTATIVAS</b>	Filosofía y Educación	3			Arte y Literatura	3			Dirección Organización y Gestión de instituciones Educativas	4	Dirección Organización y Gestión de instituciones Educativas	4	Desarrollo y Evaluación de Proyectos Educativos	4	Metodología de la Educación Popular	3

<b>LIBRE OPCIÓN</b>					Neurociencias y Educación	3	Inteligencia Emocional	3	Recursos Didácticos	4	Música	3		Problemas socioeconómicos del Ecuador y su realidad Educativa	3	
<b>NUMERO CRÉDITOS PRESENCIALES</b>		36		36		29		29		25		31		21		13
<b>PRÁCTICAS PROFESIONALES</b>													Pasantía 1	10	Pasantía 2	10
<b>TRABAJO GRADUACIÓN</b>													Preyecto de Titulación	10	Preyecto de Titulación	10

## MALLA CURRICULAR PARA EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

NIVEL / EJES	I NIVEL		II NIVEL		III NIVEL		IV NIVEL		V NIVEL		VI NIVEL		VII NIVEL		VIII NIVEL	
	ASIGNATURA	CRED	ASIGNATURA	CRED	ASIGNATURA	CRED	ASIGNATURA	CRED	ASIGNATURA	CRED	ASIGNATURA	CRED	ASIGNATURA	CRED	ASIGNATURA	CRED
<b>FORMACIÓN HUMANA</b>			Desarrollo humano 1 (Expresión corporal)	3			Desarrollo humano 2 (Biodanza y Psicografismo)	3			Legislación Laboral	3			Desarrollo humano 3 (Bio-ética)	3
<b>FORMACIÓN BASICA</b>									Didáctica de la Matemática Inicial 1	4	Didáctica de la Matemática Inicial 2	4	Didáctica de la Matemática Inicial 3	4	Geometría 1	3
									Ciencias Naturales 1	4	Ciencias Naturales 2	4				
	Didáctica de la Lengua 1	3	Didáctica de la Lengua 2	3	Didáctica de la Lengua 3	3					Taller de Expresión Oral y Escrita	3				
	Computación 1	3	Computación 2	3					Capacidades Creadoras 1	3	Capacidades Creadoras 2	3	Estadística	4		
<b>FORMACIÓN PROFESIONAL</b>					Dirección Organización y Gestión instituciones Educativas 1	5	Dirección Organización y Gestión instituciones Educativas 2	5	Desarrollo y evaluación de Proyectos Educativos 1	5	Desarrollo y evaluación de Proyectos Educativos 2	5	Gerencia Educativa	5	Planificación Estratégica	5
	Corrientes Psicopedagógica 1	5	Corrientes Psicopedagógica 2	5	Psicología Evolutiva General	5	Psicopedagogía de la Edad Inicial	5	Teoría y Diseño Curricular	5	Diseño y Evaluación de Proyectos	5				
	Pediatría 1	4	Pediatría 2	4	Pediatría 3	4	Pediatría 4	5								

	Puericultura 1	4	Puericultura 2	4	Puericultura 3	4	Puericultura 4	5								
	Investigación Educativa 1	4	Investigación Educativa 2	5												
<b>OPTATIVAS</b>	La Escritura Natural	3			Arte y Literatura	3			Currículo y Planificación para el Nivel Inicial 1	4	Currículo y Planificación para el Nivel Inicial 2	4			Evaluación Educativa para el Nivel Inicial	4
<b>LIBRE OPCIÓN</b>					Música	3	Recursos Didácticos	4	Inteligencia Emocional	4	Problemas socioeconómicos del Ecuador y su realidad Educativa	3	Filosofía y Educación	3	Organización y sistemas	3
<b>NUMERO CRÉDITOS PRESENCIALES</b>		30		31		31		31		29		34		16		18
<b>PRÁCTICAS PROFESIONALES</b>													Pasantía 1	10	Pasantía 2	10
<b>TRABAJO GRADUACIÓN</b>													Preoyecto de Titulación	10	Preoyecto de Titulación	10