



# Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social

Normas Legales - Ecuador

Coordinación: Catalina Velez Verdugo Comentarios: Julio César Trujillo  
• Luis Montaluisa • Francisco Enríquez • Juan Pablo Bustamante • Fernando Unda  
• Sebastián Granda • José Juncosa



---

## Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social

---

Coordinación: Catalina Velez Verdugo Comentarios: Julio César Trujillo  
• Luis Montaluisa • Francisco Enríquez • Juan Pablo Bustamante • Fernando Unda  
• Sebastián Granda • José Juncosa

© CARE Internacional en Ecuador  
Todos los derechos reservados

Coordinación y Edición:  
Catalina Vélez Verdugo.

Comentarios en orden de aparición:

Julio César Trujillo  
Luis Montaluisa  
Francisco Enríquez  
Juan Pablo Bustamante  
Fernando Unda  
Sebastián Granda  
José Juncosa

Diagramación e Impresión:  
INKPRIMA

CARE Internacional en el Ecuador

Peter Buijs, Director

Iván Palacios, Director Área de Desarrollo Social Integral

Fernando Unda, Coordinador Nacional de Educación

Dirección: Carlos Montúfar E15-14 y La Cumbre, Sector Bellavista

PBX: (593 2) 225 3615

FAX: (593 2) 243 3069

Correos electrónicos: [care@care.org.ec](mailto:care@care.org.ec); [fernando.unda@care.org.ec](mailto:fernando.unda@care.org.ec)

Página web: [www.care.org.ec](http://www.care.org.ec)

Quito, Ecuador. Abril de 2008

La realización e impresión del presente documento ha sido posible gracias a fondos del Programa PPA manejados por CARE Reino Unido en el marco del proyecto "Incidencia Política en Educación Intercultural Bilingüe sobre Instituciones Financieras Internacionales".

Al ser este un producto de conocimiento colectivo, se espera que el mismo pueda ser ampliamente compartido, debatido y usado.

Se puede reproducir este material citando la fuente:

CARE Internacional, Quito, Ecuador, abril de 2008: "Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social: Reflexiones y Normativa Legal - Ecuador".

## INDICE

	Página
Presentación.....	5
Introducción.....	9
Marco legal de la Educación Intercultural en el Ecuador. (Catalina Vélez V.) .....	13
Perspectivas jurídicas de la educación intercultural bilingüe. (Julio César Trujillo) .....	39
Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. (Luis Montaluisa) .....	47
Educación intercultural e interculturalidad en el Ecuador . Francisco Enríquez) .....	79
Educación Intercultural y Equidad. Apuntes sobre el Derecho a una educación intercultural y bilingüe para todos los ecuatorianos. (Juan Pablo Bustamante) .....	91
Avanzar hacia la equidad a través de procesos de educación intercultural bilingüe inclusivos, pertinentes y de calidad. (Fernando Unda) .....	117
La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad? (Sebastián Granda M.) .....	135
Marcos epistemológicos de la educación superior indígena. (José E. Juncosa) .....	155

## PRESENTACION

Entre las causas que mantienen y reproducen la pobreza en el Ecuador destacan, especialmente, la discriminación y exclusión social, la ausencia de una visión concertada de país y un sistema estatal debilitado jurídica, económica, política y socialmente. Compleja paradoja: En un país multicultural y diverso como el Ecuador, es clara la presencia de un pensamiento y forma de vida que, de manera sutil o directa, impone su pensamiento como homogéneo invisibilizando al otro diferente.

Frente a esta realidad y en el marco de un enfoque basado en los derechos humanos, CARE realiza una apuesta política, estratégica y técnica dirigida hacia la interculturalización del conjunto de la sociedad, la inclusión y la participación social, y, el fortalecimiento de lenguas ancestrales que manejan los pueblos que integran esta realidad plural que es el Ecuador..

CARE entiende por interculturalidad a "los procesos educativos y culturales que contribuyen en la construcción de estados y sociedades respetuosos de la diversidad histórica y cultural de los pueblos, y del ejercicio de los derechos individuales y colectivos". Bajo esta perspectiva la interculturalidad aporta de manera directa al ejercicio de los derechos humanos, de los derechos constitucionales y de los derechos específicos de los pueblos. Sin embargo, si la interculturalidad implica una relación dialéctica entre diversas cosmovisiones esta conlleva, intrínsecamente, una lógica de interacción y participación social.

Es ya lugar común reconocer a la educación como factor fundamental para el desarrollo nacional y local y para potenciar las diversas esferas (cognitiva, afectiva, social, ética, mítica, creativa, psicomotora,...) que hacen de mujeres y hombres seres íntegros e integrales. Es también claro que los procesos

de aprendizaje y enseñanza deben responder a los contextos históricos y culturales de los individuos y proyectarse hacia una visión diversa que contemple de manera crítica los múltiples aportes del saber humano y su relación con la naturaleza, la sociedad y con su propia espiritualidad.

En el contexto indicado la educación intercultural bilingüe (EIB) constituye no solo una opción política sino, además, una alternativa ética en el camino de construir sociedades equitativas, solidarias y ricas por ser diversas en su pensamiento, en su cosmovisión, en su cultura, en sus sueños.

Múltiples retos tiene la EIB en el país, entre ellos preocupan de manera especial los siguientes: sistema de formación, capacitación y acompañamiento docente; ausencia de un sistema de medición de logros y evaluación permanente; aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje de la primera y segunda lengua que garantice un bilingüismo real; acercamiento a la sociedad del conocimiento a través de nuevas tecnologías aplicadas a la educación; promover el liderazgo de niñas y mujeres; vinculación del sector educación con otros sectores como salud, justicia, producción, creación artística que interculturalice las relaciones sociales; y, garantía de presupuesto para su funcionamiento e implementación de programas y proyectos. Es, sin duda, un tema pendiente y crítico el de la calidad del sistema reflejado en las destrezas y competencias que desarrollan niñas, niños y adolescentes.

Se trata, entonces, de visibilizar los problemas no de ocultarlos, muchos de ellos son atribuibles al conjunto de la educación ecuatoriana, solo así será posible plantear alternativas y avanzar hacia ellas con decisión social y política.

Este texto toma como base las reflexiones señaladas, mismas que sustentan la necesidad y la importancia de fortalecer la educación intercultural y bilingüe. En esta perspectiva, y partiendo de la identificación del marco legal que a nivel internacional y nacional sustenta a la EIB en el Ecuador se comenta y reflexiona desde la intersectorialidad sobre los retos y perspectivas de la misma. Esta publicación aporta, desde entradas alternativas, como la historia,

la epistemología o los derechos, al debate sobre la educación intercultural bilingüe, y sobre multiculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador.

El presente trabajo forma parte de la iniciativa de incidencia políticas en educación intercultural bilingüe que adelanta CARE en la subregión Andina: Bolivia, Perú y Ecuador.

Fernando Unda

Coordinador Educación CARE en Ecuador

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la interculturalidad ha surgido como una respuesta a la construcción y demanda de diversos movimientos sociales, principalmente de los pueblos indígenas cuya presencia en la esfera pública ha ido visibilizando, cada vez más, sus luchas y reivindicaciones étnicas e identitarias.

Como se verá en este libro, la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador está amparada por una robusta normativa jurídica, tanto nacional como internacional. Es por ello que en momentos como los actuales, en los que se está diseñando una nueva carta política que proyectará al país hacia nuevos rumbos, cobra vital importancia la discusión en torno a la educación en general y, a la educación intercultural bilingüe en particular.

Así, tal como varios de los autores de este libro lo señalan, por un lado es necesario consolidar la propuesta de educación intercultural indígena y, por otro lado, es preciso e impostergable discutir sobre la interculturalidad como una construcción que atañe a todos los ecuatorianos y ecuatorianas y no solamente como una dimensión compensatoria que, por aludir principalmente a la diversidad, debe dirigirse únicamente hacia las poblaciones minoritarias tanto étnicas como culturales del país.

La educación ciertamente tiene estrecha vinculación con la política y de su implementación depende, en gran medida, la concreción del proyecto de país que todos queremos. Pero, la educación no es una entidad etérea que se desarrolla aisladamente de las dinámicas socioculturales, económicas, históricas y políticas que se viven en el contexto nacional, sino por el contrario, está directamente ligada al ejercicio del poder y a su administración.

La educación, entonces, no atañe sólo a los procesos de instrucción formal o informal, pues alude a la vida misma de los pueblos y, por eso, no puede estar separada de la problemática que dichos pueblos enfrentan. En el Ecuador, las situaciones de discriminación y exclusión por ser parte de la diferencia, son



un hecho irrefutable; aún se mantienen patrones hegemónicos que perennizan en la práctica, estructuras de reproducción y sistemas de violencia simbólica que alimentan y se articulan en torno a la discriminación de la diferencia.

En este contexto, CARE Ecuador ha promovido esta publicación dando continuidad a su interés por apoyar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en el país y generar y motivar espacios de discusión y debate en torno a la situación actual de la educación intercultural bilingüe y sus desafíos a futuro.

Este libro está conformado por varios artículos que abordan la problemática de la educación y la interculturalidad desde diferentes lugares de enunciación, en los que se conjugan, con especial énfasis en la dimensión política de la educación, múltiples perspectivas tales como la jurídica, la histórica, la pedagógica, la epistemológica, la investigación académica, etc. Esta diversidad de miradas propicia un amplio y rico panorama sobre la compleja relación entre educación e interculturalidad.

Catalina Vélez presenta y analiza el sólido marco legal nacional e internacional que ha venido sustentando durante los últimos 20 años el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el país. El artículo de Julio César Trujillo, desde la perspectiva jurídica, alude enfáticamente a la educación intercultural bilingüe como un derecho colectivo resultado de las luchas y demandas de los pueblos indígenas ecuatorianos.

Luis Montaluisa, por su parte, presenta la trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador desde sus inicios en las escuelas indígenas de Dolores Cacuango; el autor relata este recorrido histórico situándose como actor directamente involucrado en el proceso de desarrollo de la EIB.

El artículo de Francisco Enríquez analiza la problemática del uso de las lenguas indígenas en los procesos de educación intercultural bilingüe, relevando el fuerte impacto que la cultura hegemónica ejerce sobre las culturas indígenas locales.

Juan Pablo Bustamante aborda la difícil relación existente entre educación, equidad e interculturalidad, poniendo especial énfasis en los condicionantes sociales que obstaculizan la construcción de una propuesta educativa nacional fundamentada en la equidad y los desafíos que ello implica.

Fernando Unda realiza un amplio balance de la situación actual de la educación intercultural bilingüe ecuatoriana y plantea lineamientos para fortalecerla en términos de calidad y pertinencia cultural.

Sebastián Granda focaliza la atención en la educación básica de la jurisdicción hispana y analiza el proceso de incorporación de la interculturalidad como eje de los procesos educativos, invitando a que la interculturalidad sea parte efectiva de la educación en general y no únicamente de aquella dirigida a los pueblos indígenas del país.

José Juncosa presenta los marcos epistemológicos que sustentan diversas ofertas de educación superior indígena, realizando un ejercicio comparativo de tres universidades del continente americano: la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), la Universidad Intercultural Amawtay Wasi y la Universidad Intercultural Kawsay de Ecuador.

Esperamos que esta publicación contribuya a generar el debate y la reflexión sobre la vigencia y desafíos de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, con miras a fortalecerla en términos de calidad y pertinencia, para de esta manera, aportar a la construcción de un sistema de educación nacional intercultural para todos y, por tanto, incluyente y equitativo.

Catalina Vélez V.

## Marco legal de la Educación Intercultural en el Ecuador

Catalina Vélez V.<sup>1</sup>

Este documento tiene como objetivo principal investigar el marco legal que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe y la participación social que se da, dentro de la EIB en el Ecuador.

Para la elaboración de este artículo se ha revisado la siguiente documentación legal: la Constitución de 1998; la Ley General de Educación y su Reglamento correspondiente; los Acuerdos expedidos por el Ministerio de Educación relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe; los diversos Reglamentos que regulan el quehacer de la EIB; el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. También se han revisado diferentes fuentes bibliográficas que aluden a la EIB en el Ecuador y, en particular a su marco legal. Cabe destacar entre las fuentes de consulta, los siguientes textos: "Reformas educativas e Interculturalidad en América Latina" de Ruth Moya; "La interculturalidad en la educación. Reformas educativas de Ecuador, Perú y Bolivia" de Catalina Vélez V.; "La EIB en América Latina bajo examen", editado por L. Enrique López y Carlos Rojas; "Los pueblos indígenas del Ecuador: derechos y bienestar. Informe alternativo sobre el cumplimiento del Convenio 169 de la OIT" de Fernando García y Mares Sandoval.

El trabajo está organizado en dos secciones. En la primera se realiza una retrospectiva histórica de la Educación Intercultural Bilingüe en el país, haciendo especial énfasis en los antecedentes sobre los que se sustenta la actual EIB ecuatoriana. Y, en la segunda sección se expone y analiza la Normativa Nacional e Internacional que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

---

<sup>1</sup> Psicopedagoga. Magíster en Estudios de la Cultura. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de la Universidad Andina Simón Bolívar.

## I. RETROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR

A continuación se presentan, de manera sucinta, los antecedentes de la Educación Bilingüe en el Ecuador, concretamente en el marco de la educación indígena primero y, de la educación intercultural bilingüe, después.

Además de algunas iniciativas aisladas de evangelización realizadas por distintas misiones católicas en las que la alfabetización básica es un elemento común (la misión de Canelos de los Frailes Dominicos, la de Quijos de los Padres Josefinos, etc.), puede decirse que es propiamente desde 1940 que se inician procesos de educación dirigidos específicamente a las poblaciones indígenas del Ecuador.

En estos procesos se destaca la formación de las escuelas indígenas de Cayambe, en las que se forma la paradigmática lideresa indígena *Dolores Cacuango*, precursora de la educación bilingüe en el país. En esta misma década es relevante el esfuerzo realizado por las Misioneras Católicas Lauritas en pro de la educación indígena, sobre todo de los pueblos quichua de la sierra.

Posteriormente, en los años 50' el Instituto Lingüístico de Verano, cuya finalidad principal era la traducción de la biblia a las lenguas vernáculas, inició un programa de educación dirigido inicialmente a los pueblos indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza y después a todos los grupos indígenas del país. "En la década de 1960 la Misión Andina realizó materiales educativos utilizando el dialecto local para algunas regiones de la Sierra" (MONTALUISA: 2005).

En los años 60', con el apoyo de Monseñor Leonidas Proaño, conocido localmente como el "obispo de los indios", se crean las Escuelas Radiofónicas de Riobamba - Chimborazo, dedicadas específicamente a la educación indígena en lengua quichua. "El objetivo de las Escuelas Radiofónicas de Riobamba era organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares

en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación” (YANEZ: 1998, 35).

En estrecha relación con la iniciativa del equipo misionero de Chimborazo, surge hacia fines de los 60' e inicios de los 70' (1968-1972) el Sistema Radiofónico Shuar que luego se denomina Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar, en las que se transmiten programaciones de contenido cultural y, además, los mismos contenidos educativos del sistema educativo regular ecuatoriano. Este sistema que funciona hasta la actualidad, tiene como destinatarios principales los grupos amazónicos Shuar y Achuar de Ecuador y de las inmediaciones cercanas de Perú.

En los años 70', surgieron “varios programas de educación bilingüe y con diversos nombres: Escuelas Indígenas del Quilotoa, con apoyo de la Misión Salesiana, Escuelas Indígenas de Simiatug, Escuelas Bilingües de la Federación Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana –FCUNAE-, el Programa educativo Chimborazoca Caipimi, etc.” (MONTALUISA: 2005).

En los años 80' existieron diversos programas educativos liderados por el Ministerio de Educación, dirigidos a atender a las poblaciones rurales; en términos generales, podría decirse que se trata de programas remediales y compensatorios que aunque intentaban tomar en cuenta las diferencias existentes entre los sectores urbanos y rurales, sin embargo, no repararon en la especificidad cultural de los pueblos indígenas, sino más bien apuntaban a ampliar la cobertura educativa en el país.

En términos generales, la década de 1980 puede considerarse como una etapa histórica en la que se forjaron las iniciativas y propuestas más significativas de la educación indígena en el Ecuador.

Aludiendo a la trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe en el país, varios autores dividen esta década en 2 etapas “la primera etapa, comprendida entre 1978 y 1984, integra tres organismos: el Ministerio de Educación, a

través del personal de la Oficina Nacional de Alfabetización; el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) creado para el efecto por la Universidad Católica de Quito; y las organizaciones indígenas con mayor participación comunal y regional (...) La segunda etapa se inicia en 1986 con la creación de la Corporación Educativa "Macac", la participación de personal indígena a título personal, y el apoyo económico de organismos no gubernamentales" (MONTALUISA: 2005).

Es preciso mencionar que en este centro, donde se formaron numerosos y reconocidos líderes indígenas, se preparó el discurso en quichua que pronunció el presidente Jaime Roldós Aguilera, el 10 de agosto de 1979, el mismo que luego creó en el Ministerio de Educación el Sub Programa de Alfabetización Quichua. En esta misma época, Paulo Freire visitó el CIEI de la PUCE y animó a su personal a seguir adelante en la lucha por la educación de los pueblos indígenas. Vale subrayar que es el inicio de la incorporación de los indígenas y la diversidad en los discursos y acciones políticas oficiales nacionales, en el marco de la nueva democracia que sucedía a la Dictadura Militar.

En 1986, ya conformada la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONAIE- que aglutina a los pueblos indígenas de la sierra y de la amazonía, la Educación Intercultural Bilingüe va consolidándose no solo en el campo educativo sino, además, se fortalece como propuesta política.

En respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de la sierra y la amazonía el estado ecuatoriano decreta, en 1988, la creación de la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe –DINEIB y de las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe.

## II. NORMATIVA NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA EIB

En este acápite se presenta el marco legal vigente de la EIB en el Ecuador, la cual se encuentra amparada por una sólida normativa nacional e internacional.

## **NORMATIVA NACIONAL**

### **Constitución Política del Ecuador**

La Constitución Política vigente (aprobada el 5 de junio de 1998) reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, así como el papel activo que el Estado debe cumplir en el fomento de la interculturalidad, y la equidad e igualdad entre los diferentes grupos culturales que conviven en el país, tal como se enuncia en los siguientes artículos:

Artículo 1: El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico.

Artículo 62: El Estado (...) establecerá políticas permanentes para la conservación, restauración, protección y respeto del patrimonio cultural tangible e intangible, de la riqueza artística, histórica, lingüística y arqueológica de la nación, así como del conjunto de valores y manifestaciones diversas que configuran la identidad nacional, pluricultural y multiétnica. El estado fomentará la interculturalidad, inspirará sus políticas e integrará sus instituciones según los principios de equidad e igualdad de las culturas.

Con relación al ámbito de la educación, la Constitución vigente reconoce que ésta debe fomentar la interculturalidad. Igualmente, garantiza la Educación Intercultural Bilingüe como una política de Estado:

Artículo 66: La educación, inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos, promoverá el respeto a los derechos humanos, desarrollará un pensamiento crítico, fomentará el civismo; proporcionará destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimulará la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz.

Artículo 69: El Estado garantizará el sistema de Educación Intercultural

---

<sup>2</sup> Hay que señalar que la creación de esta Subsecretaría no necesariamente fortalece el marco legal de la EIB; no obstante, es posible que a futuro, la gestión de esta instancia tenga repercusiones en la planificación y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

Bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural.

Por último, la Constitución en su Artículo 84, reconoce quince derechos colectivos para los pueblos indígenas y afrodescendientes, entre los cuales destaca el derecho de los pueblos indígenas a contar con una educación de calidad, cultural y lingüísticamente pertinente. En este sentido, el numeral 11 de dicho artículo enfatiza que los pueblos indígenas tienen derecho a “acceder a una educación de calidad. Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe”.

### **Ley de Educación y Reglamento General de Educación**

En 1988, mediante el Decreto Ejecutivo 203, se reforma el Reglamento General de la Ley de Educación y se responsabiliza a la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB) del manejo de la educación intercultural bilingüe en el país. Se coincide con Garcés en que este es el momento específico de creación de la DINEIB. En el capítulo agregado en el reglamento se señala lo siguiente:

#### **“DE LA DIRECCIÓN NACIONAL INDIGENA INTERCULTURAL BILINGÜE:**

Esta Dirección cuyo personal deberá poseer a más del dominio de la lengua castellana el de alguna de las lenguas indígenas del Ecuador, tendrá a su cargo la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado. El subsistema escolarizado comprenderá la educación indígena regular, compensatoria y especial, en los niveles preprimario, primario y medio. La primera autoridad es el Director Nacional de Educación Indígena”.

En dicho reglamento también se definen los *deberes y atribuciones* de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe:

- a) Planificar, dirigir y ejecutar la educación indígena.
- b) Elaborar el plan de actividades y someterla a consideración del Nivel Superior.



- c) Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país.
- d) Organizar los establecimientos de educación indígena bilingüe en los niveles preprimario, primario y medio.
- e) Realizar el seguimiento y la evaluación de la educación indígena.
- f) Informar y asesorar al Ministro y Subsecretario de Educación sobre el funcionamiento de las Direcciones Provinciales de los planteles y programas educativos.
- g) Proponer al Nivel Directivo Superior proyectos de instrumentos legales y reglamentarios y modificar los vigentes para alcanzar una acción educativa eficiente.
- h) Coordinar y controlar la educación indígena bilingüe.
- i) Detectar las necesidades cuantitativas y cualitativas de recursos humanos, materiales y de infraestructura educativa indígena. La información recopilada será procesada en coordinación con el Departamento de Mapa Escolar y sus resultados servirán de base para la micro y macro planificación dentro de su área.
- j) Establecer canales de comunicación con la representación de las nacionalidades indígenas.
- k) Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales adecuados.
- l) Velar por la aplicación de una política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua, basado en lo posible en el criterio fonológico.
- ll) Impulsar programas de educación no escolarizada relacionados con la cultura indígena.
- m) Diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena.
- n) Desarrollar un curriculum apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación indígena.
- o) Organizar programas acelerados de formación de maestros indígenas de acuerdo con las características y necesidades de las diversas comunidades indígenas. Dirigir y organizar y ejecutar la alfabetización y educación de adultos bilingüe.
- p) Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingües.
- q) Organizar y promocionar programas y proyectos de orientación familiar y de actividades en beneficio de la comunidad.
- s) Determinar y coordinar con la DINACE y la DINADER

la construcción de las infraestructuras escolar y deportiva, respectivamente.

t) Organizar conjuntamente con el nivel superior las Direcciones Provinciales de Educación Indígena.

u) Asumir las funciones y atribuciones originales en los reglamentos y aquellas que las delegare el Ministro.

Por otra parte, en 1992, mediante la Ley 150, se reforma la Ley de Educación y se eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a la categoría de organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado. La reforma incorporada también asegura la participación de los pueblos indígenas en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe. En el Art. 28 del capítulo 3 de la Ley (que se refiere a la Estructura del Ministerio) se señala lo siguiente:

“El Ministerio de Educación cuenta para su funcionamiento, además de las Subsecretarías, con las direcciones nacionales especializadas y las oficinas técnicas que se determinen en el Reglamento, de acuerdo con los requerimientos del desarrollo educativo del país. Además contará con una organización integrada por unidades de asesoramiento, de planificación y de ejecución.

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad”.

### **Acuerdos Ministeriales**

- En 1993, mediante el Acuerdo Ministerial 112, se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual contempla “...principios, fines, objetivos, estrategias de implementación, bases curriculares (actores, fundamentos generales, metodología, calendario, niveles educativos, modalidades, docencia, seguimiento y evaluación) y programas de estudio” (GARCÉS: 2006, 120).

- En 1995, mediante el Acuerdo 049, se delega al Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe una serie de atribuciones de índole administrativo dentro de la Jurisdicción Intercultural Bilingüe:
  - a) Nombrar al personal docente, administrativo y de servicio, de la Jurisdicción Intercultural Bilingüe.
  - b) Designar y nombrar a Supervisores Provinciales y Nacionales, de conformidad al reglamento de Supervisión vigente.
  - c) Nombrar Directores Provinciales, previa selección de las comunidades indígenas y conocimiento del Señor Ministro de Educación y Cultura.
  - d) Conceder licencia, comisiones de servicio, aceptar la renuncia del personal de su jurisdicción.
  - e) Suscribir convenios y contratos.
  - f) Crear, trasladar, suspender y clausurar, los establecimientos educativos particulares y fiscales del nivel medio de su jurisdicción, según las disposiciones legales, reglamentos y necesidades de la población indígena.
  - g) Autorizar y Legalizar el funcionamiento de los cursos de los establecimientos educativos del nivel medio de su jurisdicción (Art. I del Acuerdo).
  
- En el 2000 mediante el Acuerdo 2942, se resuelve expedir el Reglamento orgánico estructural y funcional de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe. En el reglamento vigente (que incluye las reformas del Acuerdo 600 del 21 de febrero de 2005), se establece en el Capítulo II que la Educación Intercultural Bilingüe tiene la siguiente estructura:
  - Art. 5.- Sistema administrativo.- Se establece el sistema administrativo representado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que administrará los dos componentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: escolarizado y no escolarizado.  
El sistema administrativo tendrá dos subsistemas:
    - a) Central; y,
    - b) De nacionalidad o pueblos.

Art. 6.- subsistema Central.- Está integrado por los siguientes componentes:

- a) El Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe;
- b) Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe;
- c) Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe;
- d) Área Administrativa-Financiera; y,
- e) Área Técnica con las subáreas:
  1. Educación-Régimen Escolar.
  2. Bienestar Comunitario.
  3. Currículo.

Art. 7.- Subsistema de Nacionalidades y Pueblos.- Está integrado por los siguientes componentes:

- a) Director de Educación de Nacionalidad o Pueblos;
- b) Área Administrativo - Financiera (que funcionará con todos los sistemas componentes).
- c) Área Técnica; y,
- d) Unidades educativas descentralizadas.

En el mismo Acuerdo, se establecen funciones para cada una de las instancias antes aludidas.

- En el 2001, mediante el Acuerdo 200, se expide el Reglamento para el funcionamiento de la Comisión de Educación Intercultural Bilingüe.
- En el 2002, mediante el Acuerdo 779, se emite el Reglamento para la elección de Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. En él se definen, entre otros aspectos: el procedimiento para la convocatoria, los requisitos que deben cumplir los candidatos, el procedimiento para la elección, período de duración y causas de remoción.
- En el 2003, mediante el Acuerdo 004, se resuelve poner en vigencia el Referente Curricular para la educación inicial de los niños y niñas de 0 a 5 años de edad, con el objetivo de "...asegurar un proceso educativo alternativo, abierto y flexible adecuado a la diversidad cultural del Ecuador" (Art. I del Acuerdo).

- En el 2005, mediante el Acuerdo 374, se legaliza la Educación Infantil Familiar Comunitaria en la Jurisdicción del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, cuyo marco de acción contempla desde la preparación de las parejas para la unión conyugal, hasta la educación de los niños hasta los 6 años de edad (Art. 2 del Acuerdo).
- En el mismo año, mediante el Acuerdo 524, se expide el Reglamento para la selección y elección de los Directores Provinciales y de Nacionalidades de Educación Intercultural Bilingüe. En el reglamento se definen, entre otros aspectos, los siguientes: el procedimiento para la convocatoria, los requisitos que deben cumplir los candidatos, el procedimiento para la elección, criterios para la calificación y causas de remoción.
- En el 2006, mediante el Acuerdo 463, se crean las Direcciones Regionales de la Educación Intercultural Bilingüe en la Sierra, Amazonía y Litoral-Galápagos para la gestión técnico pedagógica y académica del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y desarrollo del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Estas direcciones fueron creadas con la finalidad de elevar la calidad de la EIB y promover el “mejoramiento de las condiciones de vida de las nacionalidades y pueblos indígenas mediante el fortalecimiento de la lengua, cultura, etnociencia, tecnología y ciencia universal” (Art. I del acuerdo).
- En el 2006, mediante el Acuerdo No. 289, se expide el Reglamento de uso y aplicación de las lenguas de los pueblos indígenas que se definen como nacionalidades en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El Reglamento contempla varios capítulos sobre el uso de las lenguas de las nacionalidades indígenas. En relación al uso oficial y obligatorio de lenguas de las nacionalidades indígenas, en el Capítulo I se señala lo siguiente:

Art.2. Las autoridades, funcionarios del ámbito administrativo, técnico – pedagógico, educadores y personal de servicios del

Sistema de Educación Intercultural Bilingüe - SEIB, tienen derecho y obligación de dominar la lengua oficial de las nacionalidades respectivas en forma oral y escrita.

Art.3. El uso y aplicación de lenguas de las nacionalidades indígenas, es obligatorio en el proceso educativo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a fin de categorizar la lengua para el desarrollo de los conocimientos y sabiduría ancestrales.

Art.4. Toda producción de materiales educativos, disposiciones normativas, resolución y documentos oficiales en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe que expidan los Directores: Nacional y Provinciales de las Nacionalidades, Redes de Centros Educativos Bilingües y autoridades de los Centros Educativos Comunitarios, deben ser redactadas en lenguas de las nacionalidades indígenas. Excepto si los receptores sean exclusivamente de habla castellana u otra, se escribirá en lengua indígena.

Respecto al dominio de lenguas de las nacionalidades indígenas por parte de los estudiantes de la jurisdicción intercultural bilingüe, en el capítulo III del mismo Reglamento se plantea que:

Art.9. El uso y aplicación de lengua de las nacionalidades indígenas, forma parte del currículo para el desarrollo de los conocimientos y sabidurías y para ello:

- a) Los estudiantes que terminan la educación básica aprobarán el nivel elemental de lengua de las nacionalidades indígenas, que será receptada por una comisión integrada por: director del plantel; un representante de los padres de familia; y, el profesor de la lengua indígena de la respectiva institución educativa;
- b) Los estudiantes previo a la obtención del título de bachiller de todas las especialidades, incluidos los de estudios libres aprobarán el nivel básico. Será receptada por una comisión integrada por: Director de la Red Educativa; Rector del plantel; un representante de los padres de familia; el profesor de la lengua indígena de la misma institución educativa, con la presencia de un delegado de la Dirección Provincial o de Nacionalidad; y,

c) Los estudiantes previo a la obtención del título en los Institutos Pedagógicos, Técnicos y Tecnológicos, aprobarán el nivel avanzado de lengua de las nacionalidades indígenas, que será receptada por una comisión integrada por: Rector del plantel, un representante de los padres de familia y el profesor de la lengua indígena de la misma institución educativa, con la presencia de un delegado de la Dirección Provincial o de Nacionalidad respectiva.

Vale recalcar que en dicho Reglamento también se detallan artículos relacionados con otros temas, tales como las características y niveles de los cursos de lenguas de las nacionalidades; así como también la particularidad de los exámenes que se empleen para la evaluación del dominio de las lenguas indígenas.

- También en el 2006, mediante el Acuerdo 425, se crea la Subsecretaría de Educación de los Pueblos Indígenas a nivel nacional (denominada luego Subsecretaría para el Diálogo Intercultural), la cual tiene como misión “proponer, para conocimiento y resolución del Ministro, políticas educativas que permitan la articulación y la interculturalización de los subsistemas de educación hispano y bilingüe; formular estrategias que contribuyan a fortalecer la unidad nacional en la diversidad y, en general, coordinar los procesos destinados a fortalecer el sentido pluricultural, multiétnico y plurilingüe de todo el sistema educativo nacional”<sup>2</sup> (GARCIA-SANDOVAL:2007, 64).
- En el mismo año, mediante Acuerdo 227, se señala que las Redes de Centros Educativos Comunitarias Interculturales Bilingües se regirán por su propio reglamento. Posteriormente, se expide el Reglamento para la Gestión y Organización de las Redes de Centros Educativos Comunitarias Interculturales Bilingües (R-CECIB). Las Redes de CECIB son instancias educativas, pedagógicas, administrativas y financieramente descentralizadas y desconcentradas que tienen

---

<sup>2</sup> Hay que señalar que la creación de esta Subsecretaría no necesariamente fortalece el marco legal de la EIB; no obstante, es posible que a futuro, la gestión de esta instancia tenga repercusiones en la planificación y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

como responsabilidad la aplicación del MOSEIB; y están orientadas al mejoramiento de la calidad educativa y garantizan la participación comunitaria de los actores sociales involucrados.

Art. 1.- Naturaleza de las R-CECIB: Las Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (R-CECIBs) son instituciones educativas, pedagógicas, administrativas y financieramente descentralizadas y desconcentradas; responsables de la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe - MOSEIB; destinada al mejoramiento de la calidad educativa de la población indígena. En su gestión garantizará la participación comunitaria de los actores sociales involucrados.

Art. 5.- Objetivos de la Red de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües – R-CECIB:

- a. Organizar, ampliar y consolidar las oportunidades y la obligación del Estado como de la población para acceder a la educación y lograr su permanencia en el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe;
- b. Planificar, organizar, ejecutar y evaluar la aplicación del MOSEIB en los CECIB, en el marco de la descentralización y desconcentración educativa;
- c. Desarrollar innovaciones educativas mediante los modelos de gestión: técnico pedagógico, administrativo, financiero y de participación comunitaria en todos los niveles y modalidades del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- d. Fomentar una cultura de investigación y revitalización de los conocimientos y saberes locales y su incorporación al currículo educativo de la red;
- e. Organizar y ejecutar planes, programas y proyectos de mejoramiento de la calidad educativa y hacer viables las iniciativas locales para contribuir al desarrollo comunitario;
- f. Contribuir al fortalecimiento de la identidad, la cultura, la lengua indígena, la organización y participación comunitaria;
- g. Gestionar el mejoramiento profesional permanente



- del personal docente, administrativo, de servicios y demás actores involucrados;
- h. Promover la interrelación y sinergia de las comunidades del área de influencia, mediante una comunicación e información oportuna entre las redes y la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIB) o la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Nacionalidad (DEIBNA).

A partir de lo presentado a nivel de la normativa nacional sobre EIB se puede constatar que la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador cuenta con un cuerpo legal sólido que ha amparado y legitimado el quehacer educativo de la jurisdicción educativa bilingüe durante las dos últimas décadas (1988-2007).

Sin embargo, vale señalar como antecedente jurídico, que antes de 1988, año en el que se crea la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, hubo avances en el ámbito legal que generaron espacios para la implementación de prácticas educativas dirigidas específicamente a las poblaciones indígenas del país.

- Así, en 1983 mediante el Acuerdo Ministerial 000529 se resuelve “Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula”.
- En ese mismo año se reforma el Artículo 27 de la Constitución Política, y se determina que “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”.

Si bien estos fueron avances importantes, puede apreciarse en estos dos artículos una preocupación exclusiva por el bilingüismo, y no necesariamente por la interculturalidad.

Empero, haciendo una retrospectiva histórica, puede verse que es en 1988 cuando realmente se reconoce en el ámbito legal a la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Es en este año cuando se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe como una instancia con jurisdicción propia, encargada de planificar, organizar, dirigir, controlar, coordinar y evaluar la EIB en los subsistemas escolarizado (preprimario, primario y medio) y no escolarizado.

Es importante destacar que en dicho año a la DINEIB se le asigna, entre otras, la potestad para: organizar las Direcciones Provinciales de Educación Indígena (las mismas que hoy son las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe); desarrollar un currículo propio, cultural y lingüísticamente pertinente para cada uno de los subsistemas y modalidades de la educación indígena; dirigir, organizar y orientar la educación de los Institutos Normales Bilingües y, además, formar y capacitar a los docentes según los requerimientos de este sistema educativo; así como producir material didáctico que permita implementar en la práctica lo establecido en dicho currículo, de acuerdo a las necesidades de las poblaciones indígenas.

Cuatro años más tarde, en 1992 mediante la Ley 150 -que reforma la Ley General de Educación- se eleva a la categoría de organismo técnico, administrativo y descentralizado a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, con su propia estructura orgánica funcional.

Como puede verse, este constituye un nuevo avance en la legitimación y reconocimiento del sistema de EIB, pues por una parte se le confiere a su Dirección autonomía para la gestión y, por otra parte, se garantiza la participación de los pueblos indígenas en todos los niveles e instancias de dicha gestión.

Los Acuerdos Ministeriales que se expiden desde 1993 en adelante se orientan a concretar lo dispuesto en la Ley y Reglamento de Educación antes aludidos, mediante la oficialización de los elementos constitutivos de la EIB (por ejemplo, el MOSEIB) y la emisión de diversos reglamentos. Así por ejemplo:

- En 1993 se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe que, entre otros aspectos, contempla la propuesta curricular de la EIB.
- En 1995 se delega al Director Nacional de EIB una serie de atribuciones claves para la gestión y administración autónoma de este sistema educativo, como por ejemplo, el nombramiento del personal docente, administrativo y de servicio de la EIB, la designación y nombramiento de los supervisores nacionales y provinciales, y el nombramiento de los directores provinciales, entre otros.
- En el 2000 se expide oficialmente el Reglamento Orgánico Estructural y Funcional de la DINEIB.
- En el 2001 se expide el Reglamento para el Funcionamiento de la Comisión de EIB, instancia reconocida en el Orgánico Funcional antes mencionado.
- En el 2002 se expide el Reglamento para la elección del Director Nacional de la EIB.
- En el 2003 se pone en vigencia el Referente Curricular para la Educación Inicial de los niños y niñas de 0 a 5 años de edad.
- En el 2005 se legaliza la educación infantil comunitaria en la jurisdicción del sistema de EIB.
- En el mismo año se expide el Reglamento para la selección y elección de los Directores Provinciales y de Nacionalidades de la EIB.
- En el 2006 se crean las Direcciones Regionales de EIB.
- En este mismo año se expide el Reglamento de uso y aplicación de las lenguas indígenas en el Sistema de EIB.
- Además, en el 2006 se reglamenta la gestión y organización de las Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (R-CECIB).

Hasta ahora se ha señalado lo más relevante de la Ley y Reglamento de Educación y los posteriores Acuerdos Ministeriales relacionados con la EIB. Es necesario, sin embargo, hacer referencia a la Constitución de 1998, la cual tiene vigencia hasta la fecha de elaboración de este estudio.

En términos generales, puede decirse que la Constitución de 1998 contribuye, sin duda, a fortalecer el marco legal de la EIB y a asegurar la “continuidad del sistema de EIB como parte de una política de estado de largo plazo” (GARCÉS: 2006, 120).

En este sentido, la Constitución alude a la Educación Intercultural Bilingüe como una política de estado y como un derecho irrenunciable de los pueblos indígenas. Al respecto, se subrayan dos Artículos que resultan claves para la confirmación de lo antes señalado:

- El Artículo 69 que establece que “El Estado garantizará el sistema de Educación Intercultural Bilingüe”;
- Numeral II del Artículo 84 en el que se reconoce que los pueblos indígenas tienen derecho a una educación intercultural bilingüe de calidad, en el marco del sistema de EIB.

Es preciso enfatizar que más allá del ámbito educativo, la Constitución reconoce de manera explícita la diversidad cultural y lingüística del país, aspecto de por sí importante, así como la responsabilidad que el Estado tiene para el fomento de la interculturalidad y equidad entre los diferentes grupos culturales del Ecuador.

## **NORMATIVA INTERNACIONAL**

### **Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.**

En 1989, en el marco de la Conferencia Internacional del Trabajo, se crea el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. El Ecuador fue uno de los países que aprobó y firmó el texto del convenio; nueve años

después, el 15 de mayo de 1998, el Ecuador ratificó su adscripción al mismo. Sin lugar a dudas, el convenio “ofrece un marco normativo favorable para la ejecución de políticas y programas a favor de la EIB...” (GARCÉS: 118). Para efectos de este estudio se detallan los artículos correspondientes al ámbito de la educación y comunicación:

### **Artículo 26**

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

### **Artículo 27**

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

### **Artículo 28**

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

### **Artículo 29**

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

### **Artículo 30**

1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio.

2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

### **Artículo 31**

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

Tal como se ha venido mencionando respecto a la EIB, el Ecuador cuenta con un corpus legal sólido que atraviesa todos los niveles de lo jurídico; y, esta normatividad no solo se plasma a nivel nacional, sino que se encuentra amparada por normativas internacionales de alta trascendencia, tales como el Convenio 169 de la OIT (en cuya suscripción el Ecuador fue uno de los primeros países firmantes).

Con relación a la gestión de la EIB, dicho Convenio, el cual legitima el la

participación de los pueblos indígenas en la gestión de la EIB”, en su Artículo 27 establece que:

2. “La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación (...). Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

En el ámbito lingüístico, el Convenio 169 favorece el bilingüismo para los pueblos indígenas. Así, el Artículo 28 establece que:

1. “Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan”.

2. “Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país”.

Respecto al campo curricular, el Convenio también promueve la inclusión de los conocimientos propios como contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el numeral 1 del Artículo 27 es muy explícito sobre lo antes mencionado, al señalar que:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados (...) deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Como puede inferirse, dicho Convenio “ofrece un marco normativo favorable para la ejecución de políticas y programas a favor de la EIB” (GARCES: 2006, 118).

A partir de la revisión y análisis de la normativa nacional e internacional de la EIB es posible concluir que:

- a. La Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana cuenta con un corpus legal que abarca todas las instancias, yendo desde lo general para concretarse en lo particular. Así este corpus, se plasma en la Constitución Nacional, pasa por la Ley y Reglamento General de Educación y se especifica en diversos Acuerdos Ministeriales, llegando incluso a reglamentaciones puntuales de funcionamiento de las diferentes instancias, por ejemplo: uso y manejo de las lenguas indígenas al interior de la EIB; funcionamiento de las Redes de CECIB; procedimientos de elección del Director Nacional, de los Directores Provinciales y por Nacionalidad de la EIB, etc.

En este aspecto la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe contrasta con la normativa de otros derechos de los pueblos indígenas que en la actualidad, puede decirse que se quedan en una generalidad extrema; como por ejemplo, el ámbito del derecho indígena que, si bien es reconocido a nivel constitucional, no cuenta con las leyes secundarias ni reglamentaciones necesarias para su verdadero ejercicio.

- b. El marco legal que sostiene la EIB asegura las condiciones básicas para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el país, tales como:
  - El manejo y control de la EIB por parte de los pueblos indígenas.
  - La gestión de la EIB de tipo autónomo y descentralizado.
  - La participación, en distintos niveles e instancias, de la población indígena en la planificación, desarrollo y evaluación de la EIB.
  - Los procesos de formación docente según las



características y requerimientos fundamentales de la EIB.

- El uso de las lenguas indígenas en la EIB, estableciéndose el bilingüismo como condición *sine qua non* de los procesos educativos.
- La inclusión de los conocimientos propios como elementos constitutivos de los currícula y planes de estudio, sin desconocer los aportes de conocimientos provenientes de otros contextos socioculturales.

## BILBIOGRAFÍA

- Garcés, Fernando  
2006 “La EIB en Ecuador”, en López, L. Enrique y Rojas, Carlos (ed.), *La EIB en América Latina bajo examen*, La Paz, Banco Mundial – GTZ – Plural Editores.
- García, Fernando y Sandoval, Mares  
2007 “Los pueblos indígenas del Ecuador: derecho y bienestar. Informe alternativo sobre el cumplimiento del Convenio 169 de la OIT”, Quito, FLACSO Ecuador – OXFAM América.
- López, L. Enrique y Rojas, Carlos (ed.),  
“La EIB en América Latina bajo examen”, La Paz, Banco Mundial – GTZ – Plural Editores, 2006.
- Montaluisa, Luis,  
2005 *Módulo de Modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*, Maestría en Educación Intercultural, Quito, Universidad Politécnica Salesiana, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- Moya, Ruth  
1998 “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 17. En: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17a05.htm>
- Vélez, Catalina  
2007 “La interculturalidad en la educación. Reformas educativas de Ecuador, Perú y Bolivia”, Quito, Abya Yala, 2007.
- Yáñez C. Consuelo,  
1998 “La educación indígena en el Ecuador”. En *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, Vol. 5, Quito, Abya Yala.

## **Documentación jurídica:**

Constitución Política del Ecuador

Ley General de Educación

Reglamento General de la Ley de Educación

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 112

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 049

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 2942

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 200

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 779

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 004

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 374

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 524

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 258

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 463

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 289

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 1443

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 112

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 227

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 1771

Acuerdo del Ministerio de Educación N. 0071

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

## Perspectivas jurídicas de la educación intercultural bilingüe

Julio César Trujillo<sup>3</sup>

Por razones que, a los historiadores y sociólogos, corresponde esclarecer, la verdad es que, hasta las dos últimas décadas del siglo pasado, en el Ecuador, como en casi todos los países de Latinoamérica, vivíamos en la convicción de que nuestro pueblo era un conjunto heterogéneo de hombres y mujeres, unos más y otros menos civilizados.

La insurgencia vigorosa de los pueblos indígenas y los aportes de los antropólogos y otros científicos sociales en esas décadas, nos entregaron elementos de juicio que nos hizo tomar conciencia de que la realidad era otra; y, unos con optimismo y otros con temor, reconocimos que Ecuador es un conglomerado rico y diverso de naciones y culturas.

A partir de este reconocimiento, para satisfacer a medias las demandas de las naciones y pueblos indígenas, a los que se sumaron con energía los afrodescendientes, la Asamblea Constituyente de 1997-1998 adoptó una generosa y amplia carta de derechos humanos, de la que forma parte el capítulo de los derechos colectivos de las nacionalidades o pueblos indígenas y los afrodescendientes.

### **Los Derechos Colectivos**

Aunque, entre los asambleístas no hubo mayor discusión acerca de la existencia de derechos colectivos y, ni siquiera, sobre su calidad de derechos humanos, no faltaron dudas y reservas, pese a las cuales los derechos colectivos de las nacionalidades o pueblos indígenas quedaron incluidos en el Título de los Derechos Humanos que la Constitución Política de la República del Ecuador reconoce y garantiza a sus habitantes.

Mayor dificultad presentó la denominación con la que se debía identificar a

<sup>3</sup> Doctor en Jurisprudencia. Experto en Derecho Constitucional y Laboral. Profesor de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de la Universidad Andina Simón Bolívar.

las numerosas y diversas colectividades humanas que existen en el Ecuador, pues los dirigentes de los indígenas, demandaban, con denuedo, que se use el término “nacionalidades”, en armonía con el carácter plurinacional del Ecuador; sus opositores, en cambio, temían y temen que, en nombre de sus nacionalidades, los indígenas se levanten más tarde, para demandar el derecho a la autodeterminación entendida como el derecho a constituirse en Estados independientes del Ecuador.

No advertían que, con su voto favorable, en el Art. 4.6 de la Constitución se les reconoce a los pueblos, y no a las naciones, el derecho a la autodeterminación en el sentido que temían; en todo caso, como nacionalidades o como pueblos, en el Art. 84.11 se les reconoce el derecho a: “Acceder a una educación de calidad. Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe”.

Quienes se resisten al reconocimiento de la plurinacionalidad del Ecuador, tampoco responden a la marcha de las ideas en el mundo, que sustentan a la “Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas”. En este documento de valor universal, y al interior de nuestro país con fuerza vinculante, luego de reconocer la importancia fundamental del derecho a la autodeterminación, declara paladinamente que nada de lo dicho en esta Declaración “podrá utilizarse para negar a ningún pueblo su derecho a la libre determinación, ejercido de conformidad con el derecho internacional”. Para las Naciones Unidas, la importancia del derecho a la autodeterminación radica en que en virtud de él “éstos (los pueblos) determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural”.

El derecho internacional es claro en distinguir, de una parte, los Estados que niegan y desconocen sistemáticamente el goce y ejercicio efectivo de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, a la vez que practican la discriminación y el atropello a los derechos de los miembros de esos pueblos y, de otra parte, los Estados en los que los indígenas, como pueblos y como individuos, gozan de tales derechos y participan de las decisiones y

beneficios de la acción del Estado, sin menoscabo de su derecho a preservar su identidad.

A partir de esta distinción, la doctrina de las Naciones Unidas es que, en el primer caso, los pueblos excluidos, marginados, discriminados, oprimidos y explotados tienen derecho a constituirse en Estados independientes, es decir tienen derecho a la autodeterminación internacional; mientras que los segundos, tan solo, pueden asumir el derecho a promover su desarrollo político, económico, social y cultural, y el respeto a su derecho "a ser diferentes, a constituirse a sí mismos como diferentes y a ser respetados como tales".

El derecho a la autodeterminación externa, por tanto, no depende únicamente de la voluntad de los pueblos, sino también de cuanto haga o deje de hacer el Estado, del que ellos forman parte, para que sean miembros vivos del Estado, y para que también se sientan tales por su participación en la vida política, económica, social, etc. del mismo Estado, como dispone el Art. 83 de nuestra Constitución.

En consecuencia, si el Estado ecuatoriano pasa del reconocimiento teórico a la creación de las condiciones sociales para que los pueblos indígenas y afrodescendientes compartan, con los mestizos y blancos, el orgullo de ser ecuatorianos, nada debemos temer de la decisión de satisfacer su demanda de que se reconozca y declare explícitamente que el Ecuador es plurinacional, con todas las consecuencias, en la organización jurídica y política, del poder y del territorio.

Al menos, con el reconocimiento del derecho a la educación intercultural bilingüe, algo importante se ha hecho para que los pueblos indígenas se sientan parte del Ecuador, sin que se les exija despojarse de uno de los elementos esenciales de su identidad, como es su cultura; este derecho, aparte de su valor sustantivo en sí, es además complemento del precepto por el cual: "El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley".

De la recopilación de las normas jurídicas que contiene este libro, se constata que se ha desplegado un esfuerzo laudable, aunque insuficiente, para hacer realidad el goce y ejercicio del derecho a la educación intercultural bilingüe que, entre otras cosas, comprende el cultivo y desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos; pero, no se ha hecho nada, hasta ahora, para convertir en práctica cotidiana el uso oficial de las diferentes lenguas de los ecuatorianos.

No conocemos que en el Congreso Nacional o Presidencia de la República, por ejemplo, se haya incorporado personal y equipos modernos, para la reproducción y archivo de los discursos y documentos, que llegue a ellos, enviados por las autoridades indígenas en su idioma oficial; pero, ni siquiera la Asamblea Constituyente del año 2008 lo ha hecho, como no lo hizo la de 1998, no obstante la reiterada petición que, entonces y en este sentido, formularon los asambleístas quichuas y shuaras. No digamos nada de las otras dependencias y organismos del Estado.

Es penoso dejar constancia que: el reconocimiento constitucional de los derechos colectivos de los pueblos o nacionalidades indígenas, no va seguido de las leyes y prácticas que los transformen en hechos vividos por el Ecuador, uno y diverso. No hay excusa válida para este desfase entre el reconocimiento retórico y el desconocimiento efectivo, en la práctica.

No obstante, el reconocimiento teórico, aunque parcial e insatisfactorio en la práctica es un paso adelante y abre las puertas para el reclamo indeclinable, permanente, para que se avance en la aproximación incesante al ideal.

### ***De la Pluriculturalidad a la Interculturalidad***

La pluriculturalidad implica un complejo de derechos que están por dilucidarse aún en el Ecuador. Para este esclarecimiento puede ayudar determinadamente la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Con el fin de pasar al cumplimiento efectivo de esta Declaración podríamos hacer una primera clasificación de los derechos en ella reconocidos

y comenzar por aquellos que no requieren del Estado gasto alguno y que deberían formar parte de la educación intercultural bilingüe; luego, aquellos que suponen el reordenamiento del territorio, ahora que está de moda, y así, progresivamente, los demás.

No basta que los conocimientos de toda especie se transmitan en el idioma de la nación a la que pertenezcan los educandos y a la que deberían pertenecer, de preferencia, los educadores, sino que debe además modificarse el contenido de la educación para incluir los propios de cada nación y de cada pueblo.

Cómo no incluir en el calendario de fiestas religiosas y cívicas, que se conmemoran en los establecimientos de educación, las fiestas espirituales y religiosas, como el Inti Raymi, por ejemplo, con conferencias y lecturas que las fundamenten y expliquen; asimismo, por qué no incorporar, a los programas de la educación intercultural bilingüe, la identificación, en cada localidad, de los lugares religiosos y culturales, sobre todo los monumentos históricos y su literatura, sin perjuicio de que las obras del Ecuador en la colonia, y las del Ecuador mestizo, lo mismo que los símbolos patrios, sean conocidos y estudiados en el idioma materno de los estudiantes.

Estos y otros derechos inherentes a la pluriculturalidad como: la recuperación de su historia y de su cosmovisión, el culto de sus héroes y mártires, no puede estar ausente de los programas oficiales de la educación básica y bachillerato. En las actividades extracurriculares, que complementan la formación de los niños, niñas y adolescentes, deben constar, entre las opcionales, aquellas que les habiliten para preservar y desarrollar sus tecnologías y sistemas de trabajo y prácticas de uso de los recursos naturales.

En fin, la educación intercultural bilingüe no ha de ser la reproducción de la educación que se imparte en los establecimientos de la llamada educación de los hispanohablantes; por el contrario, sin desmerecer el contenido de ésta, ha de enriquecerse con todo lo que contribuya a enaltecer su identidad étnica. Esto supone para los maestros de los establecimientos de educación



intercultural bilingüe mayor esfuerzo y, acaso, más trabajo; por lo que deberían ser compensados con estímulos en la remuneración y también con el reconocimiento moral que eleve el aprecio social de este trabajo realmente renovador.

En los niveles superiores, la educación intercultural bilingüe es todavía más exigente, pues debería comprender la recuperación y defensa del conocimiento ancestral colectivo, como otra forma de conocimiento científico, en campos de la medicina, ecología, agricultura, farmacología, etc.; el estudio del pluralismo jurídico y otras disciplinas que nos permitan conocer científicamente lo que somos y lo que tenemos.

Si bien el reconocimiento de la pluralidad cultural del Ecuador abarca la creación de instituciones, como la educación intercultural bilingüe, para que los pueblos indígenas recuperen, al decir de Naciones Unidas, sus bienes culturales, intelectuales, religiosos y espirituales. Esto no basta, sino que necesita, para ser intercultural y, sobre todo, para construir un Estado pluricultural, que los no indígenas, sean estos mestizos, negros o blancos, estén capacitados para conocer y comprender a los indígenas en lo que son diferentes y tienen derecho a serlo.

El reconocimiento del derecho de los pueblos o nacionalidades indígenas a la educación intercultural bilingüe no agota las obligaciones del Estado plurinacional, ni siquiera con la aceptación de las consecuencias que, en el contenido y método de la enseñanza, acabamos de mencionar, aunque en forma breve e incompleta. La coexistencia, en el mismo territorio de varias culturas, impone la interculturalidad que, para los no indígenas, implica la obligación de capacitarse para comprender al otro en lo que es semejante y también en lo que es diferente.

El cumplimiento de esta obligación ha de manifestarse en la revisión del currículo y programas de la educación hispanohablante para que, el universo de los conocimientos de los ecuatorianos, abarque el idioma y las categorías

que nos permitan apreciar, positivamente, las luchas y los aportes de los indígenas a lo que somos y a lo que podemos ganar en identidad, frente a nosotros mismos y en nuestras relaciones con los otros Estados del mundo.

La interculturalidad supone diálogo y el diálogo es imposible si es que los interlocutores se desconocen o, conociéndose, no se respetan en lo que son y tienen de estimable para sí y para los demás. Más aún, la psicología, antropología, historia y otras ciencias enseñan y confirman que, del contacto respetuoso y permanente de los individuos y de los pueblos diferentes, es posible que surjan nuevas comunidades distintas de las que iniciaron el diálogo y comunicación respetuosos y que, en ellas, los unos y los otros, se reconozcan por lo que para su aparición hayan aportado.

Pretender que de la dominación de unos y de la medrosa sumisión de los otros nazca algo nuevo es imposible. Esto nos dice la historia del Ecuador, que, en siglos de dominación de los blancos primero y de los mestizos después, no ha conseguido la homogeneización de sus habitantes, pese a las políticas caritativas, paternalistas, de incorporación y asimilación que, con buena voluntad unas veces y con autoritarismo otras, se han ensayado a lo largo de más de quinientos años.

La interculturalidad no puede cerrar los ojos a la descorazonadora realidad de que las relaciones de las comunidades culturales indígenas y afrodescendientes del país, no obstante la declaración constitucional (Art. 62) de la equidad e igualdad de las culturas, se encuentran en una situación de desventaja en sus relaciones con la cultura dominante y que la superación de esta desventaja implica desterrar los prejuicios, lo mismo mediante la educación formal e informal, que mediante acciones positivas del Estado y de la sociedad, de los organismos oficiales y de las organizaciones particulares.

A pesar de todos estos esfuerzos que no deben desmayar, los logros no serán definitivos si es que persiste la exclusión o marginación de las deliberaciones y de la toma de decisiones de interés general y, con mayor razón, de las que

les conciernen, si es que fruto de la injusticia, subsiste la desigualdad de las estructuras e instituciones que impera en lo económico, social y político. Un Ecuador diferente es la condición *sine qua non* para sea realidad “la unidad en la diversidad”.

A pesar de todo, la educación intercultural bilingüe puede exhibir, en pocos años, mejores resultados, no obstante las limitaciones y falencias que se le pueden anotar y que todo el Ecuador está en el deber de superar y corregir.

### **Los esfuerzos normativos**

En el presente libro, se recopilan las normas constitucionales, las leyes y, sobre todo los decretos y acuerdos del poder público que reflejan la preocupación del Estado por dar respuesta tanto a las iniciativas como a las demandas de las nacionalidades o pueblos indígenas, con el fin de alcanzar la educación intercultural bilingüe, que les garantiza la Constitución.

A esta recopilación deben añadirse tanto el Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo –OIT- como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que, como es sabido, integran el bloque de constitucionalidad del Ecuador y que, por lo mismo son directa e inmediatamente aplicables por y ante cualquier autoridad, según el Art. 18 de la Constitución Pública de la República.

La recopilación es siempre útil porque pone las normas recopiladas al alcance de sus destinatarios; pero, este trabajo tan útil debe ser completado por una codificación que las reuniría sistemáticamente, eliminaría las repeticiones innecesarias, corregiría las contradicciones o antinomias que confunden a quienes no están familiarizados con las técnicas y principios del lenguaje jurídico y llenaría las lagunas inadvertidas en que de buena fe ha incurrido, a veces, la autoridad.

## Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador

Luis Montaluisa<sup>41</sup>

### INTRODUCCIÓN

Este documento ha sido escrito sin recurrir a muchos documentos. Varias personas me habían sugerido, desde hace mucho tiempo, escribir un testimonio vivencial de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Algo similar ocurrió en 1987, cuando tuve que escribir, sin documentos de apoyo, la primera versión de lo que es ahora el libro *Ñuqanchiq Yachai*. En esa época cumplía con la gran responsabilidad de ser el primer dirigente de educación, ciencia y cultura de la Confederación de Nacionalidades Indígenas, CONAIE que fue fundada en 1986. No teníamos, en la CONAIE, más que una vetusta máquina de escribir que nos había donado José Tonello, del Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP). Con dicha máquina se escribió el libro que la UNESCO de Chile publicó con el nombre de *Comunidad, Escuela y Currículo*, bajo la coordinación de Lucia D'Emilio.

Yo era dirigente de educación, en la época que los dirigentes indígenas nos apoyábamos unos a otros. Así, apoyé al compañero Domingo Ankuash, entonces dirigente de tierras de la CONAIE, y a toda la dirigencia de las nacionalidades indígenas del Ecuador, en las luchas por la defensa y recuperación de tierras de muchas comunidades. Entre ellas, en Panyatug, en la provincia de Cotopaxi; en la delimitación del territorio de la nacionalidad Awa, que está en las provincias de Carchi, Esmeraldas e Imbabura, etc. En dicha época, la CONAIE no tenía asesores mestizos y esa era una de nuestras fortalezas, pues hacíamos las cosas de acuerdo a nuestro propio pensamiento. Escribí el mencionado libro con papel y lápiz, durante los viajes que los dirigentes realizábamos por el país

<sup>41</sup> Lingüista y doctor en ciencias de la educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE; master en seguridad y desarrollo por el Instituto de Altos Estudios Nacionales IAEN; master en recursos naturales por la Universidad Politécnica Salesiana UPS; estudios de música en el Conservatorio Nacional de Música; Ph.D. Honoris Causa por las universidades del Consejo Iberoamericano de Educación; Coordinador del Proyecto EIBAMAZ; profesor de Cosmovisión Indígena del Programa Universitario del Sistema EIB de la DINEIB-Universidad de Cuenca y de la Academia Diplomática del Ecuador; profesor de semiótica de la Universidad Politécnica Salesiana.

y, ya de vuelta en Quito, me encargaba de pasar los nuevos folios a máquina, sirviéndome siempre de aquél vetusto aparato.

Era una satisfacción escribir una obra pedagógico-científica con la una mano, mientras con la otra apoyaba la defensa de las tierras y de la independencia de las comunidades. Creo que eso confirmó algo que había aprendido de niño: “la tierra y la cultura son lo básico para la vida de la comunidad”. De pequeño, viví la experiencia que afectó a cinco comunidades que fueron despojadas de sus tierras comunales por los militares y las autoridades civiles, para construir el actual aeropuerto de la ciudad de Latacunga, en Cotopaxi. Por eso, me emociona el hecho de que una comunidad salga a luchar por la defensa de sus tierras y, al mismo tiempo, se eduque en su cultura.

Hoy, 31 de enero de 2008, participé, junto con todo el resto de dirigentes, en la posesión de la nueva directiva de la CONAIE, encabezada por el compañero Marlon Santi como presidente, el compañero Miguel Guatemal como vicepresidente y el compañero Fausto Vargas como dirigente de Educación. Allí coincidimos en que hay que defender los territorios ancestrales como base de la cultura y de las lenguas. También coincidimos en que hoy estamos más amenazados que antes. Frente a los gobiernos de derecha ya sabíamos cómo luchar, pero frente a los gobiernos disfrazados de socialistas no tenemos estrategias, pues se han apropiado hasta de nuestros símbolos, con los cuales nos sentíamos fuertes. Inclusive, hasta pronuncian algunas frases en alguna lengua indígena, pero no tienen la voluntad de respetar los territorios ancestrales, ni las lenguas, ni las culturas, ni las instituciones indígenas que, con gran esfuerzo y sacrificio, hemos creado. En educación, malinterpretan el concepto de interculturalidad, pretenden imponer un único sistema de educación. Esto es ir contra natura, pues la naturaleza es diversa y los humanos, que somos parte de la naturaleza, también somos diversos.

Parece que el destino de las nacionalidades indígenas, tratadas como extranjeras en nuestras propias tierras, primero por los invasores europeos y luego por los criollos en las llamadas repúblicas democráticas, es tener

que seguir luchando para defender los territorios ancestrales y la educación bilingüe que, a fin de cuentas, es un beneficio para todos nuestros países.

Apoyándome en la memoria, en la tradición oral y en unos pocos documentos, tales como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB, pasaré a describir algunos aspectos importantes de la educación de las nacionalidades indígenas del Ecuador, desde un período anterior a la creación de la DINEB.

## **I. LA EDUCACION INDÍGENA ANTES DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, DINEIB**

Antes de la creación de la DINEIB existieron varios procesos de educación intercultural bilingüe (EIB). Algunos fueron dirigidos por instituciones de fuera y otros nacidos en el seno de las mismas comunidades.

### **I.1. Las escuelas indígenas de Mama Dulu**

La primera de las tres escuelas indígenas de Cayambe (al noreste de Quito), comenzó a funcionar en octubre de 1945, bajo el liderazgo de Dolores Cacuango.

Dolores Cacuango nació el 26 de octubre de 1881. Luchó por la tierra y la educación para sus hermanos indígenas. Falleció, en extrema pobreza, el 23 de abril de 1971, luego de haber presenciado el aparente fracaso de su proyecto educativo y social. Efectivamente, la última escuela bilingüe regentada por su hijo, en la comunidad de Muyu Urcu, fue destruida en 1963 por la junta militar de gobierno a causa de haber reclamado territorios ancestrales que son nuestros, pues aquí amanecemos hace más de quince mil años. La destrucción de estas escuelas se realizó bajo del discurso de que eran focos comunistas.

Sin embargo, la lucha iniciada por ella, con la participación de las comunidades, nos ha dejado una filosofía y un fundamento para la educación intercultural

bilingüe. He aquí unos fragmentos de su pensamiento en sus diferentes facetas como filósofa, política, educadora y madre.

***Dolores, la filósofa:***

“Los indios somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer, y de paja del cerro cubriremos el mundo” (RODAS: 1998, 123). Este pensamiento se halla en el mural pintado por el artista Guayasamín, en la sala de sesiones del Congreso Nacional del Ecuador.

“A natural solo, patrón pateo y ultrajo. Es como hebra de hilo que fácilmente se rompe. A naturales unidos como poncho tejido, patrón no podrá doblegar” (RODAS: 1998, 115).

“Esta es la vida, un día mil muriendo, mil naciendo, mil muriendo, mil renaciendo. Así es la vida” (RODAS: 1998, 169).

***Dolores, la historiadora:***

“Los indígenas sabíamos vivir como ahora. En choza húmeda, sin sol, sin luz. Allí mismo dormíamos, cocinábamos, teníamos nuestros cuicitos y en el soberado teníamos nuestros granitos, nuestra ropita. No teníamos muebles. La cama era en el suelo, muy cerca de la tullpa (fogón) para recibir calor” (RODAS: 1998, 46).

***Dolores, la política:***

“Si muero, muero, pero siquiera uno ha de quedar para seguir, para continuar” (RODAS: 1998, 95).

“Nosotros somos como los granos de quinua, si estamos solos, el viento lleva lejos. Pero si estamos unidos en un costal, nada hace el viento. Bamboleará, pero no nos hará caer” (RODAS: 1998, 101).

“Primero el pueblo, primero los campesinos, los indios, los negros y mulatos.

Todos son compañeros. Por todos hemos luchado sin bajar la cabeza, siempre en el mismo camino” (RODAS: 1998, 127).

***Dolores, la educadora:***

“Siempre comprendí el valor de la escuela. Por eso les mandé a mis hijos a la escuela más cercana, para que aprendan la letra” (RODAS: 1998, 149).

“A mi hijo Luis le convencí que deje los trabajos del campo y se dedique a ayudar a los niños de su raza haciendo funcionar una escuelita aunque sea en la choza miserable que teníamos para vivir” (RODAS: 1989, 29).

***Dolores, madre:***

“Sólo tengo una pena, mi hijito se queda sin pan ni abrigo. Taita Diosito, él ha de llevar, él ha de recoger. Esa es la vida” (RODAS: 1998, 173).

**1.2. Otros procesos de educación intercultural bilingüe**

A partir de 1960 se ejecutaron varias experiencias de educación bilingüe en la Amazonía, Sierra y Costa del Ecuador. Estas experiencias se mencionan en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB, con algunos detalles académicos.

Con sede en Sucúa, y bajo la orientación de los salesianos, nació el Sistema Radiofónico Shuar de la Federación Shuar. Este se extendió a la población Achuar. El proceso tuvo una gran cobertura en todo el territorio shuar y achuar.

El Instituto Lingüístico de Verano trabajó, desde 1956 hasta 1981, en Limoncocha. Allí formó a algunos educadores indígenas de diversas nacionalidades, principalmente de la Amazonía y Costa.

Otros procesos fueron el de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador para adultos; el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), dirigido en primera instancia por Javier Herrán y continuado por José Manangón; las



Escuelas de la Federación de Comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana”, orientadas por los líderes de la Federación: Inocencio Macanilla y el fallecido Humberto Andi; el Subprograma de Alfabetización Quichua del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena CIEI de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), dirigido por Consuelo Yáñez; el programa de alfabetización Chimborazoca Caipimi de Riobamba, dirigido por Carlos Moreno, Abel Inga y Delfín Tenesaca; el Colegio Nacional Macac de auto-educación, dirigido por Consuelo Yáñez; el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural EBI de la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ); el Proyecto Alternativo de Educación Intercultural Bilingüe de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana PAEBIC, dirigido por César Cerda, Mariano Cerda y Froilán Viteri.

De ellos, el que mayor cobertura tuvo fue el del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena CIEI; lo conformaban 724 centros educativos para adultos y 300 escuelas para niños. El trabajo del CIEI, del cual formé parte, duró desde 1978 hasta septiembre de 1986, año en el que se cerró.

Recuerdo que Paulo Freire vino invitado en 1980 por el Gobierno del Presidente Roldós, para dar su punto de vista sobre la campaña nacional de alfabetización que se estaba organizando; nos visitó en el CIEI y, al observar lo que estábamos haciendo, emocionado dijo: “Vengan los abrazo por el trabajo que están haciendo”.

En todos los procesos educativos mencionados, puede ser que se me escape alguno, hubo personas que dedicaron gran parte de su vida a la causa. Ojalá algún día se escriba algo más completo que este simple esbozo.

Del proceso generado por el CIEI de la PUCE hay que mencionar algunos detalles importantes:

- Por primera vez se definió un modelo basado en tres componentes: la participación de las organizaciones indígenas, del Ministerio de Educación y del CIEI de la PUCE como instancia académica. En 1982,

la UNESCO le concedió el premio NOMA al CIEI, no solamente por los materiales educativos elaborados en lenguas indígenas, sino principalmente porque facilitaba la participación de las comunidades indígenas en el proceso.

- Se dio un proceso de formación de técnicos indígenas.
- Se trabajó con un sistema de escritura unificado para las lenguas indígenas a partir de estudios de los fonemas de la lengua.
- El modelo tuvo alcance nacional.
- Se elaboraron aproximadamente 64 tipos de materiales en lenguas indígenas, entre cartillas de lecto-escritura, matemáticas, folletos de lectura sobre salud, historia, literatura, mapas, diccionarios, etc.
- Durante este proceso, se enseñó por primera vez matemáticas en lenguas indígenas; para ello, se reinterpreto la piedra cañarí, a la cual denominamos *taptana*, tomando el nombre del "léxicón" quichua de domingo, de Santo Tomás, publicado en 1560; esta *taptana* se usa para las operaciones de suma y resta. Para la explicación y comprensión del sistema decimal, elaboré la *chunkachina taptana*, conocida también como *taptana Montaluisa*.
- Por vez primera y, hasta ahora la única, se creó un diccionario con definiciones y oraciones contextuales en quichua. Además, las variantes dialectales de todo el país fueron tomadas en consideración. Para el diseño de este diccionario no me basé en ningún modelo ya existente, sino que, por cuenta propia, fui pensando en las inquietudes que pueden presentarse en un proceso educativo en lenguas indígenas, destinado a atender la diversidad dialectal tanto a nivel fonético como lexical y semántico<sup>5</sup>.
- Otro aporte importante en el campo de la lexicología fue la elaboración del diccionario "Caimi Ñucanchic Shimiyuc-Panca", con la revisión de indígenas de todas las provincias quichuas del país.

<sup>5</sup> La iniciativa en la creatividad del léxico aplicado al desarrollo de las lenguas indígenas se puede ver en el artículo denominado "El Vocabulario General del Quichua para el Ecuador", publicado en la revista No 25 de la PUCE, escrito por Luis Montaluisa en 1980. Se recogen allí los principales caminos para el enriquecimiento del léxico quichua, que bien pueden ser aplicables a otros idiomas.

El CIEI se cerró debido a varios factores: incompreensión de algunas autoridades, principalmente de mandos medios en el Ministerio de Educación, cuestionamientos de algunos dirigentes de las organizaciones indígenas, quienes plantearon poner en los puestos de trabajo en el CIEI a personas que no reunían los requisitos académicos exigidos por la Universidad; hubo también sectores de personas de "izquierda" que querían dirigir el proceso y, al no lograrlo, se pusieron en contra.

El desmantelamiento del programa del CIEI se debió también a factores como:

a) La política gubernamental de 1984-1988 que dio mayor énfasis a la realización de obras de infraestructura física en el país, en tanto que fue reducida la ejecución de programas de desarrollo humano y comunitario. Se dio mucho apoyo a la construcción de estadios deportivos en varias ciudades, a la vía perimetral en Guayaquil, se apoyó la construcción de la Basílica del Voto Nacional, etc., pero se disminuyó sensiblemente el presupuesto estatal destinado a la educación.

En estas circunstancias, el Ministerio de Educación no valoró el trabajo de formación de las comunidades indígenas ni la investigación científica de las culturas nativas, proceso que venía desarrollándose en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Por otra parte, los funcionarios de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada (hoy Educación Popular Permanente), consideraron que los materiales educativos elaborados por el CIEI estaban hechos en idiomas no oficiales y, por tanto, resolvieron suspender de manera definitiva las bonificaciones a los educadores bilingües.

Al interior del Ministerio de Educación, exceptuando a algunas autoridades superiores, siempre hubo una actitud negativa hacia las labores del CIEI. El celo, por la injerencia en un proceso de innovación educativa, de una

entidad ajena a las instancias del aparato estatal, era enorme. Por ejemplo, se argumentaba que los recursos económicos que aportaba el Estado a la Universidad debían ser manejados por el propio Ministerio. Las direcciones provinciales de educación se consideraban como las propietarias exclusivas de las escuelas y demás centros de educación. Por lo tanto, pretender que los indígenas "analfabetos" comenzaran a trabajar como maestros era inaudito. Los profesores de las escuelas, que en un 99,5 % eran hispanohablantes, consideraban las escuelas como su propiedad privada. Eran semidioses en las comunidades indígenas. Nada bajo el sol se movía en las comunidades sin la venia de estos profesores.

Así, resultaba que el aparato educativo estatal se hallaba prácticamente inmunizado contra las grandes innovaciones; realizar textos escolares con contenidos distintos de los planes y programas "oficiales" era algo insólito. El Ministerio de Educación solicitó, en algunas ocasiones, revisar los textos y materiales que elaboraba el CIEI, para dar su aprobación. Nunca terminaron de revisar un solo material. Sin embargo, se pretendía que nada se publicara sin la revisión y aprobación de la Oficina Nacional de Alfabetización (ONA) hasta 1984 y, desde entonces, Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada (DINECNE). Se pretendió titular a los maestros indígenas a través de la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (DINACAPED). Los maestros indígenas enviaron varias veces la documentación a esta instancia ministerial; al principio la documentación se extraviaba y, finalmente, se negaron, luego de haber firmado un convenio expreso para ello.

La presencia indígena en la Universidad tampoco era bien vista por algunos sectores de la misma. El ser indios o trabajar con indios suele traer estigmas hasta la actualidad. Esto podrá ser superado sólo dentro de un contexto de desarrollo de la interculturalidad.

b) Otra razón que explica el desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe en el período 1984-1988 es el prejuicio racista que subyace en gran

parte de la población ecuatoriana.

Dicho prejuicio considera que los indígenas y los procesos educativos promovidos por ellos tienen una connotación de clase. Una muestra de este racismo se puede apreciar en amplios sectores, principalmente de la Sierra, en donde uno de los peores insultos al adversario es llamarle "indio" o "runa", como equivalente de ordinario, de calidad inferior, etc. Esta mentalidad racista ha logrado incrustarse en el proceso educativo desde la época de la colonia, situación que ha impedido el desarrollo de un ambiente favorable para la educación bilingüe al seno de la sociedad ecuatoriana.

c) Otra de las razones por las que el CIEI tuvo que suspender sus actividades fue la gran campaña de desprestigio que realizaron en su contra algunos intelectuales de formación marxista, que miraban a las culturas indígenas como un obstáculo para la lucha proletaria. El argumento para que estos personajes se opusieran a las labores del CIEI era, supuestamente, el hecho de que las organizaciones indígenas no participaban en el proceso educativo.

Se acusó al CIEI de dividir las comunidades, de imponer un modelo educativo no acorde con las necesidades de la población, etc. Es decir, se hacía oposición en nombre de los intereses de las organizaciones indígenas. Supuestamente, se defendía la propuesta indígena. Sin embargo, más tarde, se verificó que lo que buscaban era liderar ellos la educación bilingüe intercultural. De esta crítica no se salva casi ninguno de aquellos intelectuales que hicieron oposición al CIEI y, en cuanto a lo académico, más bien se han aprovechado de los avances que realizaron los integrantes de este Centro. No era pues una oposición política, ni científica, sino una búsqueda solapada de espacios de trabajo en beneficio propio.

Efectivamente, más tarde, cuando en noviembre de 1986 se conformó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), no se encontró apoyo para la propuesta educativa de la organización indígena en ninguno de estos intelectuales que hizo oposición al CIEI y que, supuestamente,

defendían a las organizaciones indígenas. Al contrario, estos personajes se opusieron a la propuesta indígena y defendieron intereses de instituciones extranjeras que tenían mucho dinero. Estos intelectuales se habían ya acomodado en algunos proyectos con abundantes fondos externos y, por ello, pensaban que la organización indígena no debía inmiscuirse en el campo técnico, pues la ciencia y la técnica estaban reservadas a los "intelectuales". Algunas de estas personas inclusive apostataron, en la teoría y en la práctica, sus creencias marxistas para acomodarse al sistema. Esto muestra claramente que la interculturalidad, más que un diálogo de saberes y de culturas es, ante todo, compartir el poder. Ahí se ve que muy pocos, inclusive entre los expertos en interculturalidad, están en esta disposición.

Las razones para que la dirigencia indígena, principalmente nacional, no apoyara este proceso de educación bilingüe, no fueron las diferencias de concepciones ideológicas, sino más bien problemas de carácter actitudinal. Efectivamente, a partir de 1982 comenzó a existir distanciamiento entre algunos dirigentes y las autoridades del CIEI. La posteridad podrá juzgar esto con mayor objetividad; sin embargo, parece que este distanciamiento obedeció a que algunos dirigentes indígenas consideraban que la dirigencia debía nombrar al personal técnico y administrativo del CIEI. Por su parte, las autoridades del CIEI no estuvieron acostumbradas a manejar situaciones de este tipo. Si detrás de los dirigentes indígenas no hubiera existido "intelectuales" que los azuzaban, seguramente se habría podido dialogar y superar los impasses.

d) Finalmente, entre otras de las causas para la suspensión del CIEI, estuvo el hecho que la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada (DINECNE), de donde recibían una pequeña bonificación los maestros bilingües, los había excluido de los roles de pago. Los funcionarios de las direcciones provinciales consideraron que este era el momento apropiado para la eliminación de la educación bilingüe de tipo comunitario. En algunos casos, pusieron como pretexto para el desmantelamiento de las escuelas bilingües que operaban con el apoyo técnico del CIEI, la presencia de una nueva propuesta educativa con indígenas bachilleres, es decir, con

“profesionales”, organizada por un convenio ecuatoriano-alemán. En esa época no se consideraba profesionales a los educadores indígenas que no hubieran asistido a los institutos normales de formación pedagógica. No era un asunto de capacidad para educar, sino de un papel llamado título.

Estos detalles me hicieron ver, en 1986, que el CIEI desarrollaba sus actividades en un ambiente totalmente adverso. Aún ahora, no puedo imaginar de qué otra manera se hubiera podido continuar. De haber existido el apoyo de la dirigencia indígena, se habría podido superar los problemas frente al gobierno; pero, frente a los representantes de la propia población indígena, no había nada que hacer. El CIEI debía cerrar sus puertas en bien de la unidad del movimiento indígena y en espera del nacimiento de un nuevo proceso.

A fines de septiembre de 1985, la Dra. Consuelo Yáñez, Directora y fundadora del CIEI, renunció a su cargo. Ella, que dirigió este proceso educativo desde 1977, había generado un proceso educativo importante y por ello está en la historia de la EIB del Ecuador.

Me encargaron la dirección del CIEI en octubre de 1985. Dialogué con los dirigentes del Consejo de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE), pero ya era demasiado tarde para intentar esta armonización, pues la campaña de desprestigio en contra del CIEI, por parte de los intelectuales, había comenzado a dar sus frutos. Las comunidades indígenas estuvieron de acuerdo con el trabajo del CIEI, pero había que respetar el criterio de la dirigencia nacional. Por ello, propuse el cierre del CIEI. Pero, antes de esto, los materiales educativos producidos por el CIEI fueron repartidos entre las diferentes provincias donde todavía existían centros educativos bilingües. Así, se los ayudó a sobrevivir un tiempo más.

El cierre del CIEI se realizó el 30 de septiembre de 1986. En octubre de ese año, estando de paso por Pujilí, en la Casa Campesina, tuve una reunión con algunos educadores bilingües que todavía quedaban, a pesar de que las escuelas bilingües y los centros de alfabetización iban cerrándose sistemáticamente

por los funcionarios del Ministerio de Educación. Allí informé que, con el fin de evitar divisiones en el movimiento indígena y ante la situación que se vivía, había preferido sugerir el cierre del CIEI. En esta reunión se consideró que era necesario unirse para buscar nuevas alternativas para que el proceso no se estancara.

La casa campesina de Pujilí es célebre porque allí se reunían las comunidades indígenas de Cotopaxi para conformar el Movimiento Indígena de Cotopaxi MIC. Dos años más tarde, también allí, se reunió la CONAIE en mayo de 1990, para decretar el primer levantamiento indígena, en el cual participamos todos, bajo el liderazgo del presidente de la CONAIE: compañero Cristóbal Tapuy.

Después recorrí algunas comunidades de la zona de Chucchilán y Zumbahua, en la provincia de Cotopaxi, atendiendo a una invitación del Padre José Manangón. Este recorrido fue importante para sentir la necesidad de buscar mecanismos para institucionalizar la educación intercultural bilingüe con participación de la propia población indígena. Por aquellos días se preparaba la realización del Primer Congreso Nacional de la CONAIE, en donde se presentarían propuestas para la educación intercultural bilingüe.

El aparente fracaso del CIEI fue como una luz para mí, pues me ayudó a visualizar, a largo plazo, lo que debían hacer las nacionalidades indígenas en el campo educativo-científico.

Para hacer justicia histórica, es preciso decir que el equipo de trabajo del CIEI contribuyó con un aporte científico a la investigación lingüística y pedagógica. En algunos casos, la calidad desarrollada en algunos materiales del CIEI no ha sido todavía superada y, ni siquiera, igualada por proyecto alguno de educación bilingüe. Entre cartillas, guías didácticas, láminas, mapas y ayudas visuales de matemáticas, entre 1978 y 1986 se publicaron más de sesenta ítems. El número total de ejemplares superará el millón. Algunos materiales producidos por el CIEI constituyen ahora joyas bibliográficas.



## **1. EL PROCESO DE CREACION DE LA DINEIB**

Varios antecedentes organizativos y educativos permiten comprender el proceso de creación de la DINEIB.

### **2.1. Conformación del CONACNIE**

En 1980 se efectuó el primer encuentro de nacionalidades indígenas del Ecuador en Sucúa, provincia de Morona-Santiago. Allí se conformó el Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas (CONACNIE), que sentó las bases para la estructuración, en 1986, de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

Como antecedentes al proceso organizativo de las comunidades indígenas del Ecuador, se conoce que en la década de los años cuarenta del siglo XX se habían iniciado procesos como los liderados por Dolores Cacuango en la Zona de Cayambe y otros lugares.

Luego se fueron conformando organizaciones locales y, posteriormente, organizaciones con carácter provincial o interprovincial, como es el caso de la Federación Shuar-Achuar en la Amazonía, el Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI), en la Sierra, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE), etc.

### **2.2. El Primer Congreso de la CONAIE**

El CONACNIE fue fundado en la ciudad de Sucúa, en 1980. El Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador se había organizado en base a las estructuras de la organización indígena de la región de la Sierra, conformada en 1974 y denominada Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI), que significa "El Despertar de los Pueblos Indígenas del Ecuador", y de la organización regional de la Amazonía, denominada

Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE).

El CONACNIE había realizado ya dos encuentros nacionales, uno en 1982 y otro en 1984. Por lo tanto, en 1986 se tenía que realizar el Tercer Encuentro o el Primer Congreso de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador.

Luego de algunas reuniones de los dirigentes del CONACNIE con representantes de las organizaciones provinciales, se acordó realizar el Primer Congreso de lo que hoy es la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

Asistí al congreso de fundación de la CONAIE en noviembre de 1986, en calidad de dirigente del Movimiento Indígena de Cotopaxi. Allí presenté dos propuestas relacionadas con la educación. La una fue la creación de una instancia del estado que tuviera la capacidad de planificar, dirigir y ejecutar la EIB. La otra propuesta tuvo que ver con la necesidad de crear una universidad estatal (no privada) de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Ambas instituciones debían ser realmente dirigidas por las nacionalidades indígenas. El congreso de la CONAIE aprobó con gusto las dos propuestas.

No me imaginé que al terminar el congreso de la CONAIE sería elegido por unanimidad como dirigente de educación, ciencia y cultura de la organización.

El Primer Congreso de la CONAIE se realizó en el Campamento Nueva Vida, del 10 al 13 de noviembre de 1986, con la participación de quinientos delegados de todas las nacionalidades indígenas del Ecuador. En este Congreso se resolvieron aspectos importantes de las poblaciones indígenas: la tierra, la educación, la salud. En cuanto a la educación bilingüe, se decidió impulsarla por iniciativa de las organizaciones indígenas.

La primera directiva de la CONAIE nombrada para un período de dos años fue la siguiente:

**NOMBRE**

**DIGNIDAD**

Miguel Tankamash	Presidente
José Jacinto Guamán	Vicepresidente
Blanca Chancoso	Dirigente de Organización
Domingo Ankuash	Dirigente de Tierras
Luis Montaluisa	Dirigente de Educación, Ciencia y Cultura
Isabel Camas	Dirigente de las Mujeres
Ana María Guacho	Dirigente de Derechos Humanos
Julio Aguavil	Dirigente de Salud
Luis Macas	Dirigente de Prensa

Una vez que la directiva de la CONAIE entró en funciones se propuso fortalecer el proceso organizativo de los pueblos indígenas. Dentro de este contexto se enmarcó el delineamiento de la política de la educación para las poblaciones indígenas.

Hasta ese entonces, se había hablado de educación bilingüe intercultural o de educación bilingüe bicultural. A partir de ese momento, luego de haber reflexionado más sobre el tema, se pensó que mejor sería poner énfasis en la interculturalidad. Esto tenía como objetivo proponer al país una educación que condujera hacia una convivencia entre pueblos de diferentes culturas y a superar el conflicto de culturas que había venido siendo alimentado por la educación, desde los inicios de la invasión europea.

### **2.3. El proceso de creación de la DINEIB**

En 1986 estaba muy claro que el Estado tenía que crear una entidad dirigida por las nacionalidades indígenas. Dicha entidad debía tener la capacidad de realizar lo siguiente:

- Elaborar su propio currículo.
- Nombrar a los docentes.
- Formar a sus docentes.
- Aprobar la publicación de los materiales educativos.
- Crear centros educativos.
- Planificar la educación bilingüe.
- Dirigir el proceso educativo.
- Normar el proceso educativo.
- Gestionar el financiamiento.
- Sancionar al personal que no trabajara responsablemente.

A partir de 1986 la CONAIE, a través de la Dirigencia de Educación, Ciencia y Cultura de la CONAIE, convocó a los dirigentes de Educación de las diferentes provincias y nacionalidades, con el objetivo de buscar mecanismos para institucionalizar la educación intercultural bilingüe. Una vez que esto ocurrió, recorrí todo el territorio nacional participando en las reuniones de las comunidades y, entre otras cosas, consultando sobre la conveniencia de la creación de la DINEIB. Muchas veces tuve que hacer largos recorridos a pie. Por ejemplo, el viaje para llegar al territorio awa tomó alrededor de ocho días para ir desde Chical, en la provincia del Carchi, hasta San Lorenzo, en la provincia de Esmeraldas, pues en cada lugar era necesario reunirse con la comunidad. En muchas ocasiones dormí en la selva, bajo el cielo abierto, al no poder llegar al seno de la comunidad. Recuerdo que una vez entré a Canelos llevando algunos materiales educativos y tuve que dormir junto al río Bobonaza, empapado y sin haber comido en todo el día. Por aquellos tiempos solo era posible entrar a Canelos, provincia de Pastaza, a pie o en avión.

Hubo varias reuniones de consulta con los dirigentes provinciales, regionales y nacionales. En esa época se tenía temor de crear una instancia indígena en el Estado porque se pensaba que, así, los gobiernos controlarían al movimiento indígena. Para dar una idea más clara de esto, mencionaré que ni la CONAIE ni el ECUARUNARI sacaban la personería jurídica por el temor a ser controlados.

Luego de que las nacionalidades dieron el visto bueno para tramitar la creación de la DINEIB, se comenzó el difícil proceso de conseguir la aprobación del gobierno. Esto se complicó más porque hubo elecciones presidenciales en 1988. Los dos candidatos finalistas fueron Rodrigo Borja y Abdalá Bucaram. Ambos querían que la CONAIE se pronunciara a su favor. Recuerdo que el ingeniero Raúl Baca, de la Izquierda Democrática, había hablado con dos dirigentes de la CONAIE para ver si ésta realizaba un pronunciamiento a favor del Dr. Borja. Los dos compañeros dirigentes se habían comprometido a dar una respuesta luego de consultar a la asamblea de la CONAIE. La Asamblea, siguiendo los principios que orientaban a la CONAIE, se negó a dar un pronunciamiento a favor de alguno de los candidatos. Es importante subrayar este detalle, puesto que uno de los principios con los que nació la CONAIE fue su condición de gobierno de las nacionalidades indígenas y, por lo tanto, estaba más allá de las componendas políticas, sin importar quién estuviera en el gobierno. La CONAIE tenía que presentar su mandato (ahora lo llamaríamos un plan de estado a largo plazo) y exigir que se lo cumpliera.

La persona designada para entregar la negativa de la CONAIE al partido del Dr. Borja, fui yo. Y era yo mismo quien tenía que gestionar la creación de la DINEIB. Luego vino el triunfo del Dr. Borja en la segunda vuelta electoral. Entonces traté de buscar contactos con el nuevo Gobierno, pero fue difícil. Ileana Almeida me facilitó el contacto con el arquitecto Alfredo Vera, que estaba ya designado como Ministro de Educación y Cultura. Alfredo Vera me recibió en la casa de Guayasamín. Le presenté una copia del libro *Comunidad, Escuela y Currículo*, que acababa de publicar la UNESCO en Chile, y también una copia de un cuento ilustrado en lengua paikoka, traducido a siete lenguas indígenas y al español, publicado por el FEPP con apoyo de Miguel Angel Cabodevilla, un capuchino que trabajaba en el Centro de Investigaciones para la Amazonía Ecuatoriana CICAME. Le dije que las nacionalidades indígenas estábamos haciendo estos trabajos científicos y educativos sin el apoyo del Estado, pero le expliqué que con el apoyo del Estado podíamos avanzar más. Esto le emocionó. Me preguntó sobre lo que era la CONAIE pues, por ser originario de Guayaquil, no

conocía el proceso organizativo de los indígenas. Me dijo que al otro día fuera a verlo con los otros dirigentes. Supe que después, él había indagado sobre quién era yo.

Los dirigentes se emocionaron al saber que nos iba a recibir el futuro Ministro de Educación. Tanto el compañero Miguel Tankamash, de nacionalidad shuar, que fue el primer presidente de la CONAIE, como el compañero José Jacinto Guamán, quichua del Cañar, que era entonces vicepresidente, apoyaron este proceso. En la reunión acordada, Alfredo Vera se comprometió a crear la DINEIB. Esto ocurrió en los primeros días de agosto de 1988. En esa época, la posesión del presidente de la república se llevaba a cabo el 10 de agosto.

Pero no fue tan fácil para el Ministro de Educación tramitar la creación de la DINEIB. En el Ministerio nadie, excepto el subsecretario Dr. Trajano Andrade y un Asesor del Presidente, el Dr. Alfonso Calderón, apoyó nuestro proyecto. En general, los demás funcionarios se opusieron ferozmente a la creación de la DINEIB.

Transcurrieron los meses de agosto y septiembre, y ya estábamos en octubre de 1988, pero el Ministro no daba señales de concretar la creación de la DINEIB. Ante esto, con el asesor del Presidente, el Dr. Alfonso Calderón Cevallos, acudí donde el Ministro y le manifesté la preocupación por la demora en el trámite. Allí me enteré de la gran oposición que se había generado al interior del Ministerio de Educación y Cultura.

El Director de Educación Compensatoria, ahora llamada Educación Popular Permanente, a pesar de ser socialista, junto con la Directora de Educación Regular, cuyos nombres a propósito omito, lideraban la oposición a la creación de la DINEIB. Habían presentado al Ministro un documento con treinta y siete argumentos para sostener su oposición. Algunos de los argumentos planteaban que, con su creación, se iba a dividir al país, que el sistema de educación es único, que no había indígenas preparados para administrar la educación, etc.

Ante esto, el Ministro tomó la decisión de organizar un debate entre tres representantes de los funcionarios del Ministerio que se oponían a la creación de la DINEIB y tres representantes de la CONAIE. El acuerdo era el siguiente: si durante el debate los representantes de la CONAIE desvirtuaban los argumentos de quienes se oponían a su creación y lograban convencerlos de su conveniencia, entonces se creaba la DINEIB; caso contrario, no sería aprobada. La reunión debía realizarse dos días después en el aula de capacitación, ubicada en el segundo piso del edificio donde funciona la Dirección Nacional de Formación Docente, en las calles Murillo y San Gregorio, a las 18:00 horas. La fecha exacta del mes de octubre debe estar anotada en una libreta que llevaba el Dr. Alfonso Calderón, quien tenía la prolijidad de anotar la fecha y hora de cada evento. Si alguna vez se escribe una historia más completa sobre este proceso, habrá que contar con la colaboración de él.

En tales circunstancias, le pedí al presidente de la CONAIE, compañero Miguel Tankamash de nacionalidad shuar, que convocara de urgencia a los representantes de las nacionalidades indígenas para el día siguiente. Consideré que si fracasábamos en el debate, ellos debían estar al tanto para que otros compañeros asumieran la dirección de este proyecto. Los dirigentes estuvieron convocados para una reunión sobre tierras en Otavalo. Ante la emergencia, el presidente de la CONAIE dispuso que la reunión no se realizara en Otavalo sino en la sede en Quito. Esa noche preparamos los argumentos para la defensa del proyecto de creación de la DINEIB, fundamentándonos en aspectos lingüísticos, pedagógicos y legales.

En el aspecto legal nos favorecía una reforma al artículo 27 de la Constitución aprobada en el referéndum de 1978, que tramitamos en el Congreso Nacional en el año de 1983, cuando existía el CIEI. El texto de la Constitución reformada decía que "En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural". Este texto

pasó íntegramente a convertirse en el artículo 69 de la Constitución de 1998, y debería constar en la Constitución del 2008.

Una vez reunidos los dirigentes en la sede de la CONAIE en Quito, se les explicó lo ocurrido, se discutieron los argumentos y, finalmente, a las 17:00 fueron elegidos los tres representantes de la CONAIE para el debate. Por el cargo de dirigente que ocupaba en ese entonces, me responsabilizaron de presidir la delegación. Se suponía que los demás dirigentes debían esperar en la sede de la CONAIE los resultados del debate. Sin embargo, cuando los representantes llegamos al lugar del debate y el Ministro iba a darlo por inaugurado, se hicieron presentes todos los dirigentes, lo cual disgustó al Ministro, quien manifestó que solo podían permanecer allí los tres delegados indígenas. En ese momento, la compañera Blanca Chancoso dijo: "Señor Ministro, estamos en democracia y, por eso, permita que todos los compañeros presencien el debate. Van a hablar los tres compañeros seleccionados, los demás van solo van a presenciar para poder informar a las comunidades". El Ministro accedió y, a continuación, le dio la palabra a la Directora Nacional de Educación, que era una de las personas que se oponía a la DINEIB. Pensé que iba a exponer los argumentos contra su creación, pero no fue así. Ella dijo: "Señor Ministro: es verdad que estamos en democracia y por eso puede crearse la Dirección Bilingüe". Los demás miembros del Ministerio, *mutatis mutandi*, dijeron lo mismo. Y se acabó el debate.

Con esto, a fines de octubre de 1988, por pedido del asesor jurídico, a quien el Ministro encargó la preparación del decreto ejecutivo, elaboré el borrador de dicho decreto. Este borrador pasó a la asesoría jurídica de la Presidencia. No hubo cambios, por lo que fue firmado el 9 de noviembre de 1988 y publicado en el Registro Oficial el 15 de noviembre del mismo año.

Por esos mismos días, se realizó en Cañar el segundo congreso de la CONAIE. El Ministro acudió para entregar el decreto ejecutivo de creación de la DINEIB.



En ese Congreso, los compañeros quisieron reelegirme como dirigente, pero les dije que la CONAIE no debía ser como las centrales sindicales, donde los dirigentes pasan muchos años en esos cargos. La mayor parte de los dirigentes que habíamos sido elegidos en 1986 no aceptamos ser reelegidos. Esto fue saludable, ya que pasar muchos años en un cargo, generalmente termina por corromper a las personas e impide que otros ejerzan esas funciones.

Más tarde, cuando se creó la DINEIB, una Asamblea de la CONAIE me entregó la responsabilidad de ser el primer director de la DINEIB. Esto significó para mí el abandono de la cátedra en la PUCE. Hubiera preferido ser dirigente a ser director de la DINEIB, pero era necesario cumplir con el mandato.

La lucha para organizar y posicionar a la DINEIB fue dura. Fui secuestrado por profesores hispano-hablantes en Latacunga y Riobamba. En varias provincias se habían organizado frentes de dignidad del magisterio para impedir que se concretara la DINEIB. En ese momento experimentamos lo que era el racismo en su profundidad.

Yo había pensado que, cuando se creaba una institución en el Estado, el presupuesto le era asignado automáticamente para el siguiente año. Pero la realidad es muy distinta. Lo único que el Estado entrega es un papel. No teníamos oficina en Quito, por lo que empezamos a trabajar en el pasillo del Ministerio. Cuando se crearon las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe DIPEIBs, el Ministro dispuso mediante telegrama a las direcciones provinciales hispanas que cedieran una oficina para el funcionamiento de las DIPEIBs, pero ningún director provincial le hizo caso. En cuanto a las partidas docentes, el Ministro dispuso que aquellas que se habían creado ese año, alrededor de 15 partidas por provincia (en total sumaban doscientas partidas) no fueran nombradas, porque estaban asignadas a la educación bilingüe. Pero ningún director de educación hispana le hizo caso. El Ministro tuvo que dejar insubsistentes las partidas que habían sido asignadas ilegalmente y dio el nombramiento a los educadores indígenas, pero los directores provinciales hispanos, ante los cuales era preciso posesionarse, no les permitían hacerlo.

Y, cuando finalmente se posesionaron ante mi insistencia, los directores de las escuelas empezaron a dificultar su ingreso a los centros educativos. Esto ocurrió especialmente en Chimborazo y Napo, pero también, con un poco menos de beligerancia, en otras provincias. Tuve que acudir personalmente a cada centro educativo para hacer que se entregara el primer grado a los educadores bilingües nombrados por el Ministro.

Los mismos diputados del gobierno, que eran alrededor de treinta de los setenta y uno, se opusieron al Ministro. Exigían que se derogara la creación de la DINEIB. El más beligerante fue el diputado Edison Chávez, de Napo. El único que apoyaba al Ministro fue el diputado Navarrete, de Morona Santiago, que antes había sido asesor del Sistema Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar.

Ante esta situación, las comunidades indígenas de cada provincia organizaron grandes marchas para defender la EIB. La primera fue llevada a cabo en Latacunga, y en ella participaron unos cinco mil compañeros. Esta marcha estuvo organizada por el Movimiento Indígena de Cotopaxi, con el apoyo del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, bajo el liderazgo de José Manangón. Esta manifestación se realizó porque alrededor de quinientos profesores me secuestraron para obligarme a firmar un documento en el que se pedía la derogatoria de la DINEIB. Les dije a mis secuestradores que solo León Febres-Cordero firmaba un documento estando secuestrado, pero que yo jamás iba a firmar nada en contra de la DINEIB. Al final, tuvieron que irse con la cabeza baja. En Riobamba, unos diez mil compañeros marcharon por las calles en defensa de la educación bilingüe. Luego vinieron las marchas en el Tena, en Guaranda y en las principales ciudades. Esto ocurrió entre mayo y julio de 1989. Después vino la gran marcha nacional que se llevó a cabo por primera vez en Quito, el 12 de octubre de 1989. Miles de compañeros de todas las provincias, con música y danza, marcharon en Quito, desde la plaza Indoamérica hasta la plaza de San Francisco. La víspera de esta marcha se cosieron diez wipalas grandes para hacer flamear en Quito y se posicionaron los compañeros dirigentes de la CONAIE ante la prensa, pues los invité a encabezar la marcha. Fue entonces cuando la prensa, por primera vez, comenzó

a interesarse por los eventos de la CONAIE. Antes de la mencionada marcha, no. Este fue el comienzo del levantamiento indígena de junio de 1990, que tuvo lugar cuando el presidente de la CONAIE era el compañero Cristóbal Tapuy, de la Amazonía, quien estuvo a la cabeza de los acontecimientos. Me veo obligado a precisar este dato porque he visto que, con el pasar del tiempo, se han distorsionado los datos sobre el levantamiento de 1990, haciendo aparecer a otras personas como los gestores de los hechos ocurridos.

Luego de que la CONAIE consiguiera con su esfuerzo la creación de la DINEIB y de que se institucionalizara la educación intercultural bilingüe, se presentaron otras organizaciones que tienen alguna relación con los sectores indígenas, con el fin de participar en la designación de personal para la estructuración de la DINEIB. Las primeras organizaciones en participar fueron la Federación de Indígenas Evangélicos (FEINE) y la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas e Indígenas (FENOC-I), actualmente llamada Federación de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras FENOCIN. Posteriormente se hizo presente la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). A ellas, sorpresivamente, se sumaron la Federación de Organizaciones Campesinas (FENOC), que nunca llegó a presentar la nómina de comunidades indígenas a las que decía representar, y la Federación Nacional Campesina Libre del Ecuador (FENACLE), que tampoco ha presentado hasta el presente la nómina de comunidades indígenas a las que representa.

Tan pronto como estuvieron organizadas las DIPEIBs y habían sido entregados los nombramientos a más de mil educadores indígenas, consideré que era mi deber renunciar al cargo de director de la DINEIB para dedicarme a la investigación científica y a la docencia y, al mismo tiempo, para facilitar que otros compañeros ocuparan esas funciones. Solo en 1998, por pedido expreso de la CONAIE y ante las dificultades económicas y de otra índole que atravesaba la DINEIB, volví a ejercer el cargo de Director.

Actualmente, para ocupar dicho cargo es necesario entrar a concurso. El proceso de selección está en manos de la Comisión Nacional de Educación

Intercultural Bilingüe, de acuerdo al Orgánico Estructural y Funcional de la DINEIB, aprobado en 1999. No es el Ministro quien asigna los nombramientos, y esto es algo que todavía molesta a cada ministro novel. Ha sido necesario hacer respetar este principio.

Durante estos años, el sistema de educación bilingüe de carácter estatal se ha ido organizando paulatinamente, a fin de garantizar que la persona, inclusive desde el nacimiento, se beneficie del programa, gracias a la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), para luego continuar con el apoyo de los centros educativos para la niñez y juventud, hasta la universidad. En lo relativo a la universidad, que en realidad es una multidiversidad, la DINEIB mantiene el Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz (PUSEIB-paz), en convenio con la Universidad de Cuenca. Así se está conformando un sistema integral de EIB, que beneficiará a la persona desde su más temprana edad hasta su etapa universitaria. La DINEIB ha mantenido momentos de cooperación en el proceso educativo con otras instituciones ecuatorianas, tales como la Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad de Bolívar y la Universidad Politécnica Salesiana.

### **3. SITUACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR**

#### **3.1. Logros y dificultades de la educación intercultural bilingüe del Ecuador**

Evaluar un proceso educativo es casi imposible, pues se requiere de un tiempo prudencial para poder visualizarlo a largo plazo. Además, es necesario considerar el aspecto cualitativo antes que el cuantitativo. Las personas con visión a corto plazo ponen más énfasis principalmente en lo cuantitativo.

Un ejemplo de la complejidad del tema es lo ocurrido con el proceso generado en el CIEI. En el programa de alfabetización dirigido por este

centro de investigaciones se había proyectado alfabetizar, en lengua indígena y en español, a cuatrocientos cincuenta mil adultos durante un periodo de cuatro años pero, por diversas razones, solo se llegó a alfabetizar a veintiséis mil personas. Esto, mirado desde el aspecto cuantitativo, evidencia un fracaso total, pues los resultados reales apenas sobrepasaron un cinco por ciento de lo proyectado. Efectivamente, las personas no indígenas que estaban en contra del CIEI publicaron a inicios de 1984, en la Revista Nueva, dirigida entonces por Magdalena Adoum, un artículo que denunciaba la incapacidad del equipo que trabajaba en este Centro. Ahora, con perspectiva histórica, la generalidad de las personas que recuerdan este proceso, incluidas varias que lo criticaban, están de acuerdo en reconocer lo valioso del trabajo del CIEI.

En cuanto a la DINEIB, ahora que han pasado varios años de su creación y con una mirada retrospectiva, es posible interpretar mejor sus logros y dificultades.

### **3.1.1. Logros de la EIB**

En 1993, cuando el director encargado de la DINEIB era Mariano Morocho, se elaboró el MOSEIB. Este documento definió la filosofía, las políticas, los principios, los fines, los objetivos y las estrategias de la educación intercultural bilingüe.

Educadores en la mayor parte de las lenguas han sido formados por la DINEIB. Antes de su creación, había muy pocos profesores kichwas y shuar, varios de los cuales tenían vergüenza de su identidad. Respecto a otras lenguas, como la tsafiki, la awapit, etc., no había ni una sola persona que hubiera terminado la escuela primaria.

Investigadores pertenecientes a cada nacionalidad están siendo formados actualmente.

Personas encargadas de elaborar material didáctico y educativo en lenguas indígenas están recibiendo capacitación.

Se ha contribuido al fortalecimiento de la autoestima de la mayor parte de comunidades, aunque todavía hay que hacer bastante trabajo en este aspecto.

Se están elaborando diccionarios infantiles, ilustrados por miembros de las nacionalidades indígenas.

Se ha estudiado la fonología de diez lenguas indígenas (falta estudiar la del idioma andoa). Con ello, se está estableciendo un sistema de escritura unificado para cada lengua.

Como propuesta para el país, se ha visualizado un plan de estado a largo plazo. Este plan se encuentra detallado en el libro *Ñuqanchiq Yachai*. Ninguna institución ni universidad ha presentado una propuesta integral de desarrollo sustentable, no solo para los indígenas sino para todo el país, como lo ha hecho el sistema de educación bilingüe. Esta propuesta incluye la forma de optimizar los recursos económicos, disminuyendo paulatinamente el gasto militar innecesario, las paradas militares, las bandas de guerra en los centros educativos, etc., para invertir en un sistema hídrico interconectado, proporcionar riego a todas las tierras, conservar todos los bosques primarios, formar científicos ecuatorianos con identidad, etc. Hay que tener presente que el petróleo es pan para hoy para unos pocos y hambre para mañana para todos.

Se está ofreciendo capacitación en lo relativo a la explicación y comprensión de la ciencia a través de los conceptos de la semiótica y de la producción de materiales concretos, como la taptana para el sistema decimal.

Se está discutiendo la explicación de la historia como una reinterpretación de los hechos de los pueblos y no como una memorización de los relatos

de los supuestos “héroes” nacionales o locales. Se está combatiendo la doble moral, por ejemplo: la de celebrar por un lado las fechas de las supuestas independencias de las ciudades del dominio español y, al mismo tiempo, celebrar las fundaciones españolas de las mismas ciudades, desconociendo todo el pasado milenario.

A pesar de las dificultades ocasionadas por la politización de muchos dirigentes, se ha logrado mantener la unidad de las nacionalidades indígenas, gracias al sistema de educación intercultural bilingüe.

Al ser la DINEIB una instancia estatal, la EIB es un proceso sostenible en el tiempo. Además, se ha logrado una buena coordinación con instituciones como: UNICEF, UNESCO, Gobierno de Finlandia, Gobierno Catalán, GTZ, CARE, etc., y varias universidades nacionales y extranjeras.

La DINEIB también ha sido un referente para la consecución de otros espacios en la vida del Estado para los pueblos indígenas, tales como la creación del actual Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador CODENPE, la Dirección de Salud Indígena, etc.

El levantamiento de 1990 fue posible solo con el apoyo de alfabetizadores, educadores y otros miembros del sistema de la EIB. Este hecho ha sido un referente para los indígenas de otros países.

Se ha elaborado un Orgánico Estructural y Funcional que ha designado, como instancia máxima de dirección de la EIB, a la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, donde están representadas todas las nacionalidades indígenas.

### **3.1.2. Dificultades**

A veces he estado muy desalentado por el funcionamiento del sistema de educación intercultural bilingüe y he pensado que, tal vez, habría sido mejor

no haberlo creado. Pero, por otro lado, pienso en lo que podría quedar para las nacionalidades indígenas después de que la DINEIB muriese, y la respuesta es desalentadora.

Es verdad que algunos profesores y funcionarios se han burocratizado. El Gobierno centralizó, mediante el Reglamento General a la Ley de Carrera Docente, la sanción a los docentes. Los directivos de la educación hispana son los únicos que manejan los tribunales llamados comisiones de defensa profesional. Lo único que puede hacer la DINEIB es solicitar a estos tribunales que sancionen a las personas irresponsables. Pero estos tribunales casi nunca sancionan, al contrario, encubren. Si la DINEIB también tuviera este tipo de tribunales, seguramente ya habrían sido sancionadas las personas irresponsables, y el sistema educativo bilingüe funcionaría mejor.

La elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas es compleja, pues hay que crear nuevas palabras, realizar ilustraciones adecuadas a la cultura, etc., lo cual hace que el proceso de elaboración de materiales sea muy lento. Esto no permite que los educadores cuenten con materiales en forma oportuna.

Quizá el mayor problema de la educación bilingüe sea el hecho de no confiar lo suficiente en nuestros propios conocimientos y formas de aprendizaje y, debido a esta falta de confianza, mendigar las metodologías y las teorías de los hispanos. Este es un problema psicosocial de los educadores, que debe ser superado mediante el estudio y la reflexión. Sólo entonces nos daremos cuenta de que los indígenas sí hemos tenido ciencia, y altísima ciencia, en la física, biología, agricultura, salud, astronomía, etc.

Los gobiernos no comprenden el proceso de descentralización de la DINEIB y, por eso, son una constante amenaza. Durante estos años, y de manera permanente, hemos tenido que luchar por defender la autonomía de la EIB.

La educación intercultural bilingüe del Ecuador está respaldada por los derechos colectivos de la Constitución Política, la Ley 150 de 1992, el Convenio 169 de la OIT y ahora también por la Declaración de los Derechos



de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas, aprobados en septiembre de 2007, así como por el sentido común. Si tuviésemos un gobierno respetuoso de los derechos humanos y una Asamblea Nacional Constituyente sensible y con visión de futuro, bastaría aplicar el artículo 14 de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas para asegurar la autonomía de la EIB.

Pese a la existencia de este marco legal, algunos ministros de educación e, inclusive, presidentes de la república, han pretendido someter la educación intercultural bilingüe a la educación hispana, bajo el pretexto de que la educación es única en el país. La razón oculta de estas pretensiones es desmovilizar a las nacionalidades indígenas. Pero lo más insensato es que se disfrazan de gobiernos socialistas del siglo XXI. No tienen interés por las lenguas indígenas, las culturas, los seres humanos ni el desarrollo sustentable del país.

#### **4. PERSPECTIVAS**

Mirando el tema desde la perspectiva occidental, cabría preguntarse: ¿sobrevivirá la DINEIB, como institución dirigida por las nacionalidades indígenas, en medio del racismo practicado, inclusive, por muchos de los expertos en interculturalidad? ¿Expertos que, en nombre de la “interculturalidad para todos”, tratan de disminuir o desaparecer el sistema de educación bilingüe?

Pero si observamos con nuestra propia mirada, creemos que vivirá mientras haya, aunque sea, un grupo pequeño de gente decidida a defender la educación bilingüe de las nacionalidades indígenas como un derecho colectivo.

El proceso de construcción de la autoestima de las personas y las familias va a ser muy lento, por lo cual hace falta diseñar estrategias para avanzar en esto.

Nuestra fortaleza será la profundización en el rescate y en la reinterpretación de nuestra sabiduría ancestral, la preservación de la unidad comunitaria y la

difusión de la propuesta del plan de estado para todo el país, a fin de que sea aplicado en la práctica.

Aspiramos a conseguir la creación de la Universidad Politécnica de las Nacionalidades Indígenas UPNAE, con carácter fiscal, pues los indígenas siempre hemos luchado por una educación para todos y no hemos sido partidarios de la privatización de la educación. Esto es soñar, pero los pueblos indígenas siempre soñamos con visión de largo plazo.

Los gobiernos van a continuar tratando de imponer el sistema único de educación, yéndose en contra de la diversidad natural y social. Frente a esto, tenemos que resistir hasta el final, pues somos nacionalidades indígenas anteriores a los estados criollos. Por eso, estamos más allá de las Constituciones Políticas que el poder mestizo pretenda imponernos, sin representarnos ni tomarnos en cuenta. Y, si ha llegado la hora de que las nacionalidades indígenas desaparezcamos, que sea de pie.

## BIBLIOGRAFÍA

- Montaluisa, Luis  
1988 *Comunidad, Escuela y Currículo*. UNESCO. Santiago.
- Montaluisa, Luis  
1993 *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. DINEIB. Quito.
- Rodas, Raquel  
1989 *Crónica de un Sueño*. Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Quito.

## Educación intercultural e interculturalidad en el Ecuador

Francisco Enríquez Bermeo<sup>6</sup>

En el Ecuador, varios hogares indígenas no enseñan la lengua nativa a sus hijos. Algunos de esos niños reconocen su lengua ancestral cuando ingresan a la escuela intercultural bilingüe. Pero, la reconocen de una manera muy limitada, porque incluso en el sistema de educación intercultural bilingüe (EIB) no todos los profesores educan en las lenguas ancestrales.

Hay provincias en donde la educación bilingüe va reduciendo cada vez más su cobertura de población estudiantil. Ello ha dado lugar a que cada vez menos poblaciones aborígenes conserven su propia lengua.

¿Qué razones hay para que las familias indígenas no enseñen a sus hijos la lengua nativa? Eso es lo que se va a tratar de analizar en este artículo.

### Amenazas a las lenguas nativas

El que las familias indígenas no quieran que sus hijos aprendan el kichwa u otras lenguas no es un fenómeno de ahora. Cuentan los mayores que desde hace muchos años, eso acontece porque sus progenitores eran absolutamente conscientes de que hablar en sus propias lenguas, excluía a sus hijos de una sociedad en donde se habla el español para ejercer el poder político y económico (S.V. SCHULTZ: 2001).

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), de las casi siete mil lenguas que existen en el planeta, entre 4 mil y 5 mil están clasificadas como indígenas, y de ellas, aproximadamente 2 mil 500 lenguas indígenas corren peligro de extinción inmediata, según estudios de la Universidad de Oxford (citado por PNUMA: 2001).

<sup>6</sup> Economista. Fue Subsecretario de Finanzas del Ministerio de Educación y es un activo miembro de la iniciativa ciudadana por la educación.

Papua Nueva Guinea es el país donde se habla el mayor número de lenguas, allí se hablan 847 lenguas diferentes. Le sigue Indonesia con 655, Nigeria con 376, India con 309, Australia con 261, México con 230, Camerún con 201, Brasil con 185 y Zaire con 158.

En el Ecuador se hablan alrededor de 13 lenguas indígenas. Las lenguas más amenazadas constituyen las que son habladas por menos de mil personas. Más de mil idiomas son hablados por entre 101 y mil personas. Otras 553 son habladas por apenas 100 personas o menos. Según el PNUMA, 234 lenguas murieron en los últimos años, y algunos investigadores calculan que en los próximos 100 años, el 90 por ciento de los idiomas del mundo se habrán extinguido o estarán por extinguirse (PNUMA: 2001).

Que los idiomas nativos se mantengan y actualicen permanentemente, dependerá básicamente de las poblaciones que lo necesitan. Las lenguas se pierden cuando los hablantes dejan de comunicarse a través de ellas y las causas para que ello suceda, usualmente, están relacionadas con que esas poblaciones están marginadas social y económicamente, y mas no porque los elementos lingüísticos se desvanezcan, según Fernando Nava López, secretario académico del Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA) de México.

“La pérdida de una lengua y de su contexto cultural es como quemar un libro de consulta único del mundo natural”, dice el PNUMA. Si estas culturas desaparecen, se perderá para siempre la íntima relación de esos pueblos con la naturaleza. Por lo que hay que hacer todo lo posible para proteger a estos pueblos, pues si desaparecen, el mundo será un lugar más pobre. La desaparición de miles de lenguas de pueblos indígenas en todo el mundo podría constituir una seria amenaza para el medioambiente, la alimentación, la medicina, entre otras cosas, puesto que desaparecerían conocimientos relevantes sobre la naturaleza. Además, y sobre todo, la humanidad perdería otras formas de ver, entender y actuar en la vida.

La sabiduría tradicional de los pueblos tiene secretos sobre cómo tratar

el entorno y la tierra, muchos de esos secretos han sido transmitidos de boca en boca durante siglos y contienen conocimientos con respecto a las características del medio ambiente en que se desarrollaron. Se trata de secretos de la naturaleza contenidos en canciones populares, en cuentos, en arte, artesanía, etc. de los pueblos indígenas, que podrían perderse para siempre en el actual proceso de globalización. "La cultura es la fuente principal del conocimiento, de la ciencia. La comprensión de la naturaleza empieza en la cultura más local", dice Toepfer.

Sin embargo, hay otros fenómenos que afectan a los pueblos indígenas. La globalización que busca homogenizar cada vez más a la población a la que mira como mercado, es decir como sujetos con capacidad de consumo que se vuelven más rentables si sus demandas se enmarcan en los gustos y "necesidades" del resto. De esa forma se generan mayores niveles de eficientismo y rentabilidad, puesto que su producción, por economías de escala, se efectúa en serie para miles de millones de consumidores. En esa medida, la globalización y la homogenización así concebida constituyen una seria amenaza a la identidad de los pueblos.

### **La civilización latinoamericana o hispanoamericana**

Pero no solo atentan los fenómenos antes anotados contra la sobrevivencia de las lenguas indígenas, sino que existe otro factor que es también muy importante. Y es que la civilización latinoamericana o hispanoamericana se expande rápidamente en el mundo, no sólo hacia fuera sino también hacia dentro, hacia los pueblos indígenas que forman parte de ella, hacia aquellos pueblos indígenas de los que se nutre la civilización latinoamericana.

Se trata de una civilización distinta a la occidental-europea que nació, en su momento, de un triple mestizaje, producto de los aportes de las culturas amerindias, de las culturas de los pueblos africanos esclavizados y vendidos en América y de las culturas española/portuguesa-occidental de los conquistadores y colonialistas que arribaron al continente. Desde su origen, la

civilización latinoamericana se nutrió de esas tres fuentes y, posteriormente, se enriqueció con aportes del mundo árabe y del mundo asiático.

La civilización latinoamericana condensa en sí varias civilizaciones, pero tiene una matriz específica dada por una geografía y una relación con el ambiente que en el pasado dio origen a otras civilizaciones importantes como los mayas, los aztecas, los incas, entre otras. Se trata de una civilización con una historia, dolorosa por una conquista violenta de saqueo y de exterminio que aún no concluye. Y común también en la resistencia, en la búsqueda de un desarrollo económico y social que permita superar una pobreza que no solo es producto de la brecha tecnológica, científica y digital actual, sino también de la herencia del proceso colonial antes anotado.

Cuando se observa al conjunto de los países de América Latina se evidencia una clara continuidad, que remonta su origen a los tiempos del llamado “descubrimiento” de América y de la ulterior conquista española y portuguesa que le suceden. Si se habla de una civilización latinoamericana, es claro que la misma nace como el fruto directo de la invasión y conquista española, y como secuela de la brutal interrupción de la línea evolutiva que habían desplegado las civilizaciones prehispánicas hasta principios del siglo XVI (C.A. AGUIRRE ROJAS: 2000).

Más allá de las diferencias y tonalidades locales, regionales o nacionales de las distintas zonas de América Latina, es posible reconocer ciertos trazos civilizatorios de larga duración, que dan unidad e identidad al conjunto de las poblaciones y sociedades latinoamericanas; los rasgos comunes que se encuentran presentes a lo largo y ancho de todo nuestro subcontinente, hacen posible hablar de una verdadera civilización de latinoamericana.

Por su dinamismo y expansión vertiginosa, se trata de uno de los fenómenos civilizatorios más interesantes de los últimos tiempos, a tal punto que algunos lo miran como una amenaza. Huntington prevé un orden internacional nuevo en que los conflictos no son ya de clases o ideológicos, sino entre civilizaciones.

Al respecto, señala que “las civilizaciones son las últimas tribus humanas y el choque de civilizaciones es un conflicto tribal a escala planetaria (...). Añade que “el mundo, o se ordena de acuerdo a las civilizaciones o no tendrá orden alguno” (HUNTINGTON: 2001).

Este autor norteamericano mira además a la civilización latinoamericana como una amenaza al predominio de la civilización occidental o cristiano-occidental o noratlántica, en los EE.UU. y en el mundo entero. Establece algunas diferencias entre las civilizaciones latinoamericana y la occidental y dice que la latinoamericana está “íntimamente emparentada con Occidente”, aunque “incorpora elementos de las viejas civilizaciones indígenas”. Puesto que “ha tenido una cultura corporativista y autoritaria que Europa tuvo en mucho menor medida y Norteamérica no tuvo en absoluto”.

En sus recientes escritos Huntington llama a los norteamericanos blancos, anglosajones y protestantes a limitar el avance de los “hispanos” en EE.UU., puesto que éstos a más de crecer poblacionalmente, al punto de convertirse en la mayor minoría de EE.UU., no se integran a la cultura anglosajona y protestante, sino que conservan su propia cultura, lengua, religión, costumbres y auto-identificación como “hispanoamericanos”.

Este autor no deja de tener parte de razón, puesto que Latinoamérica como civilización ha crecido de manera vertiginosa en el mundo. La lengua predominante en esta región es el español, que es un indicador de ese crecimiento, pues es la cuarta lengua por el número de hablantes y la segunda lengua de la comunicación internacional. A mismo tiempo, es la lengua en la que se expresan muchos creadores importantes de la cultura universal de hoy.

Según el estudio *Economía del español. Una introducción*<sup>7</sup>, “el español será en la próxima década la segunda lengua de intercambio económico en el mundo y podría superar al inglés en número de hablantes nativos.

<sup>7</sup> Este documento es el tomo I del Atlas de la Lengua Española en el mundo.

El español, actualmente, es la tercera lengua del mundo por número de hablantes (5% de la población mundial), luego del chino y el inglés, y podría superar a éste último “en la primera década del siglo XXI”, según el *Atlas de la lengua española en el mundo*. Entre los que tienen el español como lengua materna (399 millones), los que la han aprendido (25 millones) y los que actualmente estudian como lengua extranjera (14 millones), suman 438 millones de personas. Es el mayor activo de esta civilización a nivel mundial.

En los últimos ocho años, “el número de habitantes nativos de español creció un 8%”, siendo el idioma con mayor crecimiento de este tipo de hablantes, lo que además abre “muy notables expectativas de desarrollo económico”.

Según la fuente antes citada, “tanto el español como el hindi/urdu están conociendo un aumento moderado pero continuo de su número de hablantes, condicionado por el desarrollo de su demografía y su expansión, vinculada al desarrollo económico”. La principal causa para ese crecimiento vertiginoso es la “cohesión” entre los hablantes del español y el hecho de estar desplegados en 22 países, la mayoría contiguos, y con más del 90% de hablantes dentro de ellos.

La comunidad hispanoamericana hablante tiene una cohesión lingüística mayor que las de otras lenguas dominantes y, de hecho, el 90,8 por ciento de los habitantes de los países de habla hispanoamericana, tienen dominio nativo de la lengua.

Como lengua internacional se trata de un idioma homogéneo, una lengua de cultura de primer orden y tiene un carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo, afirman los autores del *Atlas de la lengua española en el mundo*. Sin embargo, de cara al futuro, su mayor reto no está en el crecimiento demográfico, sino en la difusión de su uso como lengua internacional. Sus principales límites están dados por el déficit del español como lengua de ciencia y técnica y como idioma de las comunicaciones informáticas.



A decir de algunos, el español es nuestro petróleo, como se suele decir, pero su desafío no es el inglés, sino la pobreza. Si el equipamiento tecnológico de la comunidad hispanoamericana fuera como el de la anglosajona, la presencia del español en la web se multiplicaría por tres.

Sin embargo, para el caso que nos ocupa, resulta importante reconocer que el español actual está plagado de nombres provenientes de los idiomas nativos. Ciudades y comidas, animales y plantas, personas y eventos, principalmente provenientes del quichua, están incorporados en la cultura nacional, pero no solo a nivel de palabras, sino en su propia identidad aunque en muchos casos no seamos conscientes de ello.

La supuesta occidentalidad incluso de los sectores dominantes, está invadida de ciertos espíritus indígenas que celebran su trascendencia invisible. Hay importantes aportes de las culturas nativas al español y por ello la sobrevivencia de esos aportes culturales debe darse en el marco del crecimiento vertiginoso de la civilización latinoamericana, demarcándola en su crecimiento hacia adentro, impidiendo que ésta elimine a las culturas y lenguas nativas, y demostrando más bien, que su valor en ese crecimiento hacia fuera está en su gran diversidad y en su capacidad por saber incorporar lo mejor de esas lenguas y de esas culturas nativas.

La sobrevivencia de las lenguas y culturas indígenas y su desarrollo está dada, sobre todo, en la medida en que éstas sean parte de la civilización latinoamericana. A través de ella, estas lenguas y culturas nativas podrán ser universales, porque son parte sustancial y efectiva de América Latina.

La civilización latinoamericana debe ser universal y en ese contexto debe saber asimilar lo mejor de las demás civilizaciones, incorporando en ella las mejores cualidades del resto y promoviendo, a la vez, que sus mejores cualidades sean también incorporadas en las demás civilizaciones.

## La mayor amenaza es la cultura dominante

Pero la mayor amenaza a las lenguas ancestrales del Ecuador es la misma sociedad ecuatoriana, porque a pesar de que desde los años 90' los indios se constituyeron en un actor social y político relevante, sigue siendo una sociedad poco interculturalizada.

Eso no significa que no existan sectores de la sociedad que acepten y reconozcan el valor y aporte de las culturas nativas a la cultura ecuatoriana. La cultura dominante u oficial es aún racista y fuertemente discriminadora. Recupera y usa lo nativo, pero de manera folklórica. La usa como artesanía para decorar paredes, mesas y pisos. A la población indígena la acepta como atractivo turístico, como población de servicio vestida coloridamente, pero no como pueblos ni como personas con derechos culturales, sociales, económicos y, menos aún, políticos. Más bien, la cultura dominante la utiliza clientelaramente, manipulándola para fines partidistas y electorales.

En definitiva, los pueblos indígenas siguen excluidos del poder político nacional y local y de los beneficios económicos y sociales del "desarrollo". Estos pueblos continúan viviendo en espacios separados de la sociedad mestiza y teniendo acceso a servicios públicos diferenciados y de mala calidad. No obstante, esta exclusión no solo es producto de la discriminación de la cultura dominante y de la sociedad mestiza, sino también de una auto-discriminación propia, puesto que muchos de sus líderes han optado por crear sus propios espacios de "libertad". Espacios marginales, usualmente circunscritos a zonas distantes y en muchos casos muy pobres, de donde son desplazados cuando se vuelven espacios "estratégicos" para los "intereses" del país.

La interculturalidad no es precisamente un valor de la cultura dominante ecuatoriana. La interculturalidad, más bien es sinónimo y ejercicio constante del mundo indígena. Quienes se han interculturalizado son los indígenas, pero no el conjunto de la sociedad. En educación, la interculturalidad es un fenómeno del sistema indígena. La educación bilingüe intercultural indígena se

brinda sólo a un pequeño grupo y no logra sensibilizar a los mestizos.

La educación hispana no se ha interculturalizado, en ella no se enseñan los aportes pasados y actuales de las culturas indígenas a la cultura ecuatoriana y mundial, ni siquiera se enseña cuántos pueblos y lenguas aborígenes aún están vivas en el Ecuador. De ahí que, si no se interculturaliza la sociedad ecuatoriana, en poco tiempo los pueblos indígenas serán aculturizados, asimilados a la cultura mestiza. Y ni siquiera la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) podrá evitar la desaparición de las lenguas nativas, porque no se trata de un problema pedagógico, ni lingüístico, sino de un problema político, mucho más profundo, en donde existen sectores interesados de la sociedad ecuatoriana y particularmente de la sociedad dominante, poco dispuestos a incorporar a los pueblos indígenas como componente importante de nuestra nacionalidad.

Por ello, es urgente proponerse como política pública y como reivindicación social la interculturalización de la sociedad ecuatoriana. Desplazar a esa cultura dominante pseudo-occidental y excluyente. Urge interculturalizar la educación hispana, transformándola en educación intercultural. Urge investigar y difundir los aportes de los pueblos indios en la cultura ecuatoriana.

Lo que la sociedad debe garantizar es el derecho de los pueblos indios a educarse en su propia lengua, conservando la DINEIB e involucrándola, junto con las Direcciones Hispanas, en la construcción conjunta de una educación intercultural para todo el sistema educativo ecuatoriano.

Es preciso no seguir separados y, juntos, abrir nuevos caminos. Ir hacia una sociedad que valore las lenguas indígenas y conozca y aprenda de esas culturas. Una sociedad que enriquezca su cultura sobre la base de la complementación e intercambio entre culturas.

En esta acción por recuperar las lenguas y culturas de los pueblos aborígenes no se discute acerca de la vigencia de un idioma, sea éste el quichua, shuar

y demás lenguas, como objeto a ser exhibido en un museo; se habla del desarrollo y fortalecimiento de una identidad.

Si se pretende mantener vivas las lenguas indígenas, no es suficiente la promulgación de leyes, pues se requiere que la población en general se muestre, efectivamente, más abierta a modificar su actitud y respete las otras lenguas.

Es cierto que amplios sectores de la sociedad han dado cambios importantes en su actitud frente a las culturas indígenas, puesto que han reconocido su valor. Sin embargo, mientras no cambie la postura dominante y se ofrezcan espacios a estas culturas, el problema continuará.

Es urgente interculturalizar a los medios masivos de comunicación (tales como la televisión), interculturalizar al Estado y su funcionamiento, a los espacios públicos, a las universidades y establecimientos educativos, a los bancos, a las empresas, a los centros comerciales, todos estos, lugares convertidos en los principales difusores de la cultura y de los valores de la sociedad dominante.

Hay que interculturalizar el poder político, ampliando su ejercicio a la participación de los pueblos indígenas. Hay que interculturalizar la vida social en su conjunto. Hay que interculturalizar la riqueza y los beneficios de la sociedad ecuatoriana, redistribuyéndolos.

Lo que ya no se puede es seguir manteniendo espacios separados y exclusivos de los pueblos indios. Aislados del resto y de la vida social. Ello conduce a la automarginación y perennización de la cultura dominante y de la injusta y excluyente estructura del poder.

Si queremos que las familias indígenas y las escuelas de educación intercultural bilingüe sigan enseñando a sus hijos y niños sus lenguas nativas, debemos no solo interculturalizar a la población indígena, sino al conjunto de la sociedad ecuatoriana y, por qué no decirlo, a toda la civilización latinoamericana.

## BIBLIOGRAFIA:

- Aguirre Rojas, Carlos  
2002 *América Latina hoy: una visión desde la larga duración*, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- García D., J. Luis y otros  
2007 *Atlas de la lengua española en el mundo*, Instituto Cervantes, Real Instituto Elcano y Fundación Telefónica, Madrid.
- Huntington, Samuel  
2001 *El choque de civilizaciones*, Paidós, Barcelona.
- Nava López, Fernando  
2001 *Desaparecen más lenguas indígenas por presiones sociales*, Boletín UNAM-DGCS-1223, México.
- PNUMA  
2001 *Agonizan lenguas indígenas*, Tierramérica, México.
- Venturo Schultz, Sandro  
2001 *El idioma y los dilemas de la identidad*, Red Científica Peruana, Especiales Yachay, s.l.



## Educación Intercultural y Equidad. Apuntes sobre el Derecho a una educación intercultural y bilingüe para todos los ecuatorianos

*Juan Pablo Bustamante<sup>8</sup>*

¿Cuál es la situación actual con respecto a la normativa internacional y nacional que ampara y protege a los pueblos y nacionalidades indígenas de nuestro país en el ámbito educativo?, ¿Cuál es la acción intencionada que orienta a la educación pública para que sea intercultural?, ¿Cuál es la agenda por la cual podemos trabajar para que estas normas se apliquen realmente? Tomemos como referente algunos artículos de la convención 169 de la OIT ratificada y suscrita por Ecuador.

### **C 169**

#### **Art. 26**

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

El índice de derechos de la Niñez y Adolescencia señala:

	Promedio	Indígenas
Primeros años 0-5	4.3 sobre 10	2.2 sobre 10
Niñez 6 – 11	4.2 sobre 10	2.7 sobre 10
Adolescencia 13-18	4.4 sobre 10	2.8 sobre 10

Índice que integra variables de sobrevivencia, salud, nutrición, educación y condiciones básicas para el desarrollo humano. Observatorio de los derechos de la niñez. Boletín, Alerta. Niñez Indígena: la doble exclusión.

Datos básicos en educación. Fuente SIISE. Censo nacional 2001

	Indígenas	Mujeres indígenas	Promedio nacional
Escolaridad	3,7	2,5	7.9
Analfabetismo absoluto	Shuar 13 %	Shuar 17%	9.0%
Analfabetismo funcional	Shuar: 34% Cañari 58%	Shuar 39% Cañari 64%	21.3%

<sup>8</sup> Comunicador Social. Especialista en Educación, UNICEF Ecuador.

Inversión per cápita educación primaria

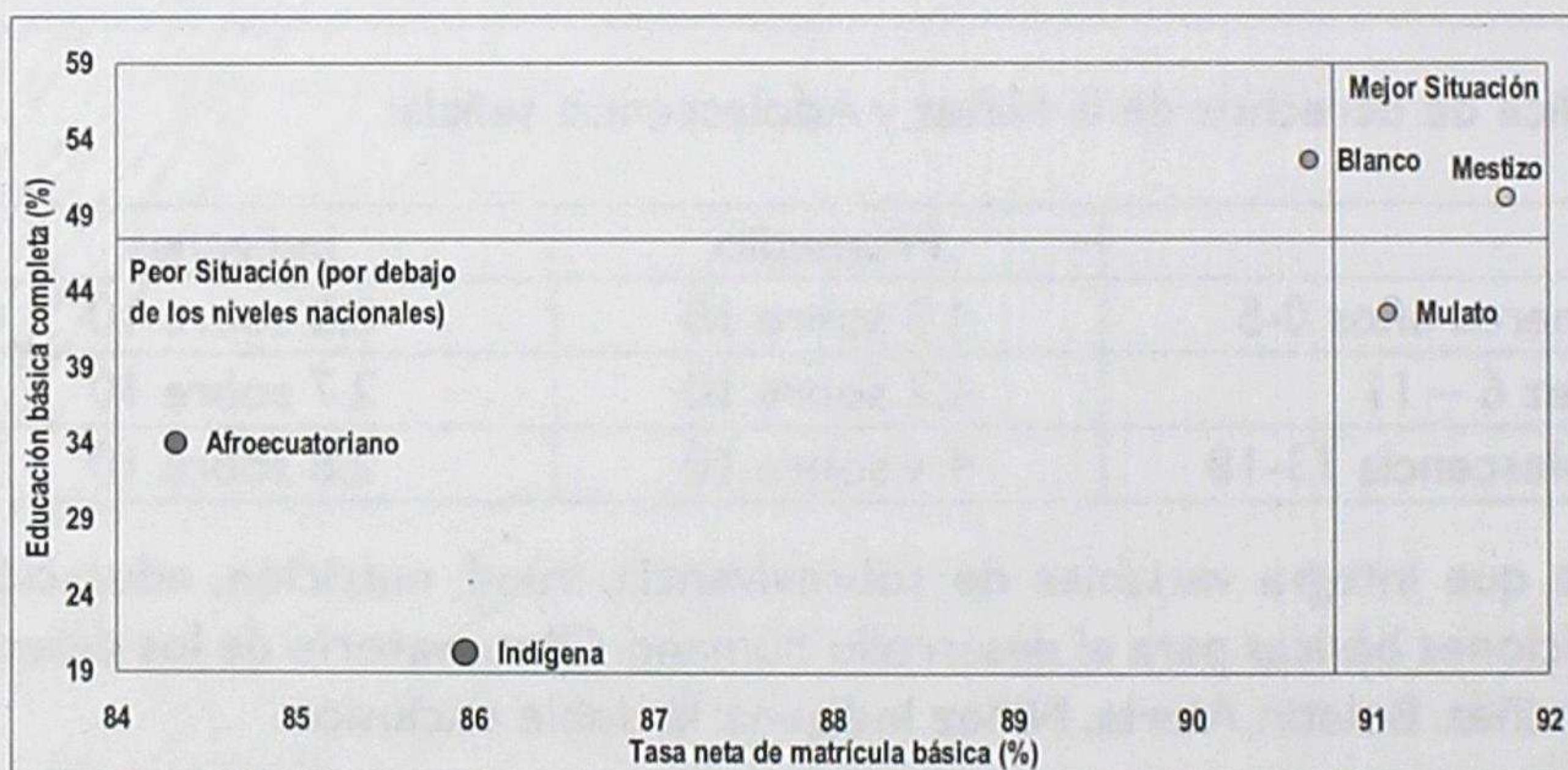
	Per capita Bilingüe	Per cápita Hispano
País	134	S \$ 261
Cañar	109	S \$ 426
Morona	394	S \$ 409

Fuente: grupo Faro – UNICEF. Inversión social, análisis presupuesto 2006.

La relación acceso-resultados, representada por etnia, ubica a los indígenas en el índice que mantiene tasas de matrícula básica de 86% y de instrucción básica completa de 20%; esto implica lo siguiente: aunque entre 8 y 9 indígenas de cada 10 en edad adecuada están matriculados en el nivel de educación general básica, apenas 2 de cada 10 mayores de 14 años culminan este nivel de instrucción. Los afroecuatorianos sostienen tasas de matrícula inferiores a los indígenas; sin embargo, los niveles de culminación son superiores, alcanzando el 34% (Ver gráfico 2.11). Informe CISMIL 2007- PND Informe metas del milenio. Documento electrónico.

Gráfico 2.11: relación acceso-resultados según autoidentificación étnica\*

\* Del jefe de hogar  
Fuentes: ECV 2006



Elaboración: CISMIL

Dentro del marco de acuerdos internacionales en educación, hay algunos que tienen un carácter vinculante, como el Pacto Interamericano de Derechos Económicos y Sociales, la Convención de los derechos del niño y el Convenio 169 de la OIT. Este, en su artículo 26, expresa la necesidad de adoptar



“medidas” para lograr una mayor escolaridad. Pero, si bien la brecha actual es menor que la existente hace 10 años, todavía falta trabajar mucho sobre el tema para que este compromiso del Estado ecuatoriano se haga efectivo. Múltiples exclusiones pesan sobre los titulares de derechos: sufren exclusión debido a condiciones de pobreza, sufren exclusión de género, sufren exclusión por vivir en zonas rurales y sufren exclusión por ser de una cultura diferente. El imperativo ético de una sociedad como la nuestra es garantizar que la igualdad de oportunidades empiece por aquellos que más exclusión sufren.

Sin embargo, las instituciones sociales y públicas que trabajan en la actualidad para el logro de esta meta, aún tienen grandes debilidades y desafíos para cumplir con su mandato. Este artículo pretende aportar con un análisis desde la situación de los titulares de derechos, pero también me atrevo a realizar un esbozo de la situación en la que se encuentran los titulares de obligaciones.

Del mismo modo, es necesario discutir más a fondo sobre nuestro entendimiento en torno a un proyecto educativo de calidad, intercultural e intercultural bilingüe, y los fines a los que éste contribuiría en el proyecto educativo de país.

#### Convención de los Derechos del Niño:

##### Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Comprendo que, para garantizar la igualdad de oportunidades educativas para los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes, será necesario atacar, en forma simultánea, múltiples factores como la salud, el trabajo, la producción, la protección, el bienestar y la inclusión de los pueblos

y nacionalidades indígenas y afrodescendientes en un proyecto nacional de desarrollo. En este contexto, sin duda alguna, la DINEIB, el Ministerio de Educación y el frente social, las universidades, las organizaciones indígenas y el poder territorial cumplirán un papel relevante. Quisiera compartir un relato sobre estas instituciones, ateniéndome más a la libertad narrativa de la crónica periodística, que a la rigurosidad científica que caracteriza este tipo de publicaciones.

### **El Ministerio de Educación y el Frente Social**

Todavía persiste la “tara” legal de la división del sistema educativo en fragmentos como la educación Hispana, la Educación intercultural Bilingüe, la educación fiscomisional, la educación privada, experimental, municipal, etc., sin la existencia de un marco jurídico e institucional que ampare a la educación como un bien y un derecho público, más allá del tipo de prestación de servicios al cual se refiera el sujeto de derechos.

Esta fragmentación del sistema educativo ha tenido por correlato una pérdida de su capacidad rectora, de su capacidad orientadora y movilizadora, sumiéndolo en un conjunto de sistemas precarios de prestación de servicios que han aprendido, en muchos casos, a sobrevivir. Este debilitamiento de la función pública se expresa en diversos niveles del campo educativo; por ejemplo, en los borradores de proyecto de Ley de Educación, los actores educativos tienen la tendencia a confundir el ámbito de la Ley, reduciéndolo a la administración de un sistema educativo, en lugar de construir un cuerpo orgánico centrado en el titular de derechos y en los mecanismos para garantizarlos; pero esto también se refleja en los maestros y maestras, quienes, al responder a la pregunta de cuál es su misión, tienden a afirmar que ésta consiste en “enseñar” o en “impartir” conocimientos. Nada más alejado de sus funciones primordiales. En Japón, cuando los maestros se gradúan, realizan un juramento, como el juramento Hipocrático de los médicos. En este juramento, el primer precepto es “Proteger y garantizar el bienestar de los niños y niñas”; mientras que

el segundo precepto es ayudar, facilitar y garantizar condiciones para impartir aprendizajes de calidad.

Afortunadamente, en la actualidad, el Ministerio de Educación, orientado por el Plan Decenal de Educación, ha realizado grandes avances hacia la reconstrucción de la confianza en la institución y en su propia capacidad rectora. Ha levantado una serie de banderas e hitos para la educación, como la reducción de barreras al acceso, la eliminación de los mal llamados aportes “voluntarios”, la entrega de textos escolares gratuitos para todos, la universalización del primer año de básica, la realización de las pruebas de aprendizaje y el desarrollo de un sistema nacional de evaluación, entre otras políticas. Sin embargo, es necesario reconocer que en el Diseño del Plan Decenal, la educación intercultural bilingüe no es un actor de primera plana. Está integrada y subsumida a la rectoría nacional. Se han tomado medidas valiosas para recuperar la confianza en la función pública, garantizando una mayor inversión y mejores condiciones de trabajo para el magisterio y el conjunto del sistema educativo, aunque todavía hay mucho camino por recorrer para que estas medidas lleguen al (sub) Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en forma sistemática, pertinente y efectiva.

Pueden tomarse algunos ejemplos de la coyuntura actual: el sistema educativo trabaja para garantizar textos escolares gratuitos para todos. Ha realizado importantes avances de cobertura y ha difundido una versión en Kichwa muy valiosa, el “Kukayu Pedagógico”, - no por su contenido, el cual desconozco-, sino porque es producto de la concertación y del trabajo en equipo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, su regional de la sierra y las Direcciones provinciales, donde predomina la nacionalidad Kichwa con sus diversos pueblos. Este trabajo ha sido logrado con el apoyo decidido de Plan Internacional. También es imperativo construir materiales educativos y textos escolares para las demás lenguas indígenas del país. En esta tarea trabajan actualmente los equipos provinciales del sistema de educación bilingüe de la amazonía, en conjunto con la regional amazónica y la DINEIB nacional, con el apoyo de UNICEF. Sin embargo, este desafío de escribir en diferentes lenguas y

desde la diversidad cultural y geográfica del país, exige la participación de más actores y fuerzas, tales como el sector editorial, los medios de comunicación y los gobiernos seccionales, etc.

De todas formas, hay muchos aspectos por mejorar. Un estudio realizado por el proyecto regional de Educación Bilingüe EIBAMAZ demuestra, en un análisis de algunos textos “hispanos” difundidos en la costa y en la sierra, que no existe un enfoque profundo de interculturalidad y género. Llegan al folklore, al mito antiguo, pero poco profundizan en la diversidad cultural del Ecuador actual. Hace pocos meses estuve presente en una escuela donde se hacía la entrega de textos distribuidos por el Ministerio y una Prefectura. Abrí al azar una página de tercero de básica. El titular era “LA SELVA”. En la ilustración se veía un paisaje con hipopótamos, jirafas, elefantes, leones, y monos... Las prefecturas se sorprenden ahora con el texto de Lugar Natal de 4to año de básica, al constatar que los datos referidos en torno a sus provincias no coinciden con la realidad que ellos viven y experimentan en el día a día. No se sienten representados en el texto sino, más bien, relatados por otros. Aún no contamos con normas precisas que prescriban la obligatoriedad de los estudios sobre las culturas actuales del país. Una obligatoriedad que debe imperar en todos los planteles educativos del país, sin importar si éstos son privados, públicos, religiosos, etc. Un valioso aporte para este fin son los materiales producidos por el Gobierno de la provincia de Pichincha, el Ministerio de Educación, la CONAIE y la DINEIB en el marco del proyecto regional EIB-AMAZ, llamado “Aprendamos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador”.

Es indudable que hay que contribuir para que las vitrinas pedagógicas consideren algunas variables de participación y consulta para mejorar la calidad de los textos, tanto en los preceptos básicos de equidad de género como en la valoración de la unidad en la diversidad cultural y lingüística del Ecuador. El futuro es alentador y el camino está trazado. Es hora de aunar esfuerzos y afinar los mecanismos institucionales para lograrlo. Para este fin, será necesario revisar el proyecto editorial y su consistencia con el proceso

de reforma educativa que el Ministerio de Educación impulsará en el año 2008. Será de especial interés para todos nosotros el aprender a producir textos que cumplan reglas básicas de la pedagogía y la narrativa.

Un texto escolar representa, bajo el imaginario de las ciencias positivas, el universo; sin embargo, bajo este relato aparentemente “objetivo” siempre se esconde un relato dominado por el drama y la intriga de un sujeto colectivo. No sé si una lectura de los textos actualmente distribuidos nos permitiría configurar al sujeto colectivo que se trasluce en ellos. Me temo que será un sujeto monocultural, urbano, masculino, blanco y de clase media alta. Todavía estamos lejos de representar adecuadamente el universo que constituye al Ecuador. Hay que trabajar mucho para configurar este sujeto llamado Ecuador y todas sus particularidades, las cuales, a su vez, constituyen un universo en sí mismas, como el sujeto Kichwa, Naporuna, Siona, Waorani, Afro, urbano, montubio, en fin, todos los que somos desde una perspectiva intra e intercultural.

Bajo la lupa de la interculturalidad y del derecho que tiene cada colectividad, pueblo y nacionalidad a expresarse, a referir su universo en algo tan emblemático como un texto escolar, no sólo está en discusión la distribución de un texto escolar gratuito para todos, sino que se abre la puerta para sugerir y ejercer el derecho a producirlo como parte necesaria del proceso de fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas. Es propio de la sociedad que aprende, el permitir que el tutor faculte a sus miembros para que ejerzan sus capacidades.

Otro ejemplo de las políticas que se están impulsando en la actualidad es la universalización del primer año de educación básica, como primer paso para garantizar una educación básica de 10 años. Gracias a esta iniciativa del movimiento ciudadano Contrato Social por la educación, retomada por el Plan Decenal de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo, podemos afirmar que se han realizado importantes avances, pasando de una cobertura aproximada del 42% en el año 2003, al 81% de los niños de 5 años que

actualmente sí acceden al primer año de básica. Si bien podemos felicitarnos por estos avances, siguen siendo excluidos los niños de las escuelas rurales y unidocentes de los lugares más marginados del país, en donde habitan, sobre todo, indígenas y afrodescendientes. Podríamos afirmar que aún tenemos cerca de 30.000 niños de 5 años que no tienen la oportunidad de aprender en una escuela.

Pero la exclusión que experimenta el sector indígena respecto de esta política también ha tenido otra causa: El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB, promulgado en el año 2003 (un año antes de que el sistema educativo "Hispano" iniciara su propio proceso de reforma curricular para transitar de la primaria de 6 años a los 10 años de básica que actualmente se impulsan), tuvo el atrevimiento de postular 9 años de educación básica en el MOSEIB. Su modelo abarcaba, inicialmente, desde los 6 años hasta los 14. Los argumentos para no incluir a los niños de 5 años son importantes. Durante este periodo, las organizaciones indígenas acordaron que era preferible el contacto de los niños con los padres, para promover así su incorporación a la vida social y cultural tradicional de las culturas indígenas. También se tomaron en consideración las distancias que tienen que recorrer estos niños para acceder a la escuela, sin perder de vista que un niño muy pequeño tiene sus límites. Era mejor que los niños conocieran el trabajo de sus padres para, al menos, contar con las herramientas básicas de sobrevivencia. Si bien estas posturas pueden ser contradictorias, se vieron fortalecidas por la experiencia vivida a través de los centros de desarrollo infantil de los programas sociales de los años 80 y 90, donde las prácticas de atención infantil en comunidades indígenas desestructuraron considerablemente la cultura y los hábitos de sus miembros. Las organizaciones indígenas entraron en debate, concluyendo que ése no era el modelo de atención que ellos querían. Se pretendía una educación más centrada en la comunidad y en las familias, antes que mantener a niños muy pequeños en condiciones igualmente precarias, dentro un aula donde "nos dan cuidando". Esta actitud de confiar al sistema educativo la crianza de los niños tiene el gran riesgo de formarlos en todo menos en lo que ellos son y, además, tiene la grave implicación de que las propias familias

también llegan a desaprender muchas cosas relativas a su acervo.

Había que revertir esta tendencia y promover otras bases para la educación inicial. En el 2001, la DINEIB, en colaboración con GTZ y UNICEF, realizó una importante reforma del MOSEIB y acordó que el modelo inicia con la Educación Infantil, Familiar y Comunitaria EIFC, y que ésta debe orientarse a generar capacidades en las comunidades, a fin de que los niños y niñas aprendan desde su concepción y crezcan en familia y comunidad. Este valiosísimo componente del MOSEIB ha sido impulsado por la DINEIB, reasignando partidas presupuestarias para todas las provincias y permitiendo que, de este modo, cada lugar explore el modelo de trabajo que más se adecua a sus necesidades, aunque la DINEIB todavía no ha logrado beneficiarse del programa de universalización del primer año de educación básica pues, por desgracia, no cumple con el “molde de alumnos en un aula”. Para superar esta situación, el Ministro de Educación resolvió, por acuerdo Ministerial, la reforma al MOSEIB para incluir el primero de básica y así asignar el presupuesto necesario. La DINEIB gana, pero esta es la primera vez que un ministro expide un acuerdo ministerial para reglamentar el modelo educativo bilingüe. Todavía estará por verse si se aplica el modelo “hispano” o si se permite que la educación Bilingüe aprenda a desarrollar su propio modelo, lo que en muchos casos demuestra mayor consistencia y coherencia para sus condiciones de vida. De todas formas, la tendencia será institucionalizar el primer año, colocar aulas y encerrarse dentro de ellas, y no pretendo afirmar que el ministerio haga esto en forma intencionada, pero quiero resaltar que, en las culturas locales, fetiches como el cemento, el pupitre, las aulas y “lo moderno”, siguen siendo símbolos de poder y prestigio que, muchas veces, carecen de las potencialidades del descubrimiento, la sorpresa y el aprendizaje en comunidad.

Es muy común recorrer comunidades que, después de haber acordado sobre la importancia del trabajo al interior de las familias en lo que respecta al cuidado de los niños pequeños, llegan a la conclusión de que es necesaria la existencia de un aula cuando, irónicamente, en el traspatio de la escuela está

expuesto un muestrario de arqueología política, con las ruinas y escombros de aulas que han quedado inutilizadas y olvidadas porque son inhabitables y nunca han sido cuidadas. No olvidemos que la colonización del mundo indígena también se hace por la vía de la escuela y su institucionalidad. Pero, por suerte vivimos en una esperanzadora paradoja, donde esta escuela también es una autopista para la emancipación. Ojalá las universidades y otras instituciones exploren más a fondo los mecanismos para transitar de la escuela unidocente hacia Centros Comunitarios de Aprendizaje con, al menos, dos maestro/as que integren a la comunidad y al ciclo de vida en forma creativa y renovada. Ojalá estas universidades contribuyan con modelos arquitectónicos pertinentes para la cultura y el entorno donde se realizarán los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, me temo que el modelo de producción de infraestructura escolar sigue siendo imperio de otro género de consideraciones.

El Ministerio de Educación ha dado algunas señales interesantes en el concepto de las unidades educativas del milenio. Reivindica y dignifica el aprendizaje. Bajo esta veta se podrán explorar mejor las condiciones de infraestructura física y el equipamiento del sistema educativo. Ojalá logremos que este concepto pueda ampliarse a las redes del milenio donde se encuentren incluidos los centros comunitarios de aprendizaje y las unidades educativas. En las primeras, se concentrarían los esfuerzos para la educación inicial, familiar y primeros años de escolaridad, mientras que en las unidades educativas podrían trabajarse más a fondo los años posteriores de la educación básica y el bachillerato.

La historia de las relaciones entre el Ministerio y la DINEIB es una historia de negociaciones apretadas, incomprensiones, aciertos y desaciertos. Un ejemplo es el caso de las redes educativas a inicios del milenio. Mientras la DINEIB construye un mapa escolar para todo el sistema educativo bilingüe y define la política de implementar Redes de centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües R-CECIB's, el Ministerio de Educación emprende la ejecución de un préstamo internacional regido bajo una unidad ejecutora independiente, donde se constituyen redes en forma discrecional y donde



se toman las decisiones sobre las Redes Bilingües a ser financiadas con importantes recursos del Estado. En consecuencia, el SIISE reseña, como categoría en la oferta educativa, a las redes amigas, pero sin dar cuenta del sistema de educación bilingüe. Cuando en aquel entonces era director de Educación Bilingüe Luis Montaluisa, la DINEIB presentó la propuesta de reglamento de redes bilingües a la unidad ejecutora de Redes Amigas. La respuesta de su director, cuyo nombre afortunadamente no recuerdo, fue que se llevaría el reglamento para consultarlo con Washington. El director de Educación Bilingüe se levantó de la mesa y se despidió educadamente, sin dejar de manifestar su absoluto desacuerdo.

Si bien el principio de armar el territorio en redes de servicios es loable y compartido por todos, los procedimientos y mecanismos institucionales dejan mucho que desear. El mundo mestizo invisibiliza el proyecto bilingüe y subsume las R- CECIB al concepto de las redes amigas, promoviendo, incluso, la ruptura en la jerarquía institucional de la DINEIB entre los directores provinciales y los directores de las redes, quienes empezaron a considerarse falsamente *“autónomos y únicamente dependientes de una unidad ejecutora donde hay que hacer gestiones y trámites en Quito”*. Era de admirar el debate en ciertas organizaciones indígenas que sopesaban la posibilidad de acceder a los recursos de la unidad ejecutora, evaluando el riesgo de que estos procesos desestructuraran su organización y valores fundamentales. El ingreso de recursos, infraestructura e insumos educativos no necesariamente fortalece la organización indígena, la calidad de la educación y sus objetivos...

## La DINEIB

En sus 18 años de vida, la DINEIB es un adolescente que ha logrado ponerse un traje que ampara a todas las nacionalidades indígenas. Podríamos afirmar que, sobre todo, destaca la wipala del mundo Kichwa, mientras que entre sus atuendos podemos ver fragmentos de todas las demás nacionalidades, incluyendo muchas de reciente auto identificación, como los Andoas, los Sapara, entre otros. El problema es que el traje le queda corto. Tenemos

como referente (aunque esto se preste a dudosas interpretaciones) el censo nacional del 2001, donde se señala que aproximadamente el 8% de la población se declara indígena, mientras que la DINEIB brinda servicios educativos a cerca del 5% de la población en edad escolar. La CONAIE afirma que cerca de un 30% de la población nacional es indígena. Queda claro, en ambos casos, que no todos los indígenas del país tienen ni asumen la posibilidad de garantizar una educación intercultural y bilingüe para sus hijos. Muchos de ellos optan por asumir un sistema educativo mal llamado "hispano" porque es la mejor estrategia de inserción social y reducción de las exclusiones. Basta con comparar la inversión per cápita estimada entre las escuelas bilingües e hispanas para entender que la sociedad no estimula la identificación de los indígenas con un sistema educativo propio, sino que lo pauperiza, lo limita y lo reduce a su más mínima expresión, casi como si se tratara de una pieza de museo.

A pesar de esto, la DINEIB ha realizado una labor extraordinaria y digna de admiración al construir un sistema de educación intercultural bilingüe en condiciones extremadamente precarias y, muchas veces, adversas. Es comparable a un joven de 18 años que ha sido maltratado, que está desnutrido y que desconfía, con justas razones, de muchos de nosotros pero que, a pesar de ello, ha aprendido a constituirse en un sistema educativo a lo largo de estos 18 años. Tuvo como referente a su hermano mayor y mucho más anciano, el sistema hispano. Observó sus formas de operar y empezó a asimilarlas y a aprehenderlas. Un ejemplo de ello es la maduración que han tenido las direcciones provinciales en el manejo de las normas administrativas y financieras. Sin embargo, este aprendizaje también va acompañado de muchas cosas que debería desaprender. Pero este es un tema que abordaremos más adelante, cuando hagamos un intento por comprender qué entendemos por educación intercultural y bilingüe. Por eso, podemos decir que al sistema hispano el traje también le queda corto, pues no logra ampliar su cobertura hacia la educación secundaria y tampoco logra articularse con fuerza en los sectores urbanos donde hay importantes asentamientos de población indígena.

Con respecto a la educación afrodescendiente, ésta sigue siendo parte del mal llamado sistema hispano y se encuentra inserta en los mecanismos institucionales de las Direcciones provinciales de educación hispana de Esmeraldas, Imbabura, Carchi y Guayas, entre otros.

### **Aprendizajes de calidad para una sociedad intracultural e intercultural compleja**

Hasta ahora he evitado realizar comentarios con respecto a la calidad de la educación. Esto vale tanto para los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes que reivindican su derecho al desarrollo y al fortalecimiento de sus propias culturas y lenguas, como para el conjunto de la sociedad ecuatoriana que debe aprender a ser, conocer, hacer y convivir en la interculturalidad.

Tenemos amplios indicios de que las pruebas que se han aplicado en el país durante los últimos años para analizar las capacidades instrumentales de lenguaje y matemáticas demuestran un bajísimo nivel de aprendizajes en el conjunto del sistema educativo ecuatoriano, tanto fiscal como privado. Las mismas pruebas, en ciertas ocasiones, también han sido aplicadas al sistema educativo intercultural bilingüe, arrojando como resultado lo que ya sabemos: que los niños y niñas de este sector se encuentran rezagados en comparación con el mundo mestizo y el promedio de país.

Los maestros y maestras que asisten a las zonas rurales tienen bajos niveles de educación y, en muchos casos, no cuentan con la formación adecuada. Las instituciones encargadas de formar maestros, o bien se encuentran ahorcadas en la burocracia y andamiaje institucional, o bien se dedican a formar educadores y educadoras para escuelas de clase media y alta urbana.

Nos encontramos en un círculo vicioso donde no es fácil hallar la punta de la madeja. No vale la pena continuar con una descripción lastimera de la realidad, aunque es muy importante comprender desde dónde estamos arrancando.

Estudios realizados en Chile demuestran que un 70% de las razones por las cuales una persona tiene bajo rendimiento en la vida escolar tiene relación con su entorno de vida, familia y comunidad, dejando a la escuela un pequeño margen para generar oportunidades y cambios sustanciales en las condiciones de vida de las personas. Asimismo, existe evidencia empírica, a nivel mundial, de que no hay un país con alta calidad de la educación que no haya trabajado el tema desde la equidad social o, para decirlo de otra forma, no existe experiencia histórica de un país que tenga altos resultados en los aprendizajes de su población y que, a su vez, sea un país altamente inequitativo.

Probablemente podríamos extrapolar una conclusión similar desde el mundo de la economía al mundo de la cultura y afirmar que, sin una educación de calidad intracultural e intercultural para los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes, no habrá buena calidad en la educación intercultural en el mundo mestizo, blanco y urbano, y viceversa. La calidad del sistema educativo se expresará en la equidad de sus políticas y en su capacidad de permitir e incentivar a las instituciones titulares de responsabilidades para que puedan ejercerlas, ya sean éstas interculturales o interculturales bilingües.

De la misma forma en que un buen maestro es reconocido porque se concentra en el alumno de menor rendimiento y logra sacarlo adelante, generando aprendizajes de calidad e incorporándolo a la colectividad, una buena democracia es aquella que permite a la sociedad y a sus instituciones aprender a ejercer sus responsabilidades y derechos, especialmente a aquellas instituciones y familias que se encuentran en condiciones de desventaja y que, actualmente, no pueden ejercer sus derechos y tampoco pueden decidir con libertad.

Discutamos un poco el concepto de calidad desde la perspectiva de la intraculturalidad. El proyecto educativo indígena encuentra en la lengua un puntal para reivindicar sus diferencias y su universo. Esto no sólo se puede entender como una postura caprichosa de un adolescente que utiliza otros instrumentos para comunicarse, sino que exige el cumplimiento del derecho que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas de imaginar

y vivir en un universo 'ético – mítico' propio. Sin embargo, este universo construido a lo largo de los siglos se encuentra seriamente afectado por los procesos de colonización que han vivido nuestros pueblos. La educación intracultural y bilingüe ejerce, por lo tanto, un trabajo como el que realizan los buscadores de oro, separando una pepita de entre toneladas de arena y escombros, tratando de descubrir, sistematizar y ordenar lo que le pertenece, decantándolo de lo que es de otros. Se nos vienen enfoques "puristas" y muchos se encuentran tentados a aislarse del mundo mestizo para lograr preservar cierta consistencia en su universo cultural. Los lingüistas hacen su "agosto", sistematizan y producen, pero el uso social de la lengua está estrechamente ligado al sentido de las acciones, a los hábitos ciudadanos que han cambiado en forma tan precipitada. No hay nombre para decir "IPOD" en castellano, probablemente tampoco hay nombres para decir ordenador en waorani. El universo que nos rodea está constituido, en gran parte, por medio del lenguaje que le da sentido. Para el mundo occidental, colonizador y depredador, el lenguaje ancestral es muchas veces disfuncional; es necesario adoptar el patrón de la otra cultura para poder designar este mundo transformado. Por desgracia, este mundo transformado tampoco se nos abre como una caja de herramientas útiles y valiosas, sino que muchas veces se nos viene como un tinglado impuesto, como un molde al cual hemos aprendido a acoplarnos sumisamente, "naturalmente", como un ritual mágico que no es necesario comprender.

Una vez visité una comunidad Shuar en el Transcututucú. Había fiesta, era domingo. Sonaba música tecno a gran volumen por los alto-parlantes de la escuela y las familias se encontraban un poco dispersas en torno a la radio. La batería que la proveía de energía era un regalo de unos misioneros. Radio Bonita estaba sintonizada a todo volumen. Los jóvenes jugaban fútbol, los mayores tomaban chica y trago. Los niños más pequeños tenían unas impresionantes barrigas llenas de parásitos, que exhibían ante todo el mundo; estaban desnudos, sin que por ello se preocuparan los adultos. Le pregunté a una persona de la comunidad que hablaba castellano: ¿por qué sucedía esto?, y la respuesta fue simple: "los misioneros no nos han entregado las pastillas". La persona que me acompañaba

me pidió que me acercara a un arbusto que crecía junto a la escuela y me dijo: “¿ves?, con esta planta nosotros nos desparasitábamos antes, pero como ahora hay pastillas, ya no lo hacemos, nos hemos olvidado...”.

En entrevistas realizadas a líderes y dirigentes de comunidades de la amazonía se destaca la nostalgia del aprendizaje libre, del aprendizaje a la hora de la guayusa, de las formas de expresión cultural, espiritual y comunitaria que empiezan a ser sustituidas por un esquema educativo y social que lo fragmenta todo: edades, grados, espacios y saberes. Es una sociedad que rompe y diluye el horizonte, el sentido, la pertenencia al mundo de la vida. La escuela reemplaza un universo de sentido centrado en la espiritualidad y la complementariedad, por un universo de sentido centrado en el poder instrumental y mítico de occidente. Esto suena bonito para quienes tenemos la oportunidad de aprenderlo y ponerlo en práctica, pero los instrumentos de la escuela de mala calidad, de la democracia de mala calidad en las zonas más pobres, en realidad, terminan por convertirse en instrumentos para clientelizar los derechos humanos, fortaleciendo este esquema de privilegios sobre el cual se han asentado nuestras sociedades y prácticas políticas. El poder del conocimiento queda en segundo plano, cuando la escuela reproduce el esquema de nuestro poder de mala calidad. Un buen alumno no se caracteriza por acceder a más y mejores conocimientos, sino por complacer al poder instituido, halagarlo, perpetuarlo con la sumisión y la paciencia. No importa lo que dicta el maestro; lo que importa es el ritual por medio del cual un conjunto de sujetos se someten a los comportamientos, muchas veces arbitrarios e impredecibles, de quien detenta el poder en el aula, así como en el entorno político y social.

Un Proyecto Educativo Nacional, intercultural e intercultural bilingüe para todos y todas supone que ambos subsistemas tienen las fronteras bien trazadas. ¡Nada más alejado de la realidad! El debate de la calidad está permeado y atravesado por la desorientación histórica del sistema educativo con respecto a un hipotético y aún frágil proyecto de desarrollo nacional. Y aquí no se trata de transferir culpas, sino de aceptar que, ante la carencia de un proyecto nacional, es imposible perfilar los fines de la educación y el rol que cumplirá este bien

público y estratégico en el marco de un proyecto nacional.

¿Si pasáramos nuestras identidades por un cedazo de equidad, democracia e igualdad, quedaría acaso algo que nos una?, ¿algo que nos identifique y nos coloque en un lugar común, en igualdad de condiciones frente al mundo de la vida? Indudablemente, ésta es una época para reconstruir los sueños. Quizás, al hacer esta exploración, los ecuatorianos descubramos que tenemos aprendizajes interculturales muy profundos y subterráneos, a los que aún no nos atrevemos a nombrar. Uno de ellos, y quizás uno de los más valiosos, es el ejemplo histórico de las revoluciones, los golpes de Estado, los cambios de gobierno y el debate político, ejercidos sin violencia política manifiesta. ¡En Ecuador hay menos muertos y heridos en una revolución que en un día normal! A diferencia de algunos países vecinos, en Ecuador estamos muy convencidos de que no existe razón suficientemente válida para negar al Otro y disponer de su vida. Esta forma de ser en el mundo, se acerca más al pensamiento histórico de la resistencia. Cuando resisto, me coloco en cercanía con el valor de la vida; no me desprendo de ella.

¿Cómo podemos hacer que esta fuerza que emana de la resistencia se convierta en una afirmación firme y a voz en cuello? Tal vez sea necesario volver a una de las premisas fundadoras de toda cultura; a la forma en que nos organizamos los seres humanos para adaptarnos a la vida natural y establecer relaciones de comunicación y poder entre los miembros de nuestra propia especie. Si la cultura se despista del camino, entonces las condiciones del entorno de la vida y las transformaciones que ésta sufre tienen implicaciones directas en las posibilidades de sobrevivencia y pervivencia de una organización cultural determinada. Abundan los ejemplos históricos; si un modo de organización social no considera el entorno y lo depreda, inmediatamente queda en duda su propia posibilidad de pervivir. Occidente se enfrenta a una encrucijada. Si no toma correctivos, es probable que el destino de la vida en el planeta Tierra tenga que prescindir del proyecto humano como parte ella. Si las culturas y las civilizaciones del mundo entero tienen la capacidad de permear y controlar a las hordas depredadoras y desacralizadoras que se ocultan bajo esta máscara

mal llamada “occidente o globalización”, podremos anclar a la civilización humana para que no se desprenda del mundo de la vida y, así, quizás todos tengamos oportunidades de aprender a convivir en y con la vida. El entorno natural no sólo puede ser comprendido desde una lógica instrumental, sino que se convierte en un entorno sacralizado al cual pertenecemos y con el cual aprendemos a comunicarnos, entendernos y expresarnos. La cultura y el ser humano pertenecen al mundo de la vida; no lo dominan. Tarde o temprano, occidente deberá aprender esta lección. Ojalá logremos que el trauma no sea tan grave y que todavía tengamos el derecho de pertenecer a la vida. Ojalá que nuestras culturas, sean las que fueren, encuentren un camino de adaptación al mundo natural que nos acoge. Ecuador en su conjunto (blancos, negros, mestizos, indios y afrodescendientes), en su proyecto estratégico de país, deberán recoger estos saberes ancestrales y fundamentales para garantizar su prosperidad y futuro.

### **Las Organizaciones Indígenas**

Si bien las organizaciones indígenas fueron las procreadoras de la DINEIB, con el transcurso de los años se han convertido en progenitores indiferentes y han descuidado el proyecto educativo por perseguir el poder en otros ámbitos y esferas del Estado y la institucionalidad pública. Este abandono se refleja claramente, por ejemplo, en el documento de propuestas realizadas por la CONAIE a la Asamblea Constituyente a finales del 2007, así como en la importancia que se la ha dado a la Educación Bilingüe en la agenda de reivindicaciones de su organización política, Pachakutik, la cual debería representar sus intereses.

No es tarea fácil identificar las causas de este debilitamiento de la bandera educativa en las organizaciones indígenas. Para ello, es necesario comprender un conjunto de factores y relaciones complementarias. Sin atreverme a emitir juicios de valor, quisiera compartir una anécdota que nos puede invitar a la reflexión.

En un estudio realizado con estudiantes indígenas de la amazonía, que cursaban el



nivel de educación superior, se les pidió realizar un sociodrama que interpretara su situación laboral en el futuro, diez años después de haber egresado. Más del 60% de los estudiantes se proyectaron como maestros del sistema de educación bilingüe amazónico, ya sea bonificados, o con nombramiento.

- Los estudiantes del primer semestre interpretaron un sociodrama cuyo protagonista era consultor de una ONG. Trabajaba en un proyecto y apoyaba a la comunidad para su desarrollo.
- Los estudiantes del segundo semestre interpretaron un sociodrama cuyo protagonista era alcalde de su municipio y atendía a las comisiones de las comunidades rurales para dotarles de mejor infraestructura y equipamiento para sus escuelas.
- Los estudiantes del tercer semestre interpretaron un sociodrama cuyo protagonista presidía el consejo directivo de un banco de los indígenas y que apoyaba proyectos productivos de las comunidades y organizaciones.
- Los estudiantes del cuarto semestre interpretaron un sociodrama cuyo protagonista gerenciaba y administraba su propia finca con prosperidad.

¿Qué pistas nos puede dar esta anécdota? No olvidemos que en el imaginario de los maestros, ninguno pensaba que seguiría siendo maestro. El ser maestro es una circunstancia para otro proyecto: el proyecto del poder, que muchas veces se traduce en la identificación de mecanismos de inserción en el mundo occidental; una inserción que se realiza bajo los patrones de éxito del mundo occidental y no necesariamente bajo las condiciones de un proyecto político propio de los pueblos indígenas. ¿Para qué son las mayores oportunidades de educación superior de los pueblos indígenas?, ¿para lograr una mayor y mejor inserción y participación del mundo occidental, intercultural y hegemónicamente mestizo? Este recorrido por el imaginario del poder, de semestre en semestre, desde la idealización del mundo de las ONG's, pasando por las instancias del poder local y financiero, hasta la configuración del proyecto individual y privado, ¿no es precisamente lo que se logra con "educar"?, ¿queremos una

educación superior para los pueblos indígenas con el objetivo de que aprendan a insertarse en nuestras sociedades?, ¿Es eso lo que queremos?

¿Hasta qué punto las organizaciones indígenas tienen un proyecto de poder configurado a largo plazo, que apueste por la educación superior como la posibilidad de sustentar, con conocimientos y saberes, el proyecto político? Más allá del derecho individual de todo ecuatoriano de acceder a una educación superior, ¿en dónde está el derecho colectivo a una educación superior propia? ¿Es posible postular este derecho en forma clara y explícita? Estas preguntas quedan abiertas para un debate posterior.

También es motivo de indagación y análisis el tipo de poder que se persigue a través del modelo de educación hegemónico, así como los fines que lo articulan. En una mala democracia como la nuestra, muchas veces el poder se ejerce no desde el bien común ni desde la meritocracia que estimula a los que más saben y conocen, sino desde la exhibición de fetiches, como los títulos universitarios vaciados de contenidos y las prácticas orientadas a clientelizar la función pública, como pretexto para mal administrar los privilegios que se puedan derivar del sistema reinante.

## **Las Universidades**

Durante estos últimos años hemos presenciado una irrupción de los pueblos indígenas en la educación superior; las oportunidades se han ampliado en forma sensible y tenemos ejemplos dignos de aliento, como los realizados por la Universidad de Cuenca, la Universidad Salesiana, la Universidad Andina, la FLACSO, entre otras. También han surgido iniciativas orientadas a concebir un sistema de educación superior intercultural bilingüe, como las experiencias de Kawsay y UINPI y, por otro lado, importantes recursos de préstamos internacionales han sido utilizados para financiar los estudios superiores de miembros de la población indígena, desde el CODENPE y otras instituciones del Estado. Incluso universidades privadas, como la Universidad San Francisco, tienen planes de becas para estudiantes indígenas del país.

Sin embargo, pocos esfuerzos hemos realizado para analizar la pertinencia y calidad de dichos estudios, por lo que queda pendiente estudiar si éstos están orientados a la construcción de un sistema nacional de educación superior incluyente y pertinente.

Está en discusión la posibilidad de concebir y conciliar un concepto de educación superior indígena diferenciado. Y, más lejos aún, está la opción de que un sistema de educación superior occidental sea capaz de integrar el universo de los saberes indígenas, desde el mundo de la ciencia, al mundo de las humanidades, la espiritualidad y la valorización de las diversas culturas que constituyen al Ecuador. Por el momento, la mayor parte de proyectos consisten en proveer a los individuos de los pueblos indígenas de una educación superior desde la perspectiva del mundo occidental, con muy escasas oportunidades de concebir la ciencia y los saberes en base a los parámetros de las culturas indígenas y afrodescendientes.

### **Los Gobiernos Territoriales**

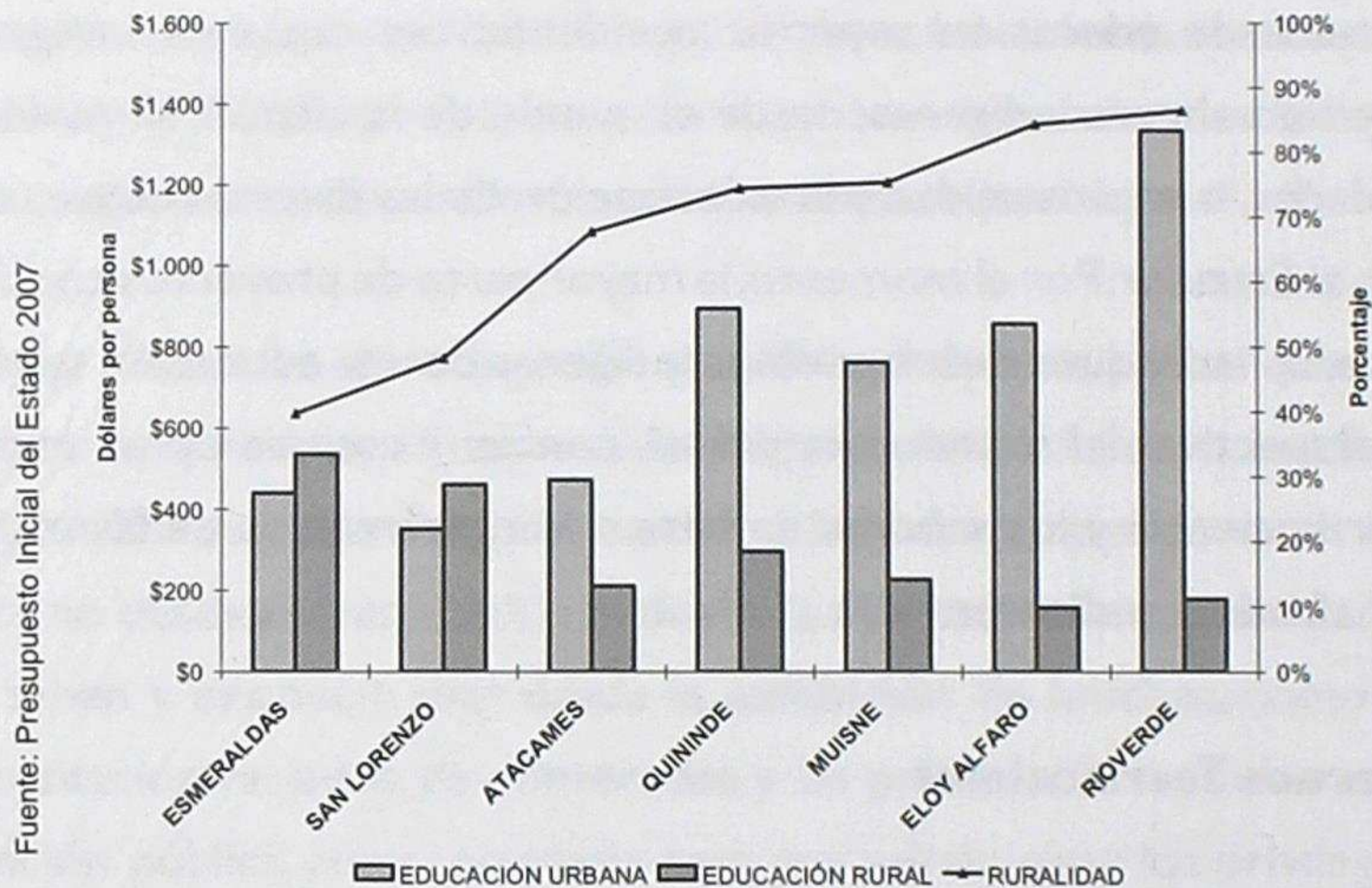
El movimiento indígena ha aprendido a insertarse en la institucionalidad pública bajo múltiples formas. En su proyecto de poder ha logrado fortalecer su presencia en las instituciones sectoriales, tales como el Ministerio de Educación, pero ahora, sobre todo, ha logrado una importante presencia política en el poder territorial. Este aprendizaje de cómo llegar a formar parte del Estado le ha costado muchos esfuerzos pero, por otra parte, le ha dotado de las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo mestizo hegemónico. El riesgo actual es que el proyecto político de los pueblos y nacionalidades se diluya en los mecanismos perversos de la trituradora clientelar y en la concepción de que las instituciones son nichos para distribuir privilegios, antes que para garantizar derechos.

El análisis del territorio denota que las exclusiones no son sólo de carácter étnico e institucional, como es el caso de la DINEIB, sino que son un reflejo de las inequidades económicas y la concentración de la riqueza en los centros

urbanos, con el consecuente sacrificio del sector rural y las posibilidades de desarrollo de los pueblos afrodescendientes e indígenas en sus territorios. Un ejemplo de esto es la distribución del presupuesto nacional para educación en la provincia de Esmeraldas.



## Educación Primaria Urbana - Rural



Grupo Faro - UNICEF

Actualmente, nuestro territorio está fragmentado y recortado por las instituciones sectoriales que sólo miran aquello que “éstas atienden”, sin inmutarse por la escuela, por el vecino, por el sujeto de derechos y su entorno. Si Eloy Alfaro fundó los 100 colegios nacionales, es hora de fundar 219 redes del milenio; una por cada territorio: una red que incluya todos los servicios educativos en un solo proyecto y una red territorial que integre, en una acción teleológica, a todos los seres humanos que lo habitan, a fin de aprender y mejorar las condiciones de vida y adaptación del universo humano al entorno natural y cultural. ¿Es posible concebir este territorio con una institucionalidad pública que tenga por sujeto/objeto a la totalidad de sus habitantes y la garantía del derecho de aprender en conjunto? ¿Es posible que estos territorios cuenten con la tutela y el apoyo de las instancias sectoriales y sus especificidades?

## Bases para el futuro:

**Convención 169 OIT Art. 27**

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

**Constitución actual 1997 -2007:**

## Art. 84

El Estado reconocerá y garantizará a los pueblos indígenas, de conformidad con esta Constitución y la ley, el respeto al orden público y a los derechos humanos, los siguientes derechos colectivos:

- II. Acceder a una educación de calidad. Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe.

¿Cuáles son las implicaciones del artículo 27 en el diseño de nuestra institucionalidad pública?

Al momento, en los corredores de la Asamblea Constituyente se discute si la DINEIB perdurará en el texto de la carta constitucional o, si acaso,

ésta simplemente deba ser subsumida al marco legal de la Ley Orgánica de Educación, aún por discutirse. Algunas tesis plantean lo siguiente:

- “La DINEIB no es más que otra forma de exclusión que pretende dar educación de pobres para pobres”.
- “Es necesario recuperar la rectoría del Ministerio, y la DINEIB no puede ser un organismo descentralizado, como lo expresan la actual carta constitucional y la Ley 150, donde se precisa su

creación. Es un organismo desconcentrado”.

- “La DINEIB no cumple ni con los más mínimos requerimientos, y la calidad de su educación es tan deficiente que debe ser evaluada y reorganizada inmediatamente; para ello, el Estado y el Ministerio deben recuperar su control”.

- “Es inaceptable que el Ministro de Educación no pueda nombrar a los directivos de la DINEIB”.
- “Por el bien y el derecho de los propios indígenas, es necesario intervenir la DINEIB y ajustarla a los requerimientos de calidad que todos deseamos”.

Ante tales argumentos, los funcionarios de la DINEIB y sus aliados reconocemos sus falencias, pero señalamos que es derecho de los pueblos indígenas aprender y, en el proceso, cometer errores. Así pues, el derecho que queremos defender es que los propios pueblos sean quienes definan su propia educación y aprendan a construir su propia institucionalidad educativa, sin dejar de integrar parte de un sistema de educación nacional que les brinde igualdad de oportunidades. ¿Hasta dónde puede llegar la acción tutelar del Estado ecuatoriano en lo relativo a imponer condiciones de igualdad para todos sus miembros, sin considerar su participación, actoría y protagonismo?, ¿hasta dónde podemos afirmar que el Estado debe intervenir en la identidad y finalidad de una institución “adolescente”, que ha trazado su camino en un marco de adversidad, en una sociedad racista y excluyente?, ¿hasta dónde podemos demostrar bases de confianza y esgrimir antecedentes históricos que garanticen la inclusión de los pueblos indígenas en el proyecto nacional, como una prioridad estratégica en la que sus instituciones no sufran trabas y formas sutiles de empobrecimiento y marginación?, ¿hasta dónde el Estado tutelar puede juzgar y evaluar a la DINEIB y definir los cambios institucionales que se requieren, sin antes consultar y hacer partícipes a los pueblos, organizaciones e instituciones indígenas?

Para el logro de este fin, las medidas recomendadas son:

1. Reconocer en la carta constitucional el derecho colectivo de los pueblos y de las nacionalidades indígenas a definir cuál es la educación adecuada para sus culturas y a construir las instituciones necesarias para el logro de estos fines, con el objetivo de alcanzar

las garantías universales de un sistema educativo nacional, orientado a la interculturalidad, al reconocimiento y a la valoración de la diversidad.

2. Reconocer en la Ley Orgánica de Educación la existencia de la DINEIB como un subsistema educativo con regulaciones propias, cuyo éxito depende no sólo de la igualdad en la distribución de recursos para su educación sino que, además, requiere de medidas y recursos suplementarios.
3. Estas regulaciones propias de la DINEIB inician con la constitución de su propio Consejo Educativo, adscrito al Consejo Nacional de Educación. Dicho consejo educativo, compuesto por representantes de todas las nacionalidades y pueblos indígenas, deberá conocer y aprobar sus planes, propender a garantizar su financiamiento, bajo criterios de acción positiva, y velar para que se cumplan los planes aprobados; además, deberá convocar a concurso para la designación de las autoridades educativas, asegurando la representación de todas las organizaciones indígenas como representantes de los pueblos y nacionalidades del país, y deberá establecer los enlaces con el Sistema Nacional de Educación, promoviendo así la armonización de procedimientos y políticas.
4. El Estado deberá adoptar medidas y disposiciones dirigidas a construir espacios públicos de diálogo intracultural e intercultural en los ámbitos educativo, público, cultural, mediático y social. Para este fin, es necesario que el ordenamiento institucional tome en cuenta a la totalidad de los sistemas educativos en un territorio determinado, para garantizar el derecho a la educación en todas las modalidades y niveles existentes. Esto exige que el Ministerio de Educación realice una doble articulación entre la rectoría, los planes y los programas de los subsistemas intercultural e intercultural bilingüe y sus instancias de prestación de servicios, que demandan la homologación del sistema

educativo al mapa político y territorial del país. Y esto exige, además, que el Ministerio de Cultura tenga acciones explícitamente orientadas a potenciar la diversidad de voces, incluyendo las expresiones culturales locales, indígenas, afrodescendientes y mestizas.

Convención de los Derechos del Niño:

Artículo 17

Los Estados partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto los Estados partes:

- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29 (sobre el derecho a la educación).
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales.
- c) Alentarán la producción de difusión de libros para niños.
- d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena.
- e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18 (libertad de expresión y responsabilidad de los padres).



## Avanzar hacia la equidad a través de procesos de educación intercultural bilingüe inclusivos, pertinentes y de calidad

Fernando Unda<sup>9</sup>

### I. Un país multicultural y diverso

De acuerdo a información del VI Censo Nacional de Población y V de Vivienda, la población del Ecuador alcanzaba en el año 2001, 12.156.608 habitantes. De ellos el 62% se ubicaba en la zona urbana y el 38% en la zona rural. En nuestro país, la falta de oportunidades de empleo, la búsqueda de mejores condiciones de vida y la dificultad para mantener las tareas agrícolas han dado lugar a un acelerado proceso migratorio.

Según diversas fuentes, la población indígena del país oscila entre el 15 y el 30%<sup>10</sup> del total de la población del país. Según el Consejo de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador existen trece nacionalidades<sup>11</sup> que habitan en el territorio ecuatoriano (Chachi, Epera, Tsachila, Awa, Kichwa de la Sierra, Kichwa de la Amazonía, Pueblo Negro del Chota, Siona – Secoya, Cofán, Zapara, Huorani, Shuar y Achuar). La población negra, por otra parte se encuentra distribuida a lo largo del todo el Ecuador.

Ecuador, como estado – nación, ocupa un territorio rico en biodiversidad gracias a la Cordillera de los Andes, la misma que, según diversos estudios, proporciona al país 26 zonas de vida con micro climas y zonas particulares y diferentes que permiten la mayor variedad de flora y fauna por hectárea de América Latina.

<sup>9</sup> Psicólogo educativo. Doctor en psicología del adolescente. Especialista en desarrollo de la inteligencia y educación. Magíster en género, equidad y desarrollo sostenible. Actualmente, se desempeña como Coordinador Nacional de Educación de CARE en Ecuador.

<sup>10</sup> El Censo correspondiente a noviembre del 2001 preguntó sobre las percepciones de la población en relación a su pertenencia étnica. Más allá de esta "autodefinición", parafraseando a José María Arguedas, el Ecuador es también un país de "todas las sangres".

<sup>11</sup> Se entiende por nacionalidad una unidad histórica que integra la lengua, la cultura y la interacción social con características homogéneas y particulares. Bajo esta lógica, la nación ecuatoriana puede mantener su unidad en la diversidad de múltiples nacionalidades.

El subsuelo del país cuenta con un enorme potencial minero metálico y no metálico; entre los primeros destacan el oro, la plata, el cobre y los minerales radioactivos; entre los segundos la caliza, la arcilla, la piedra pómez, el mármol y el yeso. Así mismo, la presencia de yacimientos petroleros caracteriza a la región amazónica del país.

El 31% del territorio ecuatoriano está destinado a actividades agropecuarias con 842.882 unidades productivas, las cuales en su gran mayoría cuentan con menos de 1 hectárea, lo que implica que el control de los medios y cadenas de producción se encuentra en pocas manos.

El 80% de la población bordea los índices de pobreza<sup>12</sup>, mientras que el 20% de esa población se encuentra en condiciones de extrema pobreza y subsiste con menos de un dólar al día. Como contrapartida, el capital y la riqueza que genera el país se concentra en 26 grupos monopólicos con amplia vinculación a intereses extranjeros presentes en todas las actividades económicas, sociales y políticas del país.

Entre las causas estructurales que mantienen y reproducen la pobreza en el país, pueden mencionarse las siguientes<sup>13</sup>:

- a) Un sistema estatal debilitado jurídica, económica, política y socialmente que permite y genera corrupción, inseguridad, impunidad y deterioro de valores y principios;
- b) La discriminación y exclusión social de ciertos grupos marginados;
- c) La dependencia de y atención a intereses financieros y económicos extranjeros;
- d) La ausencia de una visión concertada de país a largo plazo y la debilidad de sectores importantes de los gobiernos locales y entidades del gobierno central;

---

<sup>12</sup> Se entiende por pobreza no sólo la carencia de necesidades básicas o a las deficientes condiciones económicas, pues ésta tiene que ver además con la imposibilidad del desarrollo integral de los seres humanos y el ejercicio de sus derechos humanos, económicos, sociales y políticos.

<sup>13</sup> Análisis realizado por CARE en Ecuador (2004).

- e) Una cierta apatía ciudadana, falta de interés para participar en procesos políticos y en la toma de decisiones; y,
- f) Un sector privado que no asume adecuadamente su responsabilidad social y ambiental y que tampoco es controlado.

Ecuador es un país rico y diverso, pero sobre todo está constituido por un enorme potencial humano que se sustenta en su historia milenaria, en su creatividad y en su diversidad. Sin embargo, es evidente también un marcado racismo y las más profundas inequidades. En este contexto, la historia del país se resume en múltiples desencuentros y en luchas por el poder político y económico en los que niños, pueblos indígenas, negros, mujeres y los más pobres entre los pobres fueron y son tradicionalmente excluidos y marginalizados. Soñar con un país equitativo implica reconocernos como un estado multicultural, multilingüe y pluriétnico y avanzar hacia las utopías diversas y plurales que se gestan en el día a día del accionar de múltiples sectores y sujetos sociales.

Construir sociedades interculturales pasa necesariamente por valorar la historia y la diversidad de los pueblos. Es un esfuerzo colectivo que se recrea en lo cotidiano y que parte por identificar objetivos comunes de país. Se trata de una tarea compartida que incumbe a todos los ciudadanos, a los movimientos indígenas y sociales, al gobierno nacional, a los gobiernos locales y a la empresa privada. Sin embargo, vivir la interculturalidad no es posible sin eliminar las causas que mantienen la exclusión y reproducen la pobreza. Garantizar el ejercicio de los derechos individuales y colectivos es un paso básico en la tarea de alcanzar sociedades diversas en las que todos y todas encuentren un espacio y un tiempo para su desarrollo integral (físico, simbólico, afectivo, social, intelectual, espiritual,...).

En este contexto la educación juega un papel fundamental, pues es garantía de convivencia entre sujetos diversos y determina cambios importantes y sostenibles en la vida personal y social. Pero no se trata de cualquier educación, sobre todo porque aquella vertical y unificadora ha demostrado ampliamente su fracaso. Debe pensarse, entonces, en una educación inclusiva, de calidad y pertinente, que se sustente en valores y en el ejercicio de los derechos humanos, que responda a realidades específicas sin perder la perspectiva de lo nacional y lo global, que utilice el idioma materno que configura las cadenas simbólicas y praxis socioculturales. En suma, debe pensarse en una educación intercultural y bilingüe.

### **I. Lenguas, Interculturalidad y Educación<sup>14</sup>**

La lucha política y social de las dos últimas décadas del siglo XX configura los años dorados del movimiento indígena ecuatoriano; allí, a partir de la organización y capacitación comunitaria se hace visible un sujeto histórico y social con identidad propia que se recrea en sus lenguas y culturas y, cuenta por primera vez, con un proyecto político en construcción para el conjunto de la sociedad. Este hecho marca la historia de un país auto referenciado en las élites económicas y en prototipos ajenos a su realidad y su cultura. Obliga a mirarnos en el espejo de un país rico en su historia, en su cultura, en sus recursos naturales, en su flora y fauna y, sobre todo, en su diversidad humana.

La oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador tiene lugar en un contexto político de lucha y movilización social de los pueblos y nacionalidades indígenas, implica por tanto, un hecho político de elevada participación social. El desarrollo de la lengua y la cultura se ubican en el centro de ese proceso. Es indispensable tenerlo presente, porque a su

---

<sup>14</sup> Las reflexiones que se presentan a continuación formaron parte de los eventos "Un País, un Mundo por Descubrir: Foros sobre Educación Intercultural Bilingüe" organizados por CARE, DINEIB y Casa de la Cultura Ecuatoriana en Quito, Macas y Riobamba (enero 2008) en el marco del Proyecto Regional de Incidencia Política en EIB impulsado por CARE en Ecuador, Perú y Bolivia.

alrededor gira la propuesta pedagógica y ética del sistema de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) como mecanismo que dinamiza la construcción de la interculturalidad en el conjunto de la sociedad ecuatoriana.

Por otra parte, el presente y futuro de la EIB se articula alrededor de dos grandes oportunidades y retos a la vez. Por un lado, garantizar procesos políticos y técnicos que constituyan una educación con altos estándares de calidad en los que se sustente el desarrollo humano de un país multicultural y, por otro lado, establecer las bases que conlleven a la interculturalización del conjunto de la sociedad.

## **2.1. Lengua y Bilingüismo**

Cultura y lengua son dos caras de una misma moneda, cada una de ellas se explica y tiene sentido en relación con la otra. Amplios y diversos son los estudios que demuestran la importancia de la lengua materna en el desarrollo integral del individuo desde sus primeros años de vida. Por otra parte, el expresarse en la propia lengua deviene en un derecho humano. En esa perspectiva, las políticas sociales vinculadas con la interculturalidad deben garantizar, al mismo tiempo, el bilingüismo.

María Juank (Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Morona Santiago) recuerda un dicho de su abuelo con el que sintetiza su propia realidad: "Yo tengo dos lenguas, una en cada bolsillo. Cuando voy al pueblo de colonos saco mi lengua de la derecha para hablar con ellos en castellano y, al regreso, saco mi lengua de la izquierda para hablar en mi casa en shuar". Las lenguas ancestrales se pierden ante el influjo de la cultura dominante y las reglas que se ponen en juego en los diversos espacios de la interacción social, la escuela entre ellos. "...A un pueblo se le puede poner cadenas, encerrarlo en prisiones y aún será libre; se le puede quitar sus bienes, quemar su casa y aún será rico; pero si le quitan la lengua, ese instrumento con el que piensa y se comunica, que es el legado que recibió de sus mayores, lo habrá perdido

todo; él mismo estará perdido para siempre...”<sup>15</sup>.

Fernando Tinajero (Casa de la Cultura Ecuatoriana) remarca que “... en el Renacimiento, los humanistas que desarrollaron el pensamiento más importante de la Europa de aquel tiempo definieron al hombre como un animal racional, porque era el que llevaba la razón, la razón lo distinguía de cualquier especie viva. Sin embargo, al mirar la historia de la humanidad esta se encuentra chorreando sangre, repleta de abusos, de atrocidades, ¿es racional el ser que ha hecho esa historia?, puedo dudar de la racionalidad humana, de lo que no puedo dudar es de que el hombre es un animal que habla; el lenguaje es lo que nos constituye como seres humanos, tener la posibilidad de articular sonidos, que tienen en sí la capacidad de transmitir ideas, conceptos, sensaciones, emociones, esto es lo que nos hace humanos y puesto que hay distintas maneras de ser humanos, hay distintas lenguas. Cada pueblo debe conservar la suya con celo absoluto, no debe ceder un ápice en la defensa de la lengua propia, pero al mismo tiempo necesita estar abierto al aprendizaje de otras lenguas”.

En sociedades caracterizadas por excluir e invisibilizar a aquellos que se considera “diferentes” se recurre con frecuencia a la desvalorización y a la imposición de la lengua hegemónica como estrategia de coacción de la cultura. “La sociedad dominante (ha creado un conjunto de mecanismos) que determinan que los (pueblos) indígenas acepten una lengua ajena a la suya... En ocasiones, por evitar la discriminación y mejorar en su condición social, los indígenas renuncian a su identidad, olvidan su lengua originaria y se han mestizado”, enfatiza Tinajero. Es fácil colegir entonces, que un estado que tienda a la inclusión y a la equidad debe garantizar la interculturalidad y el bilingüismo en el sistema educativo y avanzar hacia la interculturalización y bilingüismo de los distintos espacios de interacción social.

Para Mariano Morocho, Director Nacional del Sistema de EIB, “la Educación

---

<sup>15</sup> Párrafo citado en “Diccionario de Lengua Achuar”, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 1993 y compartido por María Juank.

Intercultural Bilingüe nació por el desarrollo de la lengua y la cultura; la lengua es una expresión inmediata de la cultura, sin la lengua no hay cultura, ni ciencia, ni sabiduría...". Es, por tanto, causa y efecto de un ideal político "... construir un nuevo Estado plurinacional que reconozca la diversidad, donde podamos participar, ejercer nuestros derechos, nuestra soberanía y mantener nuestra lengua y cultura...". En palabras de Morocho el desafío consiste en que "la educación se constituya en sinónimo de amor y convicción, una convicción para hacer las cosas como debemos hacerlas: con valor, con hidalguía,... Es un proyecto por la vida, para la vida, en la vida".

Sin embargo, se vive la triste paradoja de las sociedades globalizadas del siglo XXI, mientras los medios tecnológicos y comunicacionales difunden en tiempo real las lógicas y las éticas de una cultura que pretende ser universal, las lenguas ancestrales que dan sentido a la cultura de los pueblos está en serio riesgo de desaparecer. En palabras de Ariruma Kowii, Subsecretario de Diálogo Intercultural del Ministerio de Educación: "En las épocas más complicadas, nuestros ancestros lograron mantener nuestras lenguas. Ahora que tenemos casi todo, el tema de la lengua se va desmoronando... Los problemas del indio se solucionarán cuando los propios indios se pongan al frente y asuman esos problemas. Entre todos tenemos que pensar para buscar una respuesta a esta situación, vencernos a nosotros mismos, tener el coraje de querernos, recuperar la autoestima, reconocernos como pueblo, como cultura y enorgullecernos. Si seguimos invisibilizándonos, no estaremos listos para vernos con el otro; mientras tengamos las lacras del racismo en nuestra mente, vamos a tener problemas en la relación con el otro".

En esa lógica, Kowii plantea tres alternativas concretas:

- a) Impulsar procesos de *interculturización* y democratización de todos los espacios de la sociedad;
- b) Fortalecer la propuesta de Educación Intercultural y Bilingüe a partir de parámetros de calidad en sus procesos y materiales de apoyo; y,
- c) Difundir el uso de las lenguas originarias en todos los contextos donde interactúa la población que maneja las mismas.

## 2.2. Interculturalidad y Cultura

En sociedades diversas, la identidad individual y social se configura en un entramado donde la cultura e interculturalidad marcan constantes encuentros y desencuentros. La cordillera de los Andes teje la historia de los pueblos costeros, de altura y de selva que habitan en el Ecuador vinculados estrechamente con la tierra y su cultivo.

Ángel Polibio Chalán (Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Loja) explica que la palabra cultura tiene que ver con “el cultivo de la tierra”. Bajo esa mirada “interculturalidad significa relación entre dos o más formas de cultivar esa misma tierra”. Y “cultivar (desde una visión andina) conlleva crear una propuesta de vida, por la vida, en la vida y para la vida de los pueblos y las nacionalidades del Ecuador; mientras que cultivar (desde una visión occidental) significa crear una propuesta de extracción de recursos y construir un sistema económico ágil para que los humanos surjan en competencia”.

“La identidad y la cultura conforman un destino entretelado pero libre”, afirma Polibio Chalán, y añade, “la identidad y la cultura definen conceptos contrapuestos (pero que permiten la comprensión de categorías como) cultura y civilización; verdad y realidad; ciencia y sabiduría; y religión y espiritualidad”.

Vivir la interculturalidad pasa, entonces, por el respeto a la vida y por mantener relaciones de equilibrio con la naturaleza; tiene que ver además con “el desarrollo de las lenguas y culturas de los diferentes pueblos (que integran el Ecuador) en igualdad de condiciones”. A criterio de Chalán el reto es avanzar en el “desarrollo de políticas públicas interculturales, que con la participación organizada de los actores sociales, dinamice la iniciativas para la construcción de sociedades inclusivas, impulse proyectos de mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las comunidades, y promueva el



la normativa internacional, garantiza que la Educación Intercultural Bilingüe fortalezca el fortalecimiento de la identidad y la cultura de los pueblos”.

Para Patricio Noboa (Escuela Superior Politécnica del Chimborazo) lo anterior es posible solamente con la descolonización del poder (entendido como el fin último del ejercicio político), del saber (valorando los conocimientos de todas las culturas que integran la nación) y del ser (a partir de revalorizar la identidad personal y social). Pero, ante el interrogante de ¿qué hacer para que esto sea posible?, Noboa responde que “es necesario impulsar la Educación Intercultural Bilingüe; revitalizar las culturas ancestrales, reconstituir nuestras identidades, recuperar los saberes, tecnologías y las propias formas organizativas, y, por supuesto, descolonizar nuestra propia forma de pensar, hacer y ser...”.

Según Luis Montaluisa, ex director del Sistema Ecuatoriano de Educación Intercultural Bilingüe, un tema clave al hablar de interculturalidad es “compartir el poder”. Desde esa lógica, solo un proyecto de Estado con una visión de país a largo plazo en el que las decisiones estratégicas (como la defensa de los territorios ancestrales) representen el interés de los diversos pueblos y nacionalidades que integran la nación ecuatoriana, garantizaría la construcción de sociedades interculturales.

Para entender la interculturalidad es indispensable visualizarla como un hecho político, y por tanto, vinculado con el poder y la democracia. Fernando Tinajero sostiene que “es imposible tratar de una manera aséptica los problemas de la interculturalidad porque la sociedad ha establecido sistemas de exclusión que solo pueden ser superados por medios políticos, por eso el tratamiento de la interculturalidad cobra actualidad en el momento que vive el país de transformarse y transformar el Estado que la cobija. Durante 20 veces<sup>16</sup> se ha soñado con esta oportunidad y tantas otras se ha fracasado, tenemos que lograr el país que hemos soñado: equitativo, justo, libre, soberano, donde la primera prioridad sea la seguridad y el bienestar para todos”.

<sup>16</sup> Número de Constituciones Políticas del Ecuador considerando como la última de ellas la aprobada en 1998.

Montaluisa plantea además, la plurinacionalidad como otro tema fundamental en el debate, explica que “las nacionalidades indígenas son anteriores al Estado y cuentan con todos los elementos que las definen como tales, esto es lengua, cultura e historia”, y señala que “... cada lengua y cada cultura son una visión particular del mundo, en este momento existen 6.000 lenguas y apenas 200 estados, eso significa que en cada Estado hay más de una lengua y una cultura, y por tanto, todos los estados deberían ser plurinacionales...”.

### **2.3. La Educación Intercultural Bilingüe y sus limitantes**

Oficialmente, en el año 2008 la educación intercultural y bilingüe en Ecuador cumple 20 años. Al mismo tiempo, diversos sectores ciudadanos, sociales y políticos plantean la elaboración de una Carta Constitucional que posibilite el ejercicio pleno de los derechos humanos. En este marco, es indispensable el debate sobre un sistema educativo que garantice la educación para todos y todas en el contexto de su propia cultura y su lengua.

Empero, no basta con idealizar a la EIB ni limitarse a los argumentos políticos y sociales que sustentan su funcionamiento. Es de gran importancia mirar la educación intercultural bilingüe desde dentro y con un sentido crítico.

En esta dirección, Carmen Martínez Novo (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) identifica en el sistema de EIB del Ecuador las siguientes limitaciones y dificultades:

- Escasa reflexión sobre la cultura y su significado.
- Un alto porcentaje de centros educativos del sistema de EIB no utiliza ni reflexiona en función de su cultura y lenguas ancestrales.
- La lengua es una asignatura que se enseña únicamente una o dos horas por semana<sup>17</sup>.
- El aprendizaje de la lengua indígena no responde a un proceso sistemático y planificado.
- Hay poca reflexión sobre cómo enseñar a las nuevas generaciones

---

<sup>17</sup> Carmen Martínez exceptúa de esta afirmación a los centros educativos del Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi.

tradiciones que presentan aspectos problemáticos o no compatibles con la modernidad, tales como la violencia. ¿Se deben preservar estos aspectos de la cultura?, ¿cómo se deben transmitir estos aspectos a las nuevas generaciones?

- Existe una percepción de la escuela y la educación formal como espacios donde se aprende la cultura dominante para tener mayor poder de negociación con ella.
- Desvalorización de la cultura indígena viva, no estereotipada. No se considera suficientemente importante para ser llevada a la escuela.
- La formalidad y la escritura que impone el sistema escolar se contradicen con las formas de aprendizaje y transmisión de las culturas indígenas que son orales, sujetas a otros horarios, ligadas al paisaje.
- Muchos profesores no conocen la lengua y la cultura.
- Muchas comunidades, si disponen de los medios económicos, prefieren enviar a sus hijos a escuelas hispanas en las ciudades.
- La mayoría de los líderes y educadores (indígenas) matriculan a sus hijos en la educación hispana.
- Parece que la tensión entre tradición y modernidad es un punto importante para explicar la crisis de la educación intercultural.
- Se deben revisar también los problemas de calidad, disciplina laboral, acceso a tecnología, acceso a idiomas extranjeros, etc., que podrían ser otros factores causantes de la crisis.

Partiendo de entender a la EIB como un hecho político, Martínez Novo recalca la necesidad de que el movimiento indígena “replantee a su interior el tema de lenguas y culturas; revise visiones estáticas que no reflejan la realidad de las bases del movimiento; promueva el conocimiento de las culturas nacionales en todo el sistema educativo del país; y, repiense la relación entre cultura y estigma, cultura y opresión, cultura y desigualdad, cultura y violencia”.

### 3. Desde el lente de lo normativo

Un sistema educativo tiene su base en una normativa legal (internacional y nacional) que permite a los estados expresar su entendimiento sobre el vínculo entre “desarrollo económico – humano” y “formación – capacitación” de sus talentos; así mismo, a modo de postulado, establece las relaciones intersectoriales entre educación y salud, producción, medio ambiente, justicia, entre otros. Se enmarca en un conjunto de políticas que, en última instancia, se convierten en las grandes estrategias de país en función de que la educación contribuya a alcanzar los objetivos nacionales. Se concreta en un Modelo Educativo que visualice los fines y objetivos de la educación, la estructura organizativa del sistema, los mecanismos para asegurar condiciones de educabilidad, la participación de los actores sociales, el manejo de los recursos humanos, la evaluación del conjunto del sistema y la rendición de cuentas sobre los logros del mismo. Finalmente, se basa en un Modelo Pedagógico que recoge los postulados de diversas ciencias (Psicología, Sociología, Antropología, Pedagogía,...) y determina las relaciones entre los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias) mediados por un currículo y las destrezas y competencias que se generan del desarrollo de éste.

En resumen, la normativa legal en el sector educativo se halla expresada a través de

- Marco Legal Internacional,
- Constitución Política del Estado,
- Políticas Educativas Nacionales;
- Ley General de Educación que refleja el Modelo Educativo Nacional; y,
- Propuesta o Modelo Pedagógico.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) señala la obligatoriedad de los estados para que niños y niñas indígenas se eduquen en su propio idioma. Pero va más allá, expresa el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación y que el estado proporcione los recursos necesarios para su funcionamiento. En esta lógica,

cuenta con un sistema autónomo en lo técnico y administrativo y que las organizaciones indígenas participen en su estructuración y dirección. La Declaración de los Derechos Humanos, la Convención por los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Conferencia de "Educación para Todos", los Objetivos de Desarrollo del Milenio<sup>18</sup>, entre otros instrumentos legales, promulgan el derecho de los seres humanos a una educación de calidad en el marco de su propia lengua y de su propia cultura.

El Sistema de EIB no puede ni debe estar aislado del contexto nacional y de los objetivos del estado – nación, por el contrario, debe contribuir al desarrollo integral de los seres humanos en el marco de un proyecto de país. La Constitución Política de 1998 contemplaba de manera expresa la existencia de un sistema educativo intercultural bilingüe en el que el castellano es la lengua de relación y la lengua principal es el idioma de cada pueblo o nacionalidad. Esta es una consecuencia lógica de reconocer al Ecuador como un estado nacional conformado por múltiples lenguas y culturas y, al mismo tiempo, de valorar la ciencia y las expresiones artísticas de los pueblos ancestrales.

En el año 2006 los ciudadanos del país decidimos en Consulta Popular que los gobiernos ecuatorianos implementen un Plan Decenal de Educación consistente en ocho políticas públicas que lleven al ingreso y permanencia de todos y todas los niños, niñas y adolescentes en procesos educativos inclusivos, pertinentes y de calidad. Pero, para que esas políticas sean la expresión de un país diverso, es imprescindible que se concreten bajo una mirada de interculturalidad, lo cual implica pensar cada política en clave de la realidad diversa de cada pueblo y nacionalidad que integra el Ecuador.

Si bien la educación intercultural y bilingüe en Ecuador se remonta a los años cuarenta del siglo XX, promovida en primer término por las misiones católicas y evangélicas y luego por las propias organizaciones indígenas, es en la década de los ochenta cuando, como producto de una agenda política

<sup>18</sup> En especial las metas 3 y 4 referentes a la universalización de la educación y a la equidad entre los géneros, respectivamente.

y de un proyecto alternativo de país, el movimiento indígena alcanza el reconocimiento de un sistema educativo intercultural con autonomía en lo administrativo y técnico (1988). De esta forma, el estado ecuatoriano evidenciaba la existencia en el país de una multiplicidad de nacionalidades, lenguas y culturas y el derecho de esos pueblos y nacionalidades a una educación que responda a sus realidades históricas, sociales y culturales. Por primera vez en la historia del Ecuador, se daban pasos firmes en la dirección de construir un estado inclusivo, con iguales oportunidades para todos y en el que la diferencia se transformara en una riqueza y en una oportunidad. El MOSEIB se concreta a través de una propuesta de organización educativa y curricular que busca responder a las cosmovisiones de las nacionalidades que habitan en el país. Sin embargo, la hegemonía de la nacionalidad kichwa de la sierra andina tuvo predominio, por ello, en los últimos años, se buscó una mayor participación de las nacionalidades más pequeñas, en especial de aquellas que habitan en la costa y amazonía ecuatorianas. Con el propósito de que el meso y micro currículo de EIB guarden relación con sus postulados, entre los años 2003 y 2005 la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, las Direcciones Provinciales de EIB en la Sierra Andina, Plan Internacional y CARE en Ecuador realizaron un importante esfuerzo por concretar el currículo educativo a través de destrezas y competencias. Adicionalmente, se generó un sistema de indicadores que posibilite el monitoreo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, en 1996 entró en vigencia la "Reforma Curricular Concensuada de la Educación Básica" que direcciona los procesos educativos del sistema de educación hispana. La Reforma considera como ejes transversales la interculturalidad, la práctica de valores y la educación medio ambiental. Este instrumento legal define los objetivos generales de la educación básica, así como las destrezas que se pretenden desarrollar con su aplicación.

Desde hace varios años el país debate una nueva Ley General de Educación. La misma, se vuelve indispensable pensando en los retos que impone la

sociedad del conocimiento: un mundo que abre sus fronteras y se muestra intercultural y diverso, el desafío de vincular producción con educación, la necesidad de fortalecer las instancias locales para entender lo global, el requerimiento de seres humanos íntegros y creativos frente a los problemas cotidianos, etc....

Es esta, junto con la redacción de una Nueva Constitución, una oportunidad invaluable para consolidar una normativa legal que garantice avanzar en la utopía de la equidad y en la gobernabilidad del sistema educativo partiendo de un enfoque basado en derechos. La Ley General de Educación debería garantizar, al menos, los siguientes aspectos:

- a) Un sistema educativo nacional que garantice la interculturalidad en todas las modalidades y niveles educativos, que parta de reconocer al Ecuador como un país integrado por múltiples culturas, lenguas y nacionalidades.
- b) Un sistema de educación intercultural y bilingüe con autonomía técnica, administrativa y financiera para planificar, ejecutar y evaluar los procesos educativos de pueblos y nacionalidades ancestrales en el marco de los objetivos generales del país y los esperados para el sistema educativo nacional.
- c) Territorialización del sistema educativo nacional que posibilite la desconcentración administrativa y técnico pedagógica en función de los contextos locales y garantizando la provisión de servicios educativos de calidad, desde el nivel de educación inicial hasta

el bachillerato, especialmente en las zonas rurales y urbano marginales.

- d) Un sistema unificado nacional de evaluación y medición de logros educativos, en función de destrezas y competencias generales, aplicado tanto al subsistema de educación hispana como al subsistema de educación intercultural y bilingüe.
- e) Generación y aplicación de estándares de calidad educativa basados en criterios de equidad, inclusión y derechos.
- f) Un sistema de formación profesional docente y de capacitación y actualización permanente de docentes en servicio, concatenada con la constante evaluación de su desempeño profesional y su ubicación en el escalafón docente.

#### **4.A manera de conclusión**

Al mirar en perspectiva, es indispensable reconocer que ni la educación hispana ha logrado constituirse en intercultural, inclusiva, pertinente y de calidad, ni la EIB ha logrado todavía ser una alternativa de educación inclusiva y de calidad para los pueblos y nacionalidades que conforman el Ecuador<sup>19</sup>. Por su parte, la población afro continúa buscando espacios de inclusión y valoración de su historia y de su cultura. Asuntos pendientes son, además la interculturalización del conjunto de la sociedad, el uso y fortalecimiento de las lenguas ancestrales y la participación social en la veeduría de los logros educativos.

---

<sup>19</sup> En marzo del 2008 se conocieron los resultados preliminares de las pruebas sobre razonamiento lógico – verbal aplicadas a aspirantes a docentes y los resultados de las pruebas Aprendo realizadas con niñas y niños de tercero y séptimo año de educación básica. En el primer caso, apenas un 8% de aspirantes alcanzó la calificación mínima requerida. En el segundo caso, niñas y niños de séptimo año de educación básica alcanzaron el puntaje de 7,6 puntos sobre 20 en Lenguaje y de 6,6 puntos sobre 20 en Matemática. Los dos casos ejemplifican la crisis de la educación en el país y la necesidad de trabajar por el mejoramiento de la calidad del sistema educativo nacional.



Pese a lo señalado, diversas experiencias dan cuenta de procesos exitosos de educación intercultural y bilingüe. Muchos otros evidencian también escasos logros. Existen lecciones y aprendizajes identificados y sistematizados desde diversos actores externos, sobre todo desde la Cooperación Internacional y, en menor grado, desde la misma Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.

En cualquier caso, existe consenso sobre que la EIB contribuye a disminuir los índices de deserción y repitencia sobre todo en las zonas rurales y, así mismo, aumenta los porcentajes de matriculación a edad oportuna. Por otra parte, es incuestionable que la que la EIB mejora el sentido de autoestima, identidad y pertenencia en niñas y niños, produce mejores niveles en el aprendizaje de las diferentes áreas del currículo y mejora la comunicación tanto en la lengua materna como en el idioma de relación. Finalmente, la EIB es fundamental en los procesos de construcción de sociedades democráticas que promueven la diversidad y la equidad y garanticen los derechos humanos.

La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador es un derecho de todos y todas. Es además un proceso político y pedagógico con innegables implicaciones éticas. De ahí, la necesidad de potenciar la misma y recrearla bajo la óptica de garantizar los recursos estatales para su funcionamiento de inclusión, de pertinencia y de calidad.

De esta forma, la Educación Intercultural y Bilingüe del Ecuador tiene tres grandes retos, que a la vez son oportunidades, a corto y mediano plazo desde la perspectiva de su normatividad:

- i) Mantener la normativa legal que garantiza su funcionamiento y existencia, a la vez de fortalecer la normativa legal sobre los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas.
- ii) Convertir los aprendizajes y evidencias existentes sobre los

beneficios de la EIB en políticas públicas que contribuyan a avanzar en la equidad, pertinencia y calidad de esa modalidad educativa.

- iii) Identificar lazos de interacción y coordinación con el sistema de educación hispana en función de un sistema educativo unificado que establezca los grandes objetivos de la educación nacional, y, a la vez garantice su autonomía.

## La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?<sup>20</sup>

Sebastián Granda M.<sup>21</sup>

### I. Introducción

En las dos últimas décadas, varios países de América Latina han sido fuertemente sacudidos por la emergencia de movimientos sociales de corte indígena y afrodescendiente. Las demandas de dichos movimientos han sido abundantes y de diferente tipo, pero en términos generales, se han orientado hacia la creación y consolidación de un espacio cultural idóneo para sus identidades. Frente a las movilizaciones indígenas y negras, varios estados han reaccionado aprobando nuevas leyes y constituciones que reconocen la diversidad cultural y los derechos colectivos de dichas poblaciones. Este ha sido el caso, por ejemplo, de Guatemala, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Bolivia, Chile y Brasil.<sup>22</sup>

Uno de los ámbitos en el que mayores modificaciones se han producido como resultado de la presión arriba descrita es el de la educación. En efecto, en la década de 1990, en el marco de los procesos de reforma educativa, varios estados latinoamericanos incluyeron la interculturalidad en sus sistemas de educación nacionales con la intención de responder a la diversidad cultural existente en sus respectivos países y promover -al menos desde el punto de

---

<sup>20</sup> Este artículo recupera los resultados de una investigación desarrollada por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, entre mayo de 2005 y febrero de 2007, sobre la interculturalidad en la Educación Básica Hispana del Ecuador. Dicho trabajo formó parte de una investigación de alcance regional que se realizó en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los Países Andinos (PROEIB Andes), y cuyo propósito central era evaluar los avances de la inclusión de la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales de la Región Andina. Los resultados completos de la investigación se encuentran en Sebastián Granda, Catalina Álvarez, Grimaneza Chávez y Moisés Arcos, Logros y retos de la Educación Intercultural para todos en el Ecuador, Cuadernos de investigación del PROEIB Andes # 4, Cochabamba, 2007.

<sup>21</sup> Sociólogo. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Centro de Estudios Interculturales, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

<sup>22</sup> Peter Wade, Raza y etnicidad en Latinoamérica, Quito, Abya-Yala, 2000.

vista declarativo- una convivencia democrática entre los diferentes grupos culturales. En la actualidad, la legislación educativa de por lo menos 11 países de la región contempla la interculturalidad ya sea como una transversal, o como un eje de todo el sistema educativo.<sup>23</sup>

El esfuerzo por incluir la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales constituye un avance de suprema importancia, pues a diferencia de los programas de Educación Intercultural Bilingüe que han incidido exclusivamente en la población indígena, los sistemas nacionales inciden en toda la población (indígena y no indígena) y en especial en la población blanco-mestiza que ha sido la más reacia en aceptar y reconocer la diversidad cultural, tanto en sus concepciones como prácticas. No está por demás recordar que la construcción de sociedades democráticas desde el punto de vista económico, político, social y cultural es una tarea que demanda la participación de todos y no solo de los miembros de los grupos culturales subalternos.

Ha pasado una década desde que se incluyó la interculturalidad en los sistemas de educación y es necesario realizar un balance sobre los avances que se han dado en cada uno de los países. El presente artículo constituye un aporte para la discusión sobre los avances de la inclusión de la interculturalidad en uno de los niveles del sistema educativo ecuatoriano: la Educación Básica Hispana, nivel que atiende, en su gran mayoría, a las nuevas generaciones de la población ecuatoriana que se identifica como blanca o mestiza.

Este artículo se ha organizado en dos partes. En la primera se analiza la propuesta de inclusión de la interculturalidad en la Educación Básica Hispana, propuesta que surge en el marco de la Reforma Curricular Consensuada. En la segunda parte se discute si el enfoque intercultural ha logrado permear dicho nivel de educación en general y se ha llegado a transversalizar cada uno

<sup>23</sup> Luis Enrique López, "La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica", en Luis Enrique López y Carlos Giménez, Educación Intercultural, Guatemala, Editores Olmedo España, 2001, p. 36.

de sus componentes: programas de estudio, textos escolares, trabajo diario de aula y proceso de formación docente.

## II. Reforma curricular e interculturalidad

En 1992 el Ministerio de Educación y Cultura inicia un nuevo proceso de reforma del currículo de la Educación Básica Hispana. Entre los antecedentes de dicho proceso se encuentran el proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe sobre la universalización de la Educación Básica de la Región, la Conferencia Educación para Todos de Tailandia, el Acuerdo Nacional Educación Siglo XXI, la Jornada Parlamentaria sobre Desarrollo y Educación, y la Agenda de Desarrollo y las Políticas Educativas y Culturales vigentes en esos años.<sup>24</sup>

Los propósitos de la reforma curricular fueron bastante ambiciosos, pues no solo se buscaba superar los viejos problemas de calidad y equidad de la educación ecuatoriana, sino también adecuarla a las nuevas demandas y exigencias económicas, políticas, sociales y culturales del contexto nacional y también global. En fin, la reforma del currículo fue asumida como un componente esencial del proceso de reconstrucción del país.

En 1994 el Ministerio de Educación presenta la primera propuesta curricular de la Educación Básica Hispana. Esta propuesta, enmarcada en el enfoque de la pedagogía conceptual, fue rechazada por la Unión Nacional de Educadores por considerarla una propuesta alejada de la realidad ecuatoriana, así como por haber sido diseñada sin la participación de los docentes y técnicos ecuatorianos. Resultado de la presión del magisterio, el Ministerio de Educación rediseña la propuesta curricular y dos años más tarde presenta una nueva: *La Propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación Básica*. En 1996, mediante el acuerdo ministerial N° 1443, se pone en vigencia el nuevo currículo de la Educación Básica Hispana.

<sup>24</sup> Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, Fundamentos, Quito, MEC, 1994.

El nuevo currículo define los objetivos generales de la Educación Básica, así como los objetivos, destrezas, contenidos mínimos y orientaciones metodológicas de cada una de las áreas de estudio: Preescolar, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Naturaleza y Sociedad, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Uno de los aspectos novedosos del nuevo currículo fue la propuesta de los ejes transversales. Ciertamente, se plantea que la Educación Básica debe transversalizar tres ejes: la educación en la práctica de valores, la educación ambiental y la *interculturalidad*. Desde el punto de vista de la Reforma, los ejes transversales constituyen un componente especial del currículo, pues son los cimientos y a la vez los pilares sobre los cuales se sostienen las áreas académicas para dotar de un mayor sentido a la educación.<sup>25</sup>

### **Objetivos y modalidad de inclusión de la interculturalidad**

El documento de la Reforma Curricular contiene una sección específica destinada al eje transversal de interculturalidad. La sección inicia con un brevísimo balance sobre la situación de la educación y la diversidad cultural en el país, y luego define el objetivo que se persigue con la inclusión de la interculturalidad en la educación y la modalidad para su incorporación.

Tres son las ideas centrales que se plantean en el balance:

- a. Se parte de la constatación del deliberado y tradicional desconocimiento de la diversidad cultural en el Ecuador, así como de la situación asimétrica en la que conviven los diferentes grupos culturales: mestizos, indígenas y afroecuatorianos. A decir de la misma Reforma: "De los diferentes grupos socio culturales, entre ellos el indígena, el afroecuatoriano y el mestizo, éste último ha ocupado lugares protagónicos por su participación en las esferas de poder político y económico".<sup>26</sup>
- b. Sobre la base de lo anterior, se reconoce que la educación en el Ecuador

---

<sup>25</sup> Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, Reforma Curricular. Serie de apoyo a la capacitación, Quito, MEC, s/a.

<sup>26</sup> Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, Reforma Curricular para la Educación Básica, Quito, MEC, 1996, p. 121

ha desconocido y excluido la diversidad cultural debido “(...) a la presencia de una política de homogeneización sociocultural, sustentada en la supuesta existencia una única cultura nacional, dentro del proyecto nacional”.<sup>27</sup>

- c. Y, por último, se destaca que en las últimas décadas se han desarrollado una serie de luchas a favor del reconocimiento de la diversidad cultural en general y de la educación indígena en particular. Se señala como uno de los logros centrales la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y la puesta en vigencia de la propuesta curricular de la Educación Intercultural Bilingüe en 1993.

Dos aspectos llaman la atención del balance. En primer lugar, la alusión al tema del poder y la inequidad al referirse a la diversidad cultural. En el Ecuador, el Estado y sus respectivos organismos han tendido a representar la diversidad cultural en términos armónicos, haciendo caso omiso de los procesos de dominación y discriminación que han caracterizado las relaciones entre los diferentes grupos culturales. Y, en segundo lugar, la visibilización de los afroecuatorianos como un grupo cultural, lo cual es relevante si consideramos la tradicional invisibilización de la que han sido objeto a lo largo de la historia.

Con relación al objetivo, la Reforma plantea que con la incorporación de la interculturalidad en la educación se busca “(...) generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, en favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo y toma de decisiones de carácter nacional.”<sup>28</sup> A lo que inmediatamente se añade que “(...) la interculturalidad es un proceso de construcción de una condición que permitirá en el futuro equilibrar las posibilidades para sectores de la población, históricamente desfavorecidos.”<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid., p. 122.

<sup>29</sup> Ibid., p. 122

Se trata, pues, de un objetivo interesante pero con un alcance limitado si tiene en cuenta la profunda asimetría que marca la situación actual de los diferentes grupos culturales en el Ecuador, así como el hecho de que en la Educación Hispana se forman, en su gran mayoría, las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico: los blanco-mestizos.

La construcción en el país de un orden en el que prime la igualdad y el respeto por la diferencia demanda de las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico un conjunto de capacidades y actitudes que rebasan, con mucho, el simple respeto hacia la diversidad cultural. Demanda, entre otros aspectos, de la voluntad y capacidad para cuestionar y reformular su propia identidad étnica, una comprensión profunda y crítica sobre los diferentes grupos culturales que habitan en el país y de las complejas relaciones de poder que se desarrollan entre ellos, capacidades para la comunicación y la interrelación con el diferente, y la voluntad para cuestionar y trabajar por el cambio de dichas relaciones tanto a nivel de la vida cotidiana como a nivel institucional y estructural.<sup>30</sup>

Respecto a la modalidad de inclusión, la Reforma plantea que la interculturalidad debe ser integrada como un enfoque transversal a través de la inclusión de *contenidos de interculturalidad* en cada una de las áreas académicas y niveles de formación. Se sostiene que la incorporación de la interculturalidad

(...) no supone solamente la adición de ciertos temas a las áreas académicas, sino que constituye un mecanismo de articulación de los contenidos propuestos en los programas de las diferentes áreas, con el enfoque planteado por la dimensión de la interculturalidad, lo que supone un tratamiento metodológico radicalmente diferente al que se ha venido llevando de manera tradicional.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Varias ideas de este párrafo han sido tomadas de Virginia Zavala y otros, *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*, Lima, PROEDUCA – GTZ, 2005.

<sup>31</sup> Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, *Reforma Curricular para la Educación*



Vale aclarar que el documento nunca presenta los *contenidos de interculturalidad* ni recomendaciones para operativizar su inclusión en las diferentes áreas académicas del currículo y el trabajo diario de aula. En su lugar, presenta los siguientes criterios para seleccionar los contenidos:

- Deben estar puntualmente inmersos o referirse a la problemática que plantea la relación intercultural.
- Deben emerger de los problemas y necesidades básicas identificadas por la población.
- Los contenidos de interculturalidad tiene que fundamentarse en los procesos de identidad cultural de las culturas en relación.
- Los contenidos deben estar inmersos en las distintas manifestaciones, conocimientos y saberes de las culturas en contacto (a manera de escenarios socio-políticos).
- Deben seleccionarse en función de los criterios de horizontalidad, democracia y participación efectiva de las culturas en interrelación, para propiciar respeto y valoración mutua.<sup>32</sup>

Así como los seis referentes de interculturalidad para la selección de los contenidos:

- Rasgos y características importantes de las culturas nacionales.
- Principales costumbres, mitos y leyendas de las culturas ecuatorianas.
- Conocimientos, saberes y prácticas de las culturas ecuatorianas.
- Los distintos ámbitos de socialización de las diferentes culturas.

---

Básica, Quito, MEC, 1996, p.123.

<sup>32</sup> Ibid. p. 123.

- Importancia de la difusión sobre la relación intercultural.
- Dinamias sociales, liderazgos y resistencias de las culturas ecuatorianas en la historia del Ecuador.<sup>33</sup>

Llama la atención en los referentes la ausencia de temas relacionados con el conflicto cultural, así como de temas que se orienten a visibilizar el aporte y contribuciones de los diferentes grupos culturales al desarrollo del país, elementos -entre otros- claves para la comprensión de la dinámica la diversidad cultural en el país.

El apartado concluye señalando que el conjunto de contenidos de interculturalidad (que, como dijimos arriba, nunca se los define) “(...) será presentado a los responsables de cada área del currículo, para que sean ellos quienes los incorporen en su área, y les den la gradación necesaria en los diferentes años de la educación básica”.<sup>34</sup>

A pesar de que la Reforma insista en lo contrario, vemos que se trata de una propuesta de inclusión de la interculturalidad de carácter totalmente *aditiva* que se limita a añadir ciertos temas de interculturalidad en los programas de estudio de las diferentes áreas académicas y en el proceso cotidiano de enseñanza – aprendizaje. Surge, entonces, el interrogante de si con la simple adición de temas de interculturalidad en el currículo y en el trabajo diario de aula se puede desarrollar en los estudiantes las capacidades arriba discutidas. Consideramos que no. La consecución de dichas capacidades demanda una reorganización total del currículo y del trabajo de aula, una reorganización que contribuya, entre otros aspectos, a descentrar el punto de vista que ha primado en la Educación Básica Hispana.

---

<sup>33</sup> Ibid. p. 124.

<sup>34</sup> Ibid. p. 124.

### III. La interculturalidad en la Educación Básica Hispana

Ha pasado una década desde que la Reforma Curricular fue implementada (se la comenzó a aplicar de manera gradual en 1996), y la pregunta que surge es si, en efecto, el enfoque intercultural ha logrado transversalizar la Educación Básica Hispana. En lo que sigue intentaremos responder dicha pregunta, para lo cual focalizaremos el análisis en cuatro dimensiones centrales de dicho ámbito educativo: los programas de estudio, los textos escolares, el trabajo diario de aula, y el proceso de formación docente.

#### a. Programas de estudio

Luego de un análisis detallado de los programas de estudio de las cuatro principales áreas académicas (Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), se puede constatar que la interculturalidad en el currículo de la Educación Básica Hispana se ha quedado como un simple enunciado. En efecto, todas las áreas, con excepción de la de Matemáticas, contemplan objetivos que se alinean con la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad, pero no consideran las destrezas, los contenidos, ni las estrategias metodológicas necesarias para su consecución.

A manera de ejemplo, revisemos lo que ocurre en el Área de Ciencia Naturales. El área incluye como uno de sus objetivos centrales el que los estudiantes lleguen a "Identificar, respetar y valorar las interpretaciones científicas de la naturaleza desde la cosmovisión de las diversas culturas".<sup>35</sup> Sin embargo, el momento en que se revisan los contenidos del área no se encuentra ninguno que contribuya a la consecución del objetivo arriba aludido. Tampoco se proponen estrategias metodológicas que orienten su operativización en el trabajo diario de aula.

Lo mismo ocurre en el Área de Lenguaje y Comunicación. Esta área define como uno de sus objetivos centrales el que los estudiantes aprendan a

---

<sup>35</sup> Ibid. p.87 – 88.

“Reconocer y valorar la diversidad humana, lingüística y cultural”<sup>36</sup>, pero similar a lo que sucede con el Área de Ciencias Naturales, no se consideran las destrezas ni los contenidos necesarios para su logro. En lo que a las destrezas se refiere, el área se orienta, en su totalidad, al desarrollo de las competencias lingüísticas básicas del español: escuchar, leer, hablar y escribir. Y con respecto a los contenidos, el área contempla cuatro grandes bloques temáticos: la pragmática, fonología, semántica y morfosintaxis del español. En ningún momento se consideran destrezas ni contenidos relacionados con el objetivo arriba planteado.

La única área académica en la que se recuperan algunos de los contenidos de interculturalidad considerados por la Reforma es la de Ciencias Sociales. En ella se incluyen temas que hacen alusión a la diversidad cultural en el Ecuador y el Continente Americano, y a las grandes civilizaciones indígenas del pasado. Sin embargo, consideramos que dichos contenidos son por demás limitados para la consecución de los objetivos de interculturalidad, pues es imposible que los estudiantes lleguen a reconocer y valorar la diversidad cultural del país y de su entorno más inmediato con tan solo conocer cuáles son los grupos culturales que habitan actualmente en el país y ciertos rasgos de las colectividades indígenas que habitaron antes de la época republicana.

Desde nuestro punto de vista, el elemento más relevante del área de Ciencias Sociales se ubica a nivel de las orientaciones metodológicas, pues una manera de promover el reconocimiento de la diversidad cultural es continuamente haciendo alusión a las diferencias culturales el momento de trabajar en el aula los diferentes temas contemplados en el programa de estudios.<sup>37</sup> El problema es que esta recomendación metodológica queda enunciada en un nivel por demás general y no se llegan a proponer estrategias concretas para su inclusión en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

---

<sup>36</sup> Ibid. p.35.

<sup>37</sup> Ibid. p. 85.

## b. Textos escolares

A nivel de los textos escolares la situación no varía mayormente. A partir del análisis de las narraciones escritas e imágenes de catorce textos escolares de las áreas académicas arriba señaladas y de dos de las editoriales de mayor circulación en el país, se puede concluir que los textos tampoco han incorporado una perspectiva intercultural. Ciertamente, los textos no incluyen la información escrita ni gráfica necesaria para promover en los estudiantes el reconocimiento la diversidad cultural en general y de la población indígena y afrodescendiente en particular; ni siquiera información sobre los contenidos de interculturalidad que sugiere la misma reforma, a saber: la situación actual de los indígenas y afrodescendientes, su protagonismo en el país, sus formas de organización, prácticas culturales, conocimientos, etc.

A lo anterior se suma que la escasa información que los textos presentan sobre los indígenas y afroecuatorianos, la mayor parte de las veces contiene graves errores, o tiende a reproducir la visión estereotipada que ha primado sobre aquellos, a saber, la visión de colectividades estancadas en el tiempo (cuando no del pasado), dedicadas a actividades poco relevantes y sin ningún tipo de protagonismo al interior del país.

Ejemplos de la primera situación son los siguientes: uno de los textos de Ciencias Sociales de séptimo nivel, al hacer referencia a la diversidad cultural en el país, plantea que en el Ecuador existen cuatro razas: la blanca, la negra, la indígena y la amarilla. Llama la atención no solo el uso del término de "raza" para hacer alusión a los grupos culturales, sino la inclusión de la raza amarilla dentro del espectro cultural ecuatoriano. Otro ejemplo: el texto de Lenguaje y Comunicación de segundo de básica, al hablar de la diversidad lingüística en el Ecuador, lista solo al quichua, shuar y wao-tededo, e invisibiliza al resto de lenguas que al momento se hablan en el país.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Según conversación con Luis Montaluisa, en el territorio ecuatoriano se hablan las siguientes 11 lenguas, además del español: awapit, cha`fiki, epera pedede, tsa`fiki, runa shimi (kichwa), a`ingae, paikoka, wao tededo, aents chicham (shuar, achuar y shiwiar), kayapi (sapa), y andoa.

Sobre el segundo punto, encontramos en los textos una fuerte tendencia a utilizar narraciones, fotografías e ilustraciones que proyectan a los indígenas y afrodescendientes en lo que -tradicionalmente- se han considerado sus ambientes naturales (la selva, el campo o las zonas urbanas marginales), y realizando actividades poco valoradas en el imaginario dominante: albañilería, minería, agricultura, entre otras. En este sentido, es interesante constatar como los textos en ningún momento proyectan a los indígenas y afrodescendientes desempeñando actividades que connoten prestigio o en ambientes que connoten modernidad.

A partir de lo anterior, se puede sostener que los textos escolares de la Educación Básica Hispana no solo que no están contribuyendo a desarrollar en los estudiantes blanco-mestizos una comprensión profunda y crítica sobre la diversidad cultural; sino que, de una manera muy sutil, están contribuyendo a reproducir los prejuicios y estereotipos que aquellos tienen de la población indígena y afrodescendiente, prejuicios y estereotipos que -no está por demás recordar- han estado en la base de los procesos de exclusión y discriminación cultural en el Ecuador.

### **c. El trabajo diario en el aula**

A partir del análisis del proceso de enseñanza – aprendizaje en dos instituciones educativas de la ciudad de Quito<sup>39</sup>, se evidencia que el enfoque intercultural tampoco ha logrado transversalizar el trabajo diario de aula. Los docentes, en sus horas de clase, se limitan a desarrollar al pie de la letra los contenidos contemplados en los diferentes programas de estudio, programas que, como vimos anteriormente, carecen de una perspectiva intercultural.

En las cuatro semanas destinadas a la observación del trabajo de aula, se encontraron dos casos excepcionales. En el primero, el docente del séptimo nivel de la escuela privada destinó una de sus clases de historia al tema de

<sup>39</sup> Para el trabajo etnográfico se seleccionaron dos instituciones educativas de la ciudad de Quito: una pública y otra privada. La observación de aula se realizó en el tercero y séptimo nivel de ambas instituciones.

la culturas Maya y Azteca, pero de una manera por demás superficial. Un fragmento de la clase se describe a continuación:

Docente: Ahora recordaremos sobre las ciencias mayas.

¿Cuáles son esas ciencias?

Estudiante: La astronomía, la matemática, la medicina...

Docente: ¿Qué pasó en la astronomía?

Estudiante: Los Mayas conocían dos cosas básicas: la revolución de Venus y la revolución de la Luna.

Docente: ¿Y en Matemática?

Estudiante: No conocieron el 0, usaron el sistema de numeración vigesimal, operaron con fracciones y conocieron los logaritmos.

Docente: Ahora en la medicina...

Estudiante: Las trepanaciones craneanas y la preparación de infusiones de plantas medicinales.

Docente: ¿Y en la arquitectura?

Estudiante: Los grandes templos Mayas.

Docente: ¿Quién se acuerda algo sobre el calendario maya?

Estudiante: Además del maya también existe el calendario azteca que se dividía en calendario solar y calendario religioso...<sup>40</sup>

Luego de este intercambio de preguntas y respuestas, el docente presentó las diferencias y semejanzas existentes entre el calendario Maya y Azteca, y concluyó afirmando que "Los Aztecas fueron un pueblo religioso, mientras que los Mayas eran un pueblo guerrero, por eso ocupaban los cinco días complementarios de sus respectivos calendarios en planificar su defensa armada o en estrategias de guerra."

En el segundo caso, el docente de la escuela pública destinó una de sus horas

<sup>40</sup> Observación: clase de Ciencias Sociales del séptimo nivel, escuela privada. 13 de marzo de 2006.

de Geografía para proyectar un documental sobre los grupos culturales del Ecuador. Dicho documental, además de contener serias inconsistencias sobre el tema de la diversidad cultural (datos errados sobre la población y las lenguas de cada uno de los grupos culturales), estaba atravesado por un punto de vista por demás folclórico y simplista de la diversidad. Así, por ejemplo, de los pueblos afroecuatorianos recuperó únicamente el hecho de que son grandes bailarines y marimberos. De los Tsáchilas, pueblo indígena de la costa, el hecho de que se pintan su cabello con achiote, y cosas por el estilo.

Al entrevistar a los docentes sobre el eje transversal de interculturalidad propuesto por la Reforma, se constató que la mayor parte de ellos conoce la existencia del eje pero no tiene mayor idea sobre su significado, intencionalidad y forma de inclusión en el trabajo diario de aula. Lo cual es entendible, si consideramos que “(...) el eje de interculturalidad nunca fue tratado en las capacitaciones para aplicar la Reforma ni en los cursos de formación continua que ofrece el Ministerio”.<sup>41</sup> A lo anterior se suma que la mayor parte de docentes entrevistados ven la interculturalidad como un aspecto relevante únicamente para la educación intercultural bilingüe, puesto que “(...) allí se educan los indígenas y son ellos los que tiene que discutir sobre su cultura y aprender sus tradiciones”.<sup>42</sup>

A diferencia de los docentes, los directores de las instituciones educativas consideran que sus instituciones si incluyen un perspectiva intercultural en su trabajo diario, aunque su concepción de interculturalidad se apega más a una visión folclórica de la misma. Al preguntarles sobre las estrategias que sus respectivas instituciones utilizan para promover en los estudiantes el reconocimiento de la diversidad cultural, contestaron lo siguiente:

(...) de alguna manera se viene trabajando en la interculturalidad cuando se retoman algunas costumbres y tradiciones, y éstas se hacen evidentes o concretas en fechas

---

<sup>41</sup> Entrevista: docente de escuela pública, séptimo de básica. 8 de marzo de 2006.

<sup>42</sup> Entrevista: docente de escuela privada, tercero de básica. 8 de marzo de 2006.



como el día de la madre, la navidad o en otras fechas en las que se retoman los bailes típicos y expresiones culturales nuestras, también se ve en la expresión artística (...)"<sup>43</sup>

Nosotros tenemos los programas de navidad, y algunos otros programas, ahí tratamos de que también exista música y danza nuestra (...), así vamos a lograr incidir en nuestros alumnos para que acepten lo nuestro."<sup>44</sup>

#### **d. Formación docente**

Los docentes de la Educación Básica Hispana se forman en dos instancias: en los Institutos Pedagógicos y en los diferentes programas de educación que ofrecen las universidades públicas y privadas del país. Para efectos de la investigación arriba mencionada, se focalizó la atención únicamente en los Institutos Pedagógicos y en una de sus dimensiones: la propuesta de formación.

Luego de un análisis detallado de la propuesta formativa de los Institutos Pedagógicos se pudo constatar que aquellos no están contribuyendo a desarrollar en los futuros docentes de la Educación Básica los conocimientos y habilidades necesarios para transversalizar la interculturalidad en el trabajo diario de aula. En efecto, la perspectiva intercultural no solo brilla por su ausencia en los objetivos y el perfil de salida de la propuesta formativa, sino también en el plan de estudios.

El plan de estudios de los Institutos Pedagógicos contempla dos áreas de formación: el Área Básica que discute los fundamentos teóricos del proceso educativo, y el Área de Especialización que se orienta al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para el proceso de enseñanza - aprendizaje. En ninguna de las dos áreas se incluye una reflexión sobre el

<sup>43</sup> Entrevista: director de la escuela privada.

<sup>44</sup> Entrevista: director de la escuela pública.

tema de la diversidad cultural en el Ecuador, la especificidad y características de la educación intercultural, ni sobre las estrategias necesarias para incluir una perspectiva intercultural en el trabajo diario de aula.

Apenas encontramos una breve alusión a los ejes transversales en la materia de Pedagogía que incorpora, en una de sus unidades didácticas, el análisis sobre *La tridimensionalidad de los contenidos como estrategia para el tratamiento de los ejes transversales*, tema de poca utilidad para los docentes, pues de poco les sirve conocer que los ejes transversales pueden ser tratados por medio del desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes, sino manejan los elementos necesarios para ello: en el caso del eje de interculturalidad, el conocimiento sobre los diferentes grupos culturales que conviven en el Ecuador, y las múltiples y complejas interacciones que se desarrollan entre ellos.

Un conjunto de materias que merece particular atención son las Didácticas Especializadas (Didáctica de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Cultura Física y Cultura Estética), puesto que son las materias que más elementos prácticos proveen a los docentes para su trabajo diario de aula. Similar a lo que ocurre con el resto de materias, las Didácticas Especializadas no solo que no consideran ningún tópico relacionado con el eje de interculturalidad, sino que se limitan a analizar los objetivos, destrezas, contenidos y estrategias metodológicas de cada una de las áreas académicas consideradas por la Reforma Curricular, áreas que, como vimos arriba, en ningún momento consideran la intencionalidad del eje en cuestión.

#### **IV. Conclusión**

En 1992, el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador inicia un nuevo proceso de reforma del currículo de la Educación Básica Hispana. Uno de los elementos novedosos de la reforma fue la propuesta de incorporar la *interculturalidad* como uno de los ejes transversales de la educación nacional. La intención manifiesta era que el sistema educativo ecuatoriano contribuyera a desarrollar en los estudiantes esquemas de pensamiento no discriminatorios

y actitudes de respeto hacia la diversidad cultural.

Luego de un análisis detallado del currículo, los textos escolares, el trabajo diario de aula, y los programas de formación docente, podemos concluir que la *interculturalidad* definitivamente no ha logrado permear la Educación Básica Hispana, y que como consecuencia de ello, este nivel educativo continúa formando a las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico a espaldas de la diversidad cultural.

Reconocer lo anterior es fundamental puesto que nos invita a adoptar una mirada crítica frente a los recientes y futuros procesos de incorporación de la interculturalidad en las políticas educativas y demás políticas del Estado Ecuatoriano. Ha pasado la época en el que la interculturalidad constituía una demanda exclusiva del movimiento indígena orientada hacia descolonización y democratización de la sociedad ecuatoriana. En la actualidad, la interculturalidad constituye también -y cada vez con más fuerza- un proyecto del Estado Ecuatoriano y sus élites todavía blanco-mestizas, y es aquí donde están y pueden seguir surgiendo problemas. Como señala Catherine Walsh: "Cuando la tarea de promover la interculturalidad pasa a manos del Estado se corre cierto peligro, porque los propósitos e intenciones estatales no necesariamente se corresponden con los inicialmente concebidos por las organizaciones y pueblos en sus demandas".<sup>45</sup>

También nos invita a adoptar una perspectiva crítica frente a los nuevos significados que va adquiriendo el término *interculturalidad* al interior del campo educativo ecuatoriano. En una época en la que, de manera tácita o explícita, el multiculturalismo de corte liberal ha colonizado la reflexión sobre la diferencia cultural, es necesario profundizar la discusión en torno a lo que significa interculturalizar la educación en países como el nuestro, países

<sup>45</sup> Catherine Walsh. "Políticas y significados conflictivos". Revista Nueva Sociedad (Caracas), # 165 (2000), p. 121-133.

en los que, como diría Aníbal Quijano<sup>46</sup>, el poder tiene todavía un carácter marcadamente colonial.

Lo anteriormente dicho plantea la necesidad de que el Ministerio de Educación y Cultura asuma con seriedad el tema de la interculturalidad, y diseñe e implemente estrategias para transversalizarla en la Educación Básica Hispana. No basta con que la interculturalidad sea reconocida a nivel oficial como uno de los ejes transversales de la educación (lo que de por sí constituye un gran avance). Es necesario que aquella se impregne en el currículo, los textos escolares; pero sobre todo que llegue al aula y reoriente el proceso cotidiano de enseñanza – aprendizaje.

En esta línea de acción, consideramos que un ámbito fundamental en el que se debe trabajar es el de la formación de los docentes, pues son los docentes los que median el currículo y los textos escolares, así como los responsables de lo que, en última instancia, ocurre dentro del aula. De poco sirve reformular el currículo y los textos escolares si no se replantea de manera radical la formación docente. Y en esto, la responsabilidad recae no solo sobre los Institutos Pedagógicos, sino también sobre todas aquellas universidades del país (públicas y privadas) que en la actualidad ofertan programas de docencia.

---

<sup>46</sup> Aníbal Quijano, "Colonialidad del poder, cultural y conocimiento en América Latina". En: Castro-Gómez, Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola y C. Millán, eds. *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Universidad Javeriana, 1999.

## BIBLIOGRAFÍA

López, Luis Enrique  
2001

“La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica”. En López, Luis Enrique y Giménez, Carlos, *Educación Intercultural*, Editores Olmedo España, Guatemala.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador  
1994

*Fundamentos*, Quito.

1996

*Reforma Curricular para la Educación Básica*, Quito.

s/a  
Quito.

*Reforma Curricular. Serie de apoyo a la capacitación*,

Quijano, Aníbal  
1999

“Colonialidad del poder, cultural y conocimiento en América Latina”. En: Castro-Gómez, Santiago, Oscar Guardiola y C. Millán, eds. *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Universidad Javeriana, Bogotá.

Walsh, Catherine  
2000

“Políticas y significados conflictivos”. *Revista Nueva Sociedad*, Caracas, N° 165.

Zavala, Virginia y otros  
2005

*Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*, Lima, PROEDUCA – GTZ.



## Marcos epistemológicos de la educación superior indígena

José E. Juncosa<sup>47</sup>

En el presente artículo analizamos los supuestos, teorías y percepciones sobre el conocimiento que fundamentan las iniciativas y experiencias de educación superior generadas por diversos pueblos y organizaciones indígenas. Al mismo tiempo, identificamos las implicaciones de las epistemologías en otras dimensiones del modelo pedagógico, tales como las formas y las estructuras de aprendizaje. Entendemos el concepto de *epistemología* de manera diferente a la habitual, que restringe su alcance al análisis del conocimiento en el escenario de la ciencia, y asumimos la tradición habermasiana (*cfr.* Habermas 1986) según la cual la epistemología abraza el análisis de todas las formas de saber y sus relaciones, sin establecer jerarquías ni vínculos de subordinación entre ellas; además, dicho enfoque nos remite obligadamente a identificar las concepciones del mundo, de la historia y de la subjetividad que tales saberes implican.

Hemos escogido tres casos para la descripción y el análisis, en virtud de su proyección e importancia así como por la accesibilidad y visibilidad de sus fundamentos: la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), la Universidad Intercultural Amawtay Wasi y la Universidad Intercultural Kawsay, estas dos últimas de Ecuador, cuyas características los vuelve lugares privilegiados para observar la relación del marco epistemológico con otras dimensiones del modelo pedagógico tales como las modalidades de aprendizaje y los componentes institucionales y curriculares. Si bien el ámbito geográfico de las contribuciones del presente volumen se restringe al Ecuador, el caso de México es relevante porque hace posible dimensionar la diversidad de alternativas y posibilidades para generar propuestas interculturales de educación superior, a la vez que desplegará un telón de fondo sobre el cual comprender mejor la especificidad de los casos ecuatorianos.

<sup>47</sup> Antropólogo. Profesor y director de la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana.

No forma parte de nuestra mirada las prácticas ni la manera de poner en acción las teorías del conocimiento, pues nos limitamos a los textos que reflejan la posición institucional de cada una de las experiencias en torno al eje de análisis propuesto (Churuchumbi 2006; Guerra García 2006; Universidad Intercultural 2004). Dividiremos el presente artículo en tres partes: el contexto regional del surgimiento de iniciativas de educación superior de los pueblos indígenas, el análisis de cada una de las experiencias escogidas y una conclusión final que destaca y contrasta los hallazgos.

### **I. El contexto regional y local**

La educación intercultural indígena, cuya discusión y producción se ha circunscrito en su mayoría a la educación básica y media, ha ganado un escenario inédito de propuestas y aportes con la consolidación de numerosos proyectos de educación superior. De hecho, en el transcurso de los últimos veinte años, las relaciones entre los movimientos indígenas y el mundo académico han crecido en extensión e intensidad, tanto con la apertura de programas de pregrado y postgrado para becarios indígenas y la formulación de programas académicos diseñados conjuntamente con ellos y en función de sus necesidades, cuanto por la emergencia de nuevas y muy recientes universidades indígenas que implicaron la construcción de una compleja red de apoyos conformada por diversas instancias de la sociedad civil, del Estado y de los organismos internacionales.

No obstante los avances, la inequidad en el acceso de la población indígena a la educación superior y al mercado laboral cualificado es todavía un logro pendiente también para el Ecuador, afectado por el mismo cuadro de situaciones deficientes (Pancho Aquite et al., 2005: 17 ss. y Churuchumbi 2006: 41): dispersión geográfica y marginalidad de las comunidades, alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas, poca relación de los currículos universitarios respecto a las necesidades reales de la comunidad, bajos niveles de calidad y cobertura en la educación media y básica, alta deserción de los estudiantes, ausencia de instituciones de educación superior



con docentes y estructuras propias, poca flexibilidad de las universidades para recibir estudiantes de otras culturas y, por último, incompatibilidad del modelo indígena basado en dinámicas colectivas de apropiación de conocimientos con el modelo individual y competitivo.

El clima favorable de las reformas educativas latinoamericanas de los '90, que buscaron responder de manera desigual a los desafíos planteados por la diversidad cultural y la situación de inequidad de los pueblos indígenas, no basta para explicar totalmente el surgimiento y la consolidación de estas iniciativas. Es necesario, además, tomar en cuenta la opción explícita del movimiento indígena por el *conocimiento* como dimensión clave y sensible de las estrategias a largo plazo. No se trata únicamente de mejorar las condiciones de acceso y equidad a la educación superior: en ella, además, se juega la oportunidad histórica de expresar y reivindicar su propio bagaje cognitivo y de asegurar espacios de apropiación social de conocimientos que, sin ser propios, son necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades de sus miembros.

Mediante una mirada a vuelo de pájaro, identificamos algunas universidades indígenas en Latinoamérica enmarcadas en tales retos cuyo inventario muy preliminar inicia con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe de Nicaragua ([www.uraccan.edu.ni](http://www.uraccan.edu.ni)). Creada en 1992; se auto presenta como la universidad comunitaria intercultural de los pueblos y comunidades indígenas y es, indudablemente, la precursora en América y la de mayor trayectoria. El fenómeno de las universidades indígenas es muy notorio en México donde además de numerosas, son muy recientes. Allí encontramos la Universidad Indígena Latinoamericana, la Universidad Indígena de Michoacán, la Universidad Indígena de San Luis de Potosí y la Universidad Autónoma Indígena de México, entre las que hemos podido identificar. En Guatemala, se ha inaugurado, en el 2005, la Universidad Maya y, en un contexto regional más próximo, en el 2003 se ha creado en Chile la Universidad Mapuche, centrada en la recuperación de la lengua madre. Bolivia, en cambio, es el único país con un Consejo de Educación Superior Indígena que norma el funcionamiento de al menos tres universidades indígenas: la Universidad Tupak Katari, la

Universidad del Valle de Sajta, y la Universidad Kawsay y Tawantinsuyo.

Atención aparte merece la recientemente creada Universidad Indígena Intercultural (<http://uii.fondoindigena.org>), puesta en marcha en el 2005 y promovida recientemente por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, es la iniciativa universitaria indígena más importante por la base institucional y financiera que la respalda, así como por su carácter global e innovador, ya que articula en red una plataforma de diversas universidades, no necesariamente indígenas, distribuidas regionalmente para generar desde ellas propuestas académicas y cátedras itinerantes para los indígenas.

Basada en la necesidad de potenciar la interculturalidad y respetar a la diversidad del conocimiento indígena, ha generado cinco áreas de conocimiento, cada una de ellas gestionada por un centro de educación superior distinto y cuya misión es conformar subredes con otras universidades: 1) Área de Educación Bilingüe, coordinada por la Universidad de San Simón (Cochabamba); 2) Área de Derecho Indígena, coordinada por el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera (Chile); 3) Área de Salud Indígena, coordinada por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe de Nicaragua; 4) Área de revitalización de las lenguas indígenas, coordinada por las Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú) y, 5) Área de Planificación de desarrollo con identidad, coordinada por el mismo Fondo Indígena. Por la información con la que contamos, la Universidad Indígena Intercultural se encuentra en fase de consolidación y la oferta se enfocará en cursos de postgrado, en modalidad virtual o presencial, como el que la Universidad de San Simón acaba de abrir sobre Educación Bilingüe Intercultural.

Con respecto al panorama ecuatoriano, es posible mencionar una serie de casos muy significativos que ilustran la relación creciente de las universidades públicas y privadas con las necesidades indígenas. La Universidad Politécnica Salesiana, por ejemplo, posee una rica tradición en la creación de carreras

que han buscado responder expresamente a ellas, como la Carrera de Gestión Local para el Desarrollo Local Sostenible, abierta en 1992 y que ofrece un pregrado para becarios indígenas; el Programa de Actualización Docente de Cotopaxi (PAC), hoy abierto a todo el país y cuyo objetivo es la profesionalización docente en educación indígena bilingüe e intercultural; la Carrera de Agroecología de Cayambe y, muy recientemente, el proyecto de la Carrera de Biotecnología para el pueblo Achuar. A nivel de postgrado existen no pocas iniciativas, como las emprendidas por la misma Universidad Politécnica Salesiana, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Universidad Andina Simón Bolívar y la Universidad Estatal del Azuay en las áreas de Derecho y Políticas Indígenas, Educación Bilingüe Intercultural, Estudios Culturales y Lingüística Andina.

Entre las universidades creadas en el Ecuador por los mismos indígenas, es muy significativa la experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. También, cabe mencionar la Universidad Intercultural Kawsay, presente en Bolivia, Ecuador y Perú la cual lleva a cabo diversos programas de formación de líderes comunitarios bajo la modalidad de cursos abiertos. Ambas serán objeto de nuestro análisis.

## **2. Propuestas epistémicas de las universidades indígenas. Análisis de casos.**

El primer caso de análisis es la Universidad Autónoma Indígena de México ([www.uaim.mx](http://www.uaim.mx)). Creada en el 2001, se ubica en el Estado de Sinaloa y desde el 2003 abre su oferta a Latinoamérica con el ingreso a sus aulas de estudiantes de Nicaragua y Ecuador. Orientada a la investigación de las lenguas indígenas de México y a la educación intercultural, imparte, en pregrado, cursos de sociología rural, etnopsicología, derecho, ingeniería forestal, ingeniería en sistemas de calidad, ingeniería en sistemas computacionales, turismo empresarial. Los postgrados incluyen economía y negocios, educación social y la formación de investigadores participantes. La sistematización de los aspectos clave de la teoría del conocimiento de la UAIM se ha realizado a

partir del documento oficial publicado por Ernesto Guerra García (2006: 37 ss.), el cual articula de manera rica y compleja los elementos epistemológicos con la propuesta pedagógica y metodológica de la universidad denominada “Pedagogía de la semejanza y la diferencia”.

El segundo se refiere a la Universidad Intercultural Amawtay Wasi cuyos antecedentes se remontan a 1987 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. La creación de un centro de estudios superiores permitiría asegurar la integralidad del sistema de educación indígena limitada a la educación básica y secundaria. A partir de 1996, con el arribo de diputados indígenas al Congreso Nacional, comienza el proceso de creación de la Universidad cuyo anteproyecto de Ley se tramita en 1998 y se aprueba en el 2000. La figura del indígena saraguro Luis Macas, hasta hace muy poco presidente de la CONAIE, resultó clave para su conformación. Destacamos, además, que esta universidad ha ocupado un lugar simbólico muy importante, pues en su momento logró catalizar la discusión y las expectativas sobre el modelo indígena de educación superior basado en principios epistemológicos interculturales, aún pendientes de identificar y sistematizar convocando a especialistas, pedagogos y marcos institucionales diversos. Si bien sus fundamentos epistemológicos han sido analizados y comentados por varios autores, nos remitiremos a la exposición oficial de la misma Universidad, tal como constan en el reporte trilingüe relatado en primera persona y publicado por la UNESCO (Universidad Intercultural 2004: 133 ss.).

El tercer caso analiza los presupuestos epistemológicos del conjunto de programas de formación desarrollado por la Universidad Kawsay en el Ecuador durante los últimos seis años. Esta Universidad ha sido constituida desde 1995 por la Red Intercultural Tinku, que articula organizaciones del movimiento indígena de Perú, Bolivia y Ecuador y diversas organizaciones sociales de educación popular. En 1997, la Red implementa diversos proyectos de educación comunitaria superior en la región expresados en los cursos de Pedagogía Intercultural (1997) y de facilitadores e investigadores en Derechos de los Pueblos Indígenas y Negros (2000 y 2001) con el apoyo de

fundaciones de Dinamarca y Suecia y bajo la modalidad de cursos abiertos que pretenden primero, "proporcionar una formación integral dentro de la cultura propia... y, segundo, constituirse en el espacio de intercambio de saberes y conocimientos provenientes de diversos sujetos sociales, con distintas culturas, en un ambiente de interacción respetuosa y tolerante..." (Churuchumbi 2006: 7 ss.). Nuestro análisis toma en cuenta el informe institucional que recoge la experiencia de Kawsay hasta el 2006 compilado por Guillermo Churuchumbi (2006).

### **2.1. Bases epistemológicas de la Universidad Autónoma Indígena de México: La pedagogía de la semejanza y la diferencia**

La propuesta pedagógica de la UAIM enlaza, de manera muy coherente y lógica, los presupuestos epistemológicos con una manera muy precisa de comprender no solo la historia y la realidad sociocultural, sino el aprendizaje y las interacciones pedagógicas. El punto de partida de la epistemología es el sentido de la historia comprendida desde sus dimensiones de cambio y transformación; además, al ser la historia construida por hombres articulados social y culturalmente y susceptible de ser transformada desde esas pertenencias, la realidad social presente es múltiple y está conformada por diversos mundos según las cosmovisiones existentes. Esta es la percepción que detona la necesidad de articular conocimientos y espacios pedagógicos colectivos diversos y transformadores. La globalización es el proceso determinante de la historia contemporánea y según se la enfrente puede acarrear uniformidad o reivindicación de las diferencias; no obstante, es necesario plantear una globalización alternativa que no anule ni las diferencias ni la igualdad, consideradas no desde sus polaridades sino desde las interrelaciones que generan. Esta propuesta supera, así, la tendencia que idealiza y cosifica las culturas al margen del contexto de la globalización y de las interrelaciones socioculturales.

En consecuencia, los principios que rigen las prácticas pedagógicas desde esta forma de concebir la globalización son la interculturalidad y la reanimación

étnica, cuyo modelo busca conjugar la semejanza y la diferencia, al superar las polaridades y acentuar las interrelaciones complejas “en su totalidad o parcialidad: simetrías, asimetrías, sincronías y asincronías” (Guerra García 2006: 51). Por lo tanto, tal pedagogía cuestiona y trasciende toda forma de fundamentalismo culturalista al mismo tiempo que cuestiona otras opciones epistemológicas que se constituyen desde la radicalización de la diferencia; como por ejemplo, el feminismo. En este contexto, identificamos los rasgos que la propuesta de la UAIM atribuye al conocimiento, tal como se expresan a lo largo de la explicación del modelo pedagógico, rasgos que evidencian la orientación constructivista con énfasis en lo social, según la herencia de Vygotski.

En primer lugar, el conocimiento es, ante todo, un proceso sociocultural inacabado y en continua construcción, llamado a articular y producir comprensión y nuevos conocimientos, mediado por el lenguaje. En efecto, el conocimiento es “un conjunto de afirmaciones de algún o algunos grupos culturales, que articulan datos, hechos o ideas, en alguna forma sistemática y metódica, siempre en construcción, y que añade comprensión a la información con la que se elabora y produce una intelección más amplia y profunda; de tal manera que pueda ser utilizado para generar nuevos conocimientos” (*idem*: 40). Además, el conocimiento es parte de los significados socialmente construidos que forman parte de la cultura y posee la carga ética, de clase y de género que definen, de manera compleja, toda identidad. Así, el conocimiento emerge de las prácticas sociales y está atravesado por la diversidad epistémica y metodológica. La epistemología, según tal orientación, no debe concebirse como un “metadiscurso que busca encontrar las reglas últimas de la verdad, sino como un esfuerzo por comprender las condiciones en las que se produce el conocimiento” (*idem*: 45) según las determinaciones de género, etnia y clase.

En segundo lugar, el conocimiento implica fundamentos etnoepistemológicos y etnopsicológicos que sustentan la necesaria diversidad de paradigmas científicos que admite configuraciones muy variadas. La relatividad y la necesidad de disponer de saberes alternativos definen las características y orientaciones esenciales del conocimiento. Así, el saber indígena puede

constituirse en recurso crítico y alternativo respecto a las desviaciones destructivas de las formas de ser occidentales y su dominación epistémica.

En tercer lugar, la propuesta destaca algunas consecuencias pedagógicas que emanan de su manera de definir el conocimiento. Al concebirse no como realidad inacabada se trata de un “proceso a ser construido por los facilitadores y por los estudiantes, desde sus propios paradigmas culturales y sus diferentes cosmovisiones” (*idem*: 33). Así como la sociedad contemporánea debe concebirse según la metáfora de la red, los conocimientos diversos fluyen en un contexto de interactividad como forma de comunicación sociointercultural. Por lo tanto, entre las formas de desarrollo del pensamiento cabe incluir la lectura, el diálogo y el uso de tecnologías de Internet que forman parte de los procesos psíquicos culturales, según la distinción de Vigotsky. En consecuencia, el centro del proceso educativo no es el estudiante, sino “la relación del pensamiento con la construcción de nuevos conocimientos, a través de esa interacción con el medio ambiente sociointercultural” (*idem*: 39).

La teoría del aprendizaje evoca los aportes del ya citado Vigotsky (interacción social del conocimiento), de Ausubel (aprendizaje significativo) y de Paulo Freire (el educando como sujeto) y en su punto de partida es comprendido no como forma de asimilación de verdades establecidas ni como acumulación de conocimientos, sino “como proceso activo por parte de los estudiantes, que consiste en enlazar, extender, restaurar, interpretar y construir conocimientos, a partir de los recursos de su experiencia y la información que recibe” (*idem*: 42). Forma parte, a la vez, de la adaptación creativa a los cambios desde el diálogo y el respeto intercultural a fin de superar las formas de dominación epistemológicas; por lo tanto, la propuesta intenta obviar cualquier tipo de figura de dominio y de autoritarismo entre alumno y discípulo basado en el diálogo, el cual no siempre implica el consenso sino también el disenso. El concepto de anaregogía resignifica estos elementos y resume la característica fundamental del modelo pedagógico de la semejanza y la diferencia.

Al igual que el conocimiento, el aprendizaje no es un proceso pautado y las diversas culturas poseen sus propias formas de producirlo. La etnopsicología

es la ruta de acceso a la diversidad de los métodos pedagógicos inscritos en ellas. Las formas de aprendizaje son de carácter individual, cooperativo y comunitario y se orientan a la problemática del grupo sociointercultural y a la investigación etnoepistemológica.

Como sucede en la propuesta de Paulo Freire, los roles de profesor y estudiante se transforman e intercambian (*idem*: 51 ss.): el estudiante pasa de receptor de información a investigador y autogestiona en interacción con otros su propia necesidad de conocimiento. El maestro, por su parte, sustituye el rol de trasmisor por el de facilitador, asesor, investigador y tutor; de observador externo de los aprendizajes a observador participante.

Tal noción de aprendizaje implica concebir de diversa manera la espacialidad pedagógica pues sustituye el 'salón de clase' por el 'espacio de aprendizaje' en el cual el alumno tiene la responsabilidad de su aprendizaje y la figura del profesor – como vimos- se sustituye por la de facilitador que dinamiza los procesos.

La universidad, según estos principios, no es un lugar de reproducción sino de creación y construcción de conocimientos y debe concebirse a contrapelo de la universidad napoleónica basada en la estructura del 'panóptico' cuya estructura apunta a garantizar y ratificar la autoridad de quien posee la verdad. En cambio, la universidad indígena se autoconcibe "como una comunidad de aprendizaje y de estudio en la que se promueve a nivel avanzado la construcción colectiva de saberes y el desarrollo intelectual, afectivo, moral, social, cultural y profesional de todos sus miembros, sean autoridades, profesores, estudiantes o empleados" (*idem*: 41).

## **2.2. Epistemología de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi: El paradigma intercultural del conocimiento**

Afirmamos de entrada que esta iniciativa es muy rica en los criterios de selección y articulación de los enfoques, así como sumamente original para



asumirlos según la interculturalidad y la cosmovisión de los pueblos indígenas. Encontraremos que esta propuesta evoca elementos del paradigma del pensamiento complejo de Edgard Morin y su forma de articular los elementos de la racionalidad con los principios que la articulan, tal como la aplican otras propuestas (cfr Red Nuevo Paradigma (2005 a y b)). También es posible advertir la influencia de los estudios culturales latinoamericanos, según la orientación de Catherine Walsh cultivada en el entorno de la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, de los cuales cual asume la interculturalidad, la pluralidad de saberes y la intencionalidad del conocimiento en el marco de la descolonización epistémica. Notamos, asimismo, la revalorización de la tradición antropológica andina y de sus conceptos clave: la complementariedad y la reciprocidad, recuperados y reestructurados a partir del aporte de la filosofía andina de Josef Esterman (1998).

La sistematización de los supuestos epistemológicos de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi se realizará según los siguientes aspectos: a. Base paradigmática y principios de la racionalidad Abya Yala, que relaciona la cosmovisión con las concepciones en torno al conocimiento; b. Las estructuras de conocimiento de la universidad y las modalidades de aprendizaje relacionadas con dicha racionalidad.

### **El paradigma intercultural y los principios de la racionalidad Abya Yala**

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi pretende responder a la práctica de educación superior del Ecuador condicionada por el orden colonial epistemológico propio de la modernidad occidental. Las condiciones de saber y comprensión, así como los parámetros de ciencia y las representaciones del orden colonial se basan en verdades absolutas y en el egocentrismo, las cuales enfatizan la transformación de la naturaleza al mismo tiempo que “violentan, desestructuran e imposibilitan la autocomprensión desde lo indígena” (*idem*: 2004: 163). Por lo tanto, es necesario construir nuevas condiciones sociales de saber para crear un pensamiento y formas de análisis de la realidad

indígena que reconozca sus saberes y permitan la “comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales” (*idem*). La propuesta universitaria es concebida, entonces, como la oportunidad de emprender un diálogo teórico práctico desde la interculturalidad como eje vertebrador de la dimensión epistemológica, deontológica y ética “que requiere la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, categorías y nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad” (*idem*: 164). Este enfoque general del conocimiento se enrola, por tanto, en la necesidad de descolonizar del conocimiento.

El eje vertebrador de la propuesta es la interculturalidad cuyo enfoque supone la siguiente tesis fundamental: *tanto la cultura como la racionalidad están determinadas por la diversidad de experiencias colectivas del mundo*. Así, es posible reconocer diversas racionalidades según las respuestas de cada cultura, según su experiencia, a los interrogantes relacionados con la naturaleza (pregunta ontológica), a los relacionados con el conocimiento de esa realidad (pregunta epistemológica) y los caminos de conocimiento identificados conforme a esa realidad (pregunta metodológica). En rigor, no existe ‘una’ sola respuesta a cada una de estas preguntas: habrá tantas cuantas experiencias colectivas de la realidad.

Según la Amawtay Wasi, las diversas racionalidades no solo coexisten: también son complementarias debido a que las culturas se encuentran en un proceso de co-construcción para responder interrogantes que rebasan su experiencia y hacen necesario mirar los hallazgos de otros grupos culturales. Por lo tanto, es necesario el diálogo respetuoso e intercultural, ya que ninguna de estas racionalidades está en condiciones de expresar verdades absolutas y determinantes sobre las otras. No obstante, ello no implica licuar la propia racionalidad en una apertura indiscriminada a las respuestas colectivas de otros grupos. Más bien, el diálogo tiene lugar a partir de la conciencia de la experiencia recogida por su propio grupo cultural, desde la propia racionalidad y sabiduría (*idem*: 174). Por ello, es necesario establecer y determinar los

rasgos de la racionalidad Abya Yala, ignorados y desconocidos por la comunidad académica y la cultura oficial, sin cuya posesión colectiva y efectiva los pueblos indígenas pueden ser avasallados en su identidad.

La Universidad Amawtay Wasi determina la racionalidad Abya Yala a partir de la cosmovisión y según dos conceptos integrados y originantes: la visión tripartita del cosmos y la visión del hombre (*idem*: 175 ss.):

a. Cosmovisión basada en la complementariedad y relacionalidad de los tres mundos: *Hanak Pacha* (espacio de arriba, mundo explicado, comunidad microcósmica); *Kay Pacha* (espacio del aquí, el poder del ahora, conjugación de los dos mundos, comunidad mesocósmica); *Uku Pacha* (espacio de abajo, mundo implicado, comunidad microcósmica). La cosmovisión, a su vez, funda la racionalidad como ser que integra el espacio y el tiempo; concibe el presente como conjunción del antes con el después y la vida como conjunción de fuerzas (aire, fuego, agua, tierra) según la reciprocidad, la proporcionalidad, la correspondencia y la complementariedad. La expresión simbólica de la cosmología y del saber ancestral es la cruz cuadrada andina (*Chakana*).

b. La concepción del hombre (del *runa*): conciencia del cosmos e integración relacional del ser cósmico, del ser humano, del ser comunitario y del ser material (ser-estar-hacer) que funda el carácter espiral del espacio – tiempo.

Según el eje vertebrador de la interculturalidad y la base cosmológica, la Universidad Intercultural construye el paradigma intercultural (*idem*: 168 ss.) que involucra a diferentes culturas, pueblos y nacionalidades indígenas en el ejercicio de un conocimiento que haga posible el “bien vivir”, de tal manera que el conocimiento es un proceso que forma parte del desarrollo humano. Este paradigma es identificado como *Paradigma Abya Yala*, un paradigma emergente caracterizado por “el tránsito del paradigma de la fragmentación al de la complejidad y relacionalidad, el paso del énfasis en la enseñanza

al del aprendizaje – desaprendizaje – reaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación y auto-construcción del mismo, de la acumulación de información a la comprensión e integración del conocimiento, a la emergencia del saber y saber hacer” (*idem*: 169).

Los rasgos constitutivos del Paradigma Abya Yala que derivan de la cosmovisión runa son los siguientes (*idem*: 170):

1. Racionalidad relacional-vivencial.
2. Relacionalidad como ser: complementaria, recíproca, correspondiente y proporcional.
3. Hologramática: fuerte relación parte-todo.
4. Simetría espiral: los tejidos que se entretajan a sí mismos.
5. Todo está vivo: cosmos, planetas, seres, pacha mama.
6. Chacana (cruz cuadrada): puente cósmico.
7. Runa: ser humano, ser cósmico, ser comunitario, ser material (SER-ESTAR-HACER).
8. Visión festiva, ritual, transceptual.
9. La realidad es soñada, vivenciada, experimentada a través de la fiesta, simbolizada.
10. Relación indisociable entre los sujetos. Son co-constructores de realidad, de objetividad. Se supera la relación sujeto-objeto.
11. Conocer - aprender significa realizarlo celebrativamente, simbólicamente, en un espacio tiempo circular – espiral, en el poder del ahora.
12. Visión multidimensional, reversible, en una dinámica tensional, polisémica, polivalente, polisimbólica, en un diálogo intercultural permanente por el ‘bien vivir’.

La base paradigmática, a su vez, está constituida por los siguientes principios filosóficos que expresan rasgos del cosmos, tanto físico como social (*idem*: 165 ss.) que se convierten, a su vez, en rasgos del conocimiento:

- *Relacionalidad*: El ser es la trama de relaciones, de tal manera que si no hay

relación no hay ser. La relación es la verdadera sustancia. La realidad se concibe como unidad de la diversidad y totalidad multidimensional donde las partes se relacionan profundamente con el todo. Los elementos que la conforman son seres animados íntimamente relacionados, articulados e interconectados que se complementan, relacionan y autorregulan de tal manera que ninguno tiene supremacía sobre los otros. El conocimiento, por lo tanto, se concibe a partir de la integración respetuosa del hombre en esta relación y sin plantear los problemas aislados del contexto o desde el individuo, sino desde la práctica de aprendizaje comunitario.

- *Dualidad complementaria o Karywarmykay*: Los opuestos son complementarios; no contradictorios, incluidos en una tercera entidad completa e integral que expresa el todo. Así, el principio lógico no es el 'uno', tal como ocurre en la tradición moderna occidental, sino la dualidad.

- *Principio vivencial simbólico*: Es la conducta simbólica del runa que hace referencia al mito, la gestualidad, la ritualidad y la festividad como una forma de cohesión cultural y atribuir significado al mundo social y físico; es decir, al cosmos. La ritualidad festiva actualiza y revive los referentes cósmicos del pueblo indígena.

- *Principio de reciprocidad o Ayni*: La reciprocidad es una actitud que expresa la complementariedad y el equilibrio entre las entidades del cosmos físico, social y religioso. Al mismo tiempo, funda la norma ética por excelencia: "primero hay que dar, para recibir" y constituye las bases del 'eterno recíproco'. En el plano del conocimiento, el *ayni* sustenta el intercambio de saberes cuyo ciclo de aprendizaje colectivo inicia con el dar.

A partir de los rasgos esenciales (la relacionalidad, el carácter vivencial y el carácter simbólico) conocer algo significa su comprensión espacio temporal, una realización celebrativa, cósmica y simbólica que integra la totalidad de la persona, individual y colectivamente concebidos: sus sentimientos, su racionalidad, su gestualidad. A diferencia de la racionalidad moderna

occidental, la racionalidad de Abya Yala no es dicotómica ni objetivante; tampoco fragmentaria, ya que busca la integralidad. Su intencionalidad no es la manipulación sino la interacción armónica entre las instancias cosmológicas. El componente cognitivo no es su fundamento ni el concepto un instrumento mental que sustituye la realidad. Por lo tanto, el símbolo que la expresa no es la palabra sino la gestualidad ritual a partir de la cual la realidad está presente simbólicamente como totalidad y se recrea en la celebración: la realidad no se conoce, más bien se celebra. No se re-piensa, se comprende recreándola; no se representa, se co-construye.

### 2.2.2. Los centros del saber y las modalidades de aprendizaje

Tal cosmología y antropología subyacente funda los cinco componentes epistemológicos que estructuran la universidad según cinco Centros del saber, vertebrados a partir del esquema de la cruz andina (*idem*: 182 ss.) y cuyo centro está constituido por *Kawsay*, forma de sabiduría que hace referencia al arte del buen vivir, a la comprensión armónica de las polaridades y a la convivencia intercultural respetuosa. El *Kawsay* integra cuatro capacidades: 1. *Yachay* (saber pensar): La capacidad epistemológica conformada por las habilidades cognitivas para manejar información y comprender las diversas racionalidades y cosmovisiones; 2. *Munay* (saber sentir): Las habilidades relacionadas con los afectos, la emoción, el sentimiento y el encuentro con el otro; 3. *Ruray* (saber hacer): La capacidad de hacer, producir y transformar creadoramente; 4. *Ushay* (saber decidir): La capacidad política, de autoridad y poder, para gobernar. El esquema descrito conforma los centros del saber, articulados relacionamente y conformados según sus énfasis y desafíos. El primero es el *Kawsay*, cuyo desafío es la sabiduría; el segundo, es el *Ushay Yachay*, cuyo desafío es la interculturalidad; el tercero, es el *Rurai Ushay*, cuyo desafío es el de los ingenios; el cuarto es el *Munay Ruray*, cuyo desafío es el mundo vivo; y el quinto, el *Yachay Munay*, cuyo desafío es la cosmovisión. Los detalles del funcionamiento y niveles de cada uno de estos centros se detallan en el documento citado (191 ss.).

Los Centros se articulan según tres ciclos de conocimiento: *Runa Yachay* (ciclo del conocimiento ancestral, primeros semestres); *Shuktak Yachay* (ciclo de conocimiento occidental, semestres intermedios); y, finalmente, el *Yachaypura* (ciclo del conocimiento intercultural (semestres superiores)). Los ciclos incluyen niveles de aprendizaje: el primero consiste en aprender comunitariamente a pensar haciendo para resolver problemas de baja complejidad; el segundo, consiste en aprender a aprender mediante el aprendizaje significativo para resolver problemas de mediana complejidad; el tercer nivel consiste en aprender a desaprender y a reaprender para resolver problemas de mediana complejidad pero relacionados con la especificidad profesional y alta competencia; el cuarto nivel prepara para el postgrado y consiste en aprender a emprender y se basa en procesos innovadores; el quinto nivel de aprendizaje consiste en aprender a aprender toda la vida y a ser para resolver problemas de alta complejidad.

Entre las modalidades de aprendizaje constan los procesos comunitarios y las comunidades de aprendizaje los cuales enfatizan la preferencia por las dinámicas del socio-constructivismo.

### **2.3. Epistemología de la Universidad Kawsay**

Es necesario tomar en cuenta que, a diferencia de las propuestas anteriormente mencionadas, la Universidad Kawsay establece los principios epistemológicos y sus implicaciones pedagógicas a partir de la práctica concreta generada por los cursos de derecho y de pedagogía intercultural impartidos entre 1997 y el 2005, de tal manera que suponemos que se trata de principios *ex post facto*; es decir, surgidos de la lectura sobre la acción y que sólo la práctica ha permitido identificar, lo cual les confiere un valor diferente. Otro de los rasgos que la distinguen de la UAIM y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi consiste en su autocomprensión como aporte a la educación comunitaria superior y al diálogo con la *academia del mundo* occidental (Churuchumbi 2006: 8), en relación a la cual plantea desafíos tales como el respeto y cultivo e interacción entre los saberes surgidos desde la diversidad y la investigación

e innovación del conocimiento para mejorar la calidad de vida. Asimismo, entiende su acción en orden a tres desafíos fundamentales (*idem*: 43 ss.): el desarrollo de una educación intercultural; la superación del racismo y la discriminación en la educación; el reconocimiento de la cientificidad de los conocimientos ancestrales. Este último punto es muy importante, pues la cientificidad de esos conocimientos no es automática ya que requieren ser sistematizados desde sus propias categorías, pero desde los parámetros de la ciencia occidental para que sean aceptados como tales. Así, el hecho de que el conocimiento teórico es reconocido como estrategia de reconocimiento, sistematización, confrontación en la búsqueda de soluciones y expresión de los saberes indígenas es un aspecto original de esta experiencia que debe ser tomado muy en cuenta.

### **2.3.1. De la cosmología a la epistemología. Los principios de la epistemología de la Universidad Kawsay**

En este marco se entienden los objetivos y alcances del conocimiento, en términos de: “a. Dar valor científico a los conocimientos, saberes, artes y técnicas ancestrales mediante un proceso de debate, profundización y aporte a la sociedad andina y occidental en el marco de la interculturalidad con la finalidad de viabilizar soluciones a problemas locales, nacionales e internacionales; b. Aplicar los conocimientos adquiridos en los seminarios talleres...; c. Desarrollar habilidades y destrezas de comprensión e interpretación de la cultura oral y escrita, como procesos de desarrollo intercultural...” (*idem*: 9).

La epistemología andina es concebida primero como tarea pendiente que debe ser desarrollada y explicitada; luego se concibe como necesidad histórica de los pueblos indígenas en la cual la universidad juega un rol fundamental en el ciclo de producción de saberes a través de la investigación de los conocimientos ancestrales. Finalmente, la epistemología articula no sólo sistemas de conocimientos, sino también organizativos y productivos porque se vincula y emerge desde la cosmología andina desde la cual



construye aportes y respuestas relevantes, alternativas o complementarias para lograr una mejor calidad de vida y enfrentar la situación y los problemas contemporáneos del medioambiente, la inequidad y la crisis de sostenibilidad en los modelos productivos.

Por tanto, la epistemología, como sucede con la Universidad Intercultural Amawta Wasi, hecha sus raíces en la cosmovisión andina, cuyas categorías filosóficas son descritas y articuladas por la cosmología, ciencia que permite articular y ordenar conceptualmente las concepciones andinas en torno a las fuerzas sociales y naturales del universo (*idem*: 25). Esta cosmovisión, basada en la ordenación dual del pensamiento (espacio-tiempo; hombre-mujer, arriba-abajo), concibe la lógica a partir del tiempo-espacio cíclicos, expresados con una espiral de radio creciente que permite conocer el pasado y el futuro desconocido. La reciprocidad, un rasgo de las relaciones entre los seres del cosmos, es el principio que rige las relaciones sociales de tal manera que articula sistemas productivos equilibrados y armónicos entre los hombres y el cosmos, sistemas de organización basados en la reciprocidad, y formas de economía, arte y ciencia “que expresan un pensamiento cíclico, integral y armónico” (*idem*: 26).

Los principios de la epistemología andina (*idem*: 34 ss.), son cuatro: el comunitarismo, rasgo esencial de la iniciativa universitaria Kawsay, la solidaridad, la reciprocidad y la interculturalidad, cuya comprensión y alcance es la siguiente:

- *El comunitarismo*: La comunidad es la instancia “a través de la cual se reproducen dinámicas sociales que fortalecen las identidades y modos de simbolizar los conocimientos y saberes tradicionales” (34); además, implica una forma de educación colectiva que atraviesa la práctica pedagógica.
- *La solidaridad*: Es una “acción de estima y consentimiento social, que permite armonizar relaciones interfamiliares al interior de la comunidad” (35) de tal manera que los conocimientos son patrimonio

- compartido al servicio de todos los miembros de la comunidad.
- *La reciprocidad*: Son las acciones implicadas en el ciclo recreativo de dar y recibir entre personas cuyo correlato cognitivo son las relaciones de horizontalidad que permiten “el desarrollo de conocimientos y sabiduría en las comunidades andinas, es decir una construcción recíproca, dialógica, que implica un crecimiento continuo, armónico e integral” (36). Del principio de reciprocidad se deriva el principio *ayni*, un mecanismo de retribución progresiva enfocado en la comunidad y no en los individuos dadores.
  - *Interculturalidad*: Consiste en el respeto a toda forma de diversidad de las nacionalidades y pueblos a partir del reconocimiento, promoción y vigencia de sus derechos. Implica una visión abierta de la identidad, no aislacionista, pero que requiere encontrarse con el otro a partir de la propia identidad. En el plano cognitivo, la interculturalidad se expresa en el reconocimiento del carácter relativo (relacionado con) de los contenidos civilizatorios, en la apertura a las soluciones imaginativas de otros pueblos en el marco del desarrollo local sostenible.

### **2.3.2. Aspectos pedagógicos y metodológicos**

La Universidad Kawsay define su proyecto en términos de *educación comunitaria superior*, donde lo comunitario es el rasgo distintivo. No se trata tan solo de un escenario de acción y circulación de saberes; mas bien, la comunidad es entendida como la fuente en donde se produce la cultura y los conocimientos y es uno de los pilares del proceso educativo al punto de que la tarea educativa la detenta la comunidad, un aspecto que la práctica oficial restringe a la educación preescolar y que Kawsay recupera para la educación superior.

La comunidad entonces, funda una metodología basada en el aprendizaje comunitario cuyos rasgos son la interacción respetuosa y tolerante y requiere de la incorporación y participación de la familia, de la comunidad y de la sociedad. Los procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje son, preferentemente, participativos e interactivos, y preponderantemente de

carácter oral y se adecuan a las modalidades de transmisión y producción de conocimientos sobre el presente y el pasado milenarios (*idem*: 7).

### 3. Conclusiones y comentarios

Hemos visto que, en las experiencias encontradas, el ejercicio del conocimiento se define en relación a una cosmología previa que articula secuencial y unitariamente diversos elementos de la realidad tales como el cosmos y la historia, la sociedad y la subjetividad, entre los cuales consideramos determinante la visión de la historia y del presente. De hecho, todas enfatizan una concepción que considera el presente – y en especial la globalización y los respectivos recorridos históricos nacionales - como lugar de interrelaciones y desafíos que exige nuevas maneras de pensar, y sobre todo, de reivindicaciones de los saberes de los pueblos indígenas como aporte a los desafíos del presente. Los principios del conocimiento son, a la vez, principios que norman las relaciones ontológicas tales como la reciprocidad, la interculturalidad y el comunitarismo las cuales, de alguna manera, sintetizan las demás.

Como sucede con otros movimientos sociales (por ejemplo, las Madres de Plaza de Mayo, los Sin Tierra de Brasil, etc.) la necesidad de conocer a partir de la subjetividad colectiva, se construye a partir de una experiencia compartida histórica, totalizante y vital como la exclusión, la privación, la precariedad, el desconocimiento de su diversidad y la exclusión del conocimiento. No obstante este paisaje no es unilineal. Las experiencias ecuatorianas se autopropone como identidades abiertas pero acentuando la conciencia de su propia diferencia; en tanto que la experiencia mexicana cuestiona muy duramente la construcción de las relaciones interculturales a partir exclusivamente de las diferencias. Sea como fuere, hemos notado que, como otros movimientos sociales, los indígenas interpretan lo político como fuente y dinamizador de lo teórico y de las propuestas de conocimiento; es decir, la imaginación política de alguna manera precede y da forma a la imaginación teórica, no obstante la importancia estratégica e identitaria que atribuyen a ésta última.

Con respecto al individuo, las experiencias privilegian, sin duda, los rasgos sociales de la subjetividad y promueven un sentido del *self* incomprensible sin sus referentes comunitarios. La relacionalidad (con el cosmos y la comunidad) y el carácter comunicativo constituyen dos rasgos que condicionan también el ejercicio del conocimiento ya que no se trata de un proceso individual al punto de que todas plantean una relectura comunitaria del axioma freireano según el cual todo sujeto (toda comunidad) posee una posición originaria de conocimiento: por el solo hecho de ser comunidad es una comunidad que conoce, un sujeto comunitarios de conocimiento.

¿Cuál es el lugar que estas experiencias confieren a las teorías y a la ciencia? Si bien, todas las experiencias ratifican la legitimidad de los saberes ancestrales ninguna considera viable la autoreferencialidad excluyente del conocimiento hacia sus propias fuentes. Antes bien, las experiencias son claras en admitir la necesidad de acudir a la teoría como estrategia de sistematización y reconocimiento científico de sus saberes. Además, la ciencia y sus mecanismos de investigación son necesarios para determinar, además, la especificidad de los procesos de producción y comunicación del conocimientos y de sus aprendizajes.

Casi todas las posiciones destacan que el conocimiento de la realidad es una construcción social; es decir, un proceso continuo e inacabado producto de las interacciones y relaciones entre personas. El conocimiento, además, es reflexivo, porque incorpora la conciencia de las teorías y de los métodos así como la subjetividad de los sujetos que piensan. Entre líneas, se puede establecer que los criterios más importantes para la evaluación y el control social del conocimiento son la pertinencia respecto a la vida comunitaria y el ciclo de aplicaciones e implicaciones para la calidad de vida.

Entre las modalidades de conocimiento, prima la preferencia casi total por formas participativas, abiertas y cooperativas en tanto que el rol del conocimiento experto no es visto con simpatía... Entre las modalidades de articulación comunitaria de conocimiento, constan los grupos de estudio y

las comunidades de aprendizaje, y varias formas de aprendizaje cooperativo y comunitario. Asimismo, se retoma el enfoque freireano, una de cuyas consecuencias es incluir la investigación como aspecto necesario del proceso circular enseñanza y aprendizaje, de tal manera que educar, enseñar o aprender es necesariamente investigar.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO, Miguel G.  
2003  
Pedagogías em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? En *Currículo Sem Fronteiras* (3) 1.
- BASILE, Teresa  
2002  
La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo. Emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la posdictadura. En MATO, Daniel (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas.
- CASTELLS, Manuel, et al  
1994  
*Nuevas perspectivas críticas en educación*; Paidós, Barcelona.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago,  
Óscar Guardiola-Rivera  
y Carmen Millán (eds.)  
1999  
*Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar, Bogotá.
- CHURUCHUMBI, Guillermo  
(compilador) 2006  
Derecho y pedagogía intercultural. Experiencia y perspectiva metodológica y pedagógica. Kawsay, Quito.
- DAVALOS, Pablo  
2002  
Movimiento indígena ecuatoriano. Construcción política y epistémica. En MATO, Daniel (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura  
1987  
*Un discurso sobre as ciencias*. Edicoes Afrontamiento, Porto.

- 2003a *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política.* ILSA, Bogotá.
- 2003b *Universidade popular dos movimentos sociais. Revista Democracia Viva, No 14, Ibase, Rio de Janeiro, enero de Universidad Popular de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento, Foro social temático, en <http://www.fsmt.org.co/universidades.htm>*
- ESTERMAN, Josef  
1998 *Filosofía Andina.* Ediciones Abya Yala, Quito.
- FERNANDEZ, Marta E.  
Susana R. Barbosa  
1996 *Tendencias sociales y políticas contemporáneas. Perspectivas y debates.* Editorial Docencia, Buenos Aires, tercera edición.
- GARCIA, Jorge  
2003 *Amawtay Wasi. Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades indígenas. En: NEUSER, Heinz y Gerardo Chacón (Compiladores): Pedagogía Social en Latinoamérica. Estrategias de educación popular, desarrollo e interculturalidad.* LAPSO y DAAD, Quito.
- GUERRA GARCÍA, Ernesto  
2006 *Pedagogía de la semejanza y la diferencia, en Modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México: 2006. [www.uaim.edu.mx/documentos/Modelo%20Educativo](http://www.uaim.edu.mx/documentos/Modelo%20Educativo)*
- HABERMAS, Jürgen:  
1984 *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos.* Cátedra, Madrid.
- 1986 *Conocimiento e interés.* Taurus, Madrid.
- 1996 *La lógica de las ciencias sociales.* Técnos, Madrid, 3ª edición.

- KAPLUN, Gabriel  
2003 Indisciplinar la Universidad; en Walsh C.: *Indisciplinar las ciencias sociales*, Ediciones Abya Yala, Quito.
- MATO, Daniel (comp.)  
2002 *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas.
- MORIN, Edgard  
1981 *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- 1983 *El Método II: La vida de la vida*, Madrid, Cátedra.
- 1988 *El Método III: El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra.
- 1992 *El Método IV: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*, Madrid, Cátedra.
- MUÑOZ, Blanca  
2005 *Modelos culturales. Teorías sociopolíticas de la cultura*. Ed. Anthropos, Barcelona.
- NEVEAU, Eric  
2000 *Sociología de los movimientos sociales*. Ed. Abya Yala, Quito.
- ORTIZ, Pablo  
2005 "Autodeterminación de los pueblos indígenas. Implicancias epistemológicas y políticas de su propuesta", en Walsh, Catherine, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Quito.
- PANCHO AQUITE, Avelina, et al.  
2005 *Educación superior indígena en Colombia*. CRIC-ONIC, Cali.



QUIJANO, Aníbal  
1999

Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En CASTRO-GOMEZ, Santiago, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar, Bogotá.

RED NUEVO PARADIGMA  
2005a

*La innovación de la innovación institucional. De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana*. AA.VV., Quito.

2005b

*El arte de cambiar las personas que cambian las cosas. El cambio conceptual del ser humano desde su contexto cambiante*. AA.VV., Quito.

2005c

*Proyecto Quo Vadis: el futuro de la investigación agrícola y la innovación institucional en América Latina y el Caribe*. AA.VV., Quito.

TOURAINÉ, Alan  
2005

*Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*, Paidós, Barcelona.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI  
2004

*Aprender en la sabiduría*. Edición trilingüe (quichua, español e inglés). UNESCO, Quito.

WALSH, Catherine  
2003 (Ed.)

*Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Abya Yala, Quito.

2004a

Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Ponencia presentada en la inauguración del ICCI, Quito, 18 de febrero del 2004.

2004b

Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad. Ponencia presentada en el II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural, México, 27 de octubre del 2004.

- 2004c Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la Universidad. En A. Rojas y E. Restrepo, eds.: *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad, Popayán.
- 2005 *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Quito.
- 2006 ¿Es posible unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales. En *Nómadas*, N. 25.
- 2002 *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Abya Yala, Quito.
- Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguet eds.: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*, Ed. Siglo del Hombre, en prensa.



CARE ECUADOR  
Carlos Montúfar E15-14 y la Cumbre  
Sector Bellavista  
Quito - Ecuador  
Telf: (593) 02 2 253 615  
[www.care..org.ec](http://www.care..org.ec)