

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
MAESTRIA MENCION ASUNTOS INDIGENAS**

**IMPACTO DEL MODELO DE EDUCACION INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE BOLIVAR; EL CASO DE
LAS COMUNIDADES DE CACHISAGUA Y RODEOPAMBA**

AUTOR:

OSWALDO ZARUMA PILAMUNGA

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. FERNANDO GARCIA

PERIODO 1999 - 2001

QUITO - ECUADOR

Marzo del 2004

I N D I C E

	Págs.
Síntesis	4
Introducción.....	8

CAPITULO I

1. La lucha de los pueblos indígenas en el Ecuador por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	14
2. Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.	
2.1. La iglesia Católica en el período de la república.....	20
2.2. El Rol de la hacienda	23
2.3. Los organismos nacionales e internacionales.....	24
3. Convergencia de los ensayos Educativos.....	37

CAPITULO II

4. Concepción del modelo de Educación Intercultural Bilingüe.	
4.1. Normas Constitucionales.....	53
4.2. Teoría del Modelo Bilingüe Intercultural.....	56
4.3. Los Actores Sociales	57

CAPITULO III

5. Antecedentes para el estudio de caso de los planteles educativos 7 de Mayo y General Pintag de las comunidades de Rodeopamba y Cachisagua.....	60
6. Ubicación geográfica de la provincia, comunidad y de los planteles	

educativos.....	62
7. Descripción General del plantel educativo 7 de Mayo y General Píntag.....	64

CAPITULO IV

8. Diseño de los planes y programas educativos	72
9. Desarrollo de la enseñanza aprendizaje en los planteles 7 de Mayo y General Píntag en base a la aplicación de los planes y programas.....	75
10. Evaluación Educativa en las escuelas 7 de Mayo y General Píntag.....	80

CAPITULO V

11. Elementos culturales vigentes en las comunidades para dinamizar el modelo de Educación Bilingüe Intercultural	
11.1. Lengua Kichwa.....	87
11.2. Fiestas.....	90
11.3. Formas de organización social.....	95
11.4. Sistema de derecho y autoridad.....	96
11.5. Manejo de los recursos naturales.....	100
11.6. Rotación y asociación de cultivos.....	100
11.7. Cobertura del suelo con pastos.....	102

CAPITULO VI

1 Conclusiones.....	104
2 Bibliografía.....	109
11 Anexos.....	118

CAPITULO I

Este capítulo trata dos grandes procesos históricos por los que atravesó la Educación Intercultural Bilingüe; por un lado, la lucha de las organizaciones indígenas que reivindica el derecho a la educación de acuerdo a la diversidad cultural y por otro lado, el fracaso del Estado por el llamado “*intento civilizatorio*” de las poblaciones indígenas, a través de la implementación de proyectos educativos estatales.

1. LA LUCHA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL ECUADOR POR LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

Para abordar el tema es importante hacer un a revisión general sobre el camino recorrido por las culturas indígenas en sus diferentes aspectos de: a) sobrevivencia en las regiones de la sierra, amazonía, y la costa, b) organización política y cultural diferenciada, c) resistencia a los procesos de aculturación⁴ y d) apropiación selectiva de elementos culturales (lengua, tecnología y educación) de la cultura mayoritaria, para fortalecer su cultura.

Lo dicho es evidente con mayor visibilidad en la práctica cotidiana de cada una de las culturas indígenas a lo largo y ancho del callejón interandino en los diversos pisos ecológicos. Así, en la región amazónica están ubicadas las culturas o nacionalidades indígenas de “*siona, secoya, shuar, achuar, A I - Cofán, záparo, huaorani y kichwa; en la costa awa, chachis o cayapa y Tsachila*” (Moya, 1997: 6-7); mientras que en la región de la sierra se encuentra la nacionalidad kichwa con sus respectivos pueblos.

⁴ “Comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto, continuo y de primera mano, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos. La aculturación debe ser distinguida de cambio cultural, del cual sólo es un aspecto y de asimilación que es, a intervalos una fase de la aculturación” (Aguirre, 1972: 11). “Todos los fenómenos de asunción de elementos culturales por parte de una sociedad a raíz del contacto con otra. Puede ser equilibrada, cuando todos los pueblos en contacto asumen elementos de las otras culturas; o desequilibrada. Cuando hay imposición” (Amodio, 1988:72).

Cada una de las nacionalidades se caracteriza por sus particularidades específicas. Así se confirma en el siguiente cuadro:

LAS NACIONALIDADES INDIGENAS DEL ECUADOR

NACIONALIDAD	POBLACIÓN	REGION UBICACIÓN	LENGUA	CARACTERÍSTICAS GENERALES
Awa Coaquier	Mil doscientas personas	COSTA: al noroccidente de la provincia de Carchi y en las provincias de Esmeraldas e Imbabura. Están en ambos lados de la frontera de Colombia	Awapit	La economía se basa en la recolección y la cacería. Su organización social y política en los cabildos.
Chachi o Cayapas	Tres mil seiscientas personas	Costa: en la provincia de Esmeraldas, en las riberas de los ríos Grande Camarones, Zapallo, San Miguel, Barbudo verde, Viche, Canandí, Cojimies, y Bilsa	Chapalá	La economía; combinación caza, pesca y agricultura
	1600 personas	Costa. Al sur occidente de la Provincia de	Tsafiqui	Economía inmersa en la chacra, caza, la pesca y el mercado

Tsachila		Pichincha en el Cantón Santo Domingo de los Colorados		
Kichwa	Dos millones ochocientas personas	Sierra. En las provincias de Carchi, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, y Loja Amazonía. En el alto y medio de la provincia de Napo y Pastaza	Kichwa	Economía está ligada a las actividades agrícolas, artesanales y su orientación al mercado y la minga Economía; depende del cultivo del maíz, yuca, papa, pesca, caza y recolección. Aprovechan los distintos pisos ecológicos
Shuar	Mil ciento diez personas	En Ecuador y Perú. En la provincia de Morona Santiago y parte de las provincias de Zamora y Pastaza	Shuar-Chichan	Economía combina la agricultura con la pesca, caza, recolección de productos agrícolas y han desarrollado la ganadería
Achuar	Ochocientas treinta familia	En Ecuador y en Perú. En		Economía combina la agricultura con la

		Ecuador en las provincias de Pastaza y Morona Santiago	Achuar-Chichan	pesca, caza, recolección de productos agrícolas y han desarrollado la ganadería.
Waorani	Mil doscientas personas	Amazonía. En las provincias de Napo y Pastaza	Waotiro	Economía se basa en la horticultura; combinada con la caza, recolección en ambiente interfluvial
Siona	Trescientas personas	Amazonía. En la provincia del Napo, en los márgenes de los ríos Cuyabeno, Tasapuno, Aguarico, Shushufindi, Lagarto Cocha, Sanducocha	Paicoca	Subsistencia Economía es la horticultura itinerante, caza, pesca y la recolección de productos agrícolas
Secoya	Cuatrocientas personas	En la Amazonía peruana y ecuatoriana. En Ecuador en la provincia de Sucumbíos	Paicoca	Subsistencia Economía es la horticultura itinerante, caza, pesca y la recolección de productos agrícolas
A'í Cofán		Amazonía. En el norte de la provincia del Napo; San Miguel, Pusino, zábalo,		Economía; depende de la huerta

	Cuatrocientas personas	Cavena y riberas del Aguarico. En Colombia se ubican entre los ríos Guamués y San Miguel	A'ingae	(variedades de plátanos y la yuca) y los recursos silvestres estacionales.
Shiwiar	No hay dato	Al Suroeste de la provincia de Pastaza	Shiwiar Chicham	Subsistencia. Economía es la horticultura, caza, pesca y productos agrícolas.
Zápara	Ciento catorce personas	En Ecuador y en Perú. En Ecuador al noroeste de la ciudad de Puyo (Pastaza)	Zápara	La economía depende de la caza, pesca y los productos agrícolas.
Epera	Doscientas cincuenta personas	Algunos cantones de la provincia de Esmeraldas	Sia Pedee	Subsistencia. Caza, pesca y agricultura.

Fuente: CONAIE, 1990, Moya, 1997, CODENPE- CIDENPE, 2003.

Elaboración: Oswaldo Zaruma

El permanecer asentadas en diversos pisos ecológicos sirvió a las nacionalidades y pueblos indígenas para adaptar y aprovechar los recursos naturales de acuerdo a sus necesidades y modalidades de cultivo tales como: terrazas, irrigación por canales, sistema de cultivo agrícola por rotación etc, así es como extraían los recursos alimenticios y de salud, cuidaban la tierra con abonos orgánicos, sembraban arbustos andinos alrededor de su parcela y tierras comunales, etc. Estas prácticas

PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDIGENAS DEL ECUADOR



Ubicación de los pueblos indígenas del Ecuador

FUENTE: Alba Moya para este estudio

culturales aún permanecen en la vida de algunas comunidades indígenas de la sierra, costa y amazonía. Esta interrelación persona- naturaleza, lograron varios aspectos fundamentales: a) evita la degradación del suelo, b) genera una economía autónoma, c) garantiza la alimentación natural, d) genera su propia autoeducación; y, e) conservación del ecosistema.

El hecho de vivir en armonía con la naturaleza permitió dinamizar y consolidar la autonomía política, económica y cultural en cada pueblo. Ello lo podemos notar en el intercambio de productos de su región con las demás regiones cercanas y distantes, a través de los principios de la reciprocidad, solidaridad y la minga. Estas prácticas no solo demuestra la existencia y el ejercicio de sistemas de comercialización interna y externa, la participación de los comuneros en los trabajos familiares y comunitarios y la correspondencia mutua; sino que hay un juego de interrelaciones de acuerdo a las características específicas de las culturas. Por lo tanto, se da una interrelación entre culturas, un intercambio, una apropiación y reproducción cultural (lengua, educación, tecnología, productos y alimentación). En este sentido, las culturas indígenas practicaban la interculturalidad.

Las Nacionalidades indígenas durante el proceso de la construcción del Estado Nacional⁵ estuvieron invisibilizadas. Sin embargo, permanecieron localizadas en las regiones de la sierra y amazonía, cada una con características específicas producto de un largo proceso de resistencia y apropiación.

Por influencia de los partidos de izquierda, escuela indigenista mexicana y peruana, en los años 20 y 30 empezó a surgir en el Ecuador un pensamiento indigenista de corte socialista; este impulsó la consolidación de organizaciones clasistas como: la Confederación Ecuatoriana de Organizaciones Clasistas (CEDOC) y la Federación Ecuatoriana Nacional de Obreros Centrales (FENOC). Estos movimientos, como lo afirma Chiodi, agrupaban a trabajadores urbanos e indígenas, los mismos que

⁵ “Implica sociedad unitaria consensual, sujeto de una cultura nacional” (Iturralde, 1995:11).

lucharon por el tratamiento diferenciado y la homologación de las poblaciones indígenas dentro de la sociedad mayoritaria (1990).

El período de auge de las organizaciones sindicales constituyó en una época de vital importancia para las poblaciones indígenas, ya que inicia el proceso de consolidación de la Organización Nacional Indígena denominada Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) y como secretaria general es nombrada Dolores Cacuango⁶. La FEI juega un rol importante en el desarrollo del movimiento indígena para reivindicar los derechos a la tierra, educación bilingüe y reconocimiento del sistema de organización propio.

Para ejercer la educación que por derecho le correspondía, Dolores Cacuango fundó en Cayambe (Provincia del Pichincha) planteles educativos bilingües. Prueba de ello es la escuela de Yana Wayku y posteriormente los planteles de Muyu Urku, la Chimba y Pesillo. Estos recibieron el apoyo y respaldo de los sindicatos.

Las escuelas para su funcionamiento fueron adscritas a los sindicatos. Estos dispusieron para la enseñanza - aprendizaje de las materias de lectura y cálculo, para los primeros grados; y en los siguientes grados incluía geometría, lugar natal, historia, geografía cívica, urbanidad y ciencias naturales. Estas fueron impartidas en lengua kichwa por maestros indígenas de la misma zona.

La reforma agraria⁷ sancionada por la junta militar, debilitó las organizaciones campesinas sindicales que se encontraban en formación para remplazar con las cooperativas y asociaciones. Por consiguiente, los sindicatos perdieron su ímpetu, después de lograr ciertas reivindicaciones laborales ardorosamente perseguidas. Los

⁶ Líder indígena de la zona de Cayambe que luchó por la recuperación de la tierra, el derecho de los pueblos indígenas y entre ellos el derecho a la educación de acuerdo a las necesidades y realidades de las culturas indígenas.

⁷ “Fue conducida con una lógica impecable. Su objetivo fue liquidar la bomba de tiempo el régimen de hacienda – para lo cual fue necesario propiciar la modernización capitalista de la antigua empresa patronal, y de las haciendas localizadas en las mejores tierras y zonas cercanas a los mercados, y canalizar la lucha campesina hacia las haciendas menos rentables. Es decir el objetivo de la reforma agraria era la fragmentación y diferenciación de las propiedades y de la estructura social de las comunidades” (Moreano, 1993: 220-221).

planteles y los maestros se quedaron sin el valioso apoyo. Además, la presión que ejercieron los terratenientes, curas y profesores de las escuelas cercanas a los planteles educativos interculturales bilingües motivó la desaparición de las mismas, acusadas de generar el comunismo. Entonces, las escuelas y los maestros fueron incorporados al sistema educativo nacional (1990).

La experiencia educativa que emprendió Dolores Cacuango, la realiza justamente por que estaba convencida de sus derechos y de exigir la educación en igualdad de condiciones y oportunidades y de acorde a las necesidades y exigencias de las poblaciones indígenas en pleno ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido, como lo afirma Moreano, *“los indios en su conjunto pasaron a tener un peso mucho mayor en la economía global, en particular en la producción agrícola, sobre todo en el reglón de la producción de alimentos”* (1993:223) junto a un proceso de fortalecimiento de las comunidades indígenas. Esto permitió la consolidación de las organizaciones indígenas regionales de Ecuador; Runakunapak Rikcharimuy (ECUARUNARI) en la Sierra y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía (CONFENAIE) en la Amazonía; que a futuro serían las protagonistas de la consolidación de la organización nacional denominada Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

Amparada en las organizaciones indígenas de nivel provincial, regional y nacional, las comunidades indígenas empezaron a ejercer con mayor libertad el derecho a la educación bilingüe de acuerdo a las necesidades y exigencias. Prueba de ello, es la organización indígena de la parroquia de Simiátug del cantón Guaranda, Provincia de Bolívar a *“3.300 m de altura, con una temperatura que oscila entre 6 y 12 grados, al fondo de una hondonada, rodeada de montañas”* (García, 1985: 3), impulsó la educación intercultural bilingüe como lo confirma José María Allauca para salir de la *“explotación y dominación de parte de la iglesia, teniente político, cantineros y comerciantes”* (25-11-2003). Este desequilibrio entre el superior y el inferior se generalizó a nivel de las culturas indígenas del Ecuador; como estrategia

política de control económico impuesta al Estado ecuatoriano dependiente del país europeo (España).

Las poblaciones indígenas de Simiátug para liberarse de la dominación y explotación de las autoridades locales y exigir la libre expresión, tierra, educación y formas organizativas como lo confirma uno de los entrevistados. Atravesó diversas fases. Como asegura Manuel Cornelio *“en 1969 un grupo de personas participamos en cursos de capacitación sobre la importancia de la comunidad y organización que impartía la Escuela Radiofónicas Populares de Riobamba. Cuando se hablaba de comunidad en las reuniones la gente se asustaban”* (10- 25- 2003). Esta sería la fase inicial, pues, en ella empieza el proceso de concientización y motivación sobre la importancia que significaba la comunidad. Pues, en ella se reproduce y se consolida la cultura. En este sentido, la consolidación de las comunidades sirvió de base para conformar la organización indígena a nivel parroquial denominada Fundación Runakunapak Yachana Wasi (La casa de la enseñanza – aprendizaje de las personas).

La Fundación Runakunapak Yachana Wasi un tejido cultural sólida de mayor cobertura, sirvió de base para emprender la lucha por la tierra. Para lo cual, como asegura García a través del levantamiento exigieron a los terratenientes que trabajen o vendan sus tierras. La exigencia de la organización indígena y de las comunidades obligó a los hacendados a optar por la segunda. Por lo tanto, las tierras pasaron a la administración de las comunidades indígenas (1985: 17). Producto de este proceso en la actualidad todas las tierras de clima frío y caliente se encuentran en posesión de las poblaciones indígenas.

La tercera fase que corresponde a 1970, es una etapa dedicada a la educación de los niños y de los adultos. Para lo cual establece a través de dos estrategias o mecanismo:

1. Creación de una radio emisora a nivel local, en base a la experiencia de Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba y de la Federación Shuar. El

medio de comunicación y adaptado de acorde a las necesidades y objetivos de cualquiera de las culturas del Ecuador, de América Latina y el mundo, es un instrumento tecnológico importante para el desarrollo y fortalecimiento de las sociedades. Al respecto José Caiza corrobora, por “ *la radio emisora podemos comunicarnos tan fácilmente con las comunidades distantes en lengua kichwa, es más fácil entender y aprender las palabras por la radio*” (09-18-2003).

Actualmente la radio denominada Runakunapak Yachana Wasi, se encuentra funcionando en perfectas condiciones y con equipos tecnológicos modernos. El mismo que brinda capacitación a todos los sectores en lengua kichwa y castellana. Para lo cual, el programa radial esta estructurada con los temas sobre agricultura, ganadería, salud, cuidado de los animales, noticiero y saludos.

2. Creación de las escuelas en las comunidades de “*Salaleo, Cochacolorada, Chiquisungo, Tingo, Gerrana Mindina, y Monoloma*” (García, 1985:30). Estos planteles educativos fueron los que iniciaron la Educación Intercultural Bilingüe en 1973 y luego crearon en varias comunidades de clima frío y caliente tales como: Sto Domingo, Porvenir, Lanza Urku, Central, Chuapi Guayama, Florida, Santa Teresa de la Unión, Ilullimunllu, Gramalote, Santa Teresa, Cascarillas, Verdepamba. Estos hasta 1990 estuvieron adscritas a la Dirección Provincial de Educación Castellano Hablante. En la actualidad todos los planteles educativos de las comunidades indígenas se encuentran en la jurisdicción del modelo de Educación Intercultural Bilingüe con “*un total de 1387 estudiantes y 77 docentes*” (DIPEIB-B, 2003).

Para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en 1973, según Chiodi, el equipo de la comisión de educación de la organización Fundación Runakunapak Yachana Wasi de Simiátug elaboró para el primer grado dos textos en lengua castellana; los mismos que contenían un conjunto de actividades destinadas a los profesores para la enseñanza - aprendizaje de dentro (letras) y fuera (juegos) del aula. Además, los maestros eran elegidos en asambleas comunitarias y estos a su vez se limitaban a enseñar lo que había

aprendido en la escuela fiscal, adaptando los contenidos (ciencias sociales y naturales) vigentes en el sistema de educación nacional, de acuerdo a las necesidades y exigencias de las comunidades indígenas (1990).

3. En 1972 crearon el Instituto Bilingüe Simiátug Kunapak Jatun Kapari (El grito fuerte de los simiateños). Este era el responsable de *“formar profesores indígenas con un nueva concepción liberadora de educación, interrelaciones entre las personas y las comunidades”* (García, 1985:23). Para lo cual, los alumnos de 4to, 5to y 6to curso desempeñaban la función de profesor en las escuelas de las comunidades perteneciente a la Fundación Runakunapak Yachana Wasi.

Para profesionalizar a los bachilleres jóvenes egresados del Instituto Simiátug Kunapak Jatun Kapari en tecnólogos agropecuario, convirtió en Instituto Tecnológico Superior Agropecuario. Este es el encargado de capacitar y formar profesionales a nivel de post bachilleres en la especialidad de Agropecuaria. En la actualidad el plantel posee *“90 estudiantes y 11 docentes”* (DIPEIB-B, 2003).

Comentando sobre el modelo de Educación Intercultural Bilingüe de Simiátug, puede decirse que es el único paradigma educativo en la provincia, en el que la población indígena cambia de actitud frente al uso de la lengua kichwa por la castellana. Esta práctica fomentó el uso del castellano, como bien lo afirma Quintero que el *“5% utilizan el kichwa para la enseñanza aprendizaje y el 88.88% el castellano. En lo que se refiere a la lengua preferencial de comunicación, el 83.33% manifiesta utilizar el castellano y el 16.66% las dos lenguas, dando como resultado la poca utilización del kichwa en contextos formales [en el aula] e informales [reuniones] y asambleas* (1991:111).

La experiencia del modelo de Educación Intercultural Bilingüe tuvo algunas ventajas. Por ejemplo, el comunero al ser elegido como maestro de algún establecimiento educativo en asamblea comunal estaba comprometido a cumplir las

actividades educativas y comunitarias, alumnos y comuneros como sujetos de evaluación del aspecto educativo y comunitario en las asambleas de la comunidad, la organización elaboró un programa de estudios para el primer grado con capacitación para los maestros.

En la actualidad producto de la experiencia del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, se observa el fortalecimiento socio-organizativo de las comunidades y organizaciones indígenas de la parroquia de Simiátug, mayor confianza maestros – estudiantes, y niños sociables con extraños y con los miembros de la comunidad. Sin embargo, posee debilidades:

- a). *“Los profesores se dedican más tiempo a las actividades socio-organizativas (problemas de tierras, gestión para la construcción de aulas escolares y busca de apoyo económico en los Organismos No Gubernamentales (ONGs), construcción de casas comunales, salud, o a su vez como dirigentes de las organizaciones);*
- b) *los docentes abandonan o son impuntuales de sus labores;*
- c) *Los maestros no llevan una planificación para la enseñanza- aprendizaje;*
- d) *Los docentes enseñan a los estudiantes de 5to y 6to grado junto y los mismos temas;*
- e). *Ciertos profesores han abusado sexualmente a las jóvenes de la comunidad;*
- f). *Los maestros se desesperan o ponen pretextos para salir inmediatamente de la escuela; y*
- g). *A los docentes las bonificaciones cancelan cada 6 meses” (DIPEIB-B, 1992, 1993, 1994, 1995).*

Las debilidades por las cuales atraviesan los docentes han generado desconfianza en las comunidades y el bajo *nivel académico de los estudiantes*. Así lo confirma el informe de la DIPEIB – B, *“ la educación ha decaído por la dejadez de los educadores en autoeducarse, hay deficiencia de la lectura, escritura y operaciones de la matemática en los estudiantes” (1992, 1993, 1994).*

La realidad educativa de los alumnos de las comunidades de la parroquia de Simiátug, también influye que los docentes son designados en asambleas comunitarias (generalmente son estudiantes que están cursando el ciclo básico o diversificado del Instituto Simiátug Kunapak Jatun Kapari y si son bachilleres poseen la especialidad de técnico agropecuario). Por lo tanto, no tienen ninguna formación pedagógica para desempeñarse como docentes bilingües o castellano hablante. Sin embargo, son utilizados como educadores comunitarios para la enseñanza- aprendizaje en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe.

En la práctica del modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades de la parroquia de Simiátug, los niños pasan por un proceso o etapa de experimentación. Esto significa detener el desarrollo cognitivo y psicomotricial de los estudiantes. Pues, el éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje depende de gran parte de las actitudes del profesor, eficacia de la comunicación y el manejo de las técnicas de los materiales didácticos.

Otro factor importante que influye en el bajo rendimiento académico es también el uso permanente de la lengua castellana como elemento de enseñanza – aprendizaje en comunidades de lengua kichwa o el uso de la lengua kichwa en comunidades de lengua castellana. Las lenguas dependiendo del uso cotidiano, juega un papel importante ya que permite transmitir los conocimientos y una mejor interrelación maestro – alumno – comunidad.

Por otro lado el reconocimiento de los pueblos y nacionalidades⁸ indígenas dentro de la Constitución Política del Estado como actores sociales con pleno ejercicio de sus derechos civiles, políticos, económicos y educativos, sirvieron a los pueblos indígenas como instrumentos de lucha para presionar y exigir al Estado el derecho y el control de la educación, como bien lo señala Chiodi, si se trata de la *“educación de los niños indígenas, debe ser el mismo pueblo indígena o en su lugar las organizaciones y sobre todo la organización nacional que decida sobre que tipo*

⁸ Exigir la incorporación en la Carta Magna del Estado el reconocimiento de la pluralidad cultural y de sus derechos colectivos.

de educación, la forma o para quien hay que organizarla” (1990:374).

En este marco se planteó la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIIB), fundamentándose en los ensayos de las prácticas educativas interculturales bilingües emprendidas por el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar y Populares de Chimborazo, programa de educación MACAC, proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, alfabetización bilingüe, las escuelas indígenas de Simiátug y Cayambe (MOSEIB, s/f). Además se debe añadir al Instituto Lingüístico de Verano, Unión Misionera Evangélica, Misión Andina en el Ecuador y a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR.

El proceso histórico de la sociedad ecuatoriana es producto de la sucesión de diferentes etapas y períodos; las mismas que están determinadas por las interrelaciones sociales en la producción, reproducción, intercambio, distribución y consumo. Las interrelaciones sociales en diversos espacios o escenarios garantizan la sobrevivencia de la diversidad humana con características específicas. El desarrollo de las sociedades con sus especificidades responde a un proceso *“continuo, ininterrumpido y que trasciende a la totalidad de sus actividades, incluidas las de su conciencia”* (Moreno, 1998:23).

Las invenciones de tecnologías científicas e infraestructura destinadas a las necesidades materiales y espirituales, a la producción de conocimientos, instrumentos, signos y significados, son esferas de la vida social. Las acciones de los diferentes sujetos sociales en distintos períodos, son movidos por factores estructurantes de tipo social, económico, político y cultural, tanto interno como externo (Moya, 1997). En este sentido, los períodos o etapas en las cuales vienen desarrollándose la vida social, tiene matices que se entremezclan unas con otras en forma dinámica y holística. Por lo tanto, es importante retomar de manera general el

estadio histórico de las instituciones y programas educativos que impulsó el Estado en las culturas indígenas del Ecuador desde 1930.

2.1. LA IGLESIA CATOLICA EN EL PERIODO DE LA REPUBLICA.

El Estado⁹ ecuatoriano, para garantizar la estabilidad y la consistencia de la nación¹⁰ moderna, hizo necesario incorporar a las culturas indígenas a la cultura nacional a través de una legislación general. Para lo cual, el Estado facultó a la iglesia católica la educación¹¹ de las poblaciones indígenas.

Dentro de esta óptica aparece la iglesia católica como institución representativa del Estado y responsable de la educación rural; cuya misión sería conseguir dos objetivos fundamentales; a) incorporar a la población indígena dentro de la cultura mestiza a través de la enseñanza de la lengua castellana y el cambio de su vestimenta, b) homogeneizar la diversidad cultural y consolidar el Estado- Nación. Sobre esto comenta Jaramillo:

“Siendo un deber del gobierno promover la educación de los indígenas, para que salgan de la ignorancia y rusticidad a que se les redujo el sistema colonial, se establece, por lo menos una escuela para indígenas en cada parroquia y se asignan fondos para las escuelas primarias de indígenas” y además “hay que catequizar a los indios, niños adultos en cada parroquia y educarlos ya que conviene fomentar el acercamiento de los indios a los blancos, para que tomen su civilización, su vestido y su idioma” (1925:158, 106).

⁹ “ Agrupamiento de personas que viven en un territorio definido, organizado de tal modo que solo algunas de ellas son designadas para controlar, directa o indirectamente, una serie más o menos restringidas de actividades de ese mismo grupo, con base en valores reales o socialmente aceptados y, si es necesario, mediante la fuerza. De los diversos conceptos existentes, este es aproximado, por reunir los cuatro elementos, pueblo, territorio, organización, política y soberanía” (Ortiz, 1992:88).

¹⁰ “Es una colectividad humana unida por los mismos vínculos étnicos, religiosos, históricos, de lengua, cultura y conciencia nacional” (Ortiz, 1992:89).

¹¹ “educación es el espacio adecuado para unificar las normas éticas y morales tradicionales que preservarían el orden, las jerarquías y las creencias ” (Ramón,1993:221) “constituye el instrumento adecuado para unificar la lengua y transmitir la idea de una nación” (Florescano, 1999).

En la afirmación hecha por Jaramillo se ratifica una vez más que la escolarización destinada a las comunidades rurales estuvo orientada a homologar las lenguas, la vestimenta, ciencia y tecnología de cada una de las culturas indígenas y lograr que se guíen según la cultura mayoritaria para modernizar y civilizar a los indígenas y a mi criterio, pretendieron además invisibilizar la identidad cultural¹² individual y colectiva de las sociedades indígenas y así ocultar la realidad de la nación ecuatoriana.

La iglesia católica por las responsabilidades y facultades que le otorgó el Estado en relación con la escolarización y el cobro de los tributos a las culturas indígenas para el sustento de los conventos religiosos, se convirtió en la institución rectora y en propietaria de la educación de la sociedad ecuatoriana; como bien afirma Silva, la iglesia se transformó en el “*verdadero centro de poder con todo el ámbito territorial que respondía al aparato de cohesión ideológica del Estado latifundista*” (1990: 25). Concomitante con el poder ideológico estaba lo económico proveniente de las festividades, matrimonios, entierros, bautizos y el control territorial. Este último lo ratifica Trujillo cuando afirma que las propiedades se encontraban concentradas y distribuidas entre las distintas órdenes religiosas (Dominicos, Mercedarios, Carmelitas, Agustinos, Conceptos, Clarisas). Estas congregaciones eclesiásticas se convierten en un monopolio territorial ya que solo en la sierra existieron 80 haciendas de propiedad privada. (1990).

En este contexto, la iglesia católica mediante herencia, embargos, remates, alianzas, compra, matrimonio, despojo y donaciones logró mayor concentración territorial, convirtiéndose en la institución terrateniente más grande en la sierra. Esta permitió la formación de las haciendas¹³. De igual

¹² “Es la conciencia de un grupo de tener una cultura que lo diferencia del otro” (CONAIE, 1990:89), “toma de conciencia de la diferencia que existe entre el uno y el otro, exista la posibilidad de alterar la relación que se ha venido operando entre ellos”(Pachano, 1993: 174),

¹³ “Es la unidad de producción agrícola: se basa en la concentración de la propiedad en pocas manos y en la utilización de una mano de obra bajo condiciones especiales de explotación, a través de

manera la iglesia proporcionaba la mano de obra proveniente de las poblaciones indígenas, las mismas que se comprometían a trabajar para el hacendado todo el año o la mayor parte de su vida. Esta obligación se extendió al resto de su familia para que laboren ciertas faenas agrícolas y servicios domésticos (Hurtado, 1995). En este sentido, el rol de la iglesia católica lejos de convertirse en la institución rectora de la educación de los sectores rurales se dedicó a generar economía para la iglesia, en base a la tributación y la captación de las mejores tierras.

2. 2 EL ROL DE LA HACIENDA.

El Estado no únicamente responsabilizó a la iglesia católica la educación de las culturas indígenas sino que también obligó a los propietarios de las haciendas a abrir una escuela primaria mixta al interior de sus propiedades. Jaramillo señala: para que *“los niños sean catequizados en castellano y que los adultos aprendan en castellano, además que los párrocos y hacendados contribuyan a la correcta catequización de los indios”* (1925:107).

A manera de hipótesis podemos decir que los hacendados provocaron resistencia a la creación de planteles educativos ya que les perjudicaban en los siguientes términos: a) en pérdida de la mano de obra barata, b) en la disminución de la producción agrícola y pecuaria, c) en la pérdida de status social, y d) en la pérdida económica. Estas razones impidieron al hacendado a aceptar fácilmente la creación de planteles educativos al interior de su institución, por consiguiente, las poblaciones indígenas permanecieron articuladas a las haciendas para el desarrollo y progreso económico en beneficio del hacendado basándose en la producción agrícola y pecuaria. Por lo tanto, no era procedente y oportuno que las nacionalidades indígenas accedan en igualdad de condiciones y oportunidades a la educación que brindaba el Estado.

mecanismos como el concertaje en la sierra, el contrato de sembraduría en la costa” (Hurtado, 1995: 101).

Nótese en los enunciados de Hurtado y Jaramillo cuando señalan que la interacción social de la cultura mestiza con las culturas indígenas, se vuelve extremadamente compleja y empieza a surgir la desvaloración a las prácticas ancestrales (tecnología, ritualidad, formas de alimentación y comunicación etc.), por parte de la cultura mestiza. Esta generó concepciones imaginarias tergiversadas sobre los indígenas, en el sentido que no eran civilizados y carecían de razonamiento. Esta percepción, desde mi criterio, traspasó desde la cultura mestiza hacia las culturas indígenas, al mundo imaginario; lo cual cada vez generó como dice Andrés Guerrero la “frontera étnica”¹⁴ y bloqueó la comunicación y produciéndose una interrelación desequilibrada y en desventaja.

2.3. LOS ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES.

Según, Hurtado la pérdida de influencia de la iglesia comienza cuando a principios del siglo XX la revolución liberal, mediante ley de beneficencia pública, confisca todas las haciendas de las comunidades religiosas. Además, con la aplicación de la Reforma Agraria redujo considerablemente el patrimonio territorial del Estado y de la iglesia. A este hecho se sumó el establecimiento del Estado laico que le hace perder el monopolio ideológico que tuvo cuando ejerció un control absoluto sobre las ideas y la educación (1995).

Mientras se desvanecía la influencia de la iglesia católica y las haciendas en el campo educativo, apareció el auge de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), con elementos estructurales coyunturales, económicos e ideológicos políticos y sociales externos e internos, para generar desarrollo en las comunidades indígenas.

¹⁴ “La frontera étnica sería ante todo un límite cultural que deslinda una identidad establecida: marca una distinción de sí mismo, fija un grupo social que se auto-reconoce y diferencia de los demás” (Guerrero, 1998: 114).

Las actividades de los organismos internacionales emprendidas en los sectores rurales estuvieron aparentemente empeñadas en brindar apoyo social en: salud, educación, alimentación, comercialización etc, pero en realidad se trataba de acelerar los procesos de integración e incorporación de las culturas indígenas al Estado ecuatoriano. Con esta finalidad, por ejemplo el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) procedente de los Estados Unidos, bajo la dirección de los misioneros evangélicos se insertó en el espacio geográfico de los pueblos indígenas de la Amazonía, la Sierra y la Costa. Los técnicos convivieron en las comunidades para investigar las lenguas indígenas, y cada una de sus culturas para a futuro poder ingresar a explotar la riqueza existente en esos ecosistemas.

Las estrategias adoptadas por el ILV, no solo permitió la enseñanza y aprendizaje de la religión evangélica a través de la utilización de textos con contenidos interpretados en lenguas indígenas, sino que; sirvió también para el acceso de las empresas petroleras, como lo señala Chiodi, el ILV *“proporcionó informaciones escritas en lengua castellana al gobierno sobre la ubicación geográfica de las culturas amazónicas, sitios estratégicos con indicios de petróleo y la construcción de vías terrestres para el libre acceso a los lugares de exploración y explotación del petróleo* (1990: 349).

Según Chiodi, el Instituto Lingüístico de Verano se instaló entre las nacionalidades indígenas (kichwa, Shuar, Huaorani, Secoya y Cofán) de la amazonía y una parte en la kichwa de la sierra para dedicarse a la investigación lingüística de las lenguas indígenas, diseñar materiales didácticos y capacitar a promotores bilingües. Además, para entregar datos a las autoridades y centros de estudios nacionales, para remover el obstáculo indígena frente a los intereses petrolíferos y de colonización. Los misioneros se instalaron entre los grupos indígenas para aprender y estudiar las lenguas indígenas de la amazonía y luego proceder a elaborar un sistema de escritura. Una vez obtenida la información, emprendieron con la tarea evangelizadora mediante las

traducciones de textos bíblicos a la lengua vernácula y además, disponían de promotores bilingües capacitados para la recolección de la información y la evangelización en 51 escuelas con 1200 alumnos (1990).

La influencia de los misioneros evangélicos entre las culturas indígenas de la amazonía, no solo significó una interacción social simple (comunidades – ILV) sino que se constituyó en un sistema complejo de relaciones, por la introducción de valores y hábitos distintos a la concepción indígena; ésto provocó fracturas culturales y grandes transformaciones en las nacionalidades indígenas. Empezó a establecerse el proceso de aculturación¹⁵ lo que según Jaramillo introdujo prohibiciones en el uso de la chicha en las ceremonias rituales (1988); la práctica de la poligamia, aduciendo que no era cristiana y tratando de separar a las mujeres de sus esposos para que se casaran con una sola mujer (Karakras, 1984). Estas actividades justificaron la presencia de la misión extranjera en la nación ecuatoriana.

A pesar de constituirse en una institución polémica que brindó apoyo y favoreció al Estado en la incorporación de las culturas indígenas, a mi parecer, lo interesante y rescatable del paradigma educativo que emprendió el Instituto Lingüístico de Verano en la amazonía, fue traspasar las lenguas orales de las poblaciones indígenas de la amazonía al sistema de escritura. Esto, no implicó solamente la adquisición de un conjunto de signos para representar gráficamente la lengua hablada, implicó además el aprendizaje gramatical de grafemas (letras) y de signos lingüísticos (ortográfico y sintáctico).

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) no solo ubicó su centro de operaciones para la evangelización en la amazonía, sino que, también se desplazó a la región de la sierra y producto de este desplazamiento se localizó en la provincia de Chimborazo una decena de creyentes kichwakuna.

¹⁵ “ La aculturación ha tenido características violentas e impositivas, ya que entre cultura europea y culturas indígenas no hubo una relación de igualdad, sino que una trató de dominar a las otras” (Amodio, 1988:28).

El Instituto Lingüístico de Verano impulsó el desarrollo de la religión evangélica en la comunidad de Colta de la provincia de Chimborazo. La generalización y ampliación de la religión en los miembros de la comunidad de Colta sirvió de eslabón para que en 1954 los creyentes formen parte de la Unión Misionera Evangélica (UME). Esta provenía de los Estados Unidos y Noruega con la finalidad de financiar y asesorar a los indígenas evangélicos. Además como afirma los documentos de la Misión Evangélica World missionary llegaron para *“incorporar a la iglesia a los alcohólicos perdidos para volverse siervos del señor Jesucristo reflejando su imagen”* (1991:71) y así adoren a Dios y a su hijo Jesucristo. Para lo cual tradujeron el primer evangelio en lengua kichwa y la que distribuyeron a lo largo y ancho del Ecuador.

Con el transcurrir del tiempo la Unión Misionera Evangélica creyó conveniente disponer de una radio para difundir el evangelio y según los documentos de Hoy Cristo Jesús Bendice (HCJB), se señala que propusieron al Estado ecuatoriano la creación de una radiodifusora; la misma que fue negada por no corresponder a la religión católica. La permanente insistencia de parte de los religiosos evangélicos lograron la firma del contrato para la creación y funcionamiento de la radio, bajo el condicionamiento de que el 25% del tiempo sea destinado para transmitir las actividades que venía cumpliendo el gobierno. Con los compromisos adquiridos entre el gobierno y la Misión evangélica, se funda la primera radio evangélica denominada Hoy Cristo Jesús Bendice (1991).

Actualmente la radiodifusora HCJB bajo la dirección y orientación de los religiosos evangélicos, difunden la palabra de Dios a través de una serie de actividades como festivales de música religiosa y programaciones con temas sobre salud y consejos en 11 lenguas destinadas a diversos sectores del mundo. Para el caso ecuatoriano la programación radial para la evangelización son efectuadas en lengua kichwa y castellana (1991).

La presencia de la Unión Misionera Evangélica es prueba de la presencia de una cultura dominante que busca ampliar a todas partes del mundo la política religiosa y de esta manera, englobar a la sociedad a través de la evangelización.

La práctica de la religión evangélica de manera particular en las culturas indígenas va cada vez generando distanciamiento y divorcio entre las personas y las prácticas culturales, lo cual produce fracturas de algunos de los elementos culturales. Por ejemplo, el prohibir el depósitos de alimentos para los difuntos, realizar el lavatorio después del fallecimiento y otros actos sociales, son los que desarmoniza y desequilibra el orden de la vida de las culturas indígenas. Sin embargo, lo interesante de la Unión Misionera Evangélica y HCJB, es el logro de la consistencia de la lengua kichwa a través de la radiodifusora.

Para insistir en la incorporación e integración de las culturas indígenas a la cultura nacional, el Estado implementó la Misión Andina en el Ecuador (MAE); organismo que estaba empeñado en apoyar el desarrollo de la comunidad. Al respecto, Bretón señala, que según el criterio liberal, era indispensable implementar un plan de desarrollo regional en el Ecuador y para ello:

La MAE “reconocía que la brecha que separaba a los indígenas del resto de la sociedad era más material y estructural [económica] que cultural. Para lo cual había que pro mover el desarrollo de la comunidad a base de introducir innovaciones tecnológicas y nuevas formas de organización de la producción, la comercialización y los servicios” (2001: 61- 62).

La Misión Andina en el Ecuador (MAE) para cumplir sus aspiraciones diseñó un plan de desarrollo regional en diferentes áreas de servicio social (salud, alimentación, educación, organización y actividades económicas). Estos servicios se establecieron en 6 provincias ubicadas en el norte, centro y sur de

la sierra con un total de 161 comunidades y 106.000 beneficiarios. De los diversos servicios básicos que brindaba la MAE para las poblaciones indígenas, retomaré únicamente lo concerniente a la práctica educativa por considerar la parte del tema en discusión.

Para la actividad educativa la Misión Andina dispuso de 13 planteles con un total de 720 entre niños y niñas. Dentro de su quehacer educativo los profesores y las profesoras recibían seminarios de capacitación denominados “Centros de Cooperación Pedagógica” que constituían el escenario apropiado para efectuar exposiciones de clases prácticas a los moradores sobre temas de interés social, cultural y económico; además, los técnicos y expertos del proyecto impartían conocimientos para readaptar al maestro rural, para que cumpla una función eficaz dentro de la comunidad (Cfr. Bretón, 2001). Así, la educación pasó a constituirse en el eje fundamental para transmitir y orientar las políticas de la MAE; para esto los maestros y técnicos extranjeros eran los responsables del desarrollo de las comunidades.

En la educación implementada por la MAE se evidencia con certeza aspectos importantes como: a) vincula y compromete al maestro en el desarrollo de la comunidad, b) comparten experiencias educativas entre docentes, comuneras y comuneras, c) exposición sobre salud, educación y económico a las comunidades, d) exigen a los docentes mayor compromiso con la comunidad, y e) crean una pedagogía activa y participativa para mejorar la calidad de educación.

Con el transcurrir del tiempo la MAE entró en crisis por una serie de factores en el campo educativo por ejemplo: a) escasa capacidad de incidir en la selección y formación pedagógica de los maestros y las maestras, b) falta de contenidos programáticos para la enseñanza-aprendizaje en el aula, c) la falta de integración de los docentes a los programas de ayuda a la comunidad, y d) la introducción de servicios básicos por imposición; como la penetración de medicina moderna (farmacéutica) en reemplazo de la tradicional, no uso de la

lengua originaria de cada pueblo por parte de los maestros.

En conclusión, para la MAE la manera viable y correcta para generar el desarrollo de las comunidades indígenas era a través de la imposición. Como bien lo afirma Bretón; la *“única forma de hacer progresar a las comunidades es imponiéndoles por la fuerza”* (2001:82). Estas actitudes impositivas, verticalista y etnocentrista son lo que han generado desconfianza en las culturas indígenas provocando el rechazo a los organismos nacionales e internacionales por la visión y la forma de generar el desarrollo de las comunidades.

Con el transcurrir del tiempo la incorporación de las nacionalidades indígenas al Estado vía imposición, entraron en crisis producto del auge de organismos con tendencias liberales. Estos impulsaron la integración y la incorporación de las culturas indígenas al Estado en base a la concientización sobre los elementos culturales como la lengua, la tierra y los programas de salud y educación en las poblaciones indígenas. Para lo cual, utilizaron la radio emisora para alfabetizar, concientizar y evangelizar a las comunidades kichwakuna de la región de la sierra, en el marco de una filosofía educativa liberadora.

La práctica de la educación radial, como afirma Chiodi, se desarrolló en base a los temas de historia, geografía, economía familiar y agricultura. Estos fueron abordados en lengua kichwa y por varios comuneros que tuvieron conocimientos escolares (1990). Esta modalidad, no solo sirvió para estimular la comunicación en las poblaciones indígenas, sino también, para promover la participación y orientar hacia la toma de conciencia de los recursos naturales (agua, tierra).

La experiencia educativa emprendida por las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba en 1959 y 1962 que benefició a 13.000 indígenas entre la costa, sierra y amazonía, sirvió de referencia para la formación de la educación

radiofónica en la Provincia del Pichincha y Bicultural Shuar en la amazonía. Estas como señala Amodio, impartían la enseñanza y aprendizaje sobre los derechos culturales, lingüísticos, étnicos y programas de salud (1989).

Mientras por un lado se educaba a través de la radio, por el otro, en el año de 1972 el gobierno de Roldós da mayor apoyo al nuevo programa de alfabetización en kichwa. Este programa como asegura Moya “*se remonta a la década de los 63 como proyecto piloto de alfabetización inspirado por la UNESCO en las áreas de Pesillo (Pichincha), Cuenca, Milagro* (1988: 49). A este proyecto educativo Roldós convirtió en un programa de cobertura nacional para “reducir a 5.9% la tasa de 21.9% de analfabetismo (Moya, 1988: 52). Para lo cual incorporó a las organizaciones indígenas para su participación en el diseño y ejecución del programa de alfabetización en kichwa.

Para la operatividad planificó la formación de recursos humanos, y la elaboración de las cartillas Kaymi Ñukanchik Shimi (esta es nuestra lengua) y la de matemática Kaymi Ñukanchik Yupay (estos son nuestros números). Estos instrumentos estaban orientados a valorar su propia cultura, y aprender de las demás culturas (Moya, 1988).

En 1980 la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y de manera independiente, se responsabilizaba de la planificación y elaboración de materiales didácticos para alfabetizar en lengua kichwa a las poblaciones indígenas (adultos) de la provincia de Cotopaxi.

La participación de los miembros de las comunidades indígenas en las actividades educativas tales como: la preparación de materiales didácticos¹⁶ y la permanente capacitación a los comuneros para el ejercicio de la

¹⁶ “ Son recursos auxiliares, que le ayudan o le permiten hacer más motivador y comprensible el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Benalcázar, 1989:138). “ recursos donde se estructuran en forma sistemática contenidos culturales y actividades pedagógicas” (Chiodi, 1990: 407).

alfabetización, fue la parte fundamental de la política adoptada por la PUCE. Esta práctica educativa logró mayor interrelación y confianza entre el docente comunitario y los comuneros, permitiendo el mejoramiento del interaprendizaje. Al respecto Chiodi confirma que; para el desarrollo de la praxis del paradigma educativo involucró a las comunidades en la educación de sus miembros, comprometiendo mayor responsabilidad en el quehacer educativo (1990).

La dinámica educativa implementada por la PUCE, sirvió de argumento suficiente para la ampliación de la educación de adultos a otras comunidades indígenas de la misma provincia, además de la creación del centro de investigación para la educación indígena (CIEI). Este centro se dedicó a investigar la realidad educativa de las poblaciones indígenas. Como bien lo señala Chiodi *“tan solo un 12% de la población indígena ingresan a la educación secundaria y un 1% de ella, terminan. Las causas se originan por la situación económica y la falta de tiempo y recursos”* (1990:476). Estas informaciones fueron los fundamentos para la creación y consolidación de la corporación educativa MACAC; institución encargada de la educación secundaria del sector rural y de dar continuidad al programa de alfabetización en lengua kichwa emprendida por el CIEI.

A partir del diagnóstico de la situación educativa efectuado por el Centro de Investigación para la Educación Indígena, la corporación MACAC diseñó el programa educativo para los jóvenes y adultos indígenas que no tuvieron la posibilidad de tener acceso a la educación secundaria. Para ello, Chiodi corrobora que la corporación MACAC, se rigió en base a un plan de estudios¹⁷, el mismo que consta de dos áreas: general¹⁸ y especialización¹⁹.

¹⁷ “ Es la organización lógica de campos, áreas y/o asignaturas; estas se desprenden de los fines y objetivos de la educación. Por consiguiente es un esquema, diseño tomado en forma general de lo que se pretende hacer” (Benalcázar, 1989: 68).

¹⁸ Historia, Matemática, Lengua kichwa, Sociedad y tecnología, Ciencias integradas, castellano (Chiodi, 1990: 480)

¹⁹ “Educación Bilingüe, Agricultura: conservación del suelo, forestación, Ganadería, Administración Comunitaria, Artes: música, literatura, danza, Salud Comunitaria” (Chiodi, 1990: 480).

Además estableció dos modalidades de educación: a distancia y presencial. La primera reunía a los estudiantes en distintos periodos y horarios de acuerdo a sus necesidades. El método de estudio se caracterizó por: a) lectura de los textos, b) comprensión del contenido en base a preguntas, c) análisis del contenido; y, d) tareas individuales y grupales. Estas actividades generalmente fueron ejecutadas el 80% en las propias comunidades de donde procedían los estudiantes y el 20% a través de seminarios, cursos y talleres organizados de mutuo acuerdo con los responsables del MACAC y estudiantes.

Mientras en la modalidad presencial las actividades educativas se ejecutaban en la ciudad de Quito a través de talleres y seminarios. Estos eventos servían para reforzar el sistema de autoaprendizaje y abordar temas importantes con los estudiantes que poseían recursos económicos y disponían de tiempo. Al respecto Chiodi ratifica que; *“el taller sobre relaciones interculturales estaba destinada a mejorar la comunicación, el conocimiento y la comprensión de la cultura castellana hablante utilizando una metodología práctica comparativa [sociedad y cultura kichwa/sociedad y cultura castellana hablante] que permitió identificar los rasgos culturales propios y los ajenos”* (1990:499).

La educación adoptada por la corporación MACAC, no fue únicamente a través de talleres y seminarios, sino, que también los estudiantes realizaban trabajos de pintura y teatro. Esta dinámica educativa duraba año medio, al culminar el ciclo básico otorgaba los títulos de práctico y al finalizar el ciclo diversificado de Técnico.

El modelo educativo denominado MACAC, por la interrelación con los comuneros y estudiantes, al interior de las comunidades y fuera de ellas obligaba permanentemente a evaluaciones participativas para determinar las fortalezas y debilidades que estaban generando en los beneficiarios. Estas actividades permitieron constantes reajustes para que respondan a los requerimientos y realidades de las comunidades. Prueba de ello, Malo ratifica que para el cumplimiento de los objetivos del MACAC se incorporó la

enseñanza de la lengua castellana a la formación profesional. Estos reajustes permitieron adquirir sus propias características convirtiéndole en un paradigma autoeducativo²⁰, comunitario²¹, bilingüe intercultural²² y autoevaluativo²³. Esta experiencia se implementó en 8 provincias de la sierra, con un total de 91 escuelas y 1314 beneficiarios (1988).

Es importante resaltar la actividad educativa emprendida por la corporación MACAC en las comunidades indígenas por varias razones: desarrolló en los estudiantes seguridad y confianza en sus propias capacidades, organizó las actividades educativas de acuerdo a las realidades socio - culturales y desarrolló un trabajo educativo más dinámico, participativo y creativo. Sin embargo, durante la práctica educativa, también atravesaron una serie de dificultades, como asegura Chiodi, *“los grupos tienden a reproducir los patrones de comportamiento escolar, lo cual se traduce en una dificultad generalizada para estudiar sin la guía y el apoyo del maestro. Además, los estudiantes kichwa están inmersos en una cultura oral, donde se desconoce la práctica de estudio a través de textos escritos”* (1990:494).

Mientras la Corporación MACAC se desarrollaba dentro de una serie de dificultades, por otro lado, con la Cooperación de la República Federal de Alemania se implementaba el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe destinada a las comunidades indígenas de la sierra. Para la ejecución de la práctica educativa, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se comprometía a satisfacer los requerimientos organizativos e institucionales

²⁰ “Por no disponer con maestros, excepto para temas específicos en las actividades en presencia, y por incentivar el trabajo, la iniciativa, la responsabilidad y la creatividad personales como parte de su propio proceso de formación”(Chiodi, 1990: 477).

²¹ “Por estar: ligado a la organización local, grupos conformados por miembros de una misma comunidad, o de varias comunidades, los alumnos matriculados con el apoyo de los miembros de la comunidad y posibilitar la socialización del conocimiento sin depender de la institución escolar formal” (Chiodi, 1990:477).

²² “ Por utilizar la lengua nativa, en este caso el kichwa[según el alfabeto kichwa unificado] con los conocimientos y contenidos de la propia cultura, como lengua principal de educación, enseñar el castellano con sus contenidos culturales, como lengua de relación intercultural” (Chiodi, 1990:477).

²³ “ Permite la confrontación de conocimientos a partir de la decisión personal, grupal y comunitaria sin la necesidad de depender de cuestionarios preparados desde el exterior”(Chiodi, 1990: 478).

(oficinas) que requerían los responsables del proyecto. Estos a su vez asumían la coordinación general de las actividades educativas y el financiamiento.

La metodología de trabajo que adoptó el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe consistió en: como afirma Krainer, primero compilar las experiencias de educación bilingüe que se habían desarrollado en el Ecuador a partir de 1960, para enmendar algunos errores o problemas que afectaron a los demás convenios. Segundo, establecer mecanismos de coordinación institucional con las secciones provinciales del departamento de Educación Rural, la supervisión de Educación, los institutos Normales Bilingües, las organizaciones indígenas y las comunidades; y tercero, seleccionar los planteles educativos (1996). Esta última actividad se realizó en base a los siguientes criterios, como lo señala Krainer:

- a). *“Comunidades muy apartadas de las carreteras;*
- b). *Comunidades menos aisladas, con presencia de mestizos;*
- c). *Lugares donde la influencia del castellano no existiera o fuera mínima;*
- d). *Comunidades que habían vivido dependientes del hacendado; y*
- e). *Disposición de los maestros mestizos a cooperar con el experimento”*
(1996:52).

A más de lo que Krainer menciona, debería añadirse el criterio de selección de las comunidades donde no se estaba ejecutando la educación del sistema nacional para evitar como señala Chiodi, “ *una competencia entre dos sistemas de educación, el tradicional(castellano) y el bilingüe(kichwa-castellano), por estar insertos las escuelas en el sistema de educación nacional”* (1990:403).

Retomando la cita mencionada por Krainer se puede inferir lo siguiente: las comunidades que fueron seleccionadas no cumplieron los requisitos adoptados por el proyecto. Prueba de ello, es el caso del cantón Guaranda de

la provincia de Bolívar donde las comunidades de Gradas, Cachisagua, Queseras, Casaiche y Rodeopamba por encontrarse junto a las vías principales y además en la parroquia de Julio Moreno, lugar donde se halla localizada la comuna de Rodeopamba, le corresponde el “23% de dominio de la lengua kichwa” mientras en las demás, el 51%” (Sánchez, 1996: anexo II). Por consiguiente, no se sujeta a los criterios adoptados en el literal (a) y (c) para la implementación de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, se implementó el proyecto educativo en las diferentes provincias y comunidades indígenas de la sierra. Se afirma en los documentos oficiales del Ministerio de Educación y Cultura, que la educación intercultural bilingüe empezó “a partir de los dos primeros grados en 7 provincias con 53 escuelas, 175 maestros y 4000 niños de la cultura kichwa” (1991:5).

Las aspiraciones del proyecto de educación intercultural bilingüe fue extender la enseñanza - aprendizaje desde primer grado y cada año ascender hasta llegar a cubrir todo el ciclo primario. Chiodi, asegura “para los dos primeros grados de educación se elaboró un programa de estudios que constituye una adaptación de los planes y programas existentes del nivel nacional. Los materiales didácticos fueron elaborados por ecuatorianos especialistas en lingüística y el diseño metodológico de la enseñanza del castellano, por lingüistas extranjeros” (1990: 406).

La educación intercultural bilingüe de primer grado, se rigió en base al plan de estudios de la lengua kichwa con matemática y castellano; mientras que para el segundo grado se incluía kichwa, matemática, castellano, estudios sociales y ciencias naturales.

La actividad educativa emprendida por el proyecto de educación intercultural bilingüe empezó en el primer grado con una fase de aprestamiento. En esta etapa el niño, como asegura Chiodi “confrontaba con una serie de ejercicios de desarrollo sensoriomotriz psicognoscitivo mediante láminas con una carga cultural y al cabo del primer año los niños debían completar la lecto

escritura en lengua kichwa, para en el segundo grado utilizar el libro de ciencias aplicadas, matemática que implica un manejo avanzado del kichwa (1990: 421).

La práctica educativa que emprendió el proyecto de educación intercultural bilingüe, como señala los informes del Ministerio de Educación, condujo a la necesidad de *“Capacitar a todos los maestros de las escuelas del PEBI, en el manejo de material didáctico concreto (ciencias naturales), formar profesores bilingües, e investigación didáctica y lingüística”* (1991:22-24). Estas actividades absorbieron el mayor tiempo de los funcionarios, lo que dificultó proporcionar asistencia técnica a las escuelas del proyecto.

La praxis educativa efectuada por el proyecto de educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas, había cumplido los tres años de ejecución; o sea, estaban cursando el 3er grado de educación primaria, lo cual significaba evaluar los tres años de funcionamiento. De las evaluaciones realizadas por los técnicos del proyecto en algunas provincias, se obtuvo algunos resultados, como bien lo ratifica Chiodi; se evidencia deficiencias en la conducción de los grados por parte de los docentes de la cultura mestiza pues no desean compartir con los profesores y profesoras bilingües, hay competencia entre el uno y el otro sistema educativo y los maestros se sienten cómodos enseñando en lengua castellana. Hay mayor participación de niños y niñas en clases y hay exigencia de los padres de familia por la aprehensión del castellano (1990).

Los resultados de la evaluación antes descrita confirman que los responsables de las fortalezas, debilidades, avances y retrocesos de la educación intercultural bilingüe son los docentes. Pero en ningún momento se manifiesta que todos somos corresponsables del fracaso o fortalecimiento de la acción educativa. Esto responde fundamentalmente a una visión individualista preestablecida de dependencia personal; es decir se espera que alguien a parte de nosotros ejecute. Esto es producto de las interrelaciones o

interacciones sociales que modifican y transforman los comportamientos individuales y colectivos, convirtiéndolos en el hábitus de la vida. No hay autocritica y cada vez se desarrollan con mayor fuerza las crisis de actitudes individuales y colectivas. Es importante involucrarse en las actividades educativas y vida comunitaria; ya que ello permitirá una toma de conciencia sobre los problemas y así poder plantear las soluciones.

El proyecto de educación intercultural bilingüe a nivel teórico es un modelo educativo innovador en las culturas indígenas, por consiguiente, la lengua vernácula, como lo afirma los informes del proyecto, *“no únicamente esta en función de un mayor rendimiento escolar sino fundamentalmente al interior de un proceso de revitalización y dinamización cultural”* (1988: 17).

3. CONVERGENCIA DE LOS ENSAYOS EDUCATIVOS.

A partir de la conformación del Estado- Nación, las poblaciones de la cultura mestiza tenía acceso y derecho a la educación nacional, mientras que las culturas indígenas estaban discriminadas en la participación a la enseñanza y aprendizaje y más derechos que brindaba el Estado. Posteriormente las poblaciones indígenas en menor proporción son incluidas en la educación sin considerar las características culturales, debido a que la educación nacional nace con una visión monocultural destinada a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales y con preferencia para un grupo privilegiado.

La escolarización que impulsó el Estado a través del sistema educativo nacional y proyectos pilotos no permitió la consolidación de una educación nacional. Más bien fomentó dos sistemas educativos paralelos, uno destinado a las poblaciones mestizas y afroecuatorianas y la otra destinada para las culturas indígenas. Por la diversidad cultural del Ecuador, es importante que la cultura afroecuatoriana tenga el derecho a un propio sistema de educación de acorde su realidad cultural y fortalezca su cultura. De esta manera las culturas ecuatorianas garanticen el mejoramiento de la calidad de

vida y educativa de las poblaciones.

Las dos prácticas educativas (castellana y bilingüe) fueron desarrollando en dos formas diferentes; la primera, destinada a la cultura mestiza y afroecuatoriana a través de las reformas curriculares y la segunda, destinada a las culturas indígenas por intermedio de la implementación de proyectos pilotos educativos experimentados en países extranjeros (Perú). El despliegue de uno de los paradigmas educativos, producto del desencadenamiento de procesos, progresos y contradicciones es el caso de las culturas indígenas posibilitó la consolidación y la visibilización del *modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Este hecho social llevo a la urgente reformulación de las leyes y reglamentos del sistema de educación castellana que permanecía como la única e inamovible durante mucho tiempo.

Para diferenciar los modelos de educación castellana y la intercultural bilingüe es importante aclarar en qué consiste la educación castellana. Esta es una educación destinada a la población de cultura mayoritaria, la misma que se orienta en un diseño curricular denominado “Reforma Curricular”²⁴. Esta a su vez existe una del año de 1994 y 1996. Estas cada una se diferencia por sus fundamentos, áreas, metodologías y ejes transversales²⁵.

La reforma curricular de 1996, se fundamenta en el desarrollo de las habilidades de escuchar, hablar, escribir y las operaciones mentales a través del practicismo con enfoque pedagógico; es decir el saber hacer y practicar. Este nace en respuesta a la reforma del año de 1994, que se empeñaba más tiempo al desarrollo del conocimiento científico y la falta de la práctica en el quehacer educativo. Concomitante con los diagnósticos educativos realizados por los técnicos extranjeros sobre la crisis educativa relacionados con la ética moral de los

²⁴ “Es un reordenamiento de propósitos, contenidos, secuencias, metodologías, recursos y sistema de evaluación basando en la realidad ecuatoriana que pretende desarrollar la inteligencia y el pensamiento. Además es la puerta hacia una revolución global del sistema educativo, que necesariamente debe incluir la educación superior”(MEC,1994:2).

²⁵ “El eje transversal invita a resignificar las relaciones de enseñanza- aprendizaje, generando un puente entre el conocimiento científico y el saber cotidiano, es decir, el tratamiento parte de los contenidos de la disciplina o de las áreas de estudio hasta llegar a situaciones vivenciales, de la vida real, a fin de modificar comportamientos individuales y sociales" (MEC, 2002: 30).

ecuatorianos. Para lo cual, establece las áreas de estudio: lenguaje y comunicación, estudio sociales, cultura física, cultura estética y entorno social. Estos poseen contenidos para la enseñanza - aprendizaje; los mismos que cruzan los ejes transversales: la práctica de valores, educación ambiental e interculturalidad.

En conclusión la reforma curricular del 1996 plantea *"la formación de personas que amen a su país y que deseen vivir en él con dignidad, que compartan la vida con sus ciudadanos en el marco del respeto mutuo y establezcan compromiso de progreso, además respeten los bienes públicos y privados"* (MEC, 2002: 25)

Mientras que la reforma curricular de 1994 como lo afirma los documentos del Ministerio de Educación surge por:

- a) La falta de una sociedad políticamente democrática, económicamente competitiva y socialmente justa;
- b) Constante utilización del memorismo como método de enseñanza – aprendizaje;
- c) Falta de vinculación, de manera efectiva la educación con el trabajo (producción y la productividad);
- d) Los planes de formación y capacitación de los administradores de la educación están concebidos, únicamente, para formar profesionales en la docencia;
- e) Escasa formación de intelectuales, investigadores y analistas;
- f) Falta de maestros en formación a los modernos procesos de almacenamiento, selección y transferencia de la información científica;
- g) Administración centralizada e inadecuada capacidad de gestión; y la
- h) Ausencia de un sistema de evaluación para los maestros (1994).

En la descripción anteriormente mencionada, se ratifica la crisis educativa por la cual estaba atravesando la educación castellana, que pretendió ser solucionada a través de la adaptación de políticas regionales y mundiales que reorientó el quehacer educativo de algunos países extranjeros. Prueba de ello, los

documentos del Ministerio de Educación, señala:

“la reforma curricular, tiene como antecedentes el proyecto principal de educación para América latina y el Caribe sobre la universidad de la educación básica para la Región; la Conferencia educación para todos, de Tailandia; el acuerdo Nacional Educación Siglo XXI; la jornada parlamentaria sobre Desarrollo y Educación; la Agenda para el Desarrollo” (1994:2).

Las experiencias educativas de la UNESCO sirvieron de argumentos y fundamentos para consolidar el modelo de educación llamada “reforma curricular”, la misma que contiene ocho áreas²⁶. Cada una de ellas están estructuradas en tres niveles paralelas: cognitiva, procedimental y actitudinal. La primera, hace referencia a las nociones, conceptos y cadenas de razonamiento; la segunda, trabaja sobre habilidades y destrezas y el saber hacer; y la tercera, contempla la formación, valores e intereses (MEC, 1994:21). Es decir, la enseñanza – aprendizaje atraviesa por diferentes etapas; primera, se inicia con los conocimientos empíricos de la realidad; segunda, desarrollo de la habilidades sensorperceptivas, y coordinación visomotora; y la tercera, estimula el respeto y la apreciación de los valores humanos y sociales.

Las estructuras (cognitiva, procedimental y actitudinal), no actúan en forma independiente, sino, que son dependientes y complementarios para el quehacer educativo. Por ejemplo, para la enseñanza aprendizaje del área de lenguaje y comunicación, utilizan el texto denominado “palabritas” que empiezan con el reconocimiento de las palabras (cognitiva), lectura y escritura de las palabras (procedimental) y el valor que constituye la comunicación (actitudinal). En este sentido, los contenidos de las áreas poseen; a) el conjunto de los conceptos básicos; b) las habilidades y las destrezas básicas propias de cada una de las áreas. De esta manera desarrollar las estructuras cognitivas que posibilitan la

²⁶ “Lenguaje y comunicación, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y tecnología, cultura estética, cultura física, desarrollo del pensamiento y valores y actitudes”(MEC, 1994: 3).

comprensión del mundo y lograr el desarrollo del conocimiento, habilidades y actitudes contemplados en cada uno de los ciclos²⁷.

La reforma curricular en términos de evaluación educativa, plantea que *“no será únicamente el alumno, sino, el profesor y el currículo de acuerdo al aprendizaje y comprensión de cada área de estudio y así buscar la excelencia del desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor, para que la evaluación sea integral”* (1994:16).

En conclusión, el diseño curricular de 1996 propone desarrollar el conocimiento en base al desarrollo de las habilidades y destrezas desde la práctica; mientras que la reforma curricular de 1994, plantea mejorar la calidad de educación a través de la introducción de la mayor cantidad de contenidos en cada una de las áreas o asignaturas; esta se implementó a manera de ensayo.

La vigencia en forma legal y validada por el Ministerio de Educación es el diseño curricular elaborado en 1996. Pese a la existencia de una reforma curricular oficial (1996), en la práctica educativa en las comunidades indígenas de Rodeopamba y Cachisagua se encuentra en vigencia el diseño curricular del año de 1994.

Luego de haber hecho el enfoque general del modelo de educación castellana, vía el diseño curricular (reforma curricular) podemos manifestar que los dos paradigmas educativos (castellano y bilingüe) en cada una de las épocas y circunstancias atravesaron desfases y dificultades; de la misma manera adquirieron experiencias positivas e hicieron grandes aportes para el mejoramiento de la calidad educativa. Estas experiencias marcaron un hito histórico en la vida educativa, que no fueron aprovechadas por el Estado para consolidar un modelo educativo nacional que responda a las necesidades y

²⁷ “Cada una de las grandes etapas del desarrollo evolutivo del pensamiento”(MEC, 1994:46)

exigencias de las culturas ecuatorianas.

La consolidación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe rompe el círculo vicioso de los proyectos educativos y aprovecha las fortalezas educativas que se desarrollaron al interior de cada uno de los organismos nacionales e internacionales, que en realidad sirvieron de base fundamental para consolidar el paradigma de Educación Intercultural Bilingüe destinada para las culturas indígenas y para las demás culturas que están convencidas en generar transformaciones sociales para el desarrollo de las poblaciones ecuatorianas. Prueba de ello, en el siguiente cuadro se resume los objetivos y las estrategias que adoptaron cada uno de los ensayos de educación en la vida ecuatoriana, que sirvieron de fundamentos para plantear al Estado el reconocimiento legal del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para las nacionalidades indígenas.

OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN		
INSTITUCIÓN	OBJETIVOS	FORTALEZAS
Iglesia católica	Civilizar e incorporar al Estado	a). Enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana.
Hacienda	Disponer de recursos humanos para el trabajo	a). Garantizó la alimentación; b). Facilitó el acceso a los recursos (pastos, agua y leña); y c). Otorgó una parcela de tierra al

	productivo	wasipunguero.
Instituto Lingüístico de Verano(ILV)	Evangelizar en la religión evangélica	a). Traspaso del sistema oral a la escritura, las lenguas de las culturas amazónicas.
Unión Misionera Evangélica y Hoy Cristo Jesús Bendice(HCJ B)	Evangelizar a través de la radio	a). Traducción de la Biblia en lengua kichwa; b). Utilización de la radiodifusora para la evangelización en lengua kichwa.
Misión Andina en el Ecuador (MAE)	Desarrollar las comunidades vía imposición	a). Involucró a los docentes en el desarrollo de la comunidad; b). Capacitó a los profesores en los centros de cooperación pedagógica c). Práctico clases demostrativas a los comuneros; y d). Comprometió a los maestros con el desarrollo de la comunidad.
Pontificia Universidad Católica del Ecuador(PUC E)	Alfabetizar a los adultos indígenas	a). Capacitó a los indígenas para la elaboración de materiales didácticos, para la alfabetización; y b). Utilizó a los mismos indígenas para la alfabetización.
Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba	Concientizar a las poblaciones indígenas sobre la importancia y cuidado de los recursos	a). Utilizó la radio para la enseñanza aprendizaje de algunas materias en lengua kichwa; y b). Promovió la participación de los comuneros en la conservación y cuidado de los recursos naturales.

	naturales	
Escuelas Indígenas de Cayambe	Utilizar la lectura y escritura, para reivindicar los derechos	a). Los comuneros de la misma zona, se convirtieron en profesores para la enseñanza y aprendizaje en lengua kichwa
Escuelas Indígenas de Simiátug	Utilizar la lectura y escritura para reivindicar los derechos	a). Eligieron profesores en asambleas comunitarias; b). Los indígenas de la zona elaboraron textos escolares; y c). La enseñanza – aprendizaje en lengua castellana.
MACAC	Alfabetizar a los adultos kichwakuna para la culminación de la educación primaria y secundaria.	a). Profesionalizó a los adultos indígenas a nivel de secundaria; b). Elaboró materiales didácticos en lengua kichwa; c). Estableció horarios de clases de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; d). Implementó trabajos complementarios de pintura, teatro; e). Diseñó una autoeducación con modalidad a distancia y presencia; f). Dispuso de plan de estudios en dos áreas; general y de especialización; y g). Para la enseñanza – aprendizaje utilizó la metodología comparativa.
Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe	Educar a los niños y las niñas indígenas, a través del uso de la lengua kichwa	h). Coordinó las actividades educativas con las organizaciones y comunidades indígenas; i). Elaboró materiales didácticos con lingüistas especializados; e j). Introdujo la lengua kichwa para todas las

		asignaturas.
--	--	--------------

Fuente: DIPEIB-B

Elaborado por: Oswaldo Zaruma

En el cuadro descrito anteriormente se evidencia los diversos ensayos de educación que han experimentado las nacionalidades indígenas a lo largo de la historia ecuatoriana. Los proyectos educativos en cada época sufren desfases y tensiones, como lo confirma Bustamante “ *en la vida social nunca coinciden, siempre existe una tensión entre ellas. los proyectos sociales, nunca son terminados adecuadamente, al contrario, antes de que hayan sido terminados ya son superados por nuevas propuesta que los recuperan o desplazan*” (1993:46).

Las tensiones, contradicciones y fortalezas que atravesaron los ensayos educativos en las culturas indígenas sirvieron de argumentos para proceder a la firma del convenio entre el Ministerio de Educación y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, mediante el cual el 9 de Noviembre de 1988, con decreto ejecutivo número 203, publicado en el registro oficial número 66 del 15 de Noviembre del mismo año, se oficializa la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB).

Según Chiodi, dicha dirección nacional tendrá las siguientes atribuciones:

“planificar, dirigir y ejecutar la educación indígena; elaborar el plan de actividades; desarrollar un currículum apropiado; organizar los establecimientos de educación indígena en los niveles preprimario, primario y medio; y organizar programas acelerados de formación de maestros indígenas de acuerdo con las características y necesidades de las diversas comunidades indígenas” (1990:375).

En conclusión, la creación de la DINEIIB con su propio orgánico estructural (director, jefes departamentales y secciones) y con sus respectivas funciones, significó la reestructuración de los proyectos de educación intercultural bilingüe que venían funcionando a manera de ensayo en las comunidades indígenas. Por ejemplo, los técnicos (coordinador, supervisor) del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que operaban a nivel central y los profesores bilingües se convirtieron en funcionarios de la DINEIIB y de las direcciones provinciales.

La Cooperación Técnica Alemana, no dejaron de asesor y financiar al modelo de Educación intercultural Bilingüe, continuaron planificando administrando, ejecutando y evaluando la educación de las culturas indígenas

En la práctica del modelo de Educación Intercultural Bilingüe para las culturas indígenas, se introdujo la misma metodología de trabajo que venía adoptando el proyecto piloto de Educación Intercultural Bilingüe que auspiciaba la cooperación técnica Alemana. Además, Chiodi asegura que las lenguas de las nacionalidades indígenas fueron incorporadas en la enseñanza y aprendizaje en todas las asignaturas o áreas de estudio a nivel primario y de igual manera se implementó la lengua castellana mediante una cuidadosa metodología (1990).

De la misma forma, los planteles educativos y los docentes pertenecientes al proyecto piloto de Educación Intercultural Bilingüe y todas aquellas escuelas que se encontraban en las comunidades indígenas con educación castellana fueron insertadas al modelo de Educación Intercultural Bilingüe. De tal suerte que el paradigma de Educación Intercultural Bilingüe para el año de 1988 se consolidó con 1500 planteles educativos, ubicadas en las provincias de Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Bolívar, Azuay, Loja, Pastaza, Morona Santiago, y Napo, etc.

Las escuelas y los docentes que formaban parte del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe dirigido por la cooperación técnica Alemana, pasaron a

formar parte del modelo de Educación Intercultural Bilingüe; los mismos que fueron incorporados sin ningún criterio técnico y en ciertos casos sin la autorización de las mismas comunidades indígenas. Esto provocó resistencia y reacciones en contra del mecanismo como se implementaba el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) al interior de las comunidades.

Las confrontaciones entre culturas indígenas fue responsabilidad del Estado por la creación de un paradigma sin los estudios técnicos, recursos económicos y didácticos y por otra parte fue responsabilidad de las organizaciones indígenas, por no poseer una propuesta educativa técnica y científica para la escolarización de preprimaria, primaria, media y educación de adultos (alfabetización). Concomitante con la falta de profesionales indígenas en educación. Esta se debe a varios factores: la falta de institutos pedagógicos; padres y madres de familia con escasos recursos económicos para enviar a educar a sus hijos en las ciudades; la mayor cantidad y concentración de colegios técnicos; permanente pérdida de año de los estudiantes indígenas en los planteles de la ciudad; lo único que deseaban las culturas indígenas era aprender a leer y escribir; y la educación no era destinada para las culturas indígenas.

A pesar de un sinnúmero de dificultades y necesidades por las que empezó atravesando el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, las culturas indígenas se responsabilizaron de la dirección, ejecución y evaluación de la EIB en las poblaciones indígenas. Recopilaron y sistematizaron las experiencias educativas interculturales bilingües del país (descritas en el cuadro), plasmado en un documento que se denomina “**Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe**” (MOSEIB), en cuyo contenido se encuentran tipificadas las *“experiencias, justificación, política estatal, principios, fines, objetivos, estrategias, bases curriculares [persona, familia, comunidad], recursos pedagógicos [metodología, calendarios, horarios, contenidos y modalidades]”* (Cfr: MOSEIB: s/f).

A nivel teórico el modelo de educación intercultural bilingüe busca conseguir los

siguientes objetivos:

1. Fortalecer las identidades de los pueblos indígenas a partir de la enseñanza aprendizaje de los elementos culturales; lengua, vestimenta, costumbres y sus sistemas de reciprocidad y autoridad política;
2. Mejorar los niveles de participación de las culturas indígena en el sistema educativo intercultural bilingüe;
3. Lograr mayor rendimiento y una mayor efectividad en la sistematización de conocimientos;
4. Recuperar el conocimiento tradicional que se encuentran en diversas formas lingüísticas (formas de comunicación) con sus contenidos culturales. Estos conocimientos deben ser analizados y contrastados con los conocimientos de la cultura occidental para el mejor desenvolvimiento y fortalecimiento de la sociedad; e
5. Involucrar las actividades de producción en actividades educativas para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población (Cfr: MOSEIB,s/f).

Finalmente, el modelo de Educación Intercultural Bilingüe a través de los objetivos mencionados anteriormente, plantea la aprehensión de los elementos culturales (tecnología, alimentación, producción, economía, organización social, religión etc.), de las poblaciones indígenas; para lo cual, la lengua kichwa y castellana son elementos de comunicación. Esto significa, primero, valorar lo propio para reafirmar la identidad y brindar seguridad de si mismo, y segundo dar sentido de pertenencia para de esta manera, consolidar y fortalecer las culturas.

Cuando se habla de la educación intercultural bilingüe a través de la aprehensión de los elementos culturales de las poblaciones indígenas, tiene sus justificativos, pues, en ella esta el acceso al conocimiento. Este es importante por el uso y la práctica de la vida cotidiana, por ejemplo, en lo que se refiere a salud, alimentación, economía y formas de organización social, se aprovecha los

conocimientos de la memoria colectiva y se convierten en una fortaleza, que no es únicamente propiedad de las culturas indígenas, sino, que también corresponde a todas las sociedades. Así tenemos el caso de la utilización de las plantas medicinales para la curación de diferentes enfermedades, no sirve solamente para la salud de las culturas indígenas, sino también, para el resto de las sociedades.

Es importante también tener en cuenta que todo conocimiento no solo es positivo, sino también es negativo, como lo afirma Gómez:

“en el conocimiento lo que esta primero es la ignorancia. Pero la ignorancia del tal fenómeno. Además el mismo autor, para explicar el juego de relaciones retoma el comportamiento del niño. “El conocimiento comienza desde la temprana niñez, es ingenuo en cierto sentido cuando acepta la realidad que le nombraron sus padres sin cuestionarse su valor. Pero deja de ser ingenuo cuando pregunta por el verdadero valor de los objetos que lo rodea. El preguntar del niño es el efecto de una experiencia de ignorancia mediante lo que aprende a dudar de lo poco que sabia para abrirse a la asimilación de más información” (s/f:28). En este sentido, los conocimientos de las culturas indígenas hay que dudar para someterlas a validez, como lo señala Gómez, “solo cuando logra poner en duda lo que sabe podrá ampliar sus conocimiento”(s/f: 28).

Los conocimientos de las culturas indígenas casi en su totalidad se encuentran en la memoria colectiva y más acentuados y frecuentemente expresadas en la práctica cotidiana. Esta cada vez tienden a desaparecer por el mismo hecho de limitarse al uso de ámbito familiar, esto no ha permitido enriquecer el conocimiento de las demás culturas. Por consiguiente, la Educación Intercultural Bilingüe plantea convertirle en ciencias de la vida y así evitar el divorcio de la ciencia con la vida cotidiana y las diversas formas de controlar a la humanidad.

Los conocimientos de las culturas indígenas a través de la educación esta orientado a traspasar el ámbito familiar, comunitario, provincial, y nacional, hasta llegar a la internacionalización de los conocimientos, con recursos funcionales de la nueva era tecnológica y científica.

La Educación Intercultural Bilingüe como paradigma de las culturas indígenas, no solo plantea la internacionalización de los conocimientos y las lenguas, sino que también anclada en su bagaje cultural, pone en tela de juicio la unidireccionalidad para llegar a la globalización, muchos creían llegar a la globalización a través de la economía consecuencia de la mundialización de la producción de bienes y servicios y de mercados financieros. En cambio, para las culturas indígenas se llega a la globalización valorando y fortaleciendo los elementos culturales, es decir, la globalización se construye desde abajo.

En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe plantea la formación de profesionales con nuevos conocimientos, nueva forma de percibir y concebir al resto de la sociedad. Para lo cual, como afirma Gros, la escuela para las poblaciones indígenas *“es una poderosa institución que permite socializar las nuevas generaciones; hacer la escuela en un espacio de aprender a leer y escribir en su propio idioma materno y transmitir con ella contenidos culturales específicos, asegura la permanencia y el fortalecimiento de la diversidad cultural en el seno del espacio nacional”* (2000,173). Por lo tanto, la escuela intercultural bilingüe constituye un instrumento de cambio social, e innovador de los conocimientos de las nacionalidades indígenas.

En el siguiente cuadro se sintetiza las características de la educación no indígena e intercultural bilingüe con la finalidad de confirmar las diferencias que distan entre los dos paradigmas educativos existentes en el país y como también proporcionar información sobre los modelos de educación a los demás sectores que no están involucrados e informados con el quehacer educativo.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN	
NO INDIGENA (castellana)	INTERCULTURAL BILINGÜE
Destinada para la cultura mestiza y afroecuatoriana.	Destinada principalmente para las nacionalidades indígenas (siona, secoya, shuar, achuar, chachi, awa, waorani, cofán Epera, tsachila, kichwa, shiwiar y zápara.
Utilización de la lengua castellana para la enseñanza – aprendizaje	utilización de la lengua de su cultura y el castellano en la enseñanza - aprendizaje.
Vincular la educación con el trabajo(producción productividad)	Vincular la educación con el fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas. La producción es complementaria.
Experiencias educativas de países extranjeros.	Experiencias educativas de organismos nacionales e internacionales en el Ecuador.
Para la enseñanza – aprendizaje, establece 8 áreas o asignaturas	Para la educación establece 5 áreas fundamentales.
Dispone de materiales didácticos (guías textos y cuadernos) para profesores y estudiantes	Disponen de reducido número de materiales didácticos para docentes y alumnos.
Diseño de los recursos didácticos(textos para niños y niñas) con imágenes de las ciudades nacionales e internacionales.	Los pocos materiales didácticos son introducidos con imágenes y de las culturas ecuatorianas
Los materiales didácticos están	Los materiales didácticos están

elaborados en lengua castellana	elaborados en lengua castellana y de la cultura respectiva.
Engloba la educación básica (pre-primaria – primaria) bachillerato y universitaria.	Engloba la educación básica(pre – primaria) bachillerato.
Los niños y las niñas están obligados a utilizar los uniformes.	Se descarta la utilización de los uniformes.
Relación con los padres de familia	Relación directa con las comunidades
Mayor apoyo de parte del Estado en presupuesto económico y materiales didácticos “ 8863.180 dólares” (DIPEIB- H, 2003)	Menor apoyo de parte del Estado en presupuesto económico y materiales didácticos “887.397,18 dólares” (DIPEIB-B, 2003).
Profesores designados por la dirección provincial de educación o el Ministerio de Educación y Cultura, en base a su título profesional.	Profesores designados por las comunidades y organizaciones indígenas en base a la lengua de su cultura.
El acceso al conocimiento a través de definiciones preestablecidas en textos.	Acceso al conocimiento por medio de la memoria colectiva y la incorporación de conocimientos científicos.

Fuente: Archivos Personales

Elaborado por: Oswaldo Zaruma

En conclusión en este cuadro se ratifica las diferencias que existen en cada uno de los paradigmas educativos, no solamente porque están destinadas a las culturas específicas, sino, por el desequilibrio educativo que genera el Estado en lo que se refiere al desigual apoyo.