

**FACULTAD LATINOAMERICANA  
DE CIENCIAS SOCIALES**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES  
MENCIÓN: ASUNTOS INDÍGENAS**

**LA PARTICIPACIÓN DE LAS  
ORGANIZACIONES INDÍGENAS DEL ECUADOR  
EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL SISTEMA  
DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

**SILVERIO CHISAGUANO MALLIQUINGA  
AUTOR**

**DOCTOR FERNANDO GARCÍA  
DIRECTOR DE TESIS**

**MAYO 2003  
QUITO - ECUADOR**

# INDICE GENERAL

PAG.

<b>Síntesis del estudio</b> .....	7
<b>Prólogo</b> .....	12
<b>Introducción</b> .....	17
<b>Capítulo I</b>	
Propuesta teórica .....	23
1. La Educación Intercultural Bilingüe, una propuesta de los pueblos indígenas .....	23
2. La participación de las organizaciones indígenas en la gestión de la educación intercultural bilingüe .....	40
<b>Capítulo II</b>	
Las organizaciones indígenas del Ecuador en la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe .....	58
Antecedentes históricos de la Educación Intercultural Bilingüe (1940-1988). .....	58
La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe y sus bases legales .....	70
Creación del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe .....	72
Análisis comparativo del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador con el caso boliviano y colombiano .....	79
Proceso de desarrollo de la educación intercultural bilingüe .....	79
Principios ideológicos de la educación bilingüe en estos países .....	81
Descripción evolutiva de la oferta educativa del sistema bilingüe en el Ecuador .....	86

### **Capítulo III**

Funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en la práctica .....	100
La Educación Intercultural Bilingüe un aporte en el avance pedagógico de la educación nacional .....	118
El ejercicio del derecho indígena en la gestión educativa .....	120
Los Derechos Colectivos y la Educación Intercultural Bilingüe .....	122
Compromisos precedentes de los pueblos indígenas para impulsar la educación intercultural bilingüe .....	123
Educación Intercultural Bilingüe en proyección a ser un sistema alternativo de educación nacional.....	124
Las huellas del camino recorrido por la educación intercultural bilingüe son notorias .....	124
<b>Conclusiones</b> .....	127
<b>Recomendaciones</b> .....	140
<b>Anexos</b> .....	146
<b>Bibliografía</b> .....	159

## INDICE ANEXOS

## PAG.

No. 1	Guía de preguntas (entrevistas) .....	146
No. 2	Guía de preguntas (consulta de opinión directores provinciales) .....	148
No. 3	Organizaciones indígenas provinciales que coordinan con la educación intercultural bilingüe .....	149
No. 4	Reglamento para la elección de directores nacionales y provinciales, aprobado por las organizaciones indígenas, año 1999 .....	150
No. 5	Gráfico que ilustra la elección de directores de la DINEIB por organización indígena nacional .....	152
No. 6	Gráfico que representa la participación de las organizaciones indígenas nacionales en la elección de autoridades provinciales .....	153
No. 7	Personal administrativos, técnico y docentes en las direcciones provinciales, por organización indígena nacional .....	154
No. 8	La presencia de la mujer en la DINEIB, por organización indígena nacional .....	155
No. 9	Docentes de la educación intercultural bilingüe: bilingüe y monolingües castellanos, por provincias .....	156
No. 10	Gráficos que reseñan el destino y la evolución en los incrementos del presupuesto anual asignado a la DINEIB, periodo 1995-2001 .....	157
No. 11	Orgánico funcional y estructural de la DINEIB, que establece el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en su nivel ejecutivo .....	158

## CAPÍTULO III

### FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PRÁCTICA

En el análisis sobre el funcionamiento de este organismo, es importante recurrir a criterios vertidos por los propios actores para precisar diferentes ingredientes que no permitieron cumplir con los propósitos para los que fue creado el Consejo desde el inicio mismo de su trabajo, con reiterarán los problemas que ya se conoció anteriormente.

A tal punto que, se conocerá el cómo los problemas políticos, económicos, técnicos, administrativos y organizativos, son causas que siendo inconvenientes para el funcionamiento del Consejo fueron muy perjudiciales para todo el sistema educativo bilingüe, con la finalidad de generar debate sobre la base de la realidad circunstancial que nos facilite aproximarnos al conocimiento de los puntos álgidos que afectan su avance.

Al inicio el Consejo generó grandes expectativas, el trabajo fue intenso a pesar de algunas falencias, “nosotros como dirigentes participamos con transparencia, equidad, ética, mística y moral, para demostrar que los indígenas y campesinos tenemos la suficiente capacidad de llevar adelante una institución”<sup>102</sup>, dice un dirigente de educación de la FENOCIN (entrevista No. 14, 30-04-2000).

El Consejo nacido como una instancia asesora y de consulta de las autoridades de las direcciones nacional y provinciales para señalar la ruta a seguir en el cumplimiento de los objetivos planteados, no ha logrado su cometido, la razón; las autoridades tanto nacionales y provinciales tomaron en cuenta sus criterios esporádicamente, sin embargo, un ex director nacional sostiene: “al Consejo lo consideré siempre como una instancia superior al director nacional que asesoró mi gestión, por ello trabajé siempre a lado de los dirigentes” (entrevista No. 4, 28-04-2000).

---

<sup>102</sup> El entrevistado se refiere a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y su sistema educativo implementado.

Esta relación casi nula entre las autoridades y los miembros del Consejo, provocó ausencias a las reuniones de trabajo convocadas por el director, los dirigentes asistían solamente “para llenar vacantes y no para sugerir propuestas técnicas” diría un funcionario de la DINEIB (entrevista No. 3, 15-11-2000), asistían para ser parte del jurado en la elección del nuevo director provincial, pero pocas ocasiones para tomar decisiones en aspectos de carácter técnico-pedagógico, asumiendo generalmente escenarios políticos. En algunos casos las “decisiones tomadas por el Consejo en pleno eran fácilmente violentadas por la presión de la organización a la que pertenecía el director o la influencia de funcionarios que fungían de asesores” (entrevista No. 11, 17-04-2000), provocando mayor distanciamiento entre los miembros del Consejo.

Como se ha manifestado, en algunas provincias se conformó los consejos educativos provinciales con el fin de involucrar a los dirigentes de las organizaciones provinciales logrando en parte, pero su conformación y trabajo de coordinación estuvo sujeto a la voluntad del director provincial, en muchos casos los directores no tomaron en cuenta a todas las organizaciones provinciales sino solamente a la organización que lo respaldó.

La tarea esencial en la práctica del Consejo fue designar a las autoridades y funcionarios de las direcciones provinciales y nacionales las que se venían haciendo con muchas dificultades por la permanente presión política de los gobernantes de turno “aunque la fuerza de resistencia organizativa hizo que el Lic. Alberto Anrango director nacional de la DINEIB dure en los gobiernos de Sixto Durán Ballén, Abdalá Bucarám y Fabián Alarcón” dice un ex directivo de la FEINE (entrevista No. 7, 05-01-2000). Al respecto existe una fuerte posición de defensa para que las organizaciones indígenas continúen designando a las autoridades tanto nacionales y provinciales, práctica usual en las comunidades donde la elección de las autoridades comunitarias se los hace con la participación en “consenso” de sus miembros.

Los argumentos de la poca efectividad de trabajo se deben a la falta de resultados verificables, al contrario, existe la idea generalizada de incumplimiento de las acciones y responsabilidades encomendadas, un

dirigente de educación de la CONAIE sostiene, “el Consejo no ha cumplido, por lo tanto, es preciso ponernos de acuerdo entre las diferentes comunidades, organizaciones, nacionalidades y pueblos para ver hasta dónde hemos avanzado” (entrevista No. 27, 02-05-2000).

También encontramos posiciones de defensa al trabajo del Consejo, “en mi administración, el Consejo cumplió en su mayor parte con los fines para los que fue creado, es cierto que enfrentamos algunos problemas, tal vez por la falta de concertación, sin embargo, casi todos los secretarios de educación fueron muy responsables, dieron las pautas y el apoyo necesario para mi administración” (entrevista No. 4, 28-04-2000), al parecer el trabajo del Consejo tuvo su máxima efectividad en esta administración.

Posiblemente una de las limitantes de mayor peso en su trabajo es el desconocimiento de los actores locales, sobre el rol que debía desempeñar este organismo en el proceso de desarrollo de la educación intercultural bilingüe, es más, muchos de ellos ignoraban de su existencia, por la desinformación desde la DINEIB o desde las mismas organizaciones, incomprensiblemente lo convirtieron en una instancia de *élite*, con algunos representantes desvinculados de organizaciones de base. Realidad corroborada por un ex director provincial de Pichincha que sostiene, “personalmente no sé para qué fue creado el Consejo, posiblemente para generar políticas educativas y ser el centro del pensamiento de las organizaciones indígenas” (entrevista No.8, 28-04-2000).

Los criterios de los directores provinciales -gestión técnico-administrativo- y de los mismos dirigentes -gestión política- coinciden, las reglas del juego sobre la participación de los miembros del Consejo desde su inicio nunca estuvieron claras, tomando en cuenta que, “los acuerdos no suponen unanimidad sino una convergencia de voluntades en torno de los principios y orientaciones básicas de la estrategia y de las políticas fundamentales” (CEPAL, 1996: 66), en medio de la diversidad y la necesidad de poner en práctica, políticas diferenciadas que corresponda a su visión política y de posiciones a las que representan

cada integrante del Consejo, por lo tanto vemos como las organizaciones intentaron participar en *todo* menos en cumplir con el mandato legal.

Así lo confirma el dirigente de educación de la FENOCIN al sostener que las organizaciones deben “participar en “todo” porque la educación es de ellas (las organizaciones) y a ellas hay que devolverlas para llevar en conjunto entre los que representamos a las comunidades” (entrevista No. 14, 30-04-2000).

Esta posición es más enfática todavía, cuando un dirigente de la CONAIE sostiene que “las organizaciones indígenas deben participar en “todo” aspecto, no solamente en lo administrativo, va mas allá, la nueva Constitución señala que los miembros de este Consejo deben ser los representantes de los pueblos y nacionalidades, desde luego será parte de un largo proceso, “hasta tanto será importante trabajar con las organizaciones indígenas” (entrevista No. 27, 02-05-2000).

Por su parte los administradores del sistema tienen su propia versión, “al principio se creía que las organizaciones debían tener una representación total, esto no dio funcionalidad, ya que sus dirigentes no supieron asumir con responsabilidad, peor si su presencia no era motivo de reconocimiento económico”, sostiene un ex director de Pichincha (entrevista No. 8, 28-04-2000). Mientras que, para el profesor de un colegio bilingüe de Latacunga “las organizaciones indígenas por querer participar en todo no han hecho casi nada, no se ve ningún progreso, en las comunidades las cosas siguen igual” (entrevista No. 13, 18-04-2001).

En algunas provincias las organizaciones indígenas lejos de constituirse en instancias de apoyo han obstaculizado el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, “pues cuando fueron convocados para tratar temas relacionados al desarrollo institucional, simplemente no asistían, sí lo hacían cuando eran convocados para llenar vacantes o cuando se trataba de buscar motivos para el cambio del director”, continúa diciendo.

Inclusive un ex director de la DINEIB explica que la participación de las organizaciones comprende: “la selección de los profesores que trabajan en los

centros educativos de la comunidad, la elección de los funcionarios en las direcciones provinciales, la supervisión de una correcta aplicación del MOSEIB,” (entrevista No. 4, 28-04-2000), esta descripción ratifica lo dicho anteriormente, un papel impreciso de las organizaciones indígenas que se puede interpretar como una participación en *todo*.

Con estas afirmaciones reiterativas se puede notar que la actuación del Consejo, en la práctica nunca estuvo apegada a las bases legales de su creación, mucho menos a los designios de las organizaciones de base y sus comunidades. Por supuesto, el trabajo efectuado es mínimo porque sus miembros sostenían un papel confuso, la de participar en “todo” que bien podría significar en “nada”.

Al retomar las afirmaciones de una intensa participación de las organizaciones indígenas en la implementación de la educación intercultural bilingüe que tuvieron escasa influencia al interior del Consejo, se puede concluir que su trabajo estuvo dirigida a la generación de líneas generales de la política educativa para los pueblos indígenas, gracias a las facilidades logradas en calidad de actor social para desplegar el tema educativo como parte de su proyecto político. Mientras que la gestión técnica y administrativa del sistema se los encargaron a los funcionarios indígenas, docentes elegidos por las mismas organizaciones.

El Consejo al constituirse en el pilar de este sistema, conforme transcurre los tiempos, sufre serios problemas por la intervención constante de los políticos impulsados por los dirigentes indígenas involucrados en la acción política. Maniobra negativa que se acentuaba con el cambio de gobierno, los mismos funcionarios de las direcciones provinciales a la vez dirigentes comunitarios o de partidos políticos que aspiraban a ocupar cargos directivos presionaban “desde arriba”<sup>103</sup>, provocando la violación de los procedimientos y acuerdos establecidos, uno de ellos y el más importante, el reglamento para la elección de autoridades y selección de funcionarios nacionales y provinciales.

---

<sup>103</sup> Han surgido presiones hasta órdenes de renuncia bajo amenazas de destitución de no hacerlo voluntariamente, por parte de diputados provinciales pertenecientes al partido de gobierno, del nuevo Ministro de Educación, o de otras autoridades dispuestos a cumplir con los compromisos políticos adquiridos por las organizaciones indígenas en época de elecciones o en contextos coyunturales.

De tal manera que muy pronto se contaminó con acciones politiqueras sea desde adentro o desde fuera del ámbito organizacional. En el primer caso, los intentos de hegemonía y representatividad única se pusieron de manifiesto pues, el mecanismo de participación establecido y practicado no convenció a todos, “ellos”<sup>104</sup> presionaban por mayores cuotas administrativas en la DINEIB aunque no estén preparados, las demás organizaciones sólo legitimábamos lo actuado, todo por “mantener la unidad”, sostiene un dirigente de FENACLE (entrevista No. 11, 17-04-2000)<sup>105</sup>.

Entonces surge una estrategia de desprestigio al Consejo aprovechando de las circunstancias político-jurídicas del momento que favorecían a recoger reivindicaciones de los derechos indígenas, se plantea un cambio estratégico en la conformación representativa de algunas instituciones entre ellas la DINEIB en el marco de la nueva Constitución Política del Estado, con claras intenciones de dejar de lado la presencia de las demás organizaciones indígenas.

“Nosotros queremos que exista un Consejo Superior<sup>106</sup> único integrado por los representantes de los pueblos y nacionalidades indígenas que administre y forme parte de todas las instancias creadas desde el movimiento indígena, que respondan a sus pueblos y no a las organizaciones nacionales. Bajo esta perspectiva “hemos decidido cambiar” la conformación del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe” sostiene un dirigente del ECUARUNARI (entrevista No. 1, 18-04-2000).

Situación que se agrava porque la conformación del Consejo desde su inicio fue con las seis organizaciones nacionales enunciadas, no tuvo previsto en ningún momento la incorporación de otras organizaciones que aspiraban coordinar con la educación intercultural bilingüe, esto causó muchos problemas por los constantes reclamos de los dirigentes de estas organizaciones deseosos de ser parte del Consejo, algunos por intereses de captar los

---

<sup>104</sup> El entrevistado se refiere a la dirigencia de la CONAIE.

<sup>105</sup> Lo que puede explicar el cómo las organizaciones indígenas se han mantenido alrededor de la educación bilingüe, a pesar de que su participación en los cargos administrativos decisivos han sido ocupados en su mayoría por la CONAIE.

<sup>106</sup> Se refiere al Consejo Superior constituido con 27 representantes de las nacionalidades y pueblos mencionados en el Decreto de creación del CODENPE, que difiere con la conformación de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe actual.

diferentes cargos de dirección o de funciones técnico-administrativos, otros por fundar centros educativos a su amparo.

El trabajo del Consejo fue generalmente efectuado por los Secretarios de Educación de las organizaciones miembros, algunos sin la capacidad de decisión<sup>107</sup>, la presencia de los presidentes fue esporádica, mas bien lo hacían para resolver situaciones polémicas, por protagonismo o para defender al director nacional cuando el Ministro de turno intentaba cambiarlo.

Al respecto, un ex dirigente de la FEINE afirma, “me acuerdo que en el gobierno de Abdalá Bucarám, siendo Ministra de Educación la doctora Sandra Correa, emitió disposiciones a todas las direcciones provinciales pidiendo la renuncia inmediata de los directores. Entonces nos reunimos todos los dirigentes nacionales y trazamos un plan de defensa a nuestra institucionalidad, convocamos a la Ministra a las oficinas de la DINEIB, reunión a la que llegaron los hermanos de la Amazonía inclusive con sus lanzas, ella preocupada se limitó a pedir disculpas por no conocer esta forma de elegir a las autoridades” (entrevista No. 7, 05-01-2000).

Como se advierte, el Consejo fue creado con la finalidad de velar por una mejor educación y la participación equitativa de sus actores, en este ámbito, a pesar que el funcionamiento del Consejo tuvo amparo legal al formar parte del orgánico-estructural de la DINEIB (ver anexo 11), una norma superior, la Ley de Educación no contempla en ninguna parte sobre su funcionamiento y estructuración, para que las acciones y decisiones tomadas tengan sustento legal respectivo, sin embargo de esta realidad “depende de las organizaciones que continúen luchando hasta que se logre consolidar esta instancia ahora en el marco de los Derechos Colectivos”, dice un ex director de la DINEIB (entrevista No. 29, 27-04-2000).

Todo intento de constituir al Consejo en un organismo regulador y legislador del sistema de educación intercultural bilingüe ha fracasado, puesto que sus decisiones no concordaban con la Ley de Carrera Docente y Defensa

---

<sup>107</sup> La participación de los secretarios de educación en las reuniones del Consejo no siempre era con facultades para tomar decisiones, con frecuencia se escuchaban frases como “tengo que consultar a mi presidente”.

Profesional, lo afirmado, porque las sanciones a los docentes, funcionarios o autoridades no surtieron ningún efecto, por estar éstos amparados en una Ley que invalida toda acción disciplinaria, desconociendo cualquier forma de administración que compagine con la política y lineamientos de la cosmovisión indígena, por considerarlas extrañas.

Adicionalmente, la Ley de Escalafón del Magisterio en su artículo 52 regula el ingreso al magisterio a través de la “Comisión de Cambios e Ingresos”, integradas de acuerdo a la misma Ley, con funciones administrativas específicas muy restringidas que no reconoce la participación de las organizaciones indígenas, mientras, que en las direcciones provinciales de educación bilingüe funcionan estas instancias integradas por los secretarios de educación de las organizaciones que coordinan con educación bilingüe, conocidas como “consejos educativos provinciales”, quienes ejercen el mismo rol de la comisión antedicha pero sin ninguna posibilidad de tomar decisiones técnico-pedagógicas, políticas y administrativas” (entrevista No. 8, 28-04-2000).

Cuando la educación intercultural bilingüe cumplía su primera década de ser reconocida como sistema oficial, los pueblos indígenas logran incorporar en la Nueva Constitución Política los Derechos Colectivos que reconoce las diversidades y particularidades socioculturales del país, encaminados a “la construcción de una nación multicultural sobre otras bases constitucionales y humanistas, obliga a cambiar tanto la mentalidad como los referentes y actitudes racistas y etnocéntricas” (Sánchez, 2000: 62).

Esta nueva legislación en su parte concerniente a la educación bilingüe manda: “a) mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico, f) conservar y desarrollar sus formas tradicionales de convivencia y organización social, de generación y ejercicio de la autoridad” (Ibid: 311), pero también el artículo 191 de la Constitución Política vigente consagra el derecho a ejercitar mecanismos de control social de las propias comunidades.

Premisa constitucional que no será posible ejercitar aún del todo por las mismas limitaciones insertadas en la Constitución, mientras no existan

legislaciones secundarias o precedentes resolutivos que marquen jurisprudencia, las autoridades indígenas y las instancias de participación y vigilancia con una fuerte carga cultural, no tendrán las mismas atribuciones ni, estarán al mismo nivel jerárquico del sistema nacional.

Ahora, si nos apegamos a lo establecido en los preceptos antes enunciados, los órganos de control social en educación deberían ejercer normativas propias, que sean reconocidas legalmente para su aplicación, los docentes y demás actores deberían ser juzgados de acuerdo a la justicia comunitaria, con el fin de que “el conflicto no llegue a la instancia judicial y se resuelva directamente entre las partes” (Alban, 1993: 206), es decir en la propia comunidad. Pero sus intentos serán vanos mientras todos o la mayoría de los funcionarios<sup>108</sup> y docentes afiliados al gremio magisteril, Unión Nacional de Educadores (UNE)<sup>109</sup>, tengan la posibilidad de recurrir a organismos de defensa que instauran la impunidad en esta doble jugada de conveniencia personal del docente infractor<sup>110</sup>. La propia DINEIB registra casos de juicios administrativos no resueltos que datan de mucho tiempo, en lo extremo han sido restituidos a sus cargos con la consecuente devolución de sus ingresos no percibidos durante la suspensión en sus funciones.

Siendo el MOSEIB uno de los instrumentos más idóneos para la implementación del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el que se establecen los lineamientos generales para generar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje no ha sido fácil aplicarlo en las aulas. Su avance en la práctica es preocupante lo asevera un funcionario de la DINEIB, “hasta la actualidad no ha pasado del segundo escalón o sea de impartir los conocimientos; muchas veces los conocimientos que se imparten no le sirven al educando en la vida real” (Quishpe, 2001: 16)<sup>111</sup>.

---

<sup>108</sup> Se pensaría que las autoridades, asesores, técnicos y demás funcionarios de la DINEIB y las direcciones provinciales están bajo el amparo de la Ley de Servicio Civil y Carrera Administrativa, sin embargo la mayoría de ellos ejercen sus funciones con las mismas partidas presupuestarias de: docente, técnico o supervisor, incompatibles para los cargos que facultan ejercer actos públicos y manejos contables.

<sup>109</sup> Es de conocimiento público la articulación existente entre la Unión Nacional de Educadores y el Movimiento Popular Democrático, porque quienes ostentando la dirigencia de la UNE han utilizado como palestra política para candidatizarse a los diferentes cargos de elección popular a través del MPD.

<sup>110</sup> Esta situación le permite al docente de educación bilingüe tener una ventaja con respecto a su similar de la educación no indígena, porque le posibilita a ser protegido por las organizaciones indígenas o la Ley respectiva, de acuerdo a su interés.

<sup>111</sup> Al hablar del escalón se refiere a las fases de reconocimiento, conocimiento, producción, reproducción, creación, validación y valoración, anteriormente anotados.

De lo que se inculpa inclusive a las organizaciones indígenas, evadiendo sus propias responsabilidades como representantes de las mismas en la DINEIB y las direcciones provinciales en calidad de funcionarios, se dirá que el panorama sobre la vigencia del MOSEIB<sup>112</sup> es desolador, en los centros educativos ya no se habla al respecto porque el docente muy poco conoce del tema, no fue capacitado para ello, tampoco se cuenta con publicaciones de este ejemplar para que conozcan los docentes recién incorporados, las pocas distribuidas se conservan con mucho cuidado.

Ni siquiera el Consejo<sup>113</sup> pudo establecer mecanismos de aplicación del MOSEIB, lo actuado más bien responde a la “buena voluntad” o a iniciativas de quienes dirigen la institución en un momento determinado, mucho tienen que ver con la formación profesional de las autoridades, algunos de ellos lingüistas, “el actual director vino a cambiar todo lo que estaba destruido, ahora la educación bilingüe está en un altísimo nivel” sostiene un funcionario de la DINEIB (entrevista No. 21, 23-05-2001).

El MOSEIB en algunos casos no sirvió de base técnica para el trabajo desarrollado, mas pesó los criterios desde su perspectiva o de la organización a la que representa, otros se limitaron a responder a las políticas de los organismos financieros internacionales que plantean proyectos “alternativos”, diseñados desde el escritorio sin la mínima participación de los involucrados, peor con posibilidades de replanteamiento.

La poca trascendencia del MOSEIB en el aula tiene su razón de ser, es el enrolamiento de docentes ajenos a las condiciones geográficas y socioculturales de las comunidades, muchos de ellos ingresaron a través del sistema de la educación bilingüe al magisterio, los que después de lograr su objetivo -partida docente con nombramiento- hacen lo posible por cambiarse al otro sistema, de cuyo resultado es la nula comunicación entre el docente y los actores educativos de la comunidad. Son ellos quienes “valiéndose de todo tipo de artilugios han propiciado ambientes de trabajo hostiles entre los padres,

---

<sup>112</sup> Modelo ideal al que hasta hace poco tiempo los técnicos y funcionarios de la DINEIB y las direcciones provinciales lo llamaban “la biblia de la Educación Bilingüe”, al que dicen debe ser reformulada sin siquiera conocer sus resultados e impactos, tampoco si se han aplicado o no sus principios metodológicos y pedagógicos, incluso algunos estudiosos indígenas argumentan que el MOSEIB recogió el mismo enfoque “occidental”.

autoridades y dirigentes, desembocando en la petición inmediata de los mismos beneficiarios a cambiar al sistema no indígena” sostiene el ex director nacional de la DINEIB (entrevista No. 4, 28-04-2000).

Si mantenemos que la educación intercultural bilingüe fue implementada en las comunidades sin realizar estudio alguno de factibilidad para saber su predisposición o no por este tipo de educación, en muchos casos el criterio que primó simplemente fue su ubicación geográfica, en el sector rural<sup>114</sup>, caso semejante sucedió con los docentes que fueron transferidos a educación bilingüe con o sin consentimiento de los afectados sean o no bilingües.

Por otro lado, el proceso de implementación en las comunidades ha sido bastante complicado, ya que se ha trabajado no por masificar el sistema de educación intercultural bilingüe, sino, por responder exclusivamente a las diferencias culturales e ideológicas de lo indígena con respecto a la sociedad mayoritaria, tampoco esta última condición puede darse debido a que los materiales y los procesos metodológicos no responden a las exigencias de cada pueblo indígena, agregando la incorporación de docentes con una fuerte carga de formación recibida en los centros de formación no indígena, que han provocando la enajenación o el desconocimiento de los valores y procesos históricos de la comunidad.

Se espera que en el corto plazo se pueda contar con centros de educación superior interculturales fundamentados en el desarrollo de competencias, que den cabida a las necesidades de formación profesional requeridos por los indígenas. Hay varios intentos en la actualidad, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), el TINKU auspiciado por la Fundación Kausay, la Universidad Intercultural de Chimborazo y otras experiencias de esta índole a nivel nacional que pretenden constituirse en centros de reproducción del conocimiento de los pueblos indígenas.

Pero esta perspectiva puede derivar una vez mas en la concreción de visiones

---

<sup>113</sup> Actualmente Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

<sup>114</sup> De la realidad se desprende que, en algunas comunidades netamente indígenas los centros educativos existentes están siendo administradas por el sistema de educación no indígena, mientras que en otras comunidades cuya población mayoritaria no es indígena los centros educativos son parte de educación intercultural bilingüe.

etnocéntricas creando universidades exclusivamente para la atención de indígenas, a manera de réplica de lo que sucede en el sistema de educación intercultural bilingüe y en las instituciones creadas para el desarrollo comunitario. Además preocupa el surgimiento de nuevas ofertas sin el debido estudio de necesidades técnicas, académicas y del potencial de futuros beneficiarios, que respondan a una política de educación superior de los pueblos indígenas consensuado por las organizaciones que los representan.

Comprensible entonces, su cobertura no alcanza al 100% de la población escolar indígena, los niños de entre 1 a 5 años de edad que representan al 29,88% del total nacional no son atendidos por la educación bilingüe, recién el 14 de junio del 2002 el Ministerio de Educación emite el Acuerdo Ministerial 1947 para atender a este sector de la población, a través del proyecto de la "educación inicial" del que la DINEIB también será parte.

El índice de analfabetismo asciende al 26,5% en la población indígena del sector rural, distribuido en el 18,7% de hombres y del 33,5% de mujeres. Lo propio sucede el sector urbano debido a que las cifras son poco halagadoras, el 9,7 de hombres y el 18,6% de mujeres son analfabetos, dando un total nacional de 16,8% para los hombres y el 30,7% de mujeres,<sup>115</sup> cifras preocupantes que denotan la imposibilidad de atención por el sistema, la DINEIB oferta programas de alfabetización en sus 276 centros con igual número de educadores que perciben un valor simbólico por concepto de bonificación mensual.

Este vacío lo cubren con su auspicio contadas instituciones, incluidas las iglesias católica y evangélica, las que a través de la educación imparten también sus objetivos ideológicos. Entonces es entendible que los materiales e instrumentos curriculares utilizados no recojan necesariamente los procesos delineados en el MOSEIB, en este objetivo también están las organizaciones indígenas que utilizan el sistema educativo para inculcar su pensamiento en los

---

<sup>115</sup> Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), Boletín de difusión de resultados definitivos del VI Censo de Población y V de Vivienda de enero del 2003. Se advierte que estos datos corresponden a todas aquellas personas que se declararon indígenas en el antes mencionado censo.

educandos<sup>116</sup>.

Es decir, la DINEIB no necesariamente es la rectora de la producción de todos los materiales didácticos, algunos resultan ser ajenos y descontextualizados a la realidad comunitaria muy susceptibles de responder a la reforma curricular propiciada por el Ministerio de Educación, sumados a la insistente práctica de evaluación exclusiva a los alumnos y no a los demás actores, con una fuerte tendencia a reproducir métodos repetitivos de aprendizaje.

La puesta en marcha del calendario agrícola con el fin de flexibilizar los horarios y la asistencia de los alumnos a los centros educativos ubicados en los sectores eminentemente agrícolas, donde los alumnos deben trabajar<sup>117</sup> en ciertas épocas del año, sólo queda en intentos. Lo que no se podrá aplicar, se insiste, por la pertenencia de los docentes a la UNE que cumplen con el régimen nacional impuesto desde el Ministerio de Educación, ellos han laborado con este régimen por siempre y creen que sería “un caos administrativo en los inicios y clausuras de los años lectivos” sostiene un docente bilingüe de la provincia de Bolívar (entrevista No. 23, 30-03-2001).

Los contenidos curriculares innovadores planteados por la educación bilingüe no se efectivizan en el aula, los niños y niñas no disponen de recursos didácticos suficientes para refrescar los distintos conceptos ceremoniales y simbólicos de la cosmovisión indígena, los ciclos agrícolas, el cuidado de los animales, las plantas, la historia, el significado y los colores de la Wipala, los alcances de la concepción teológica, la visión del espacio, el código moral del tricólogo y el ayllu son muy poco tratados en el esfuerzo de reconocer el conocimiento indígena<sup>118</sup>.

El impulso al trabajo en grupo para fomentar la solidaridad entre sus compañeros es insuficiente, todo ello encarado a la formación del futuro ciudadano que debe matizar la tecnología de punta a su disposición, imposible ignorarla, en resumen,

---

<sup>116</sup> La lucha por propagar su ideal organizativo y tener el mayor número de adeptos en las comunidades es intensa, así lo hacen y lo admiten, por ejemplo, el ex presidente de la FEINE sostiene “nuestros hermanos en la práctica muestran que son de doble pertenencia, por la fe dicen que pertenecen a la FEINE, mientras que por lo étnico dicen que son de la CONAIE, por ello vemos que en los levantamientos indígenas quienes primero están son los evangélicos” (entrevista No. 6 05-01-2000), razones por las que la dirigencia habla de las bondades de pertenecer a su organización.

<sup>117</sup> Según los datos del VI Censo de Población y V de Vivienda, 10.696 niñas y niños de entre 5 a 11 años de edad se declararon que trabajan, de ellos 410 viven en el área urbana y 10.287 viven en el área rural.

<sup>118</sup> Si abordamos estos principios: la concepción teológica, se refiere al wiracocha y al pachacamac; la visión del espacio comprende hanaq pacha (cielo), kay pacha (la madre tierra), uku pacha (vida futura), (Quicaña, 1995).

el centro educativo bilingüe aún no es el lugar de revalorización del conocimiento ancestral ni de experimentarlo para la producción de nuevos conocimientos, es mas bien usuario del conocimiento globalizado que llega con mucha facilidad a los niños y a sus docentes.

En este mismo ambiente, los problemas pedagógicos también vienen del lado de las organizaciones indígenas, la mayoría de las acciones y decisiones tomadas por los dirigentes, líderes o secretarios de educación no siempre responden a conocimientos de causa relacionados a los aspectos técnico, pedagógicos, didácticos ni de la legislación educativa, aunque sí cuentan con alguna trayectoria en el trabajo educativo directivo, los que generalmente se ven avocados a cumplir con las decisiones políticas tomadas por sus superiores en defensa de los intereses organizativos.

Otro aspecto que acarrió muchos problemas, es que la mayoría del personal involucrado en educación intercultural bilingüe lo hicieron con el “aval” de sus respectivas organizaciones, factor que incidió en el trabajo del Consejo, estas personas siempre amparadas por sus organizaciones están al margen de cualquier observación administrativa, muchos están sujetos a la disposición de su organización restando toda capacidad de ejercer autoridad a los ejecutivos. Lo peor, algunos funcionarios se encuentran en comisión de servicios a tiempo completo ejerciendo las funciones de dirigentes en sus organizaciones<sup>119</sup>, convertidas en trincheras para desprestigiar a la DINEIB y al propio sistema educativo.

Como toda institución está sujeta a permanentes cambios, lo propio ha sucedido en la DINEIB, los cambios estructurales han sido sucesivos con relación a su corta existencia, cambios superficiales que no han afectado en absoluto en la actitud de sus colaboradores, el autor sostiene, solo un “cambio profundo” “crea capacidad de hacer las cosas en una forma distinta; en efecto,

---

<sup>119</sup> A pesar que no se cuenta con un número exacto de personas que se encuentran en esta condición en las direcciones provinciales a nivel nacional, se sabe que la DINEIB declara en comisión de servicios con derecho a sueldo a la persona que solicita las organizaciones, esta persona debe ejercer las funciones de dirigente o asesor pedagógico, según datos de Recursos Humanos de la DINEIB esta institución ha declarado en comisión a 37 personas de los cuales 19 están ejerciendo la “docencia” y el resto en funciones “administrativas”, la justificación para el caso es elocuente “nosotros tenemos que enviar en comisión de servicios en cuanto solicite nuestra organización porque la CONAIE es la “madre” de la DINEIB sostiene una funcionaria de la DINEIB (entrevista No.12, 20-12-2001).

crea capacidad para el cambio continuo”, por lo tanto “no basta cambiar de estrategias, estructuras y sistemas; también tienen que cambiar las maneras de pensar que produjeron dichas estrategias, estructuras y sistemas” en esta forma de cambiar “hay aprendizaje” (Senge, 2000: 14).

Los cambios del orgánico-estructural, en cuatro ocasiones en tan sólo trece años<sup>120</sup>, no favoreció a convertirse en una institución dispuesta al aprendizaje de los cambios sociales y culturales de la población indígena, sí provocaron inestabilidad institucional, estructuras que fueron cambiadas inexplicablemente buscando responder a las exigencias de la técnica administrativa jerárquica piramidal, totalmente extraña a las formas de administración propias de la comunidad.

Por lo menos dos de ellos fueron elaborados con muy poca participación de las organizaciones indígenas, que a decir de un funcionario de la DINEIB “es una estructura que se adelantó inclusive al proceso de modernización dispuesta por el CONAM”<sup>121</sup> (entrevista No. 21, 23-05-2001), impuesto por el Director nacional y sus asesores técnicos, inestabilidad que ha contribuido para que reine la incertidumbre en los funcionarios, debido al surgimiento o el desaparecimiento de unidades administrativas y, la reubicación del personal en funciones para los que no estuvieron preparados.

Se concluye por lo tanto, los cambios antes comentados responden exclusivamente al interés del director de turno o de las determinaciones administrativas emitidas por la Oficina de Servicio Civil y Desarrollo Institucional (OSIDI), institución de control de la burocracia nacional<sup>122</sup>, que obstruye la consolidación de un modelo alternativo de administración comunitaria, que tampoco se los han planteado.

---

<sup>120</sup> Los orgánicos funcionales y estructurales de la DINEIB a los que aludimos en su orden son: 1). Ac. M. No. 1591, publicado en el Registro oficial 428 del 2 de mayo de 1990; 2). Ac. M. No. 044; publicado en el Registro Oficial 983 del 12 de mayo de 1992; 3). Ac. M. No. 4573, publicado en el Registro Oficial 169 del 9 de octubre de 1997 y; 4). Ac. M. No. 2942 del 10 de noviembre de 1999.

<sup>121</sup> Se podría afirmar que la DINEIB también se ha compenetrado en el proceso modernizador que implica una fuerte tendencia por racionalizar la educación bilingüe teorizando e “indigenizando”, decidido e impuesto únicamente por “técnicos” de la élite intelectual indígena, dejando al olvido los talentos de Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Neptalí Ulcuango y otros célebres personajes que sin ser poseedores del conocimiento racional académico, pusieron las bases de educación intercultural bilingüe.

<sup>122</sup> El personal de la DINEIB y las direcciones provinciales son parte del aparato burocrático estatal, con los mismos beneficios a los que tienen derecho los demás burócratas, pero también con el mismo estilo de trabajo y atención al público sujeto a trámites engorrosos, que dificultan la inserción de un proceso de cambio con la intervención de las instancias de control creadas por las organizaciones indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe ha sufrido muchos problemas que dificultan su aplicación, según un dirigente del Consejo Educativo de la Nación Quechua de Bolivia, “pesa mucho la capacitación insuficiente e inadecuada de los maestros, especialmente en la lecto-escritura, los asesores pedagógicos no están formados para vivir la interculturalidad, los supervisores son considerados “agentes” que no ayudan al trabajo del docente, se han estancado en lo teórico y ninguna transformación de las relaciones culturales, sociales, políticas y cognoscitivas” (entrevista No. 10, 25-11-2000).

Preocupados por esta situación, en los últimos años se han ejecutado programas de profesionalización<sup>123</sup> para quienes venían ejerciendo la docencia con el título de bachiller en educación. Programas que lejos de formar técnica y pedagógicamente se convirtieron en cuotas de poder político, según el ex director de la DINEIB, “algunos dirigentes se han servido de presiones políticas y organizativos para crear centros o extensiones de los Institutos Pedagógicos Interculturales (IPIBs), en cualquier sitio sin considerar en lo mínimo una infraestructura adecuada, instrumentos curriculares ni materiales requeridos” (entrevista No. 20, 28-04-2000), peor que se cuente con los docentes calificados en niveles superiores para estos ejercicios.

Por lo menos los resultados están allí, un gran número de personas que ejercían la docencia se incorporaron a estos programas porque ofrecían facilidades de obtener el título de docente, con el consecuente ascenso de categoría, lógicamente incluye el incremento de sueldos, por supuesto ínfimos. Programas que no difieren en lo medular a los existentes, no se conoce de publicaciones producto de estos cursos, que sistematicen los conocimientos y las abundantes experiencias que sí poseen los docentes, a lo mejor de investigaciones que sirvan para ser aplicados en las aulas como parte de su requisito para la titulación.

---

<sup>123</sup> Se refiere a los programas de “profesionalización acelerada” con una duración de seis meses ejecutados en algunos lugares, surgen preguntas que quedan por aclarar: qué se entiende por profesionalización?. Es suficiente el corto tiempo para entregar al docente-estudiante las herramientas técnicas exigidas por el MOSEIB?. Cuál es el trasfondo de estos programas?. Cuáles los cambios efectuados por el docente en el aula posterior a su graduación?. Cuál los aportes de los estudiantes-maestros para nuevos cursos de esta modalidad?. En fin, los resultados son latentes, ya lo dijo un funcionario de la DINEIB “el MOSEIB no ha pasado a prueba ni siquiera la segunda fase”.

La falta de un proceso trascendente de evaluación a partir de la aplicación de la educación bilingüe nos hace presumir que todo va bien<sup>124</sup>, pero la realidad en las comunidades es muy diferente, pues no se conocen los impactos; socio-económico, cultural, político, hasta psicológico en las comunidades, las propuestas “innovadoras” que se quieren aplicar no se sustentan en diagnósticos de necesidades y requerimientos.

En la misma DINEIB, los criterios sobre los resultados obtenidos a raíz de la aplicación de educación bilingüe están divididos, para quienes son cercanos al trabajo del director la “educación bilingüe ha logrado su máximo nivel se han optimizado los recursos reduciendo el número de unidades administrativas y dando impulso al uso de la lengua indígena” (entrevista No. 21, 23-05-2001), mientras que, para otros colaboradores la educación bilingüe ¡no tiene mucho futuro!, porque sus resultados no se ven por ninguna parte, no se conoce el estado real de la educación bilingüe, lo que confunde mas aún, ayudando a generalizar la idea de fracaso.

A propósito, el impulso al uso de la lengua indígena se ha dado con un fuerte sesgo por la lengua kichwa, los materiales didácticos existentes en las demás lenguas; en gran parte son diseñados por profesionales kichwas. En la DINEIB, su uso para efectos de la comunicación interna y externa es nulo -memorandos, oficios-, la misma presencia inequitativa de funcionarios y autoridades pertenecientes a todas las culturas del país ratifican lo anotado, a lo mejor abundan los argumentos, pero de las 99 personas enroladas: 3 son shuaras, 2 chachis, 5 awás, estos últimos se encuentran en comisión de servicios en sus comunidades, en resumen, de este total, 89 son kichwas que equivale al 90%<sup>125</sup>.

Este desequilibrio ha provocado en la práctica que la educación bilingüe se haya “quichuizado”, entre otras razones, según sus defensores, “los kichwas somos la mayoría de la población indígena, nosotros estamos en todas las provincias del Ecuador y en los cinco países andinos, somos protagonistas de las grandes transformaciones sociales a favor de todos los indígenas, hemos soportado la

---

<sup>124</sup> Las autoridades de la DINEIB y sus más cercanos colaboradores sostienen muy entusiastas que la educación bilingüe tiene muchos avances, lo propio se escucha en los eventos internacionales que toman a nuestro país como referente de ejemplo.

<sup>125</sup> Estos datos son tomados de los archivos del Departamento de Recursos Humanos de la DINEIB, 2001.

invasión incásica y española y somos los embajadores ante los demás países” (entrevista No. 12, 17-12-2001). Situación que refleja este trato desigual en la atención educativa a las demás nacionalidades indígenas, ya que los kichwas son parte de la educación bilingüe en todas las provincias del país. Tampoco se ha preocupado por grupos étnicos como los afro ecuatorianos que representan al 5,6% de la población nacional.

Lo preocupante, a decir de un ex director de la DINEIB, “la visión y misión de educación intercultural bilingüe que conlleva hacia una vida digna para los pueblos indígenas, en sus primeros diez años de institucionalización no ha llegado a concretarse” (entrevista No. 29, 27-04-2000). He aquí los grandes problemas resumidos: el Estado no ha brindado los medios necesarios, los profesores bilingües no se someten a un régimen de actualización de conocimientos, pocos son los que ejerciendo la docencia han alcanzado un buen grado de voluntad y conciencia para trabajar con los sectores indígenas, el MOSEIB no encuentra la senda de una eficaz aplicación. Pero también se atribuye a la falta de coordinación entre el sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la no indígena, ambos persiguen los mismos objetivos aunque desde diferentes ángulos, esta falta de diálogo duplica trabajos en las comunidades.

Como se manifestó anteriormente, la intención del trabajo no es analizar la situación actual del Consejo, sin embargo, anotamos que después de la posesión del director nacional en el gobierno de Jamil Mahuad, el Consejo ha dejado de tener vigencia en la práctica a pesar de los constantes reclamos y presiones de las organizaciones indígenas, que sostienen, “nosotros hemos elevado nuestro reclamo ante las autoridades competentes, inclusive nos movilizamos para reclamar nuestros derechos, sin tener respuesta alguna” dice el presidente de la FEINE (entrevista No. 22, 10-04-2001). Esta actitud política muy negativa para la educación bilingüe fue el punto de partida para que ocurran hechos sucesivos de presión por parte de grupos interesados en tomar la dirección nacional, situación que persiste, las autoridades del Ministerio de Educación se rinden a la imposición de una organización en contra de todo procedimiento unificador.

En medio de este ambiente, el trabajo desarrollado por la DINEIB ha sido bajo criterios personales de las autoridades, al amparo del orgánico estructural y funcional de la DINEIB reformado que crea la “Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe” con funciones muy limitadas, cuyos representantes a pesar del tiempo transcurrido -tres años aproximadamente- no se han reunido por una sola vez para delinear sus acciones, es más no están constituidos aún, “lo haremos cuando las circunstancias lo ameriten, hasta mientras seguimos trabajando nosotros” dice el ex director nacional (entrevista No. 20, 28-04-2000).

En el recorrido de este estudio hemos visto cómo las organizaciones indígenas constituyen el Consejo con el fin de fortalecer el sistema educativo bilingüe seguros de que esta apertura al diálogo “obligará a la adopción de conductas más democráticas que busquen la consulta y el consenso permanente en torno a la educación” (López, 1996: 327). Lo que a pesar de haber encontrado muchas barreras al paso ha dejado experiencias positivas que si vuelven a dar funcionalidad a esta instancia sometiendo a una reingeniería daría resultados positivos.

Es importante insinuar que en el anterior capítulo se tocó algunos tópicos que inciden no sólo al Consejo sino al sistema en su conjunto, de la misma manera creemos que la situación actual de la educación bilingüe, en gran medida se debe al trabajo que prescindió el Consejo, pero también hay otros factores de peso ya analizados que no permiten su avance.

### **La Educación Intercultural Bilingüe un aporte en el avance pedagógico de la educación nacional**

Sin duda que la educación intercultural bilingüe ha irrumpido en el sistema educativo nacional impulsando profundos cambios estructurales en el medio educativo a nivel macro, cuyos logros se ven reflejados en algunos avances que aportan a la pedagogía y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aportes que no son valorados por el grueso de los involucrados en el sistema educativo bilingüe, pero si lo son para los estudiosos de las ciencias de la educación, el mismo sistema educativo no indígena se ha alimentado de estas

prácticas “ahora ellos tratan de experimentar la rendición de cuentas - ñahuinchina- algo que nosotros planteamos hace 10 años en nuestro MOSEIB”<sup>126</sup> (entrevista No. 16, 20-09-2000).

Este “ñahuinchina” de ser practicado como se lo concibe en la comunidad, será un medio substancial en el desarrollo educativo, nos permitirá confrontar a los diversos actores para establecer mecanismo de trabajo conjunto y no como se entiende superficialmente, “muchos dicen que el ñahuinchina es “concarar” para resolver problemas cuando hay peleas, nosotros no entendemos así, mas bien es un medio para ver como avanzan los trabajos” dice (entrevista No. 7, 05-01-2000)<sup>127</sup>.

Entendido de esta manera; es un recurso del cual la educación bilingüe puede tomar para implementar un sistema de control social que posibilite a los actores educativos contar con un instrumento permanente de evaluación y monitoreo en todas las fases de un proyecto, también puede servir para buscar mecanismos de participación en “términos político-ideológicos, y técnico-pedagógicos, teniendo como telón de fondo la conquista de elevados niveles de calidad de vida humana colectiva” (Sander, 1996: 137).

La educación bilingüe al intentar pasar de un método memorístico a lo práctico, han implementado -en muy pocos centros educativos- “una metodología bastante sencilla en la enseñanza de la matemática, por ejemplo, la taptana<sup>128</sup>, para la resolución de las cuatro operaciones básicas parte del sistema numérico”, afirma el ex director de la DINEIB (entrevista No. 20, 28-04-2000).

Metodología que estimula la creatividad, reflexión y familiaridad de parte del alumno con los instrumentos didácticos propios. Otros materiales didácticos

---

<sup>126</sup> La reforma curricular del sistema educativo nacional plantea normas para la rendición de cuentas entre los diversos actores, principios que fueron establecidos ya en 1988 por la educación intercultural bilingüe, al que alude el entrevistado.

<sup>127</sup> Cuando se trata de resolver conflictos personales o entre familias se utiliza el “ñahuipurana” que consiste en reunir a los afectados frente a frente, conocer las razones de la discordia y resolverlos.

<sup>128</sup> La Taptana es una calculadora creada por los sabios indígenas, existen cuatro tipos de taptanas: **YUPACHIK**.- Es un ordenador numérico de 0 a 100 que sirve para realizar las cuatro operaciones matemáticas básicas, este instrumento es recomendado para el uso de los niños que cursan los primeros niveles; **NIKICHIK**.-Sirve para contar de 0 a 9999, ayuda al conocimiento del valor posicional, sus columnas están diferenciados por los colores: verde para unidades, azul para decenas, rojo para centenas, amarillo para miles, morado para decenas de mil; **CHUNKACHK**.- Utiliza los mismos colores y las características del anterior y; **CAÑARI**.- Tiene dos matrices en espiral del 1 al 9 y un hoyo grande en la parte superior, este instrumento es utilizado en los niveles superiores por su facilidad de ejercitar la abstracción, esta taptana en su versión inicial fue construido en piedra por el pueblo Cañari. Las explicaciones de estos tipos y su uso se encuentra en el Catálogo de Materiales Didácticos editado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del año 2001.

confeccionados en madera como: las vocales sensoriales, los rompecabezas, los alfabetos móviles y silábicos, fueron elaborados en el Centro “Yachachiccunapac Jatun Yachana Huasi” de Pujulí<sup>129</sup>, en el ámbito comunitario se han elaborado aunque no en el número suficiente ni en todas las lenguas, materiales inéditos propios de la comunidad que matizan la realidad de la comunidad, muchos de ellos desconocidos utilizados por los docentes exclusivamente para sus tareas escolares<sup>130</sup>.

El uso del idioma como un componente privilegiado del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo bilingüe, permite al alumno ayudar a captar de mejor manera la información y los conocimientos impartidos por el docente, un padre de familia de una escuela bilingüe de Quito dice, “estoy de acuerdo que se les enseñe en su propio idioma ya que, si hablo en kichwa tengo que pensar en kichwa de la misma manera en inglés o en castellano” (entrevista No. 9, 20-02-2001), por lo tanto crea una conciencia de identificación con sus ancestros culturales y el entorno territorial donde se encuentra el educando.

Otro elemento fundamental del aporte de la educación intercultural bilingüe a la Pedagogía “es la flexibilidad en el diseño curricular” que responde a la realidad social y cultural, sustentado principalmente en el rescate de los valores y principios y, en el fortalecimiento del conocimiento tecnológico y formas de investigación ancestral. No se pueden descuidar del intento de incentivar a la conciencia nacional sobre la importancia de los mecanismo de participación y gestión ciudadana, que involucre directamente a todos los actores a pesar de sus enormes obstáculos. Las primeras experiencias como los observados en las redes escolares a través de los consejos y gobiernos educativos, son fructíferas.

### **El ejercicio del derecho indígena en la gestión educativa**

Un avance real en la práctica es el reconocimiento del derecho a ser diferente y a ser tratado como tal. Un reconocer que por lo menos en la teoría pregona un

---

<sup>129</sup> Las explicaciones sobre el alcance curricular y el proceso pedagógico en el uso de estos materiales se encuentran en el texto antes mencionado.

<sup>130</sup> Inexplicablemente algunos docentes tienen desconfianza de dar a conocer sus textos y materiales elaborados con los que desarrollan sus labores educativas en el aula, porque según un profesor de San Miguel de Pilapuchin de Zumbagua (testimonio No. 6, 12-2001), estos materiales no son publicados por la DINEIB, si lo hacen desconocen nuestras autorías”.

respeto por las diferencias y considera la educación bilingüe como un sistema educativo especial con enfoque interdisciplinario.

Si nos remontamos al pasado, los pueblos indígenas fueron sometidos a “la imposición del cristianismo, los procesos educativos delegados a la iglesia católica, el uso obligatorio del castellano, la urbanización; representan dispositivos de poder sentados sobre la base que negaban la diversidad existente” (Sánchez, 2000: 46). A pesar de ello, en los ejercicios de control social existentes no prescindieron de sus propias autoridades, las sanciones, penas y los actores a intervenir en el proceso de juzgamiento eran latentes<sup>131</sup>, “la práctica del consejo (amashina en kichwa) de los mas viejos a los mas jóvenes” (García, 2000: 79) se ha convertido en la fuente alimentadora para el establecimiento del derecho consuetudinario.

En el ejercicio del derecho indígena tiene mucho que ver el “ñahuinchina” como un sistema de control social y el “ñahuipurana” como la acción para la resolución de conflictos, que han servido para resolver muchos problemas en las comunidades, con sus propias autoridades y metodologías e impuesto sanciones peculiares que para la justicia del derecho positivo son consideradas como torturas, delitos, justicia por mano propia, etc.

Estas formas de justicia también han soportado permanentes cambios por su dinamismo y contacto con la “modernidad”, sin embargo, “continúa vigente en la resolución de las transgresiones del orden social al interior de estos pueblos” (Ibid, 2000: 71), prácticas que son desconocidas por la justicia nacional que gira solamente alrededor de la evidencia en el que se sustenta el derecho positivo.

Éstas aún, no han surtido efecto alguno en el campo educativo, a pesar que, en el artículo 191 de la actual Constitución Política dice: “Las autoridades de los pueblos indígenas ejercerán funciones de justicia, aplicando normas y procedimientos propios para la solución de conflictos internos de conformidad con sus costumbres o derecho consuetudinario, “siempre que no sean

---

<sup>131</sup> En tiempos pasados los encargados del juzgamiento eran los mas ancianos de la comunidad, quienes poseían el bastón de mando, en la actualidad esta acción está siendo sustituida por los dirigentes de la comunidad. En todo caso la justicia indígena se caracteriza por juzgar al infractor en público, considerando que el castigo ausenta a los malos espíritus.

contrarios a la Constitución y las leyes. La ley hará compatibles aquellas funciones con las del sistema judicial nacional”.

### **Los Derechos Colectivos y la Educación Intercultural Bilingüe**

La presencia cada vez más intensa del movimiento indígena en la esfera pública, logra una victoria política importante cuando se incorpora en la Nueva Constitución los derechos colectivos que reconoce las diversidades y particularidades socioculturales del país, “con el fin de lograr una sociedad que practique el respeto mutuo y aceptación de las diferencias” (CONAIE, 1999: 6,7), permitiendo elevar su nivel de participación, protagonismo político, social y dando paso a la búsqueda de una convivencia armónica y solidaria entre los distintos grupos étnicos y la sociedad en su conjunto.

En esta nueva legislación, la educación intercultural bilingüe se privilegia, porque se vislumbra ya un reconocimiento a la diversidad que implica no sólo reconocer sino aceptar la existencia de varias culturas y lenguas, pues “El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. Para los pueblos indígenas, el kichwa, shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial en los términos que fija la ley”<sup>132</sup>. Además la Carta Magna en lo concerniente a los derechos colectivos manda: “a) mantener, desarrollar, fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico, f) conservar y desarrollar sus formas tradicionales de convivencia y organización social, de generación y ejercicio de la autoridad” (Sánchez, 2000: 311).

No obstante que, los derechos colectivos reconocen una administración autónoma de los pueblos precisa anotar que adolece de vacíos, especialmente de normativos referentes o de hechos constituidos en jurisprudencia al amparo de la legislación nacional, por ejemplo ¿cómo resolver un problema cuando este ocurre en un espacio de conjunción entre los dos sistemas?<sup>133</sup>, normas que trazan un horizonte muy alentador pero en la práctica aún no se logra cristalizar.

---

<sup>132</sup> Artículo. 3. inciso 1. de la actual Constitución Política.

<sup>133</sup> Este caso nos exige volver a mirar lo que pasa con los docentes bilingües que se acogen a cualquiera de las dos formas de juzgamiento, lo mismo puede suceder con alguien que reclame por sus derechos y solicite ser juzgado por la autoridad comunitaria o los jueces del sistema judicial nacional.

Ahora, si nos apegamos a lo que establece en los preceptos ya conocidos, el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe podría establecer normativas propias en el sector educativo -esa fue su intención al constituirse el Consejo- reconocidas legalmente para su aplicación, “tanto los funcionarios, docentes, estudiantes, autoridades, dirigentes, padres de familia y demás actores deberían ser juzgados de acuerdo a la justicia comunitaria” (entrevista No. 25, 05-01-2000). Por lo tanto entendemos que es obligación de las organizaciones indígenas retomar el trabajo del Consejo, en razón de existir experiencias reales en las comunidades que aún no trascienden al resto de la sociedad ni están sistematizadas.

### **Compromisos precedentes de los Pueblos Indígenas para impulsar la educación intercultural bilingüe**

Los actores de este sistema se han preocupado por el establecimiento de normas que regulen su participación, así se han hecho los primeros intentos por establecer un sistema de rendición de cuentas que permita el ejercicio de un control social en el desarrollo educativo, parte de estos intentos son también la conformación de algunos consejos educativos comunitarios que asumen la corresponsabilidad en la marcha del centro educativo.

Sistema que bien podría fortalecerse a través de las redes de educación intercultural bilingüe, administrada por un “gobierno educativo comunitario” para promover la participación de la familia y la comunidad, así lo están haciendo en Chivuelo-Tungurahua convertida en la primera experiencia en ejecución.

Se cuenta para ello con normativas discutidas y acordadas por las organizaciones indígenas suscritas en documentos conocidos en las organizaciones de base, que regulan esta relación. El sistema de la educación bilingüe debería aprovechar de estas normas que se practicaron ya, para perfeccionarlas y construir un sistema de “elección popular y abierta” con el fin de elegir, autoridades y funcionarios que conozcan la realidad de la provincia y del país, no comprometidos con intereses políticos ajenos al sistema.

## **Educación Intercultural Bilingüe en proyección a convertirse en un sistema alternativo de educación nacional**

No todo está mal, por lo menos el sueño de una verdadera interculturalidad es latente, todavía es nuevo y extraño para la gran mayoría de la sociedad ecuatoriana, y es la educación el medio más adecuado para invocar su práctica en el ámbito social, porque a través de ésta se pueden recoger su forma de pensar y de ver al mundo, para dar a conocer al resto de la sociedad. De todas maneras, el trabajo de los dirigentes, educadores y otros actores comprometidos, busca una relación equitativa para aprender lo bueno de otras culturas e inculcar la diversidad cultural de nuestro país.

Una interculturalidad no sólo desde la teoría sino en la práctica, intercambiando experiencia entre las escuelas bilingües y no indígenas, “considerando que los niños de las ciudades no conocen lo que es el mundo indígena, así como los niños del campo no conocen la realidad de las ciudades” (entrevista No. 29, 27-04-2000). Porque “para ejercer la interculturalidad primero tiene que existir un grado de conocimiento de sus bases y definirse primero en quién es, al identificar como indígenas estamos en condiciones de decir al mestizo, “ estás en otra realidad pero te respeto”, afirma un ex director provincial de Cotopaxi (entrevista No. 2, 10-10-2000).

Estas consideraciones comprometen a la educación intercultural bilingüe reconocer en el educando como un ser susceptible de ser orientado y no impuesto, a aceptar que sean ellos pueden elaborar sus propios conocimientos, existen los ambiente construidos -por lo menos legal-, donde según el ex director provincial de Pichincha, “nuestros educandos deben sentirse orgullosos de tener una educación propia, porque permite conocer de nuestras culturas, dominar mínimo dos lenguas, incrementar la producción con métodos propios y tener un profundo amor de su entorno” (entrevista No. 8, 28-04-2000).

## **Las huellas del camino recorrido por la educación intercultural bilingüe son notorias**

El trabajo desarrollado por las organizaciones indígenas por la educación intercultural bilingüe en este largo trayecto, ha dejado muchos resultados

positivos, la sensación de fracaso son mas bien por la falta de estrategias de aplicación, no así, sus ideales, un proyecto que “costó inclusive vidas de algunos dirigentes, nadie quería apoyar, nosotros trabajamos día y noche sin recibir un sueldo, claro que ahora está en manos de los llamados “técnicos” que han desvirtuado la verdadera intención de la educación bilingüe”<sup>134</sup> (entrevista No. 16, 20-09-2000). Fruto de ello se cuenta con direcciones provinciales de educación bilingüe, institutos pedagógicos superiores para la formación docente, centros educativos comunitarios en sus tres niveles y “un importante incremento del presupuesto para la DINEIB “después de la lucha Indígena efectuada en el último movimiento indígena de febrero del 2001” (entrevista No. 20, 28-04-2000).

En este trayecto los organismos no gubernamentales han ejecutado proyectos de formación y capacitación docente en los niveles de postgrado, se cuenta con capital humano aunque escaso, capacitados en formar nuevos formadores y administradores educativos como los propiciados por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe de los Países andinos PROEIB-Andes, que en el futuro inmediato serán “los encargados de enrumbar la educación intercultural bilingüe de acuerdo a las exigencias de la comunidad y las circunstancias propias de cada país ”<sup>135</sup> (entrevista No. 18, 10-05-2001), en este mismo empeño se encuentran otras universidades ecuatorianas -no indígenas- que han entregado promociones de profesionales en gerencia educativa y lingüística preferentemente<sup>136</sup>.

No se trata de desalentar al contrario, los antecedentes citados son suficientes para que las organizaciones, los pueblos y nacionalidades indígenas prosigan en esta lucha por una educación de calidad, introduciendo una nueva

---

<sup>134</sup> Concordando con el entrevistado que se refiere a los “técnicos”, es evidente esta excesiva intención por racionalizar la educación bilingüe al tratar de medir su impacto sólo en términos cuantitativos y no cualitativos, situación que está rompiendo el cordón umbilical de vínculo entre la realidad de lo que se vive en la comunidad y la DINEIB.

<sup>135</sup> Se refiere a los siete ecuatorianos de entre 50 egresados de los cinco países andinos que volvieron al país a mediados del año 2001, preparados en gestión y planificación en el ámbito de educación bilingüe.

<sup>136</sup> Lamentablemente estos profesionales con nivel de postgrado en su mayoría no están ocupando cargos directivos en las áreas de la gestión administrativa y financiera a pesar de su formación, sus resultados son preocupantes, unos han emigrado del país, otros han retornado al centro educativo de los que salieron antes de iniciar con sus estudios, mientras que algunos se encuentran en las organizaciones indígenas. En la DINEIB no existe el apoyo necesario ni la decisión política para responsabilizar funciones acordes con su preparación, ni intenciones de aprovechar los conocimientos adquiridos, lo que significará un dispendio de los fondos públicos y el enorme sacrificio de sus familiares.

dimensión en su misión y visión, tomando desde luego las experiencias vividas para reciclarlas y asumir una función directriz más eficaz para el sistema.

Razones por las que, las organizaciones indígenas deben consolidar centros de formación en liderazgo relacionados al trabajo educativo para que quienes asuman la dirigencia en áreas delicadas como las de educación lo hagan con conocimiento de causa, y no pretendan utilizar al Consejo como un espacio donde “se sigan incorporando a compañeros dirigentes con intereses políticos, por parte de dirigentes que solo aspiran a terciar en las futuras elecciones utilizando como un trampolín político al Consejo” (entrevista No. 4, 28-04-2000).

Es importante rescatar el enorme valor dejado por la educación intercultural bilingüe, pues fue el arranque inyector del movimiento indígena actual hacia otros menesteres de la vida nacional. Aquí se iniciaron los primeros debates sobre las estrategias en pos de las reivindicaciones sociales, muchos de los dirigentes que se encuentran en la cúspide de su aspiración política se foguearon en las aulas escolares en calidad de docentes, convirtieron las aulas en centros de propagación de los sueños y aspiraciones de sus hermanos, hasta utilizaron a la educación bilingüe como punta de lanza de sus plataformas de lucha ante los gobiernos de turno. Queda una ardua tarea a estos protagonistas, salvar lo transitado por educación bilingüe, porque las organizaciones de los países hermanos se encuentran preocupados de lo que pueda suceder con nuestra educación.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a las inquietudes centrales planteadas al inicio del presente trabajo se sintetizan las siguientes conclusiones:

En el Ecuador existen dos sistemas oficiales de educación: la una conocida por los indígenas como “educación hispana” y la educación intercultural bilingüe, sistemas paralelos que buscan responder a “la política educativa nacional” con sus propios medios y metodologías, los dos sistemas presentan semejanzas en sus objetivos, aunque idealmente difieren porque el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje pregonado por el sistema de educación intercultural bilingüe se lo hace considerando como eje transversal el ejercicio de la interculturalidad, en todo caso los dos sistemas en la práctica son intraculturales.

En lo que tiene relación a la intención de constituir a la educación intercultural bilingüe en un modelo alternativo para el Ecuador por parte de las organizaciones indígenas no se ha logrado en absoluto, las apreciaciones de la sociedad ecuatoriana en su gran mayoría van mas allá, consideran a la educación intercultural bilingüe como una educación para “indios”.

Inclusive los propios beneficiarios -la dirigencia indígena nacional, provincial y de algunas comunidades- sostienen que, la educación intercultural bilingüe ha sufrido un revés en su intento por contrarrestar los efectos dejados por el sistema educativo tradicional no indígena -de lo contrario, cómo se explican los cambios efectuados por los centros educativos bilingües al sistema no indígena forzado por los propios dirigentes comunitarios?<sup>137</sup>-. No obstante, la educación no indígena ha recorrido mucho camino sin lograr el sitio deseado, aún sufre constantes cambios -conocidos como reformas educativas- a causa del desvinculamiento con la realidad socio cultural y demográfico del país porque, continúa respondiendo a patrones universales asumidos por el Estado como política educativa oficial.

---

<sup>137</sup> Aunque no se cuenta con datos exactos publicados, el mayor número de centros educativos que han sido transferidos al sistema educativo no indígena son las de la provincia de Chimborazo, versión sostenida por las mismas autoridades de la DINEIB y la dirección provincial respectiva.

Por otra parte, la Educación Intercultural Bilingüe se plantea como un modelo educativo óptimo no solo para la población indígena sino para el conjunto de la sociedad, su evolución ha sido admirada por los pueblos indígenas de los países hermanos (nivel macro). Si embargo, considerando su corta existencia como sistema educativo oficial, aún no cumple con las expectativas creadas por sus gestores y recogidos en el MOSEIB, a pesar de su enorme experiencia educativa en las comunidades extra oficialmente desde mucho tiempo atrás, es evidente la falta de estrategias para aplicarlas en el aula, ahora como sistema oficial trascendida a nivel nacional.

El mismo MOSEIB ha resultado ser un ideal difícil de cristalizar en la práctica (nivel micro), sus ejecutores: autoridades, técnicos y docentes, así como sus impulsores: organismos de apoyo, dirigentes y líderes, prácticamente se han olvidado de este instrumento valioso, dando como resultado un sistema escolar con un conocimiento pobre del mismo, casi no lo toman como referente, es más fácil sujetarse a la reforma curricular del Ministerio de Educación, dicen los docentes. Mas bien se trata de una educación segregacionista, "acorralada" y cargada de contenidos propios del sistema no indígena, traducidos a las lenguas indígenas, convertido fácilmente en consumidor de la tecnología importada, incapaz de refrescar el conocimiento de la Pacha Mama, la tecnología y los símbolos de la cosmovisión indígena para asociar con el conocimiento "occidental".

Uno de los atributos del MOSEIB, el calendario agrícola por ejemplo, no se hace realidad en la práctica, cuya finalidad de implementación se pensó para atender a los niños y niñas que en determinadas épocas del año se convierten obligadamente en trabajadores agrícolas. Situación que no cambiará en nada mientras los docentes vinculados a la educación intercultural bilingüe, al amparo de una Ley de Educación obsoleta y ajena a los objetivos de la educación intercultural bilingüe y con goce de las mismas prerrogativas que desconocen toda acción ejercida por las instancias de control comunitarias creadas por las organizaciones indígenas<sup>138</sup>, no sean reconocidos por una Ley

---

<sup>138</sup> Aunque la educación intercultural bilingüe no responde todavía a las expectativas creadas por sus gestores, se considera que es prematuro calificar como un fracaso del sistema, ya que la vida institucional oficialmente recién cumple trece años de existencia.

de Educación Intercultural Bilingüe que regule su funcionamiento.

Al tratar sobre el avance de la educación intercultural bilingüe en términos de eficacia, eficiencia, equidad, sostenibilidad y el empoderamiento, se dirá que, la poca certeza sobre la aplicabilidad del MOSEIB hace presumir que los objetivos logrados por el sistema no son nada claros, a pesar de su corto tiempo -eficacia-.

Sin embargo, los escasos medios con los que ha dispuesto en relación al trabajo desplegado son valiosos -eficiencia-, lo que inevitablemente nos obliga a tratar el tema de la equidad analizando en el contexto nacional entre el sistema no indígena y la educación bilingüe, el segundo, representa al 4,9% de la población escolar nacional, al 6,1% de los docentes y al 10,4% de planteles.

Lo propio sucede con la asignación presupuestaria destinada que no supera sino, el monto requerido para gastos corrientes utilizados para el pago de los docentes; que a propósito, son muy mal pagados. Situación que sucede pese al discurso indígena ambiguo que reclama “un trato con igualdad de condiciones”, poniendo en entredicho el tratamiento diferenciado, principio básico de la plataforma de lucha para la reivindicación indígena.

Al hablar de la sostenibilidad se refiere a la provisión de los recursos económicos del Estado como vértebra en el desarrollo del sistema, a lo mejor sí, pero también tienen mucha incidencia la capacidad de patrocinio de los propios beneficiarios, y que no sucedan casos como los ocurridos en algunas provincias donde la dirigencia de las comunidades piden la transferencia al sistema no indígena, so pena de retirar a sus hijos de la escuela bilingüe.

La educación intercultural bilingüe ha logrado incorporar una base legal considerable en la legislación ecuatoriana, tiene su propio espacio en el capítulo 84 dedicado a los derechos colectivos de la actual Constitución Política, pero ejercitarlo en la práctica resulta todavía difícil, mucho menos en el sector educativo bilingüe, la misma actitud de los docentes, autoridades, incluso de los dirigentes que aún conservan formas tradicionales -del sistema no indígena- de planificar, gestionar, administrar o enseñar no permiten aquello.

Pero también esta doble legislación a la que tienen la posibilidad de acceder algunos docentes bilingües (formal e informal) les permite acoger a este derecho según su conveniencia, nos referimos por ejemplo, al caso de la administración del derecho propio aplicado en las comunidades que no tiene ningún efecto legal, porque los organismos de control, en este caso el Consejo nacional y los consejos comunitarios, no tienen la capacidad coercitiva ni de control, tampoco se cuenta con casos resueltos que hayan trascendido la norma comunitaria, para convertirse en jurisprudencia.

La interculturalidad practicada en plenitud sería el eje dinamizador de las relaciones sociales entre las diferentes culturas existentes en el país, para reconocer y ser aceptados como tales, con todas las particulares formas de vivencia socio cultural. Esta premisa planteada por la educación bilingüe aún no tiene su real dimensión y la sociedad mayoritaria no comprende todavía las bondades de su práctica, quizá la mirada fija que han puesto a las acciones de los pueblos indígenas sea parte de la imposibilidad histórica de contrarrestar su presencia protagónica y nada más.

La práctica intercultural en la vida cotidiana, a pesar de ser parte consustancial de la propuesta política y social de las organizaciones indígenas, no tiene una definición clara, no hay todavía visos de encontrar reales espacios de participación para la toma de decisiones, se pensaría que lo diverso se refiere exclusivamente a lo blanco-mestizo -el otro-, descuidando la enorme diversidad existente al interior del movimiento indígena.

Las mismas instituciones públicas creadas para el impulso del desarrollo de la población indígena, se han constituido en instancias etnocéntricas auto excluidas en las que, grupos como los afro-ecuatorianos, campesinos y montubios no tienen los mismos privilegios, táctica que se replica en la DINEIB, las direcciones provinciales y en menor intensidad en los centros educativos, que no son necesariamente estos centros los núcleos originadores de nuevas generaciones que construyan una sociedad intercultural.

La DINNEIB pretendiendo convertirse en una institución referente del trabajo

comunitario dispuesta a llevar una coordinación y vínculo con sus gestores, en su trascurso se empeñó en atender prioritariamente a la población escolar de 5 a 12 años (nivel básico), muy poco o casi nada ha hecho por la población infantil menor de 5 años, lo propio sucede con el nivel medio y superior, algunos factores como la presencia de personal involucrado con el accionar político en unos casos, en otros impuestos por las mismas organizaciones, muchos de ellos formados en centros de estudios superiores no indígenas; preparados para ejercer la docencia y no para administrar el sistema, en su gran mayoría kichwa hablantes, impidieron en este afán.

Institución que fue obligada a vivir una permanente inestabilidad venida desde los cambios sucesivos de su orgánico-estructural -cuatro en total en trece años-, pero también la falta de recursos económicos, la presión política de los gobernantes de turno, los intentos de desaparecer la dirección nacional, hasta tentativas permanentes de cambio de sus autoridades, dejaron entrever la fragilidad institucional para cristalizar la propuesta educativa de los pueblos indígenas.

Por lo tanto, siendo la DINEIB encargada de la administración de la educación intercultural bilingüe no ha logrado cristalizar estos anhelos de cambio confiados por los pueblos indígenas, esto es, la disposición del sistema como una alternativa educativa, mas bien sus autoridades de turno -en su mayoría de la CONAIE- han dirigido de acuerdo a su punto de vista dependiendo de su preparación académica, orientación política, nexos o compromiso con las organizaciones que lo respaldaron, todos o la mayoría de ellos, han asumido sus funciones impidiendo incorporar profesionales de confianza que le ayuden a viabilizar los cambios propuestos que no sean sino funcionarios de la misma DINEIB, por la falta de partidas administrativas de libre remoción.

Lo que se han preocupado es en modernizar la institución igual que las demás instituciones públicas, causando un virtual rompimiento del vínculo comunitario -donde se encuentran quienes iniciaron con la educación bilingüe-, con una preocupante tendencia a encarrilarlo en la burocracia tradicional, casi perfeccionada con algunos elementos culturales.

El personal que forma parte de la DINEIB se compone en gran porcentaje de kichwa hablantes -diríamos de la nacionalidad kichwa- y, tan sólo un 10% de los funcionarios pertenecen a las demás nacionalidades, entendible en primera instancia por el papel incidente jugado por los kichwas que lideraron las luchas por los cambios estructurales del Estado en pos de restituir sus derechos.

Esta situación ha provocado la quichuización, hasta de la indigenización del sistema, caracterización última debido a que al hablar de la educación intercultural bilingüe muchos, incluidos los propios indígenas lo relacionan con lo indígena; la propia DINEIB ha tomado a la lengua indígena como requisito indispensable para ser parte de este sistema, independientemente de su auto identificación.

El sistema de educación intercultural bilingüe no cuenta con una política educativa a largo plazo que aliente el desarrollo educativo, a falta de una política lingüística nacional el uso de las grafías unificada o panandina, ha sido impuesto y decidido en seminarios-talleres, por los “técnicos” en forma inconsulta, sin mayor criterio pedagógico, tampoco se han basado en evaluaciones efectuadas sobre las ventajas o desventajas de uno u otro sistema de grafías con la participación de los docentes, lingüistas, autoridades dirigentes, hasta de los propios estudiantes, lo que ha provocado problemas de aprendizaje en los niños y confusión en los docentes, mucho de ellos cuentan con materiales de apoyo que pierden vigencia fácilmente por la dificultad de ser aplicados en las aulas.

Al respecto, se han emitido decisiones vía decreto que no han contado con la respectiva programación de socialización para dar a conocer los criterios lingüísticos, pedagógicos y didácticos tomados en cuenta para su implementación, a esto se suma como se había anotado anteriormente, las posiciones ideológicas contrapuestas que alargan esta disputa por el uso de las grafías. Frente a este difícil embrollo, la DINEIB tampoco se pronuncia oficialmente ni siquiera se mantiene firme en sus decisiones.

El funcionamiento “descentralizado y autónomo” de la DINEIB es relativo, en tanto que, depende económicamente del presupuesto que le asigna el

Ministerio de Economía, todo aumento presupuestario está sujeto a las luchas de las organizaciones, es así que, debido a las gestiones realizadas por las autoridades de la DINEIB y la dirigencia de las organizaciones indígenas, producto del último levantamiento de febrero 2001, se logró un importante y sustancial incremento del presupuesto que asciende a la cantidad de US. 1.520.435,00 dólares.

Mientras tanto, algunos organismos internacionales calificados como “las vacas que dan leche” han sido el soporte económico, sin estos aportes resultaba difícil avanzar. Del mismo modo, administrativamente está subordinada a la Oficina de Servicio Civil y Desarrollo Institucional (OSCIDI), la Contraloría General del Estado y otros organismos de control, que regulan su funcionamiento, mientras que políticamente se supedita a la decisión política del Gobierno y por supuesto a lo que hagan o dejen de hacer las organizaciones indígenas.

Las transformaciones de orden administrativo, técnico y organizativo propuestos con ímpetu por los aspirantes a ser elegidos como director nacional de la DINEIB o las direcciones provinciales son poco ejecutables, porque muchos de ellos aunque tengan una larga trayectoria en el trabajo docente o en calidad de funcionarios han sido sumidos en el ritmo cotidiano de la burocracia tradicional, por su escasa formación en las áreas de las ciencias sociales, administrativas o gerenciales, evidentes en la falta de un plan estratégico de intervención, de inversión social a largo plazo y normativas propias que introduzcan novedades en la marcha institucional.

Situación que se complica por la estructura institucional de la DINEIB que no tiene siquiera un cargo con denominación de “Director de la Dirección Nacional Educación Intercultural Bilingüe” que ofrezca una adecuada remuneración en reconocimiento a su enorme responsabilidad, mucho peor de partidas de libre remoción que le asegure a la autoridad implementar los cambios anhelados, vinculando en el trabajo a profesionales indígenas competentes que sin ser docentes tienen una amplia experiencia en el gerenciamiento de importantes proyectos de desarrollo.

En cuanto a los dos elementos básicos para el trabajo en el aula: por un lado los materiales elaborados para el apoyo docente no responden a los intereses educativos de la niñez indígena ni recogen sus características culturales, a pesar de contar con estructuras académicas de un “currículo propio”, no existen los suficientes medios para ejecutar en el aula, no se conoce sobre el tipo de materiales distribuidos en los centros educativos por distintas instituciones ni el uso de los mismos, porque la DINEIB no dispone de estadísticas ni estudios que permitan dimensionar el impacto de estos materiales en manos de los estudiantes.

Por otro lado, la formación docente carece aún de contenidos académicos que ayuden a consolidar y propagar el conocimiento indígena en los educandos e invoquen su profundización a través de la investigación participativa. Los institutos bilingües de formación docente se han visto obligados a crear extensiones para implementar programas de capacitación acelerada sin contar con los recursos necesarios. Al respecto, para el año lectivo 2000-2001 el número de docentes en la educación intercultural bilingüe asciende a 6.129, de los cuales un 18% son monolingües castellanos, de ellos el 8% se encuentran en condición de bonificados, muchos de ellos asignados a lugares muy apartados de los centros urbanos.

Sin embargo de conocer la situación que nos aproxima al desentrañamiento de la realidad por la que atraviesa la educación intercultural bilingüe, no se puede desconocer que este sistema novedoso planteado por los propios beneficiarios ha sido motivo de debate en el país, inclusive ha sido un modelo referente para su aplicación en otros países, su aporte al sistema educativo nacional ha sido valioso, la misma reforma curricular propiciada por el Ministerio de Educación ha tomado algunos elementos que fueron planteados por el MOSEIB a finales del 80, claro está con mayor facilidad de imponerlos, por disponer de los recursos necesarios y la capacidad técnica de asumirlos. Se trata entonces de un sistema que ha logrado insertarse en la legislación nacional consagrado en la actual Constitución Política, abriendo paso de esta manera para que los pueblos indígenas reivindiquen el derecho a ser actor y diseñador de su propio destino.

En cuanto al grado de participación de las organizaciones indígenas en la institucionalización y desarrollo del sistema de educación intercultural bilingüe, consecuentemente de la DINEIB, su lucha es insistente, estas sintetizaron en gran medida sus políticas educativas respectivas en una nueva propuesta que pretendía entregar a los pueblos indígenas una educación propia, aprovechando de las innumerables experiencias existentes en las comunidades.

A tal punto que, el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe es creado por la intervención y decisión directa de las seis organizaciones indígenas, una instancia de participación de las mismas para el asesoramiento y generación de la política educativa desde la DINEIB, pero su funcionamiento encuentra serios obstáculos porque en muy corto tiempo se convirtió en un espacio de acción monopólico de la organización “mas representativa” con decisiones unilaterales que no dudaron en romper normas debatidas y aprobadas por las mismas organizaciones.

Algunas organizaciones participaron sólo para enrolar personal de interés suyo sin ningún aporte al desarrollo educativo, esta presencia la hicieron a través de la representación que tienen los problemas propios de las “reglas de juego democráticas” y vicios de individualización del sistema estatal, el mismo que, ha derivado en luchas internas por copar todos los espacios del poder en las diferentes instituciones públicas creadas para el desarrollo de los pueblos indígenas.

A consecuencia de lo anterior, las formas de participación de las organizaciones indígenas a través del Consejo con formas operativas un tanto autónomas, aún no se han institucionalizado, lo que se ha logrado bajo estos designios es mermar la fuerza que tomó la educación bilingüe como referente de trabajo conjunto. Mas bien, esta participación se ve disminuida a mediados de los 90, ya que sus luchas se dirigieron hacia otras reivindicaciones más generales en los que el tema educativo se lo tocaba como parte de su plataforma de lucha en forma tangencial, otras organizaciones inclusive han

excluido de sus agendas de lucha, proceso al que los mismos integrantes del Consejo se han sumado desviando su atención a otras tareas.

Como toda acción pública es también política, en este caso la tarea educativa no podía estar ajeno a tomar posiciones políticas con intereses de protagonismo y captación de cargos públicos ejecutivos para ubicar a personas que defiendan la tesis de su organización, poniendo en juego la participación de acuerdo a la representatividad<sup>139</sup> expresada en el poder de convocatoria de cada una de ellas.

Por otro lado, este sistema soportó influencias políticas de los gobiernos de turno que intentaron cambiar a los directores nacionales y provinciales elegidos por las organizaciones indígenas, sustituyéndolo con personas vinculadas a los partidos o movimientos políticos del gobierno, algunas logradas, otras frustradas gracias a la lucha de los dirigentes en defensa de sus autoridades.

Las decisiones disciplinarias o cambios administrativos tomadas por las instancias de control y establecidas por las organizaciones indígenas a través del Consejo, no se podían efectivizar, los afectados se acogen a las leyes vigentes que los amparan<sup>140</sup>, los funcionarios y docentes de la jurisdicción bilingüe han jugado a doble partida, recurriendo a las normas establecidas por el Consejo en unos casos, en otros, a la Ley de Educación de acuerdo a sus intereses para evadir responsabilidades. Es decir, el artículo 191 de la Constitución no se compatibiliza aún con la Ley de Educación para establecer normas de control social que resuelvan conflictos en la misma comunidad sin tener que recurrir a la justicia nacional.

El reglamento de elección para designar directores provinciales y nacionales suscrito y puesto en vigencia por las mismas organizaciones, algunas normas sobre la rendición de cuentas o la elección de directores en forma rotativa, han sido ignorados o violentados con tanta facilidad, porque la Ley de Educación los invalida y no reconoce aún los espacios de decisión logrados por las organizaciones indígenas, además, el protagonismo político de las

---

<sup>139</sup> A mayor representatividad mayor número de cargos en funciones de decisión.

<sup>140</sup> Ley de Educación vigente y Ley de Defensa Profesional y Carrera Docente.

organizaciones ha facilitado acuerdos puntuales con los gobernantes para nombrar a las autoridades por designación directa de la Presidencia de la Republica.

Queda hasta tanto, la representación por los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador a través de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, constituida a finales del año 2001<sup>141</sup>, sea el resultado de un proceso de selección interna en cada una de las nacionalidades y pueblos, cuyos representantes tengan una trayectoria de trabajo en el campo educativo y su liderazgo sea capaz de convertir en acciones concretas los ideales de su respectiva nacionalidad o pueblo.

Propuesta que deberá recorrer mucho camino para que la representación participativa de los pueblos y nacionalidades pueda efectivizarse, debido a que en las comunidades prefieren hablar de organizaciones, término y forma representativa enraizada en la población indígena. La dirigencia indígena sostiene un discurso confuso al respecto, en muchas alocuciones hablan de organizaciones indígenas, pueblos y nacionalidades o del movimiento indígena, sin considerar con certeza que cada uno de las instancias nombradas tienen su propio radio de acción en el tiempo y en el espacio.

Queda claro que la CONAIE, la FEINE y la FENOCIN, son organizaciones que si saben cuál es su perspectiva y han propuesto lineamientos educativos definidos a través de sus políticas organizacionales recogidos como sustento ideológico de la educación intercultural bilingüe, continúan haciéndolo a través de sus proyectos educativos en ejecución, o de sus plataformas de lucha presentadas en las manifestaciones públicas y culturales aunque con menor intensidad.

Como ya se anotó, el tema de la participación ha sido confundido con facilidad ya que su presencia no tiene un campo específico ni tienen claro sobre la misión que deben cumplir, a causa también de contar con dirigentes que

---

<sup>141</sup> Al parecer resultó difícil conformar esta comisión, sus integrantes no son producto de una amplia consulta en las nacionalidades, más complicado para la nacionalidad kichwa conformada a su interior por un número considerable de pueblos que están siendo representados por la FEINE, la CONAIE y la FENOCIN con un representante cada uno. Esta inconsulta conformación, puede acarrear serios problemas, pues, se tiene que recurrir obligadamente a las organizaciones indígenas tanto nacionales y/o provinciales.

funcionan como secretarios de educación que al participar en la toma de decisiones técnicas y administrativas de trascendencia lo hacen con poco conocimiento del tema. Hay casos de funcionarios de la dirección nacional y direcciones provinciales que están en “comisión de servicios” con derecho a sueldo ejerciendo el cargo de dirigentes -secretarios de educación-. que, lejos de fortalecer a la institucionalidad de la educación intercultural bilingüe han servido para desprestigiar al mismo sistema.

Es evidente que la implementación de la educación intercultural bilingüe se debe a las organizaciones indígenas que la convirtieron en bandera de lucha ante la sociedad nacional, sin embargo, su participación posiblemente ha sido confusa, en palabras de los mismos dirigentes que han reclamado su participación en “todo”, bien se podría señalar dos fases, una antes, otra después de la creación de la DINEIB.

La primera, caracterizada por su intensa lucha por institucionalizar su propia educación, su acción estaba dirigida a crear los primeros instrumentos técnicos -MOSEIB- y administrativos -reglamento de elección de las autoridades y funcionarios-, suscribir convenios de cooperación para la implementación y la creación de una primera instancia de representación indígena capaz de administrar el sistema. En la segunda fase esta participación se reduce en su intensidad, la DINEIB asume la gestión técnica y administrativa por encargo de las organizaciones indígenas, mientras que éstas fijan sus objetivos en otros temas de ámbito nacional que hasta entonces estaban reservadas para otros sectores sociales, punto de partida para la inserción en la política y la consolidación del movimiento indígena nacional.

En esta fase última, la DINEIB sufre la arremetida de sectores interesados en desaparecerla, surgen grupos dispuestos a desprestigiar el sistema, la injerencia política de los gobiernos de turno y de los políticos no se hacen esperar, las disputas por convertir en su “propiedad” a la DINEIB y sus direcciones provinciales por parte de las organizaciones indígenas son visibles, en esta situación, la vigencia de la nueva Constitución política cambia la conformación de la representación indígena en el Consejo Nacional de

Educación Intercultural Bilingüe, de cuya estructura desaparecen las organizaciones indígenas, intentando conformar un grupo mas “representativo” que tome en cuenta a los miembros de los pueblos y nacionalidades, lo que hasta la actualidad ha resultado impracticable.

Pese a esta situación, las organizaciones indígenas han logrado mantener el sistema, la lucha por el incremento del presupuesto para la DINEIB y la creación de nuevas partidas docentes han sido parte de la plataforma de lucha en los levantamientos, algunas con éxito.

En esta relación las organizaciones indígenas buscan fortalecer las formas propias de representación en la DINEIB, a través de una instancia máxima que podría ser el mismo Consejo Nacional que represente a todas las organizaciones de los pueblos y nacionalidades, quienes deben ser líderes concedores del tema educativo elegidos por las organizaciones de base, cuyas autoridades deben ser designadas en congresos nacionales, de esta manera consolidar la participación de las organizaciones indígenas.

## RECOMENDACIONES

La situación analizada anteriormente sobre las disyuntivas que aquejan a la educación intercultural bilingüe, requiere de un trabajo decidido de parte de todos sus actores, con el compromiso de impulsar una acción sistemática dirigida a buscar correctivos, principalmente en los aspectos administrativos, socio-organizativos y técnico-pedagógicos que resultan ser los más críticos<sup>142</sup>, para ello será inexcusable recurrir a las experiencias vividas en este campo, muchas de ellas no sistematizadas que sirvan de insumos de estudio e intervención.

En consecuencia se presentan algunas sugerencias que de alguna manera tratan de coadyuvar en el sueño de los pueblos indígenas en contar con una educación intercultural bilingüe de excelencia, estas recomendaciones bien podrían convertirse en temas de discusión en los eventos nacionales e internacionales sobre educación bilingüe que a propósito los organizan con mucha frecuencia.

1. Impulsar un proyecto de co-auto-evaluación para conocer los impactos socio-económicos y culturales experimentados en las comunidades a partir de la implementación de la educación intercultural bilingüe, con la intervención de los ancianos concedores de la educación intercultural bilingüe, líderes y dirigentes indígenas, docentes, padres de familia y autoridades del sistema, con el asesoramiento técnico y académico de instituciones especializadas nacionales e internacionales y el financiamiento de organismos de cooperación internacional.

A partir de esta experiencia se pueden sistematizar formas propias de seguimiento y auto-evaluación periódicas, recogiendo desde luego todas aquellas vivencias tradicionales de la comunidad, incluido las formas de rendición de cuentas, en lo administrativo, técnico y prácticas de la

---

<sup>142</sup> Estos tres componentes importantes en la administración de la educación intercultural bilingüe, forman parte de un esquema muy conocido en el ambiente educativo bilingüe, presentado en varios eventos de evaluación de la educación intercultural bilingüe, inclusive algunos candidatos a la dirección nacional o provincial han elaborado sus propuestas educativas en este marco.

administración del derecho propio en casos de resolución de conflictos, con el fin de sentar jurisprudencia para otros casos similares.

Para ello se debe además, generar un debate nacional sobre las estrategias de un regreso al estudio de los orígenes de la educación intercultural bilingüe, para redimensionarla y convertirla en un proyecto educativo intercultural para la sociedad nacional, que seguramente nos obligará a buscar nuevos vínculos con la cotidianidad de la comunidad.

2. Analizar los distintos cambios efectuados en la estructura de la DINEIB, para conocer sus ventajas y desventajas operativas y, diseñar un orgánico que resulte de una discusión participativa de las organizaciones indígenas gestoras de la educación bilingüe, con el fin de convertir en una institución de permanente aprendizaje que garantice la plena participación de todos los actores y dinamice el trabajo técnico del personal en la ejecución de la política educativa. En respuesta a la tendencia moderna de un mejor aprovechamiento de los recursos humanos, que exige un trabajo coordinado entre los directores provinciales y distintas unidades administrativas y técnicas de la DINEIB, como instancias asesoras inmediatas con el fin de encausar sistemas de rendimiento por productos. Lo que posibilitará la creación de partidas presupuestarias de libre remoción para incorporar gerentes sociales indígenas en las distintas funciones técnicas o de asesoría.
3. Constituir un mecanismo de trabajo conjunto con instituciones creadas para la atención de la población indígena como: el CODENPE, PRODEPINE y la Dirección de Salud Indígena, con el fin de generar estrategias de interacción recíproca a través de una red de información sistémica y comunicativa interinstitucional que evite la duplicación de esfuerzos. Además se requiere implantar un sistema de trabajo cooperativo interinstitucional con los organismos nacionales e internacionales de cooperación técnica y financiera, así como con las instituciones académicas vinculadas a la investigación científica, buscando recursos que consoliden el

funcionamiento del sistema, consecuentemente con la presencia de la DINEIB sin comprometer su autonomía institucional.

4. Convertir a la DINEIB en una institución generadora políticas de educación y de propuestas innovadoras de vivencia intercultural educativa, a través de los establecimientos educativos de nivel pre-primario, primario, medio y superior, de los institutos pedagógicos y universidades a nivel nacional, para que los centros educativos indígenas enfatizen en su estructura académica en el manejo del conocimiento indígena y, los centros no indígenas conozcan la interculturalidad como eje transversal de estudio. Implementando programas de capacitación para docentes, dirigentes y autoridades que impliquen inclusive un reencuentro con el MOSEIB, de cuyos atributos están siendo olvidados por la gran mayoría.
5. Incorporar en calidad de funcionarios, técnicos o asesores lingüísticos de la DINEIB y las direcciones provinciales, a miembros de los pueblos y nacionalidades indígenas consideradas pequeñas, con el fin de abrir espacios a personas que sin ser docentes pueden ser útiles para un trabajo realmente intercultural entre los distintos pueblos indígenas.
6. Evaluar los resultados y aportes de los distintos convenios de cooperación interinstitucional que mantiene la DINEIB con las organizaciones indígenas y otras instituciones, con el fin de redimensionar y reformular los mismos.
7. Propiciar la discusión de leyes secundarias que normen el ejercicio de la justicia propia con relación al trabajo del docente bilingüe, para establecer fórmulas jurídicas propias de la comunidad reconocidas por lo mandado en el artículo 191 de la Constitución, la Ley de Educación y otras leyes que amparan al docente, consensuado con los docentes, autoridades comunitarias, dirigentes indígenas, autoridades judiciales, antropólogos jurídicos, sociólogos y otros estudiosos de la materia.
8. Es imprescindible la implementación de los consejos educativos comunitarios y provinciales en el ámbito nacional, para lograr una efectiva participación comunitaria, con atribuciones de control social y convencidos

de su rol en el desarrollo educativo, para ello será necesario que las organizaciones indígenas impulsen la discusión y aprobación de una Ley de Educación Intercultural Bilingüe que reconozca la existencia legal de estas instancias comunitarias.

9. Crear programas de difusión sobre la educación intercultural bilingüe que generen medios de apropiación por parte de la comunidad, dando importancia de las bondades de educación bilingüe, utilizando para ello los medios propicios que disponen las comunidades, por ejemplo, las radio emisoras comunitarias y los medios de difusión masiva, con la participación de los propios docentes, dirigentes o líderes, para evitar la creciente retirada de las comunidades que solicitan el cambio al sistema no indígena.
10. Redefinir el rol de la Comisión Nacional con el fin de constituir una instancia consultiva de asesoramiento representado por las organizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas, para ello las organizaciones en primera instancia deben convertirse en entes protagónicos que consoliden un proyecto de reconstitución de los pueblos indígenas, donde se incluyan a todos sin distinción alguno, cuyo único requisito sea el de estar involucrados en actividades educativas, cada uno con reglas claras de participación.
11. Propiciar la creación de un consejo de sabios indígenas en educación intercultural bilingüe como un espacio de reflexión y retrospección histórica, que alimente nuestro conocimiento y ayude a proyectar hacia el futuro, integrándolos como asesores y conocedores de la vida cotidiana, poseedores del saber ancestral, para poner en práctica nuestro conocido lema “hay que ver que dicen nuestros mayores”.
12. Provocar un amplio debate nacional para definir una política lingüística que supere este largo historial de conflictos con relación al uso de las grafías, las formas de representación indígena en las instancias de gestión y control de la DINEIB y direcciones provinciales, en este proceso deberán jugar su rol protagónico los ancianos conocedores de educación intercultural bilingüe, los estudiosos, los dirigentes, los líderes indígenas, los docentes, los estudiantes, los técnicos y las autoridades educativas.

13. La tarea fundamental de la DINEIB conjuntamente con las organizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas, es el replanteamiento de los métodos y los contenidos curriculares que faciliten los propósitos de preservación cultural y posibiliten la interrelación con la sociedad blanco-mestiza y afro ecuatoriana, prioritariamente en la atención de los hijos de los migrantes indígenas radicados en las grandes ciudades que reclaman ya no solo por el bilingüismo sino por una educación que responda a las exigencias de la modernidad tecnológica, creando centros educativos comunitarios con un enfoque de la cosmovisión indígena para contextos urbanos que facilite la interrelación campo-ciudad.
14. Crear un centro de producción de materiales didácticos de apoyo al trabajo escolar -impreso, lúdico, audiovisuales y software-, con la participación de los propios docentes que sistematicen sus experiencias vividas en sus aulas y reciban orientaciones pedagógicas y técnicas de parte de los técnicos de la DINEIB, este espacio debe convertirse en un medio para recopilar todas aquellas experiencias educativas y textos inéditos aplicados en el aula.
15. Diseñar un proyecto para la incorporación en el pénsun de estudios de los centros educativos interculturales en todos sus niveles, el tratamiento de los derechos colectivos, el ejercicio del derecho propio, los derechos del niño y de los adolescentes, la investigación participativa y, otros temas que se debaten en el ámbito nacional e internacional.
16. El tratamiento de la educación intercultural bilingüe debe ser considerado como parte integral del estudio de las ciencias sociales, por lo tanto la gestión y administración del sistema debe recoger los criterios de la gerencia social moderna sugeridos por los organismos de desarrollo.
17. Algunos docentes vinculados al sistema de educación intercultural bilingüe han egresado de importantes programas de postgrado (Maestrías) financiados por organismos internacionales, los que deben ser involucrados en los distintos cargos de decisión a nivel nacional en calidad de planificadores y generadores de sistemas administrativos, para que

ejerciten su conocimiento científico, de lo contrario se corre el riesgo de perder la inversión realizada.

18. Fortalecer el trabajo de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües, incrementando su presupuesto para la incorporación de tecnología informática, con el fin de establecer la modalidad de la educación virtual por Internet, en conexión con centros de formación docentes nacionales y de otros países para el intercambio de experiencias y la bibliografía que disponen.