

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Antropología, Historia y humanidades
Convocatoria 2013 – 2016

Tesis para obtener título de doctorado Historia de los Andes

Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes: Genealogía de la interculturalidad y del buen vivir en la educación de los pueblos kichwas del Ecuador desde mediados del siglo

XX.

José Benjamín Inuca Lechón

Asesor: David Cortez

Lectores:

Matthias Abram

Magdalena Cajías

Anita Krainer

León Zamosc

Quito, abril 2017.

Dedicatoria

Mi espíritu indómito

Aun sabiendo que es difícil

Reitera la lucha por la vida digna

Y reafirma la existencia de los seres negados.

Compendio la historia no escrita

Urdiendo la memoria afectiva

Asumiendo los saberes prohibidos

Sumak kawsapak.

Tabla de contenidos

Resumen.....	X
Agradecimientos.....	XI
Introducción.....	1
Capítulo 1.....	10
<i>Yachay tinkuy</i> o encuentro y confrontación de saberes.....	10
1. Presentación.....	10
2. ¿Qué es Tinkuy?.....	12
2.1. Significado.....	12
2.2. Proceso de Tinkuy, tikray y pachakutik.....	14
2.3. El Tinkuy es flujo de samay (flujo cósmico).....	14
2.4. Tinkuy como principio de unidad y de convergencia.....	15
2.5. Tinkuy como dualidad complementaria para la prosperidad.....	15
2.6. Tinkuy es búsqueda de soluciones.....	16
2.7. El Tinkuy es complementariedad disimétrica.....	17
2.8. Tinkuy como proceso de igualación.....	19
2.9. El Tinkuy en el Ecuador.....	19
3. El <i>Yachay tinkuy</i> o convergencia, confrontación e inversión de saberes.....	21
3.1. Relación entre <i>tinkuy</i> (convergencia y confrontación) y <i>yachay</i> (saberes).....	21
3.2. <i>Yachay tinkuy</i> y el diálogo de saberes.....	23
3.3. Prácticas de la educación indígena.....	24
3.4. Ciclos del <i>yachay tinkuy</i>	27
4. <i>Rikcharimui yachay tinkuy</i> o encuentro y confrontación de despertares y de memorias (Toma de conciencia comunitaria).....	27
4.1. El <i>rikcharimuy yachay tinkuy</i> es toma de conciencia comunitaria de la opresión, explotación y dominación.....	28
4.2. El <i>rikcharimuy</i> de las comunidades y organizaciones indígenas.....	30
4.3. La educación en el <i>rikcharimuy yachay tinkuy</i>	32
4.4. El despertar de los kichwas del Ecuador.....	35
5. <i>Jatarishun yachay tinkuy</i> o levantamiento y movilización de saberes kichwas.....	36
5.1. ¡ <i>Jatarishun!</i> ¡Levantémonos! Levantemos nuestras memorias y saberes.....	36
5.2. Creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB).....	39
5.3. <i>Shimi shitachi</i> o pasa la voz.....	40

5.4. La escuela en la comunidad es resultado del proceso <i>jatarishun yachay tinkuy</i>	43
6. <i>Kawsaypura yachay tinkuy</i> o convergencia y confrontación de saberes “entre culturas”.....	44
6.1. El pensamiento andino y la filosofía intercultural.....	45
6.2. La interculturalidad y la educación.....	56
6.3. Las escuelas interculturales.....	58
7. <i>Sumak kawsay yachay tinkuy</i> o convergencia y confrontación de saberes de la vida hermosa.....	60
7.1.¿Cómo emerge el <i>tinkuy</i> de la educación intercultural para el <i>sumak kawsay</i> ?.....	60
7.2. <i>Sumak yachay</i>	63
7.3. Educación intercultural y <i>sumak kawsay</i> en la Constitución del Ecuador (2008)...	65
8. Metodología del <i>yachay tinkuy</i>	67
9. Metodología de la investigación.....	73
Capítulo 2.....	77
Historia de la Educación de los pueblos de la nacionalidad Kichwa del Ecuador.....	77
1. Introducción.....	77
2. Ciclos educativos de la educación Kichwa.....	80
2.1. La educación activa.....	84
2.1.1. El uso de la lengua aborígen en la educación indígena.....	87
2.1.2. Educación asimilacionista para el indígena.....	88
2.2. Pedagogía de la liberación y educación descolonizadora.....	88
2.3. Educación bilingüe bicultural.....	96
2.4. La Educación bilingüe intercultural.....	101
2.5. La Educación intercultural bilingüe.....	106
2.6. Educación intercultural para el <i>sumak kawsay</i>	113
Capítulo 3.....	116
Rikcharimuy tinkuy: la educación indigenista.....	116
1. Presentación.....	116
2. El indigenismo en la educación de los pueblos kichwas.....	120
3. La escuela indigenista de la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena.....	123
4. Las Misioneras Lauritas en la educación kichwa de la Amazonia.....	127
4.1. El choque entre idiomas y entre culturas.....	128
4.2. Aprendizaje del idioma kichwa.....	130

4.3. El inter-aprendizaje en culturas diferentes.....	133
4.4. Metodologías y conocimientos diversos entre culturas diferentes.....	136
4.5. Inicios de la educación bilingüe.....	139
4.6. Uso de los conocimientos de las dos culturas.....	141
4.7. Conflictos por educar en el idioma kichwa.....	142
5. El Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI) adscrita a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).....	144
6. Corporación educativa Macac.....	151
7. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE).....	154
8. El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC).....	158
8.1. El mandato de Cachi, un hito en el desarrollo del SEIC.....	160
8.2. Relación entre la Misión Salesiana y el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC).....	164
Capítulo 4.....	166
Kichwapura yachaykunapa rikcharimuy jatarishunpash tinkuy / convergencia de despertares y movilización entre saberes kichwa entre kichwas.....	166
1. Presentación.....	166
2. Contexto de los saberes kichwas.....	168
3. <i>Yachay tinkuy</i> de la nacionalidad Kichwa.....	170
3.1. Configuración de <i>yachay tinkuy</i> en el último cuarto de siglo XX.....	170
3.2. ¿Educación kichwa o educación indígena?.....	172
4. La educación propuesta por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI).....	173
4.1. Contexto histórico.....	173
4.2. <i>Yachay tinkuy</i> en la FEI.....	175
4.3. La educación promovida por la FEI.....	177
5. Proyecto educativo de FCUNAE, CONFENIAE.....	178
5.1. Contexto.....	178
5.2. <i>Yachay tinkuy</i> en la FCUNAE y CONFENIAE: la formación de educadores bilingües.....	178
5.3. Revalorización de la cosmovisión kichwa Napuruna.....	180
5.4. Educación para la vida de los kichwas Napuruna.....	182
5.5. La alfabetización de adultos en ñukanchikpura (entre nosotros).....	183
5.6. Convergencia de actores en la alfabetización de las comunidades kichwas.....	186
5.7. Educadores bilingües y líderes educativos.....	188

5.8. Convivencia con otras culturas (<i>kawsaypura</i>).....	189
6. Educación implementada por la Fundación <i>Runacunapac yachana huasi</i> (FRYH).....	192
6.1. Contexto.....	192
6.2. <i>Yachay tinkuy</i> en la educación de la FRYH.....	193
6.3. <i>Tikray</i> (inversión) y nueva educación de la FRYH.....	195
7. Propuesta educativa de Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI).....	197
7.1. Riccharimuy con los líderes educativos.....	197
7.2. Coordinación comunitaria.....	198
7.3. <i>Yachaywasi</i>	200
8. La educación durante la conformación de las organizaciones nacionales CONAIE, FENOCIN Y FEINE.....	200
8.1. Ñukanchikpura (entre nosotros).....	201
8.2. ¿Por qué somos nacionalidades?.....	202
8.3. ¿Cuántas nacionalidades somos?.....	203
8.4. <i>Kawsaymanta allpamanta kishpirinkakaman tantanakushunchik</i>	205
8.5. ¡Jatarishun!, la fuerza organizativa y de movilización de las nacionalidades y pueblos indígenas.....	208
9. <i>Yachay tinkuy – tikray – pachakutik</i>	210
9.1. La educación comunitaria en tiempos de modernización.....	210
9.2. La educación bilingüe como respuesta a la educación monolingüe.....	212
9.3. Educación para la liberación de la dominación y la opresión.....	213
9.4. Los educadores bilingües como fuerza de inversión del <i>yachay tinkuy</i>	214
9.5. La formación de líderes educativos de las organizaciones.....	215
Capítulo 5.....	219
Genealogía de <i>alli kawsay</i> y <i>sumak kawsay</i> (vida buena y vida hermosa) en la educación de las organizaciones kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX.....	219
1. Introducción.....	219
2. <i>Alli kawsay</i> en la propuesta educativa de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI)....	222
3. <i>Alli kawsay</i> en los talleres de capacitación para educadores bilingües.....	227
4. <i>Sumak kawsay</i> de la Amazonia.....	231
5. <i>Sumak kawsay</i> de los Andes ecuatorianos.....	232
6. <i>Sumak kawsay</i> como grito de libertad de los pueblos de la nacionalidad Kichwa.....	238
7. <i>Ranti ranti kawsay</i> o vida recíproca.....	243
8. <i>Alli kawsaymanta kunay</i> o consejos de la vida buena.....	244

9. Relación entre calidad de vida y <i>alli kawsay</i>	247
Capítulo 6.....	250
Kichwa llaktakunapa yachakuypi kawsaypura yachay tinkuy / Convergencia y confrontación de saberes “entre culturas” en la educación de los pueblos Kichwas.....	250
1. Presentación.....	250
2. La interculturalidad subsumida al bilingüismo: el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI).....	250
2.1. Campos de acción del Proyecto EBI.....	252
2.2. <i>Yachay tinkuy</i> en un país pluricultural.....	256
2.3. <i>Llaktapura yachay tinkuy</i> o la confrontación de saberes entre pueblos.....	257
2.4. <i>Yachay tikray</i> o inversión de saberes desarrollados por el P.EBI.....	260
2.5. <i>Tikray</i> o inversión de la escuela rural en escuela bilingüe intercultural.....	263
2.6. <i>Tikray</i> en la educación de los niños kichwas pero sin cambio.....	264
2.7. <i>Tikray</i> o inversión con el modelo de mantenimiento de la lengua kichwa.....	266
2.8. El docente bilingüe como inversión del docente hispano.....	269
2.9. <i>Pachakutik</i> (renovación) de lo comunitario.....	271
2.9.1. La etnopedagogía (<i>ñukanchikpura yachakuy</i>).....	271
2.9.2. La etnociencia (<i>ñukanchik yachay</i>).....	272
2.9.3. Comunitario (<i>ayllupura, llaktapura</i>).....	273
3. <i>Tikray</i> y <i>pachakutik</i> de la educación de los pueblos kichwas.....	275
3.1. Oficialización de la educación intercultural bilingüe.....	275
3.2. Hacia una educación plurinacional e intercultural superando lo indígena.....	276
3.3. Mamallakta (nacionalidad): base de la plurinacionalidad e interculturalidad.....	279
3.4. <i>Tikray</i> o inversión con el Modelo de educación intercultural bilingüe.....	281
3.5. El rediseño curricular confronta al currículo oficial.....	288
3.6. La educación intercultural entre el <i>sumak kawsay</i> y el buen vivir.....	296
4. La interculturalidad desde la Universidad Intercultural Amawtay Wasi.....	300
Conclusión.....	303
Vocabulario Kichwa – español.....	325
Lista de siglas y acrónimos.....	327
Lista de referencias.....	328
Manuscritos.....	338

Lista de ilustraciones y tablas

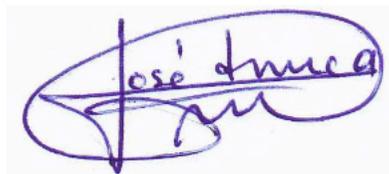
Figura 1.1. Fases del <i>yachay tinkuy</i>	20
Ilustración 4.1. Relación entre vida y tiempo kichwa	190
Ilustración 4.2. Nacionalidades indígenas del Ecuador	204
Ilustración 4.3. <i>Wiñay Kawsayta riksina</i>	216
Ilustración 5.1. Relación entre vida y tiempo kichwa	228
Ilustración 5.2. Relación entre <i>ñaupa</i> , <i>cunan</i> , <i>ñaupa</i>	228

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Inuca Lechón José Benjamín, autor de la tesis titulada *Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes: Genealogía de la interculturalidad y del buen vivir en la educación de los pueblos Kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX*, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de doctorado en Historia de los Andes concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, abril 2017.

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a blue oval. The signature reads "José Inuca Lechón".

Inuca Lechón José Benjamín

Resumen

En el Ecuador desde mediados del siglo XX se dan hechos, procesos y relaciones contradictorias desde el pensar y sentir del movimiento indígena que rompe con la monotonía y hegemonía de la educación integracionista y asimilacionista de la sociedad ecuatoriana y el Estado. Hay un recorrido desde una educación propia hasta llegar a una educación intercultural para el *sumak kawsay*¹ de los pueblos indígenas, que es posible explicar por el *yachay tinkuy*². El Tinkuy (convergencia y confrontación) sigue un proceso de *tikray* (inversión), *pachakutik* (renovación) y muchas veces hasta de *pallkay* (ramificación) para iniciar en un nuevo *Tinkuy*.

En el *yachay tinkuy*, que integra al pacha (tiempo, lugar - espacio y actitud), se dan confrontaciones culturales, y en muchos casos choques culturales, entre el sistema dominante de la sociedad nacional y del Estado y la resistencia de los pueblos, entre el colapso y la sobrevivencia de las culturas indígenas. Sirviéndose de su capacidad organizativa y el manejo de su educación, paradójicamente en un escenario opresivo y de explotación, emergen y cobran vida los saberes de los pueblos indígenas del Ecuador, que por cientos de años estaban prohibidos, negados, despreciados y hasta sentenciados a su desaparición.

Se analizan diferentes etapas de *yachay tinkuy* de los pueblos de la nacionalidad kichwa: *riccharimui yachay tinkuy* o encuentro / confrontación de saberes de despertares / memorias; *jatarishun yachay tinkuy* o convergencia / confrontación de saberes de movilizaciones; *kawsaypura yachay tinkuy* o encuentro / confrontación de saberes entre culturas y *sumak kawsay yachay tinkuy* o convergencia / confrontación de saberes de la vida hermosa.

¹ Sumak kawsay: Vida hermosa, vida plena

² Tinkuy: encuentro y confrontación de saberes, de hechos y de pensamientos. Ritual de pelea que pervive en algunos pueblos indígenas, especialmente kichwas de la sierra norte del Ecuador.

Agradecimientos

Mi agradecimiento imperecedero a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO sede Ecuador por su apoyo económico y anímico para llevar a feliz término la presente investigación. Expreso mi agradecimiento, de todo corazón, a Sor Inés Ochoa por haberme permitido acceder a su archivo y manuscritos personales; al padre Pepe Manangón por facilitar el acercamiento a los dirigentes locales y estudiantes del Sistema de Escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC). Vaya mi gratitud eterna para el compañero Manuel Cornelio y el compañero Jose María Allauca, quienes me permitieron recrear retrospectivamente el sistema de educación que crearon con la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, de la parroquia Simiatug. También expreso mi agradecimiento a la compañera Lourdes Conterón por facilitarme la documentación que desde la CONAIE crearon para apoyar la alfabetización y la educación intercultural bilingüe. Un agradecimiento especial para Julio Cesar Pilalumbo, Presidente del MICC, a la compañera Rosa Rochina, Presidenta de la FECAB BRUNARI, a Valerio Grefa ex dirigente de la FCUNAE, a la compañera Rocío Cachimuel, Presidente de CHIJALLTA FICI, al compañero Jorge Herrera, Presidente de CONAIE y a Patricio Shingri, Dirigente de comunicación de ECUARUNARI. Como olvidar la acogida siempre cortés y amable de Matthias Abram para atender mis inquietudes y búsquedas de documentos sobre educación bilingüe e intercultural y por contarme su experiencia educativa con los Kichwas. Compañero Abram gracias por ayudarme a entender las luchas internas de la educación intercultural bilingüe. También mi agradecimiento a la Dra. Consuelo Yáñez, por su información lingüística y técnica de la EIB. Finalmente, vaya mi agradecimiento especial para el Prof. David Cortez por guiarme en la construcción teórica y metodológica de la presente investigación.

Introducción

La presente tesis explica y describe los procesos y ciclos históricos recorridos por las organizaciones indígenas, especialmente Kichwas, del Ecuador desde mediados del siglo XX, en la búsqueda de transformar el sistema educativo oficial monocultural, castellanizante, homogeneizante, impositivo y que niega, oculta, subordina y busca desaparecer a la cultura, lengua y saberes de los pueblos kichwas como lo manifiesta Lander³. En esa situación de dominación, explotación y opresión surgen las organizaciones indígenas desde el último cuarto del siglo XX, con una carga conceptual y de saberes muy rica kichwa como es la educación intercultural bilingüe, el estado plurinacional, la sociedad intercultural y el *sumak kawsay*, que cuestionan el sistema moderno occidental eurocéntrico y con su lucha organizada, logran introducir dichos conceptos en la constitución del estado ecuatoriano. Su proceso de lucha se inscribe en el Tinkuy o convergencia y confrontación de saberes, en una secuencia temporal de *riccharimui* (despertares), *jatarishun* (levantémonos), *kawsaypura* (entre culturas) y *sumak kawsay* (vida hermosa). En cada una de estas etapas, hay *Tinkuy* (convergencia y confrontación), *tikray* (inversión), *pachakutik* (renovación, cambio) y *pallkay* (ramificación).

En el Art. 26 de la Constitución del 2008, se plantea que “la educación, como un derecho de las personas a lo largo de su vida, es una condición indispensable para el buen vivir” (Asamblea Constituyente, 2008). Este derecho conecta dos conceptos: la educación y el buen vivir, que surgen de una serie de conocimientos, prácticas y experiencias de la vida, la escuela y la acción generadas por las demandas del movimiento indígena desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Entre las acciones, dentro del ámbito educativo, están los programas de alfabetización, educación bilingüe, educación bicultural, educación intercultural bilingüe y *sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*⁴. En estas mismas experiencias educativas aflora la interculturalidad y el *sumak kawsay* como parte de la educación de los pueblos indígenas y del país. Las luchas de las organizaciones indígenas, especialmente kichwas, han permitido construir el *yachay tinkuy* o encuentro y confrontación de saberes recurriendo a los

³ Edgardo Lander. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander, Comp. Ed., (2000): 4 – 23, URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

⁴ Universidad Intercultural Amawtay Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna: aprender en la plenitud de la sabiduría y en la plenitud de vida* (Quito: Imprenta Mariscal, 2004)

conocimientos, denominados ancestrales, populares y espirituales ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica⁵.

La interculturalidad y el *sumak kawsay*, según Altmann⁶, son dos golpes conceptuales del movimiento indígena del Ecuador generados en las últimas tres décadas. La interculturalidad es plasmada en la educación a partir de la oficialización del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en 1988 por el Ministerio de Educación,⁷ que ha roto con la hegemonía de una educación homogeneizadora y monocultural impuesta por el Estado. El concepto de plurinacionalidad también es producto de las luchas de las organizaciones indígenas, que se visibilizan en la práctica administrativa de la EIB a inicios del siglo XXI. Sin embargo las raíces de la EIB están por los años 40 del siglo XX. La educación intercultural para el buen vivir es producto de las luchas y esfuerzos políticos de las organizaciones de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, mediante el *tinkuy* de saberes, quienes siguen resistiendo para que su cultura, su lengua, su historia, su territorialidad no desaparezca ante los embates de la cultura occidental.

Llama la atención que desde las comunidades indígenas se haya planteado la interculturalidad, incluido la plurinacionalidad, como impronta de su educación. Igualmente de las mismas comunidades indígenas nace el significado de *sumak kawsay* como alternativa al desarrollo y progreso, como proceso descolonizador y se plantea como una aspiración de la educación de las nacionalidades indígenas y de los ecuatorianos.

En realidad, no existe una investigación sobre el significado e historia de la confrontación de saberes (*yachay tinkuy*) de la interculturalidad, de la plurinacionalidad ni del buen vivir ligadas a la educación de las nacionalidades indígenas en el Ecuador, especialmente de la Kichwa. La interculturalidad, la plurinacionalidad y el buen vivir, planteado desde los pueblos indígenas, han generado encuentros y confrontaciones, inversiones y cambios, choques, disputas, paradojas, contradicciones, imaginarios y memorias que cuestionan e invierten la

⁵ Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. (Montevideo: Ediciones Trilce, 2010), 18.

⁶ Philip Altmann, "Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos de coloniales – colonialidad y discurso del movimiento indígena en el Ecuador". En *Actas del Congreso Internacional "América Latina: la autonomía de una región"*, Cairo Carou, Heriberto, Almudena Cabezas, Tomás Mallo, Esther del Campo y José Carpio, (Madrid: Trama editorial, 2013), 131 – 138.

⁷ Acuerdo Ministerial No. 0112 del 31 de agosto de 1993. Oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

relación de dominación, opresión y explotación. Ante esta situación los pueblos indígenas crearon espacios – lugares y actitudes de *yachay tinkuy* o encuentro y confrontación de saberes. De éstas confrontaciones surgen nuevos significados como *riccharimui* (despiértate), *rikcharishun* (memorias colectivas), *jatarishun* (levantémonos, levantamiento indígena), *kawsaypura* (entre culturas o interculturalidad y plurinacionalidad), *sumak kawsay* (vida hermosa / plenitud de vida), que rompen los paradigmas de la sociedad monocultural y el estado uninacional. Estos conceptos cuestionan profundamente la inclusión del indígena a la sociedad nacional, así como, plantean la gestación y visibilización de otros saberes no tomados en cuenta por la ciencia occidental. Pero no existe una genealogía de la emergencia y proceso, de los logros y equivocaciones de la EIB desde una mirada confrontativa con el sistema educativo nacional. Aquí nace mi interés de investigación, por comprender y describir la historia de las memorias de las luchas y confrontación de saberes de la interculturalidad, la plurinacionalidad y el buen vivir intrínsecamente vinculados a la educación desde y para los pueblos kichwas del Ecuador. El *tinkuy* de saberes es ruptura y no intercambio de saberes como se plantea con la ecología de saberes⁸. Además, no solo es encuentro o diálogo de saberes, donde se comparte los saberes ancestrales⁹ sino también confrontación de saberes. De allí proponemos el término kichwa *tinkuy* que implica convergencia, encuentro, confrontación, inversión y renovación al mismo tiempo, dependiendo de la fuerza organizativa de los pueblos indígenas.

Es desde esta realidad y proceso que nos planteamos como pregunta central general, ¿Cómo el *yachay tinkuy* o encuentro y confrontación de saberes da significado y sentido histórico a la interculturalidad y al buen vivir en la educación de los pueblos Kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX?

Las subpreguntas que nos ayudan a desglosar el problema principal y que nos permiten desarrollar cada capítulo son las siguientes: ¿Cómo se configura la convergencia y confrontación de saberes o *yachay tinkuy* en la interculturalidad, la plurinacionalidad y el *sumak kawsay* de la educación de los pueblos kichwas? ¿La historia de la educación de los pueblos kichwas gesta procesos de interculturalidad y de *sumak kawsay* que permiten plantear

⁸ Santos Boaventura, *Descolonizar el saber*, 52

⁹ Fernando Urbina, *Notas para un diálogo de saberes*. (Bogotá: 2013), 1.

http://www.artesanasdecolumbia.com.co:8080/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf.

la emancipación, decolonialidad y pedagogías de la esperanza en los pueblos kichwas, si su vida se desenvuelve en una situación de dominación monocultural y castellanizante, de opresión y explotación? ¿Cómo el estado, las misiones religiosas y los actores externos han participado de esta eclosión de sentidos y significados de los pueblos kichwas en torno a la educación intercultural para el *sumak kawsay*? ¿Qué prácticas, vivencias y saberes de interculturalidad, plurinacionalidad y de *sumak kawsay* se puede constatar en las iniciativas educativas de los pueblos kichwas como alternativas a la educación asimilacionista y que confrontan a los saberes dominantes? ¿Qué sentido y significado adquiere el *alli kawsay* y el *sumak kawsay* en la educación de los pueblos kichwas desde mediados del siglo XX, habida cuenta que el sistema educativo nacional se denomina intercultural para el *sumak kawsay*? ¿Qué sentido y significado adquiere la interculturalidad y la plurinacionalidad en la educación de los pueblos Kichwas, en sistema educativo donde prima la educación monocultural, homogeneizante y castellanizante?

El marco teórico y metodológico de la presente investigación se organiza y desarrolla a partir del *yachay tinkuy*, entendido como la convergencia, encuentro y confrontación de saberes, concepto extraído de las mismas comprensiones que el mundo kichwa aplica en sus festividades principales y en sus luchas como la toma de la plaza, la inversión y la renovación, como sucede por ejemplo, en la toma de la plaza en *Intiraymi* en los pueblos kichwa del zona norte del Ecuador. El *yachay tinkuy* comprende procesos cíclicos de convergencia de saberes, confrontación, inversión (*tikray*) y renovación (*pachakutik*). Luego puede haber ramificación de saberes o simplemente iniciar un nuevo *tinkuy*. Este proceso de *tinkuy* al ser mirado desde la lógica de los saberes Kichwas nos encontramos con la construcción de temporalidades como *riccharimui*, *jatarishun*, *kawsaypura* y *sumak kawsay*. Estos ciclos del *yachay tinkuy* desarrollados por las organizaciones Kichwas de la sierra y la amazonia ecuatorianas, son descritos desde mediados del siglo XX. La confrontación de saberes implica que hay disputas, contradicciones y paradojas en la lucha reivindicativa por la educación de los pueblos kichwas y que el diálogo de saberes impulsado desde la academia y sectores ajenos a los pueblos indígenas, más bien se convierte en un ideal.

La investigación se desarrolló en los archivos de las instituciones oficiales, ONGS, universidades y organizaciones indígenas que ejecutaron y ejecutan programas de educación intercultural bilingüe. Se realizó entrevistas a personajes que participaron en las iniciativas y experiencias educativas de las comunas kichwas, con la finalidad de recordar los procesos

vinculados a *yachay tinkuy*. Se recurrió a documentos, actas de reuniones, resoluciones de asambleas, actas de congresos, a la memoria oral, a gráficos, a fotografías, a videos. Se utilizó las técnicas de la observación, la entrevista, grabaciones, fotografías, análisis heurístico y hermenéutico.

La metodología gira en torno al sistema cíclico de encuentro y confrontación de saberes o *yachay tinkuy*: del *rikcharimui* (despertarse), *jatarishun* (levantémonos), *kawsaypura* (entre culturas o interculturalidad y plurinacionalidad) y *sumak kawsay* (vida hermosa y plena). Este es un proceso cíclico histórico que desarrollaron las organizaciones indígenas desde la segunda mitad de siglo XX y en cada proceso se da el *tinkuy*, es decir, se siguen dando encuentros, convergencias, se cuestionan, se confrontan (*tinkuy*), se invierten (*tikray*) y hay cambios para una nueva realidad (*pachakutik*). Esta realidad nueva al mismo tiempo es un nuevo *tinkuy*. Frente al Estado monocultural y uninacional las organizaciones indígenas construyen el Estado plurinacional; cuestionan la sociedad homogénea para forjar la sociedad intercultural, cuestiona el desarrollismo y el paradigma neoliberal para construir una vida alternativa que es el *sumak kawsay*. La educación juega un rol fundamental a la hora de plasmar dichos planteamientos, y desde la lucha de los pueblos kichwas y la práctica educativa se constituye los siguientes procesos cíclicos del *yachay tinkuy*:

1. *Riccharimui tinkuy* o despertarse / recordar; comprende conocer y reflexionar sobre la situación en la que viven, es la toma de conciencia comunitaria y búsqueda de soluciones para sus conflictos y problemas.
2. *Jatarishun tinkuy* o levantamientos. Es la lucha práctica e intelectual para aplicar el mandato, es la acción colectiva y social del pensamiento asumido.
3. *Kawsaypura tinkuy* o convergencia, confrontación, inversión entre culturas, es convivencia entre nacionalidades. No es únicamente un relacionarse sino una convivencia entre culturas, convivencia entre los pueblos y las nacionalidades del Ecuador, es espíritu plurinacional.
4. *Sumak kawsay tinkuy* o convergencia y confrontación por la vida plena. Las nacionalidades indígenas al participar en la unidad de su lucha, generan proceso de confrontación con sistemas más amplios y que les afecta y en esa búsqueda por terminar con las inequidades e injusticias, configuran un horizonte de aspiraciones de la vida, es el futuro deseado, que desde el pensamiento kichwa se denomina *sumak kawsay tikuy*.

Esta metodología es de, para y por la vida: *sumak kawsaypa*. Esta metodología del *tinkuy* (convergencia / encuentro / confrontación / inversión / renovación) es comunitaria, holística, concienzosa, cíclica, diversa, convivencial de y para la vida. El proceso de *Tinkuy* siempre se completa con *pachakutik*, que es renovación y recreación de tiempos, de lugares - espacios y de actitudes. Se han dado diferentes *tinkuy* que han sucedido conforme a la convivencia de lucha de los pueblos, especialmente indígenas contra la explotación y la opresión. *Pachakutik* es un eterno volver al mismo lugar - espacio, tiempo (cíclico) y estado pero renovado, distinto y dialéctico, que es posible simbolizar en el *churo* u ovillo: tiempo cíclico espiral. Por ejemplo, en la cosmovisión kichwa del norte del Ecuador se tienen cuatro *pacha*: *tarpuypacha* (tiempo de siembra), *jallmaypacha* (tiempo de aporqué), *sisaypacha* (tiempo de floración) y *pallaypacha* (tiempo de cosecha). Es un ciclo temporal, espacial y de estado natural que se cumple anualmente, intrínsecamente relacionados a los movimientos cósmicos de la *pachamama* (universo), principalmente con el sol y la luna y los movimientos de la *allpamama* (tierra). *Riccharimui*, *jatarishun*, *kawsaypura* y *sumak kawsay* son dispositivos permanentes que se dan en cada *pacha*: Impregnan de sentido y significado a aquel proceso natural. Educativamente hablando en la toma de conciencia de las diferencias culturales se puede confrontar los saberes, se da el *yachay tinkuy*, que es la confrontación cotidiana y la lucha cíclica visible en una convivencia entre culturas o interculturalidad y la convivencia entre nacionalidades diferentes o plurinacionalidad.

La investigación sobre *yachay tinkuy* o confrontación de saberes de la interculturalidad y el *sumak kawsay* desde las luchas de las organizaciones de la nacionalidad Kichwa del Ecuador desde mediados del siglo XX, se realizó siguiendo los siguientes pasos:

1. Identificar el *yachay tinkuy* (conocimientos, textualidades, relaciones, hechos, acciones, memorias, lugares, e imaginarios) en las organizaciones de los pueblos Kichwa del Ecuador.
2. Se exploró el contexto y el entorno concreto del *yachay tinkuy*.
3. Se realizó el análisis de los conocimientos y del material procesado con respecto al *yachay Tinkuy*.
4. Análisis individual de cada concepto del *yachay tinkuy* y posterior análisis global.
5. Análisis sinóptico (análisis final confrontativo).

La presente investigación se inscribe en el sistema cíclico de saberes que confrontan, invierten y cambian el sistema nacional educativo monocultural y homogeneizante,

castellanizante y asimilacionista, considerando que los pueblos indígenas, no todos fueron subyugados al dominio español ni fueron desaparecidos por la lógica occidental, sino que, muchos pueblos kichwas resistieron con sus saberes, cultura y lengua, denotando la continuidad histórica de los pueblos Kichwas del Ecuador. El sistema mundo capitalista de la sociedad liberal industrial no ha podido desaparecer los saberes de los pueblos kichwas, sino más bien, ha contribuido a su valoración en el entendido de que defiende la vida hermosa de todos los seres del planeta. Allí surge el *sumak kawsay* que cuestiona al sistema dominante. Se compara con procesos de educación de pueblos indígenas de Colombia y Bolivia, en la consideración de que en el primer país se desarrolla la etnoeducación y en el segundo se han dado procesos organizativos de pueblos indígenas parecidos al Ecuador. En otros países de América que cuentan con poblaciones indígenas no han logrado cambios sustanciales en la estructura estatal para la educación, por lo que no ha permitido una comparación con los procesos educativos de la EIB del Ecuador.

El capítulo 1 se desarrolla la teoría y metodología del *yachay tinkuy*, cuya interpretación es encuentro y confrontación de saberes. El *tinkuy* es la convergencia de saberes kichwa que en un determinado espacio – tiempo - actitud confrontan para generar el *tikray* (inversión) y luego si tiene suficiente fuerza la renovación de pacha (*pachakutik*). Cuando se ha cambiado la realidad, el proceso *tinkuy* continúa con la ramificación (*pallkay*), lo que significa el comienzo de un nuevo *tinkuy* con nuevas convergencias, encuentros y confrontaciones. Se establece la relación con los saberes kichwas lo que configura el *yachay tinkuy*, cuyos ciclos temporales se estructuran en *riccharimui tinkuy*, *jatarishun tinkuy*, *kawsaypura tinkuy* y *sumak kawsay tinkuy*.

El capítulo 2 describe la historia de la educación de los pueblos de la nacionalidad Kichwa del Ecuador, cuyos ciclos se estructuran en educación activa, pedagogía de la liberación, educación bilingüe bicultural, educación bilingüe intercultural, educación intercultural bilingüe, educación intercultural para el *sumak kawsay*. Estos ciclos se evidencian en los ciclos del *yachay tinkuy*.

En el capítulo 3 se describe la genealogía de la educación indigenista como el opuesto complementario y contrario de los saberes kichwas, que permite la gestación y el surgimiento del sistema cíclico del encuentro y confrontación de saberes o *yachay tinkuy*. Es la dominación externa educativa que sufren las comunas y pueblos kichwas desde organismos

internacionales y nacionales. Se describe la intención y acción de asimilación e integración como el proceso opuesto de los saberes kichwas, que mediante la educación, realizaron tanto las misiones religiosas como los organismos no gubernamentales y el estado, a fin de integrar a los pueblos kichwas a la sociedad nacional y la modernidad. Se destaca las experiencias educativas para indígenas de la congregación de las misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena realizada en Otavalo, de las misioneras Lauritas desplegada en la amazonia, del Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI), de la Corporación Educativa Macac y del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC). El proceso de asimilación busca desaparecer la lengua y la cultura kichwa, a la cual reaccionan las comunidades kichwa, configurando la confrontación de saberes.

En el capítulo 4 se configura el *yachay tinkuy*: aparece la educación kichwa como opuesto complementario de la educación indigenista. Al converger con la educación indigenista, las organizaciones indígenas crean resistencias, confrontaciones, disputas y procesos autónomos de educación kichwa, fundamentándose en sus saberes, lengua y cultura. Se describe la genealogía de los saberes que despliegan las comunas kichwas para desarrollar su educación como el *ranti ranti* o reciprocidad, *makipurana* o solidaridad, el proceso organizativo, y los distintos niveles de relacionamiento y convivencia en *ayllupura* o entre familias, *llaktapura* o entre pueblos, *ñukanchikpura* o entre nosotros, *kawsaypura* o entre culturas y de intelectuales indígenas. Se describe los ciclos de acuerdo al *yachay tinkuy* que dicen de la confrontación de saberes de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE), de la Fundación *Runacunapa yachana huasi* (FRYH), de la organización andina Ecuador *Runacunapac riccharimui* (ECUARUNARI) y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). En la genealogía de estas iniciativas educativas Kichwas se evidencia la confrontación, la inversión de los saberes por el uso del kichwa para la educación, así como por el uso de los saberes y conocimientos kichwa en su currículo, que permitirá más adelante el cambio anhelado en la educación para los pueblos indígenas desde el Estado. Ya configurado el *yachay tinkuy* se desarrollan las mejores y mayores confrontaciones, inversiones y cambios con *kawsaypura* y *sumak kawsay*, los mismos que se describen en los siguientes capítulos.

En el capítulo 5 se desarrolla la genealogía del *sumak kawsay tinkuy*, siguiendo la pista de *alli kawsay* y *sumak kawsay* desde mediados del siglo XX, desarrollado por la FEI, la

ECUARUNARI, la CONAIE. El *sumak kawsay yachay tinkuy* produce, a nivel de saberes, las más grandes inversiones, cambios y ramificaciones. Incluso inicia nuevos *tinkuy*. Se analizan textos escritos en kichwa para los niños y la alfabetización, que permiten comprender que *alli kawsay* corresponde a la vida normal y cotidiana vivida por las familias kichwas, mientras que *sumak kawsay* alude a un horizonte de vida o el futuro anhelado. Realidad e imaginario que permiten a los kichwas plantear estilos y formas de vida basados en la relación y convivencia entre todos los seres de la *pachamama* o madre naturaleza. Es crucial entender que la defensa de la vida hermosa se convierte en paradigma para defender la existencia y la vida de la tierra, en tiempos en los cuales la sociedad moderna piensa en la civilización eurocéntrica como la única superior, universal y contemporánea. También se analiza el manejo político del *sumak kawsay* desarrollado en pleno apogeo de las organizaciones indígenas, que permitió luchar, entre otros, por la cultura, la educación, la vida y la tierra, en franco cuestionamiento a la sociedad industrial liberal capitalista. Además, el *sumak kawsay* no es una categoría que aparece en el siglo XXI sino es parte sustancial cíclica de la vida de los kichwas.

El capítulo 6 se analiza el *kawsaypura yachay tinkuy* o la convergencia y confrontación de saberes entre culturas o interculturales o plurinacionales, considerando que la realidad económica, social, cultural y política del Ecuador se caracteriza por la convivencia, dentro de su territorio, de pueblos y nacionalidades que ha permitido plantear desde la CONAIE la convivencia en una sociedad intercultural y en un estado plurinacional. Se sigue la genealogía de la interculturalidad y la plurinacionalidad, considerando que es la columna vertebral que sostiene la propuesta educativa de los pueblos indígenas, desarrollada a partir de los trabajos realizados por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en convenio con la Cooperación Técnica alemana (GTZ), así como por las políticas públicas emprendidas por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (DINEIB). Se analiza los documentos pedagógicos y educativos, así como textos escritos en kichwa producidos durante la existencia autónoma de la DINEIB. A partir de la aprobación de la Constitución Política del Ecuador en el 2008, todo el sistema educativo se denomina educación intercultural, dejando la educación bilingüe e intercultural para pueblos y nacionalidades, en un marco donde el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), debe adaptarse al sistema educativo más que a las demandas y necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Capítulo 1

Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes

1. Presentación

En los documentos, diccionarios y archivos, éste término Kichwa es escrito como *tincu* o *tincui* o *tinku* o *tinkuy*, dependiendo de los contextos históricos, sociales y culturales de los actores que los han utilizado. Durante la colonia además de *tincui* es extendido el uso de *tincuni*, en los comienzos de la república se mantiene dichos vocablos y es solo al final del siglo XX que se utiliza como *tinku* o *tinkuy*, interpretándose como “encuentro, convergencia” (DINEIB – UNICEF – GTZ 1996). Para nuestro estudio se utilizará el término *tinkuy* en consideración al alfabeto kichwa unificado para la escritura asumida por las organizaciones indígenas del Ecuador en 1980. Sin embargo, se mantendrá la escritura del término tal como aparecen en los documentos y archivos para las citas y referencias.

Se toma el concepto de *tinkuy* porque las organizaciones kichwas del Ecuador, han venido desarrollando en sus manifestaciones de lucha, el sentido y significado de *tinkuy*, toda vez que confrontan, revierten y cambian la realidad injusta e inequitativa que les agobia. El significado de *tinkuy* es desplegado ampliamente en las grandes fiestas de los kichwas, especialmente en el *Intiraymi* o fiesta del sol que sucede en el solsticio, durante las cosechas del maíz. Del uso del *tinkuy* en las festividades especialmente en el *intiraymi*, la práctica del *tinkuy* se amplía a los espacios de lucha y movilización con nuevos significados y sentidos, sucedidos en las tomas de las haciendas, las tomas de las iglesias, plazas y ciudades ejecutadas durante las grandes movilizaciones de las décadas del 80, 90¹⁰ y 2000. Las movilizaciones y luchas políticas de los pueblos y nacionalidades, que genera el *tinkuy*, están impregnadas del pensamiento y sentimiento kichwa, que cual lumbrera estelar, les guía en su lucha para terminar con el sistema dominante, opresivo y explotador ejercido por las elites sociales, políticas y económicas del Ecuador. En este *tinkuy* emergen desde el corazón de los pueblos indígenas, los conceptos emancipadores y decoloniales de la autodeterminación, la nacionalidad, la interculturalidad, la plurinacionalidad, el *sumak kawsay*, que cuestionan y rompen con el sistema moderno dominante. Como dice Foucault¹¹, la reconstrucción de las

¹⁰ Segundo Moreno y José Figueroa, *El levantamiento indígena del inti raymi de 1990*. Quito: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales – Editorial Abya Yala, 1992). Ver también Segundo Moreno, *Alzamientos indígenas en la Audiencia de Quito 1534 – 1803*, (Quito: Campaña Nacional Eugenio Espejo, 2003).

¹¹ Michel Foucault, *Genealogía del racismo* (La Plata: Caronte Ensayos, 1992).

memorias de luchas permite estructurar la contrahistoria considerando que es parte del conflicto, en nuestro caso, los saberes y la educación de los pueblos indígenas son parte sustancial del conflicto social y político ecuatoriano, siendo necesario reconstruir la historia de la interculturalidad y el buen vivir en la educación de los pueblos kichwas que sufren los embates de una educación caracterizada por el capitalismo, la industrialización y el progreso. Recurriendo a las memorias de las luchas de los pueblos kichwas nos concentramos en reconstruir la genealogía de la interculturalidad y el *sumak kawsay*, considerados a mi juicio, como conceptos claves que invierten y cambian la situación opresiva en la cual conviven entre pueblos y nacionalidades. El *tinkuy* se da en las relaciones y confrontaciones con otras culturas y otras lenguas, por ejemplo, hasta hoy podemos ver en la amazonia, pueblos que manejan el kichwa para interrelacionarse entre pueblos como los A'i Cofán, con los Kichwa y los Waorani, es decir, hay un bilingüismo y hasta trilingüismo en las comunidades cuyas fronteras territoriales y de relaciones se conectan. Esta realidad configura otra manera de convergencia, otra forma de entender y manejar los saberes y la educación. Son los tiempos y espacios de confrontación que permiten aprender otros idiomas y otras culturas para participar como invitados de honor. En cambio esta situación no se da entre pueblos indígenas y *mishu*, la confrontación configura espacios y tiempos de lucha desigual, especialmente en los saberes y en la educación.

En el siglo XX la relación educativa de los kichwas depende de las haciendas, que incluso Alfaro continua con la intención de “civilizarles a través de la escuela”¹² ordenando que en “todas las haciendas y obrajes donde había más de 20 trabajadores indígenas, el dueño o patrón tenía que contratar de su peculio, un maestro de primeras letras para enseñar a los niños aritmética y alfabetizarles”¹³. Más tarde se llamarían escuelas prediales.

La educación de las comunas kichwas igualmente depende de la iglesia y el estado, pero también hay iniciativas de los propios kichwas que cuestionan la educación asimilacionista estatal y confesional. Esta educación se realiza con docente no – indígenas que generan más conflictos, debido a que no utilizan el idioma de la nacionalidad respectiva ni tampoco utilizan el contexto ni los conocimientos de las culturas respectivas. Estos maestros refuerzan

¹² Matthias Abram, *Lengua, cultura e identidad. El proyecto EBI 1985 – 1990* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1992), 56.

¹³ Matthias Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 55.

la educación de asimilación. Hay un descuido del nivel de educación secundaria que es reservada para un pequeño grupo urbano, concentrándose los educadores y los gobiernos en la educación primaria. A pesar de esta preocupación, la educación primaria y las escuelas rurales adolecían de serios problemas, como la “escasez de profesorado capacitado, aplicación de métodos tradicionales, educación libresca, planes rígidos y enciclopédicos, carencia de material moderno de enseñanza”¹⁴.

En el presente capítulo se desarrolla a partir de la pregunta ¿Cómo se configura la convergencia y confrontación de saberes o *yachay tinkuy* en la interculturalidad, la plurinacionalidad y el *sumak kawsay* de la educación de los pueblos kichwas? Esta pregunta parte de la pregunta central de si ¿el *yachay tinkuy* o encuentro y confrontación de saberes da significado y sentido histórico a la interculturalidad, la plurinacionalidad y el buen vivir en la educación de los pueblos indígenas Kichwa del Ecuador desde mediados del siglo XX? Considero que el *yachay tinkuy* cambia la matriz educativa de inclusión del indígena para establecer nuevas pedagogías y nuevas formas de aprendizaje como alternativas a la educación para el desarrollo o el progreso.

2. ¿Qué es *tinkuy*?

2.1. Significado

Hay referencia de *tinkuy* en los diccionarios y textos escritos en kichwa desde la época colonial hasta nuestros días. Por ejemplo, Diego González, autor de *inicios de la colonia*, propone varias acepciones de *tinkuy*. “*Tincu*. La junta de dos cosas. *Tincuni*. Encontrarse topar o darse una cosa con otra. *Tincuni*, o *tincunacuni*, o *macanacuni*. Reñir o pelear trauar la pelea y porfiar. *Tincunacuni*. Ser contrarios, o competir”¹⁵. Estos conceptos permiten comprender que *tinkuy* es encuentro de dos cosas, generalmente contrarias, para pelear o confrontar o competir. En la actualidad, *tincui* se entiende como “encuentro, convergencia”¹⁶. Otros autores manifiestan que *tinkuy* es “Encuentro convergencia. Encuentros rituales, místicos o ancestrales”¹⁷. También especifican como *tinkunakuy* entendido como “encontrar,

¹⁴ Beatriz Cajías de la Vega, “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”. En *Historia de América Andina. Vol. 7: Democracia, desarrollo e integración: vicisitudes y perspectivas (1930 - 1990)*, Archila Neira Mauricio, ed. (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2013), 379.

¹⁵ Diego González, *Vocabulario de la lengua Quichua* (Quito: Corporación Editora Nacional y Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, 1993), 342.

¹⁶ DINEIB – UNICEF – GTZ, *Sisayuc shimipanpa / Diccionario infantil Quichua* (Cuenca: Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB), 1996), 228.

¹⁷ Jaime Chimbo, María Ullauri y Eduardo Shiguango. *Shimiyukkamu kichwa español* (Quito: Imprefepp, 2007), 196.

unir, juntarse recíprocamente, entre dos o más personas”¹⁸. Estos conceptos nos conducen a un proceso que se realiza cíclicamente en las culturas andinas, en ciertos espacios y tiempos con fines rituales y de confrontación. En nuestro caso, nos concentramos en el encuentro y convergencia de saberes de dos o más culturas, pero dada la situación de dominación que vivían los pueblos indígenas dicha convergencia conducían a la confrontación y por ello lo denominamos *yachay tinkuy*.

Así mismo hay varios significados dependiendo de si pertenecen a la cultura Quechua (sur de América) o Kichwa (norte de América) o Aymara, y también, dependiendo de los investigadores que de acuerdo a sus necesidades e intereses han formulado conceptualizaciones que hablan de encuentros de categorías opuestas, de flujo de energía, de dualidad complementaria, de equilibrio social, de reciprocidad con la tierra, de confrontación que establece la jerarquía de dominio, de encuentros amorosos y búsqueda de soluciones a conflictos políticos y sexuales¹⁹.

El *tinkuy* al interior de los pueblos indígenas ha permitido fortalecer las relaciones entre sus miembros, recreando sus conocimientos y fortaleciendo sus saberes. Hay festividades como el *Pawkar raymi* o fiesta de la juventud, *inti raymi* o fiesta del sol, *koya raymi* o fiesta de la mujer y *kapak raymi* o fiesta real y de la niñez, son de convergencia y confrontación, que están muy ligadas al ciclo agrícola de la siembra, el cuidado, el florecimiento y la cosecha²⁰, principalmente del maíz. La sociedad *kichwa*, a partir de esta realidad organiza su educación propia y también su calendario educativo basado en el ciclo agrícola. Estas fiestas se realizan en tiempos y espacios precisos convirtiéndose en lugares de educación y formación de los jóvenes y niños. Desde la lógica occidental, es una educación espontánea, sin planificación ni sistematización, razón por la que es minimizada. Pero si miramos la lógica de *pacha* (tiempo – espacio - actitud), todo es a su debido tiempo, en consonancia con la *pachamama* o madre naturaleza, madre tiempo – espacio - actitud y *allpamama* o madre tierra. Entonces hay que estar preparados para sus diversos tiempos y espacios, y estar preparados significa que hay que aprender y este aprendizaje es para la vida. Es estar preparado para el momento y espacio de siembra, cuidado, florecimiento y cosecha. Si no ha aprendido las destrezas básicas de este proceso cósmico, simplemente no podrá subsistir.

¹⁸ Chimbo, Ullauri y Shiguango. *Shimiyukkamu*, 196.

¹⁹ Blithz Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes* (La Paz: Producciones CIMA, 2006).

²⁰ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 83.

2.2. Proceso de tinkuy, tikray y pachakutik

Los significados y sentidos que se han desarrollado sobre el *tinkuy*, han sido investigados con mayor detenimiento en las comunidades kichwa y aymara de Bolivia, pero sus comprensiones se asemejan a la realidad kichwa del Ecuador. En nuestro país hay muy poca investigación sobre la categoría conceptual *tinkuy*, sin embargo de haberse dado hechos y términos utilizados con regularidad como la entrada de ramas de gallos, la toma de la plaza realizado en *intiraymi* o fiesta del sol²¹, la toma y ocupación de haciendas, de ciudades, de carreteras, de iglesias, instituciones públicas y funciones del estado para lograr cambios²². Al extraer los conceptos de las tomas o de ocupación se observa *tinkuy*, que es convergencia y encuentro y confrontación. En los levantamientos se dieron confrontaciones, lo que generó procesos de *tikray* entendido como la inversión. Estos procesos conducían a *pachakutik* que es el cambio a una nueva realidad o renovación de tiempo – espacio - actitud. Estos conceptos son desarrollados por la antropología y la etnohistoria. Entonces, el *tinkuy* implica la convergencia (toma de la plaza), confrontación (peleas entre comunas opuestas o levantamiento contra el orden dominante), inversión (*tikray*) y cambio a una nueva realidad (*pachakutik*), proceso que en el Ecuador, con mayor o menor fuerza, los pueblos indígenas, mediante sus organizaciones indígenas desarrollaron en los años 80, 90 y 2000.

2.3. El Tinkuy es flujo de samay (flujo cósmico)

Lozada Blithz²³ desarrolla cuatro modelos de interpretación de la visión andina del mundo según la relevancia de lo agrícola, pecuario y ecológico (primer modelo), de la importancia de la visión dinámica del mundo simbolizada en la imagen del agua (segundo modelo), de la presencia de las tres pachas (tercer modelo) y del modelo cosmológico del dibujo de Joan Santa Cruz Pachacuti (Cuarto modelo). En el modelo de la “visión dinámica del mundo” representada en la imagen del río, configura el “imaginario colectivo de circulación de energía” consistente en que:

Tanto las identidades étnicas como el proceso agrícola, los ciclos climáticos y los procesos meteorológicos, el orden sideral y los sistemas económicos, las expresiones culturales, particularmente simbólicas y religiosas están regidas por transformaciones, movimientos y pautas que constelan una cosmovisión fluida y compleja según los principios del *ayni*, la *mita*, el *tinku* y el *amaru* en un universo dinamizado por fuerzas sagradas²⁴.

²¹ Andrés Guerrero, *La semántica de la dominación: el concertaje de indios*. (Quito: Ediciones librimundi, 1991)

²² Kintto Lucas, *La rebelión de los indios* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2000)

²³ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 83 – 138.

²⁴ Mary Money, “Introducción”, En *Cosmovisión, Historia y Política de los Andes* de Blithz Lozada (La Paz: Producciones CIMA, 2006), 15.

De los cuatro principios anotados, los mismos “que ordenan el flujo cósmico, sea físico o social, como movimientos de oposición y complementariedad”²⁵, se toma el *tinku* que es, según Earls y Silverblatt, un “despliegue unidireccional... refiere un tiempo irreversible: el sentido del flujo se da solo en una sola dirección de modo que los opuestos complementarios forman entidades irreversibles”²⁶. En oposición al *tinku* está la *pallka* que “implica la posibilidad de un proceso de ramificación reversible en el espacio y en el tiempo” y es posible el “equilibrio social, el cual solo se logra gracias a la categoría *tinku* que se constituye en un principio termodinámico”²⁷. El *tinku* es la convergencia de opuestos complementarios y la *pallka* es la ramificación de los mismos.

2.4. Tinkuy como principio de unidad y de convergencia

Lozada, siguiendo el análisis de Earls y Silverblatt, indica la expresión del *tinku* en el dibujo de Santa Cruz Pachacuti, en el cual se pueden observar los flujos de energía en sus múltiples manifestaciones. En este sentido, John Earls e Irene Silverblatt, opina que el modelo de flujo cosmológico, donde incluye la *pallqa* a los cuatro principios anotados, se representa en el “dibujo de Santa Cruz Pachacuti mostrando diferentes modos de circulación de la energía. En este dibujo, “el principio *pallqa* se manifiesta en los distintos sentidos de circulación de energía... El *tinku*, como principio de unidad y convergencia de lo opuesto, une el polo de arriba, sideral y meteorológico, con los componentes concretos de abajo”²⁸. Cuando las organizaciones indígenas del Ecuador llamaban a la unidad, convocaban a los pueblos de *urku* (serranía) y *sacha* (amazonia), se referían a la convergencia de las nacionalidades indígenas de la sierra y la amazonia para luchar por la unidad, tierra, cultura y libertad²⁹.

2.5. Tinkuy como dualidad complementaria para la prosperidad

El *tinkuy* se puede observar también en las prácticas agrícolas y manifestaciones culturales no agrícolas, muchos de ellos en forma de ritos. Lozada siguiendo a Hans van den Berg toma algunos ejemplos de los once ritos agrícolas aymaras para evidenciar el *tinku*.

²⁵ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 98.

²⁶ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 98. Lozada recurre a Earls y Silverblatt para explicar el *tinku* relacionado al ciclo agrícola.

²⁷ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 98.

²⁸ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 126.

²⁹ TINCUI – CONAIE. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador. Nuestro proceso organizativo* (Quito: Editorial TINCUI – Ediciones Abya Yala, 1989)

El *tinku* tendría la finalidad de garantizar la buena cosecha y la prosperidad mediante el derramamiento de sangre humana que mantiene la reciprocidad con la tierra. Igual interpretación merecen los ritos de los difuntos: pese a la normatividad de los aymaras evangelizados que incluye “escuchar” misa, asistir al cementerio y otras actividades; en la “fiesta de Todos Santos”, recibir y “despachar” las almas de los muertos nuevos y viejos, mostrar aflicción y llanto, tendría un sentido ritual vinculado a la agricultura. En opinión de van den Berg, los muertos posibilitarían el tránsito de una época seca a otra húmeda, para lo que es necesario alimentarlos. En resumen, los muertos garantizarían la llegada de las lluvias, la fertilización de la tierra y la disposición a formar en su mundo, los frutos de la agricultura³⁰

Este mismo imaginario se puede observar en los kichwa andinos, quienes realizan las ofrendas de comida a los *ayakuna* / difuntos en los lugares sagrados los días lunes y jueves y en el cementerio en finados como reciprocidad por la producción y cosecha de las *chakrakuna* / sementeras. Desde la academia es interpretada como *tinkuy* para la prosperidad, sin embargo, si nos atenemos al pensamiento kichwa, es el *tinkuy* para el *sumak kawsay*. Lozada continúa mostrando otras expresiones culturales donde se puede evidenciar el *tinkuy*. En el imaginario andino, el *tinku* evidencia encuentros complementarios, la confrontación donde no hay vencidos. Los rituales de *tinkuy* demuestran la dualidad complementaria simbolizada en la complementariedad de la igualdad y la equidad y en la jerarquía de dominio y sometimiento. El *tinkuy* representa:

El encuentro simétrico y el intercambio de energía a través de los golpes, entre mitades del mismo nivel. Se trata del encuentro que evoca la complementariedad económica. Intercambiar pedradas indica la interacción de deudas contraídas y pagadas: el *tinku* es la confrontación en la que no hay vencedores. Ritualmente, se asocia con aspectos religiosos y con “encuentros amorosos” de los jóvenes³¹.

2.6. Tinkuy es búsqueda de soluciones

Otro aspecto importante es que el *tinku* facilita la búsqueda de soluciones para situaciones políticas y sexuales, en una lógica y deseo impostergable de reconciliación después de la confrontación.

Entre los machas, los conflictos son ritualizados para hallar soluciones a los problemas reales que existen entre los grupos. Si bien se intercambian golpes, violencia y agresiones, el *tinku* evidencia la búsqueda de soluciones tanto para situaciones de orden político como sexual. Existe un concepto complementario al *tinku*, es la *muxsa*, que refiere los momentos de paz y reconciliación que se dan después de los procesos conflictivos colectivos y personales. Entre ambos contenidos media otro concepto: *ch'axwa*. La *ch'axwa* expresa la tensión que ha producido el *tinku* y la realiza estableciendo una desigualdad³².

³⁰ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 144

³¹ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 149.

³² Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 149. Lozada sigue las investigaciones realizadas por Tristán Platt para indicar que el *tinku* sirve para encontrar soluciones a los problemas.

El término *quishpirincacaman* o hasta la liberación, muy utilizado por las organizaciones indígenas del Ecuador durante las luchas sociales, dicen de esta lógica de paz y reconciliación, de la búsqueda permanente de liberación de la situación de opresión y de explotación desplegada por la sociedad criolla. Así se explica que el *tinku*, en el imaginario aymara y también kichwa, es un “enfrentamiento entre opuestos” para conseguir “la complementariedad equilibrada en planos de equidad, la búsqueda de armonía continuamente reestructurada, la promesa de simetría en la dinámica étnica e histórica”³³. El *tinku* termina en *ch’axwa* definiendo “quien es el vencedor y quien el vencido” como producto del “flujo de poder y como redefinición de las relaciones sociales”³⁴. La *ch’axwa* es el “enfrentamiento real y cruento entre organizaciones del mismo nivel” configurando el paso de un estado de “enfrentamiento equilibrado y simétrico (*lanti*), a una oposición asimétrica (*ala*), fijándose las jerarquías respectivas”³⁵. Las “nuevas posiciones políticas y sociales disimétricas y la nueva conformación de paridades” produce un “nuevo equilibrio: la complementariedad surge del enfrentamiento que fija desigualdades”³⁶. De esta manera, se ha dado una secuencia dinámica de *tinku* (encuentro / convergencia), *ch’axwa* (confrontación / enfrentamiento) – *muxsa* (paz y reconciliación) para generar un nuevo equilibrio. La confrontación termina cuando un bando ha vencido y ha establecido *pachakutik*, un nuevo estado – tiempo y espacio, iniciándose un nuevo *Tinkuy*.

2.7. El Tinkuy es complementariedad disimétrica

También son interesantes las relaciones para entender el *tinkuy* con categorías territoriales y con categorías calificativas opuestas. En este sentido, sostiene que las relaciones “de complementariedad (*yanantin*), la de alternancia (*tinku*) y la de inversión (*pachacuti*)”, forma parte del “tiempo de guerra” (edad *auca*)³⁷. En estas relaciones, la categoría *tinku* “se da cuando se establece una jerarquía entre los términos (por ejemplo, *hanan* y *hurin*), o cuando se relacionan pares opuestos que no se pueden juntar (por ejemplo, el día y la noche, lo negro y lo blanco)”³⁸. Son importantes los significados de alteridad y jerarquía, la alternancia como

³³ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 149.

³⁴ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 149.

³⁵ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 149.

³⁶ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 149.

³⁷ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 164. Para comprender el *tinkuy* desde las relaciones territoriales recurre a Bouysse-Cassagne.

³⁸ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 164.

forma de expresar la dualidad complementaria, las oposiciones del *yanantin* y el *tinku* como forma de paridad y dialéctica.

La dualidad polar no es excluyente, sólo expresa posiciones jerárquicas o sagradas según la representación de la alternancia con tránsito de un polo a otro. Así, el mundo estaría regido por alteridad y jerarquía: *uno* es tal gracias al *otro*. Pero la alternancia es una forma de expresar la dualidad complementaria, inclusive lo opuesto por representación simbólica se unifica en el equilibrio de fuerzas, en la toma de decisiones compartidas y en la afirmación de las identidades reflejando el contenido especular y distinto de *uno* con relación al *otro*.

Las oposiciones expresadas en *yanantin* (dualidad espejada) y en el *tinku* (complementariedad disimétrica), describen las formas de paridad y dialéctica. Estas categorías articulan la participación flexible en organizaciones sociales con distintas escalas y estamentos, afianzan el sentimiento de integración y protección que la comunidad ejerce sobre el sujeto y legitiman una afirmación simbólica, cultural en general, y espacial en particular. También permiten comprender la lógica de la acción colectiva e individual en los Andes, explicando los procesos de violenta irrupción de los movimientos campesinos combinados con situaciones de una acomodaticia laxitud étnica.

Así, la lógica andina combina la atomización con la articulación, la cooperación con el conflicto, la incorporación relativa del individuo y el grupo a procesos políticos, religiosos, económicos y organizativos sin convicción existencial, relacionando al hombre y a la mujer de los Andes con entornos ecológicos sagrados sin establecer su centralidad previa. Las unidades que forman pares o se excluyen aparentemente de ellos, se relacionan unas con otras dando lugar a la alternancia del poder, la reciprocidad ritual y económica, la identidad comunitaria, la complementariedad de los dobles, y la disimetría en las relaciones sociales según las mismas categorías que articulan la visión andina del mundo³⁹.

Como se ve, el tiempo andino pondera el presente, que cual *tinkuy*, es convergencia del ayer y del mañana, “en el futuro de nuevas auroras y en el pasado de crepúsculos vespertinos se funde el tiempo andino. En medio, aparece el presente como *tinkuy*: rememoración continua de los incas”⁴⁰. Antes y después de ahora el mundo andino seguirá siendo de los pueblos indígenas, lo que explica la permanencia del mundo kichwa.

De esta manera, el *tinkuy* junto con su oposición *pallka* y los principios de *yanantin*, *mita*, *amaru* es el escenario espacial, temporal y actitudinal que permite la convergencia de oposiciones para generar la dualidad complementaria, permite la inversión (*tikray*) y renovación (*pachacuti*) de relaciones de poder. Es la convergencia de flujos de energía de actores opuestos y sus saberes; por ejemplo, la convergencia de la educación integracionista con la educación indígena, el encuentro de la lógica de castellanización con el mantenimiento del kichwa, la confrontación de los saberes criollos con los saberes kichwa generan nuevas relaciones. El *tinkuy* permite visibilizar las relaciones de saberes “entre culturas” y de la

³⁹ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 165.

⁴⁰ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 238

educación para *sumak kawsay* en una lógica de cambiar el estado actual del sistema educativo. Este será el camino a recorrer para visualizar el *tinkuy* y la inversión de las relaciones educativas de los pueblos kichwa.

2.8. Tinkuy como proceso de igualación

Finalmente recurrimos a Lozada para rematar que el *tinkuy* implica voluntad y acción política para generar escenarios y procesos de igualación.

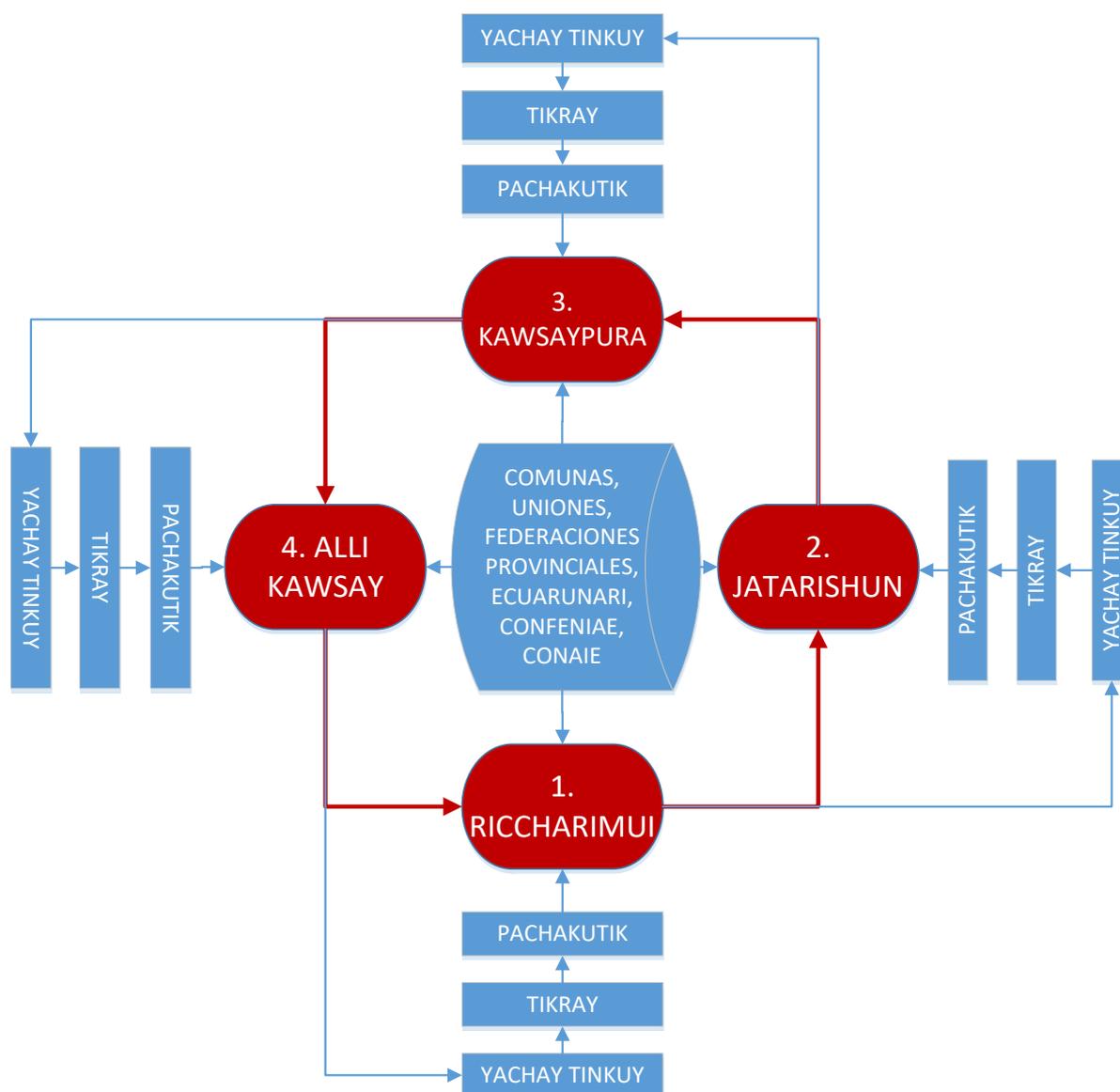
La lógica andina muestra la voluntad política que la impulsa. Son pulsiones para proveer escenarios de acción donde se inviertan las relaciones de poder. Para tal propósito es conveniente cualquier iniciativa contestataria que afirme procesos de igualación (*tinku*), inclusive en contextos que el hombre andino considera *ajenos*. Siendo aparentemente propulsor del cambio y de una nueva construcción histórica, el indio de hoy reafirma su conservatismo post-colonial poniendo en evidencia sus pulsiones de poder. Las situaciones nuevas retrotraen la vieja lógica que visualiza al *otro* en un horizonte en el que el dominio político es inevitable. Los nuevos lugares de los actores pueden variar, las expresiones y los estilos de ejercicio de poder pueden ser distintos, pero la relación de dominio aparece como una categoría de condición invariable, permaneciendo una lógica pragmática y versátil de relaciones post-coloniales⁴¹.

2.9. El tinkuy en el Ecuador

En el Ecuador desde mediados del siglo XX aproximadamente, se dan varios hechos, procesos y relaciones contradictorias, a partir del pensar y accionar de las organizaciones indígenas que rompe con la monotonía de la educación integracionista y asimilacionista de la sociedad ecuatoriana y el Estado. Hay un recorrido desde una educación propia de los pueblos indígenas del Ecuador hasta llegar a una educación entre culturas (*kawsaypura*) para el *sumak kawsay*, que es posible explicar por el *Tinkuy* que construyeron para lograr cristalizar parte de sus demandas.

⁴¹ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 157.

FIGURA 1.1. FASES DEL YACHAY TINKUY



El *yachay tinkuy* es un proceso de convergencia, confrontación, de *tikray* o inversión y de renovación y cambio (*pachakutik*) de saberes, de hechos y de actitudes de los pueblos (indígenas y no indígenas) en mutua interacción con *pacha* (lugar – espacio - tiempo - estado) determinado. El *tinkuy* como un concepto holístico de convergencia, encuentro, confrontación y renovación fue desarrollado en forma colectiva por las comunas y pueblos Kichwas y tuvieron relevancia durante las acciones, movilizaciones y los levantamientos indígenas desde mediados del siglo XX. El *tinkuy* se desarrolla en un determinado *pacha*, que es un concepto kichwa que integra la comprensión holística de lugar, tiempo y estado. El lugar – espacio hace

referencia a la presencia e influencia imponente de la geomorfología y la geografía sagrada⁴² de la cordillera de los Andes, que genera una conexión muy particular del hombre con su medio y viceversa. El tiempo es cíclico plasmada en etapas consecutivas de sus *raymikuna* principales que son: *koyaraymi* (Fiesta de la fecundidad y fertilidad simbolizado en la mujer), *kapakraymi* (Fiesta real simbolizado en el niño), *pawkarraymi* (fiesta colorida de la juventud) e *intiraymi* (fiesta del sol y la cosecha de maíz) donde el pasado y el futuro convergen en el presente. El tiempo es entendido como niveles y procesos de cambio, de alternancia y articulación de mundos paralelos y la “historia como *pachakuti*”⁴³. El estado hace referencia a la parte afectiva, emocional y la actitud del pueblo, que también puede llamarse sentires del pueblo. El *tinkuy* es interacción recíproca, al mismo tiempo positivo y negativo que invierte el pensamiento y cambia la realidad. El *tinkuy* históricamente se la puede evidenciar en la toma de la plaza, como en Otavalo y Cotacachi durante el *intiraymi* a fines del mes de junio de cada año donde se confrontan bandos opuestos por su plaza; se activó también para la toma de la iglesia de Santo domingo (1980, 1990), la toma de las carreteras en cada levantamiento indígena entre los años 1990 y 2000 y la toma de las plazas de las ciudades del Ecuador, que confrontando la situación socioeconómica, cultural y política inequitativa e injusta invirtieron en propuestas de sociedades interculturales y el estado plurinacional. El Tinkuy también se visibiliza en las tomas de las haciendas por las comunas kichwa en los años 80, confrontando la explotación y la opresión e invirtiendo en un proceso emancipatorio que condujo a la compra de las tierras por parte de las comunas kichwa renovando la esperanza de una vida hermosa. En educación, son la toma de las escuelas, de los profesores, de los conocimientos escolares, de los espacios civilizatorios para resignificarlos y revertirlos a su cultura y cosmovisión.

3. El *yachay tinkuy* o convergencia, confrontación e inversión de saberes

3.1. Relación entre *tinkuy* (convergencia y confrontación) y *yachay* (saberes)

Para una comprensión del *yachay tinkuy*, es necesario preguntarnos, ¿qué significan los saberes desde la perspectiva de los pueblos indígenas? ¿Cómo se dio la convergencia / confrontación de saberes desde los pueblos Kichwas, si predominaban situaciones de explotación, opresión y racismo hacia ellos? ¿Es posible hablar de *yachay tinkuy* cuando existen actitudes de desprecio hacia los saberes y la lengua Kichwa? ¿Es posible establecer una metodología para el *yachay tinkuy* que permita conjugar las contradicciones, las

⁴² Chantal Caillavet, *Etnias del norte, etnohistoria e historia del Ecuador* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2000)

⁴³ Mary Money, “Introducción”, 15.

paradojas, las discriminaciones y exclusiones de los conocimientos de pueblos indígenas?⁴⁴ ¿Es posible establecer el *yachay tinkuy* cuando existen matrices de pensamiento disímiles, cuando coexisten culturas totalmente diferentes, conocimientos y saberes diferentes y muchas lenguas?⁴⁵ Para dar respuesta a las preguntas planteadas primero se establecen los significados y las relaciones entre *tinkuy* y los saberes.

Paradójicamente en un escenario opresivo y de explotación emergen o cobran vida los saberes de los pueblos del Abya Yala, que por cientos de años estaban prohibidos, negados, despreciados y hasta sentenciados a su desaparición. Estos saberes emergen para decir al mundo, *kawsanahunchikrami* o todavía estamos viviendo o todavía seguimos viviendo. Vuelven a tomar vida en el *tinkuy*, las lenguas vernáculas, las técnicas y tecnologías, los saberes de los pueblos indígenas, las fiestas populares, la rica gastronomía, los juegos, la medicina tradicional, los cuentos, los sitios sagrados, mitos y leyendas, que son transmitidos de generación en generación, son recreados constantemente por las comunidades en su *llakta* (entorno territorial donde vive), en la interacción con la *pachamama* y en su historia, infundiendo un sentimiento de identidad y continuidad creativa, que contribuyen a promover el respeto a la diversidad cultural y la creatividad humana. En la actualidad todavía es posible admirar los yacimientos arqueológicos que visibilizan los conocimientos, técnicas y tecnologías de astronomía, agricultura, de alimentos, hidrología, de arquitectura, ingeniería, matemáticas, geometría que hoy son referentes para el manejo ecológico y territorial sano para los pueblos del mundo. Estos objetos y monumentos traen a la memoria la riqueza de saberes de los pueblos de Abya Yala para la convivencia con los otros seres y han cobrado sentido y significado porque recrean la vida no solo humana sino también de la *allpamama* - madre tierra y de la *pachamama* – madre naturaleza, cuestionando muchos saberes al servicio de la tecnología y el capitalismo. Actualmente, los saberes y las relaciones de los pueblos indígenas con la *pachamama*, con la *allpamama* emergen con fuerza contra la destrucción de la naturaleza, la contaminación, el extractivismo minero y las técnicas modernas y desarrolladas, que no respetan ni conservan la vida de la tierra.

⁴⁴ María Elena García, *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2008). Ver también Silvia Rivera, *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado Aymara y Qhechwa, 1900 – 1980* (La Paz – Bolivia: Hisbol – CSUTCB, 2010).

⁴⁵ Josef Estermann, “Crisis civilizatoria y Vivir bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay / suma qamaña andino”. *Polis*, Vol. 11, N° 33 (2012): 1 – 18.

3.2. *Yachay tinkuy* y el diálogo de saberes

Al destacarse la interculturalidad en la escena conceptual de los pueblos de Abya Yala, varios autores han propuesto el diálogo de saberes⁴⁶ como aprendizaje mutuo que “busca promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida”⁴⁷. Sin embargo, no solo hay construcción e intercambio mutuo de aprendizajes, también existe destrucción, imposición o silenciamiento de saberes. La destrucción y la imposición del conocimiento tienen lugar cuando existen culturas o matrices del pensamiento que consideran a los otros conocimientos como inferiores, de menor valor y sin autoridad. Los pueblos indígenas del Ecuador estuvieron sometidos a actos y hechos de la civilización europea, al gobierno colonial y la evangelización cristiana, tanto durante los virreinos y la real audiencia como durante la república. Estos procesos crearon ambientes de miedo, sumisión, tensión, incertidumbre, inseguridad, desvalorización de lo propio y pérdida paulatina de los conocimientos, técnicas y rituales de los pueblos originarios. En la toma de conciencia comunitaria de este contexto opresivo y explotador y el posicionamiento de la identidad cultural se origina el *tinkuy*. La imposición genera una sola vía de conocimientos y saberes pues impera el conocimiento hegemónico del dominante, pero también da cuenta de la existencia de los dominados que en su estado de sumisión, silencio o resistencia cuentan con saberes que denotan su identidad cultural. Los pueblos del Ecuador y de Abya Yala toman conciencia de las desigualdades, de la opresión y dominación e inician sus luchas socio-organizativas y políticas para terminar con este estado de injusticias y para terminar con las categorías conceptuales que las mantienen y recrean. Así empieza a florecer el *yachay tinkuy*, cuando los pueblos indígenas con sus propios saberes se resisten a ser dominados, rechazan la civilización europea, se rebelan contra el poder colonial y reniegan de la cristianización. De las manifestaciones de rebeldía indígena lo podemos encontrar en alzamientos⁴⁸, rebeliones⁴⁹, en los levantamientos⁵⁰ y demás manifestaciones de rechazo a la civilización europea y a la evangelización cristiana ocurridos durante la historia de la República del Ecuador y la Real Audiencia de Quito. Sin embargo, nos concentramos desde la mitad del siglo XX hasta la

⁴⁶ Catalina Campo Imbaquingo y María Inés Rivadeneira. *El diálogo de saberes en los Estados Plurinacionales*. (Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2013).

⁴⁷ Maruja Salas, *Los sabores y las voces de la tierra. Visualizando la soberanía alimentaria en los Andes* (2013): 135. Edición en PDF.

⁴⁸ Moreno, *Alzamientos indígenas*.

⁴⁹ Lucas, *La rebelión de los indios*.

⁵⁰ Moreno y Figueroa. *El levantamiento indígena*.

presente, tiempo en el que los pueblos indígenas llevan a cabo varias acciones que cambian el régimen del Estado Ecuatoriano y de la sociedad: de una sociedad homogénea monocultural a una sociedad heterogénea e intercultural, de un Estado uninacional a un Estado Plurinacional.

Esta resistencia a la dominación, civilización y colonización crean los *tinkuy*. Las lógicas de sobrevivencia de los pueblos indígenas construyen varios horizontes históricos y estos se pueden explicar a partir del *yachay tinkuy*: encuentro y confrontación de saberes, sentires y acciones en un lugar - espacio, tiempo y estado determinado. Son *tinkuy* dinámicos y dialécticos, subversivos y emancipadores que posibilitan la lucha del movimiento indígena y generan nuevas propuestas políticas, educativas, sociales y culturales.

3.3. Prácticas de la educación indígena

Hay acciones y sobre todo saberes, que convergen y se manifiestan en este *tinkuy*, de allí que llamaremos *yachay tinkuy* o confrontación / inversión de saberes. Hay investigaciones que han abordado el tema educativo de los pueblos indígenas desde distintos aspectos, por ejemplo, el nivel intelectual y la formación de la personalidad de los niños kichwas realizado por Antonio Polo⁵¹, una pedagogía popular para la EIB de Jorge Rivera⁵², historia de la educación ecuatoriana de Carlos Paladines⁵³, la teoría y práctica de la educación indígena y el proyecto educativo Macac de Consuelo Yáñez⁵⁴, la socialización infantil en los pueblos indígenas de José Yáñez⁵⁵, el desarrollo del aprendizaje y el conocimiento en la comunas kichwas de José Sánchez Parga⁵⁶, la tradición y la modernidad en la escuela de Simiatug de Quintero María y Lucie de Vries⁵⁷, los valores, el bilingüismo y la interculturalidad en la

⁵¹ Antonio Polo, *¿Escolarizar al indígena? Influjo de la escuela sobre el nivel intelectual y la conformación de la personalidad en los niños de algunas comunidades de Bolívar* (Quito: Ediciones Indoamérica, 1981)

⁵² Jorge Rivera Pizarro, *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1987).

⁵³ Carlos Paladines, *Historia de la Educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano* (Loja: Universidad Técnica Particular de Loja, 1998).

⁵⁴ Consuelo Yáñez Cossío, "Macac". *Teoría y práctica de la educación indígena* (Cali: CELATER – MACAC, 1991). Ver también Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador* (Quito: Imprenta Abya Yala, 1996)

⁵⁵ José Yáñez, *Runa yachai. Socialización infantil y lógica de subsistencia en los pueblos indígenas del Ecuador* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2003).

⁵⁶ José Sánchez – Parga, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina* (Quito: Centro Andino de Acción Popular, 1988). Ver también José Sánchez – Parga, *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y Deudas pedagógicas* (Quito: CAAP, PRODECO, SEIC, 2005).

⁵⁷ María Quintero y Lucie de Vries. "Tradición y modernidad en la escuela indígena: el caso de Simiatug". En *Investigación Pedagógica intercultural bilingüe*, Comp. por Wolfgang Küper (Quito: Ediciones Abya Yala, 1992), 205 – 228.

educación indígena de José Juncosa⁵⁸, la relación de la cultura, la lengua y la identidad en la educación bilingüe intercultural de Abram Matthias⁵⁹, los modelos pedagógicos de la educación bilingüe en el Ecuador de Lucie De Vries⁶⁰, la afirmación étnica desde la escuela india de Víctor Torres⁶¹, los avances del Proyecto de Educación Bilingüe intercultural en el Ecuador de Valiente Teresa y Wolfgang Küper⁶², la relación entre la comunidad, la escuela y el currículo de Luis Montaluisa⁶³, la experiencia de educación indígena en Cotopaxi de Martínez Carlos y José Burbano⁶⁴, los desafíos y los logros de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador de Anita Krainer⁶⁵, la relación de la educación intercultural bilingüe y el movimiento indígena del Ecuador de María Isabel González⁶⁶. Partiendo de estas investigaciones planteo una secuencia histórica de las prácticas de la educación indígena en:

- 1) Educación activa;
- 2) Pedagogía de la liberación / descolonización;
- 3) Educación bilingüe bicultural,
- 4) Educación bilingüe intercultural,
- 5) Educación intercultural bilingüe
- 6) Educación intercultural para el *sumak kawsay* o vida hermosa / vida plena.

Esta relación histórica de la educación indígena⁶⁷ tiene saberes que han sido creados y construidos en el *tinkuy* y que integran la comprensión holística del *pacha* (tiempo, lugar -

⁵⁸ José Juncosa, *Educación indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. Colección 500 años N°13 (Quito: Ediciones Abya Yala, 1989).

⁵⁹ Matthias Abram, "Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador". En *Pueblos indígenas y Educación*. N° 4 (Quito: Ediciones Abya Yala, 1987), 5- 37. Ver también Matthias Abram, *Lengua, cultura e identidad*.

⁶⁰ Lucie De Vries, "Un balance de los modelos pedagógicos de la educación bilingüe en Ecuador". *Pueblos indígenas y Educación* N° 14 (Quito: Ediciones Abya Yala, 1990), 11- 21.

⁶¹ Víctor Torres, *La Escuela india: ¿integración o afirmación étnica? (La educación indígena vista por sus propios actores)* (Quito: Abya Yala, 1992).

⁶² Teresa Valiente Catter y Wolfgang Küper. "Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador. Un proyecto de Educación bilingüe intercultural en el Ecuador. (1990 – 1993)". *Pueblos indígenas y Educación*, N° 43 (1998): 44 – 197.

⁶³ Luis Montaluisa, *Ñuqanchiq yachai*. (Quito: Gráficas Arboleda, 2006).

⁶⁴ Carlos Martínez y José Burbano, *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1994).

⁶⁵ Anita Krainer, "La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual". En *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*, Comp. por Juliana Ströbele – Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler (Frankfort: Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit, 2010), 38 – 44.

⁶⁶ María Isabel González, *Movimiento indígena y educación intercultural bilingüe en Ecuador* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011).

⁶⁷ El término indígena se utiliza para referirse a todo lo que tiene relación con los pueblos y nacionalidades originarias del Ecuador, dado que en 1998 se reconoce el concepto de pueblos indígenas y de nacionalidades indígenas en la Constitución Política.

espacio y estado). En este *tinkuy* se observan disputas, paradojas y contradicciones de la educación intercultural bilingüe, producto de la confrontación cultural, y en muchos casos de choques culturales, entre el sistema dominante del Estado y la resistencia de los pueblos, entre el colapso y la sobrevivencia de las culturas indígenas. En este *tinkuy* el movimiento indígena ha construido y desarrollado la educación intercultural bilingüe sirviéndose de:

- 1) La capacidad organizativa de los pueblos indígenas con la creación en 1944 de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la creación en 1968 de la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC) que en 1997 cambia su nombre a Federación de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), la creación en 1972 de la Ecuador *runacunapac riccharimui* (ECUARUNARI), la creación en 1980 del Consejo Ecuatoriano de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos (FEINE), la creación en 1980 de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENIAE), y la consolidación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) que en 1980 nace como CONACNIE, basados en los *wawa rikcharimuy*⁶⁸ o federaciones provinciales campesinas e indígenas. Cada *guagua rikcharimui*⁶⁹ lleva la carga de la sabiduría kichwa;
- 2) La creación de escuelas en las comunidades, donde se inicia a utilizar la lengua y contenidos culturales o saberes de la respectiva nacionalidad para la educación;
- 3) El derecho al voto de los analfabetos, la mayoría indígenas, aprobada en la Constitución de 1979; paradójicamente el derecho al voto del analfabeto impulsó procesos de escolaridad y alfabetización en idioma de la nacionalidad respectiva.
- 4) La unificación de la escritura del idioma kichwa y otras lenguas originarias;
- 5) La creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe como un sistema paralelo a la educación del “sector hispano hablante”;
- 6) La declaración del Ecuador como Estado Plurinacional e intercultural en la Constitución del 2008 y la pérdida del control de las Nacionalidades indígenas en el manejo de la Educación Intercultural Bilingüe.

⁶⁸ Wawa rikcharimui: hijo/a de despertares. Semánticamente responde a los hijos/as de ECUARUNARI, que son las federaciones provinciales creadas como organizaciones filiales de dicha organización. Se puede ver la concepción viva de las organizaciones y su relación filiación familiar. Antes de la unificación de la escritura kichwa sucedido en 1981 se escribía con <g> o <h> y a partir de la unificación se escribe con <w>, es decir, wawa.

⁶⁹ Jorge Cevallos y Mario Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai / historia de la nacionalidad y los pueblos quichuas del Ecuador* (Quito: ECUARUNARI, 1998), 50.

3.4. Ciclos del yachay tinkuy

En el proceso de lucha del movimiento indígena del Ecuador se dan varios ciclos del *yachay tinkuy* caracterizadas por la lucha organizada, por las relaciones con los demás pueblos y la *pachamama* y aupadas por la defensa de la vida, aproximadamente desde mediados del Siglo XX: 1) *riccharimui yachay tinkuy* o encuentro y confrontación del despertares, memorias y toma de conciencia de saberes; 2) *jatarishun yachay tinkuy* o movilización, levantamiento, puesta en acción de saberes; 3) *kawsaytura yachay tinkuy* o encuentro y confrontación de saberes entre culturas y pueblos (intercultural, plurinacional) y 4) *sumak kawsay yachay tinkuy* o encuentro y confrontación de saberes por la vida hermosa. A continuación detallamos los diferentes ciclos.

4. **Riccharimuy yachay tinkuy o encuentro y confrontación de despertares y de memorias (Toma de conciencia comunitaria)**

El *riccharimui yachay tinkuy* es tomado del nombre con el que se designa a la ECUARUNARI: Ecuador *runacunapac riccharimui*. Esta organización aglutina a los wawa *riccharimui* (despertar menor o hijo), término con el que se designa a las federaciones provinciales de campesinos e indígenas de la sierra ecuatoriana y que luego se autodenominó como la Confederación de los Pueblos Kichwa del Ecuador. Esta misma organización publica su periódico *Riccharishun* – despertémonos, en la cual difunde su pensamiento y accionar.

La ECUARUNARI fue creada en la comunidad de Tepeyac en 1972 con representantes de las comunidades indígenas⁷⁰. La palabra *riccharimui* se interpreta como despertémonos. Mi definición es que *riccharimui* significa vuelve y despiértate. La partícula <ri> es reflexiva que junto a un verbo permite ejecutar una acción a sí mismo y por sí mismo, es decir esta acción no es delegable. Así mismo la partícula <mu> en un verbo realiza la acción de manera reiterativa; es volver a la misma acción en forma reiterativa con o sin orden de otro, se traduciría vuelve y despiértate. La partícula <i>, hoy se escribe <y>, significa una acción imperativa, es decir es una orden o mandato. Entonces la orden es: despertarse uno mismo por sí mismo o ayudado por los demás. Con el significado de *riccharimui* las comunidades kichwas apostaron por renovar y fortalecer el pensamiento propio, por embarcarse en el pensamiento y sentimiento kichwa para la lucha contra la opresión, la explotación, y la asimilación cultural.

⁷⁰ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 50.

Según el lexicón de Domingo de Santo Tomás, *Richasca* es “despierto; “*richarichini, gui, o richachini, gui* - recordar, despertar a otro”⁷¹ y según el diccionario de Manuel Guzmán *Riccharini* es “despertarse; recordarse”⁷². Este recordar, volver y despertarse, despertarse y recordarse es un acto o hecho que puede explicarse como la toma de conciencia colectiva para expresar y difundir los saberes kichwa, es la reconstrucción de las memorias de luchas de los pueblos kichwas.

4.1. El *rikcharimuy yachay tinkuy* es toma de conciencia comunitaria de la opresión, explotación y dominación

Para tomar conciencia de la situación se debe recordar el pasado que permite comprender de donde surgen los hechos de explotación, injusticia y opresión, para ello es necesario despertarse, no como un acto de salir del estado de sueño sino pensar, analizar y reflexionar la realidad en la que se encuentran sumidos los indígenas y campesinos. Es actualizar las memorias de luchas. *Riccharimui*, es una orden a sí mismo, despiértate, porque si no te despiertas a ti mismo no tendrás oportunidad de tomar conciencia. Es despertar la memoria, la conciencia, la mente y todas las facultades y habilidades intelectuales que les permitan recordar y tomar conciencia. Para este proceso de despertarse, recordar, y tomar conciencia se convocan a reuniones y asambleas, encuentros culturales y tomas de la plaza, que serán los espacios privilegiados del *rikcharimuy yachay tinkuy*.

En el *riccharimui yachay tinkuy* hay una tensión entre fuerzas opuestas: dominación cultural occidental y resistencia kichwa que generan dependencias y sumisiones, independencias y resistencias. También hay tensión entre fuerzas divergentes al interior del *riccharimui*, que jalona por procesos disímiles y hasta contrapuestos. En esta era de la sociedad del conocimiento, los pueblos indígenas manifiestan tendencias del ecologismo. Vemos que el ecologismo es incompatible con la producción tecnológica que cree que los recursos son inagotables. Así aparecen los “procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades”⁷³ que

⁷¹ Domingo Santo Thomas, *Léxicon o Vocabulario de la Lengua general del Perú* (s/f), 165.

<http://books.google.com.ec>.

⁷² Manuel Guzmán, *Gramática de la lengua Quichua (Dialecto del Ecuador)* (Quito: Prensa Católica, 1920), 103.

⁷³ Alfredo Ghiso, *Potenciando la Diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)* (2000), 2. http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf.

desde los pueblos indígenas crean nuevas alternativas en contravía del desarrollismo, el progreso y el extractivismo.

Riccharimui por la partícula *mu* significa vuelve y despiértate. Es un despertar cíclico, es extraer las memorias del pasado sobre su nombre e historia para impregnar hoy el sello de su existencia digna y autónoma. Es volver, es retomar la *pacha* -momento, espacio y estado- en que fue interrumpida su historia y ahora tiene que volver para que permita despertarse de la situación en la que vive. No es un retorno de un salvador o de una persona sino el retorno al *pacha* en el que había respeto e intercambio digno en las relaciones entre los seres de la *pachamama*. Son nuevos *tinkuy*, donde el *riccharimui* dice de la terminación de un proceso injusto para iniciar un nuevo proceso de vida plena, es un despertar y toma de conciencia para los siguientes ciclos del *yachay tinkuy* como son *jatarishun*, *kawsaypura* y *sumak kawsay*.

Como bien sabemos, en el siglo XX todavía hay preponderancia de haciendas donde los terratenientes acaparan el poder económico, político y social de Ecuador y mantienen situaciones de explotación, opresión para los pueblos indígenas⁷⁴. En esta humillación y opresión también se genera y se recrea el conocimiento, que da otro tipo de saber. Este saber difiere totalmente del saber dominante que se sirve de la fuerza y muchas veces de la violencia. El saber del humillado y del oprimido no es de dominación; es un saber que genera confrontación en la búsqueda de formas de sobrevivencia y de existencia, ante el asedio destructor de su cultura y su saber. Los oprimidos no tienen recursos para adquirir herramientas de violencia que les permita enfrentar, pero tienen la capacidad humana suficiente para resistir y luchar. Este saber genera sobrevivencia, y configura el *tinkuy* de la sobrevivencia, de la lucha colectiva, de la resistencia, cargada de relaciones humanas de vida.

Entonces, este saber genera otro sentido, se cubre de otro significado, tiene color, sabor, olor y sonido de sobrevivencia y espíritu kichwa. Es un *tinkuy* donde el saber da otro sentido a la vida, y donde hay otro sentido para la vida. Es el sentido primero y último de los “oprimidos pero no vencidos” de Silvia Rivera Cusicanqui⁷⁵. Este sentido de sobrevivencia es la base sobre la que fluye la lógica de la vida. Vivir o mejor sobrevivir construye lógicas de la vida que también conduce a las lógicas de rebeldías. La sobrevivencia construye saberes que tienen sentido en la vida y para la vida. Esta sobrevivencia corresponde al *kawsanahunchikrami* (A

⁷⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI editores, 1972), 33.

⁷⁵ Silvia Rivera, *Oprimidos pero no vencidos*.

pesar de todo seguimos viviendo). Cuando está latente y vigente este sentido y conciencia del *kawsanahunchikrami* se activa la resistencia, la rebeldía y el deseo de subvertir el sistema de opresión. La opresión no puede acabar con estas ganas de vivir. Solo comprendiendo estas relaciones se puede comprender los saberes que tienen los humillados y los oprimidos. El *tinkuy* es por ello, relaciones de saberes dispares y diversos, convergentes y divergentes a la vez, sincréticos y descentralizados y que en cada momento y espacio se renuevan (*pachakutik*). Los pueblos indígenas del Ecuador encuentran en los *tinkuy* el verdadero sentido de la existencia en medio de las tinieblas de la ignorancia, la miseria, la explotación y la opresión.

4.2. El *rikcharimuy* de las comunidades y organizaciones indígenas

La lucha por la tierra y la educación es iniciada por la FEI desde la década de 1940, siendo retomado con fuerza en la década de 1970, por las autodenominadas “comunidades indígenas y campesinas”⁷⁶ que desarrollan conceptos alrededor de lo organizativo y comunitario, la vida, la cultura y la educación. El nombre de campesino que asumen las organizaciones indígenas se da por el discurso clasista de la FEI y la FENOC, que conceptualizan a las comunidades indígenas como campesinas, que demandan “mejores salarios para los trabajadores rurales y por la intervención de las organizaciones campesinas en el proceso de reforma agraria”⁷⁷ de 1964 y 1973. Aunque la ley de comunas data de 1937 estaba ligado al reconocimiento legal de las poblaciones ancestrales que habían subsistido a lo largo del tiempo. Dichas comunas sin embargo estaban muy bien controladas por las haciendas y los pueblos de mestizos, los párrocos, el policía y el teniente político. En la lucha por arrancar tierras a los terratenientes surgen las organizaciones de las comunidades indígenas y campesinas, que a partir de 1980 plantean la participación en los organismos del Estado. La unidad o la cohesión alrededor de los conceptos indígenas y campesinos son tan fuertes que las demandas hacia el estado son planteadas como “organización de las comunidades indígenas y campesinas”⁷⁸. Los nombres de las organizaciones tenían clara influencia sindicalista y respondían a “un proceso de concientización de la clase obrera”⁷⁹; también incluía a las cooperativas agrícolas y trabajadores agropecuarios. En la misma década se populariza el concepto de federaciones, ligadas a la conformación de los *wawa riccharimui*,

⁷⁶ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*.

⁷⁷ FENOCIN, *Noveno Congreso Ambato*, 10 citado en Altmann, “Una breve historia de las organizaciones del movimiento indígena del Ecuador”, 5.

⁷⁸ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 27.

⁷⁹ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 27.

palabras que van unidos a campesinos, comunas, cabildos. La importancia de estas organizaciones a distinto nivel territorial del Ecuador radica en que, en cada rincón de *ayllullakta* o comunidad de familias se empiezan a organizar sendas asambleas de aprendizaje y enseñanza, que abren nuevos *tinkuy* locales. En este sentido hay un ir y venir de las reflexiones y decisiones que se toman en los diferentes niveles de discusión y de decisión: desde lo nacional pasando por lo provincial y cantonal hasta lo local y viceversa. Como parte del *tinkuy* se desarrollan las asambleas comunitarias donde se adoptan las decisiones que han sido planteadas en los diferentes niveles de representación organizacional. Nada se puede ejecutar en los niveles de la estructura organizativa sin la aprobación de la asamblea comunitaria. Este es el dispositivo que activa la acción del sistema del movimiento indígena y la cohesión de todos sus *wawa riccharimui*. En la Amazonia, los centros Shuar ya venían funcionando de esta manera desde 1960⁸⁰ y en forma idéntica se organizan las nacionalidades indígenas de la costa en la década de los años 1980 y 1990.

Impulsada por sectores progresistas de la Iglesia Católica, en 1972 se crea la organización Ecuador *runacunapac riccharimui*⁸¹ (ECUARUNARI), “como movimiento clerical” con un sacerdote como asesor en cada provincia, que cambia la comprensión de la lucha campesina, influenciada por:

organizaciones cristianas, la influencia de la revolución cubana; la realización de la Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín; el trabajo pastoral de Monseñor Leonidas Proaño en la diócesis de Riobamba; el trabajo del grupo de reflexión de los sacerdotes Ecuatorianos; el contexto socio-político Latinoamericano; la educación liberadora de Paulo Freire⁸².

La ECUARUNARI, nace en la influencia de las “organizaciones populares para que tomen conciencia, se organicen, participen en la vida política, y ante todo reclamen al estado el respeto a la vida, al trabajo y a la tierra”⁸³. Estos últimos tres conceptos son asumidos por el movimiento indígena como los pilares que guían la lucha de la organización Ecuador *runacunapac riccharimui*. Este nombre denota la fuerza lingüística del kichwa para moverse en el sentido de *riccharimui*: despiértate y toma conciencia. La organización ECUARUNARI crea los conceptos símbolos, y ello permite conocer el pensamiento de los pueblos indígenas

⁸⁰ Philipp Altmann, “Una breve historia de las organizaciones del movimiento indígena del Ecuador”. *Antropología. Cuadernos de investigación*. (2014), 8. <http://revistas.arqueo-ecuatoriana.ec/es/cuadernos-de-investigacion/cuadernos-de-investigacion-12/295-una-breve-historia-de-las-organizaciones-del-movimiento-indigena-del-ecuador>

⁸¹ Ecuador *runacunapac riccharimui*: El despertar de (para) los hombres del Ecuador.

⁸² Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 32.

⁸³ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 32.

en estos tiempos y mirar, a pesar de las múltiples influencias externas, la riqueza conceptual y el pensamiento kichwa. *Ecuador runacunapac riccharimui* rompe con la lógica conceptual del castellano, por lo menos en lo que respecta a la lucha desde los pueblos indígenas por la tierra, la vida, la educación, el trabajo y la libertad.

En el *riccharimui* del *yachay tinkuy* confluyen muchos saberes, pensamientos, sentires, acciones e incluso posiciones políticas. En la constitución de la ECUARUNARI, confluyen tres posiciones muy bien marcadas por sus planteamientos. Está la posición etnicista que plantea “la formación de la organización solamente compuesta por indígenas puros, sin mestizos”⁸⁴; hay también la posición “antropológica, culturalista, que hace hincapié en el rescate de los valores culturales, las costumbres, la lengua, la vestimenta, la tradición oral, la medicina tradicional, la resistencia a la penetración cultural occidental y del imperialismo”⁸⁵ y la tercera posición es clasista “inspirada en la organización proletaria, mediante el cual debían unirse en la lucha los pobres y explotados del campo y la ciudad”⁸⁶. Incluso dentro de cada posición existían varias tendencias que conforme se fortalecía la organización indígena, sobre todo en las acciones de lucha, se miraba la idea de respetar las diferentes posiciones políticas, culturales e identitarias en aras de la unidad.

4.3. La educación en el *rikcharimuy yachay tinkuy*

En estos espacios de encuentro / confrontación se dan hechos educativos: se aprende y se enseña. Tienen relación con la educación espontánea, con la educación que surge de las necesidades de la vida. Es educación familiar desarrollada en las comunidades indígenas donde las acciones y políticas del Estado no llegan. En el *riccharimui yachay tinkuy*, la práctica educativa por excelencia es la educación familiar y comunitaria con la pedagogía familiar y la pedagogía comunitaria. Estas prácticas educativas se transmiten de generación en generación. La oralidad en esta práctica educativa es fundamental, así como la memoria histórica. Con las herramientas intelectuales de la memoria histórica y la oralidad se construye la reflexión y la acción, acción y reflexión en un continuo *pachakutik* (tiempo, lugar - espacio y actitud nuevo, en continuo retorno en el devenir). Este proceso de praxis, siguiendo a Paulo

⁸⁴ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 35.

⁸⁵ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 35.

⁸⁶ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 35

Freire, “es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”⁸⁷, en beneficio de la vida. El *riccharimui* es reflexión y el *pachakutik* es acción.

Merece especial mención para comprender el concepto *rikcharimuy*, la metodología de Paulo Freire empleado en los programas de capacitación y alfabetización de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador - ERPE creadas por Monseñor Leonidas Proaño, que “ayudó a tomar conciencia de la situación, a organizar las comunidades, a buscar caminos hacia el desarrollo y a reclamar sus derechos al estado”⁸⁸. Aquí ya podemos deducir las primeras acciones educativas al margen del estado y desde las comunidades y organizaciones indígenas y campesinas.

¿Educativamente que implica *riccharimui*? ¿Acaso las comunidades indígenas realmente estaban sumidos en un sopor, donde no tenían conciencia de lo que les pasaba y por ello debían despertarse? ¿Acaso este *riccharimui* aludía al despertarse, como el desarrollado por Monseñor Proaño con “líderes, catequistas, sacerdotes, religiosos, de todas las provincias”, que “acudían a Riobamba a los cursos de concientización y de renovación?”⁸⁹ La iglesia buscaba un despertar religioso, pero las comunidades indígenas plantearon otro despertar: despertar a un nuevo tiempo, a un nuevo lugar - espacio y a un nuevo estado. Este nuevo tiempo, lugar - espacio y estado responden a un despertar político – organizativo, a un despertar social – cultural. En el *rikcharimuy* que se desarrolla en el *yachay tinkuy* la ECUARUNARI es actor fundamental, con sus *wawa riccharimui* que se crean en las provincias y con sus comunidades.

El idioma privilegiado de comunicación, de aprendizaje y de enseñanza en las asambleas comunitarias fue el idioma kichwa. No así en las asambleas nacionales y regionales, donde el idioma más utilizado fue el castellano, que permitió conocer lo que sucedía a nivel oficial y fuera de las comunidades indígenas. En kichwa se comunicaban con sus coterráneos que les permitían comprender sobre los temas tratados y sobre las decisiones tomadas. De esta manera se perfiló el bilingüismo a distintas escalas territoriales: en la comunidad el idioma originario, a nivel de las federaciones o *wawa riccharimui* los dos idiomas, kichwa y castellano, y a nivel nacional el castellano. Este uso del idioma denota el pragmatismo de la

⁸⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 32.

⁸⁸ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 33.

⁸⁹ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 33.

comunicación y educación desde y para las comunidades. Pero ¿cuál era el proceso educativo del *riccharimui* si no conocían las letras ni sabían interpretar las grafías? En esta situación socio - cultural, la oralidad fue el medio de comunicación privilegiado, herramienta que dejaba grabado en su mente lo que estaban proponiendo para sus luchas pero que no dejaba huellas escritas. Esta oralidad estuvo vinculada a los objetos símbolos o la simbología que manejaban como ayuda – memoria y como memoria. Incluso la ausencia de símbolo generó una memoria de búsqueda, una oralidad que despertó su consecución. No conocían las letras, no sabían sus significados pero añoraban para su emancipación. Estos objetos símbolos estaban asociados a la tierra, por ejemplo la presencia de las *wipalas* (bandera) que sin importar el color lo utilizaban para indicar la presencia de las luchas por la tierra. Por la necesidad de comprender todo lo que se trataban en las asambleas nacionales y de esta necesidad de conocer y comprender las resoluciones surgen los promotores o técnicos de campo que ayudaron a comprender a los comuneros. En este *tinkuy* también se forjó la interculturalidad porque en los espacios nacionales habían muchas lenguas y varias culturas originarias que pugnaban para que sean conocidas y comprendidas sus demandas y conocimientos. Eran las lenguas y culturas de las diferentes nacionalidades. En el *tinkuy* del *rikcharimuy* encontramos los primeros pasos hacia el bilingüismo y la interculturalidad.

Las reuniones y asambleas de las comunidades se convirtieron en espacios alternativos colectivos de enseñanza y aprendizaje, fueron espacios que se recrearon con los saberes propios. Eran los *yachay tinkuy* que se discutían y se comprometían, se confrontaban y se consensuaban, se ponían en común las ideas, energías y fuerzas para la lucha organizada, se reunían y se juntaban los representantes de las organizaciones campesinas e indígenas para discutir mejoras a sus condiciones socioeconómicas y culturales y plantear soluciones a la situación de opresión y explotación en la cual vivían. En las asambleas se dio la lucha intelectual por excelencia, que permitió armar una nueva matriz de pensamiento que planteaba un nuevo régimen de Estado. Pero estos espacios estaban fuera del estado, eran espacios creados por los indígenas y campesinos para tomar conciencia de la lucha por la tierra, la cultura y la libertad, tanto en lo local como a nivel nacional. Estas asambleas y reuniones se replicaron luego en los *wawa riccharimui*, que posteriormente se denominaron federaciones y también se replicaron al interior de las comunidades indígenas y campesinas. Una vez que las resoluciones fueron comprendidas, asumidas y decididas por las comunidades, fueron emitidas como mandato. Las decisiones fueron consultadas a las bases y aprobadas para que se ejecuten en los distintos niveles de las organizaciones.

4.4. El despertar de los kichwas del Ecuador

En el *rikcharimuy yachay tinkuy* se renueva y revive la memoria histórica, se desarrolla el *pachakutik*, poniéndose en franca contravía del olvido que es estrategia política e ideológica de los dominantes. El *rikcharimuy* activa la memoria historia, abre el “horizonte de posibilidades y la creatividad de la acción”⁹⁰. En este sentido es interesante el planteamiento de Boaventura de Souza Santos que coincide muy bien con el *rikcharimuy yachay tinkuy*:

La promoción de la creatividad de la acción es una tarea crucial del tiempo presente. Porque en la fase de transición paradigmática el sistema social entra en un desequilibrio creciente y el aumento de la contingencia tiende a generar situaciones de caos. El caos, que el orden y el progreso modernos pareciera que hubieran mandado al basurero de la historia, regresa hoy, tanto en la epistemología como en los procesos sociales. Lejos de ser, por esencia, negativo, el caos es un horizonte dramáticamente ampliado de posibilidades y, como tal, contiene, como ningún otro, posibilidades progresistas y posibilidades regresivas⁹¹.

Si solo se toma el término *rikcharimuy* – despiértate, es un mandato, un imperativo y al mismo tiempo persuasión; como mandato hay que obedecer, observar y ejecutar: como imperativo es deber o exigencia inexcusable; y como persuasión, la Real Academia Española, señala que es “inducir, mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo”. De esta manera va surgiendo el mandato como deber imperativo de la organización que se creaba. *Riccharimui* da sentido a la lucha de los campesinos e indígenas en la década de 1970: despertarse de la situación en la que estaban sumidos, crea un horizonte de lucha, incentiva la búsqueda de días mejores, despertarse para tener conciencia y luchar contra las injusticias, explotación, abuso, racismo y exclusión. Con un imaginario de racismo y desprecio hacia lo indígena, la organización que nace con Ecuador *runacunapac riccharimui*, con características culturales kichwa y fuerzas propias, embarca a las comunidades y organizaciones campesinas e indígenas para lograr sus objetivos. Esta organización va creciendo al ritmo de las luchas, choques, confrontaciones y conflictos con el estado y la sociedad nacional, con las haciendas, incluso con sus patrocinadores – la iglesia y los partidos políticos de izquierda- así como con sus propias comunidades. Es una construcción de confrontaciones y disputas, es un *tinkuy*. Desde las comunidades se van armando los mandatos que son productos de la discusión y el

⁹⁰ Boaventura De Souza Santos, *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Traducido por Consuelo Bernal. (Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.1998), 41.

⁹¹ Santos, *De la mano de Alicia*, 41.

debate sobre las posibles soluciones a los múltiples problemas reales en la que se encontraban sumidos.

Al escoger el nombre de Ecuador *runacunapac riccharimui* - ECUARUNARI argumentan que “ha llegado la hora de que el pueblo indígena, los *runas*⁹², se despierten del sueño de la esclavitud, de la ignorancia, de la indiferencia; que se levanten contra la brutal dominación, protesten ante el humillante pisoteo de sus derechos”⁹³. Ahora que ya está el hombre despertado, con conciencia para la lucha, ahora las comunidades y pueblos deben ponerlo en práctica, así surge el segundo momento del *yachay tinkuy*: *jatarishun yachay tinkuy* – levantamiento / toma de los espacios de poder dominante.

5. *Jatarishun yachay tinkuy* o levantamiento y movilización de saberes kichwas

Una vez que los excluidos, explotados y oprimidos se han despertado, ahora que los indígenas tienen conciencia de su realidad, se inicia el *jatarishun* dentro del proceso de *Tinkuy*, llegando a establecer *pachakutik*. *Jatarishun* significa levantémonos, pero desde la sociedad mestiza y ecuatoriana se empezó a reconocer como levantamiento indígena. Una vez que ha reconstruido las memorias de las luchas, viene la acción, viene *jatarishun* o levantémonos todos para seguir caminando en la lucha y la vida, levantarse para terminar con la injusticia y la opresión. De esta manera se inicia el proceso de *pachakutik* que es el “advenimiento de una nueva era, una fuerza capaz de restaurar el orden”⁹⁴. Desde la comprensión de los otros sectores sociales, especialmente los urbanos, del *pachakutik* solo toman el *jatarishun* y le denominan “levantamiento indígena”⁹⁵.

5.1. ¡*Jatarishun*! ¡Levantémonos! Levantemos nuestras memorias y saberes

El *jatarishun yachay tinkuy* busca desarticular la metamorfosis de la oligarquía dominante, pero antes es necesario acabar con la figura individual opresora representada en el patrón, la explotación representada en el cura del pueblo y el teniente político, inclusive de algunos funcionarios públicos. En el *jatarishun yachay tinkuy* también hay una lucha anticolonialista y

⁹² Runa: persona; runakuna: personas. Al escribir runas, la palabra Kichwa <runa> esta completada con el pluralizador del castellano. Esta interferencia idiomática entre el Kichwa y el castellano es propio de dos lenguas en contacto y uso, generando lo que se ha dado en llamar *chawpi lengua* o *chapushka*. Este sería un *tinkuy* lingüístico.

⁹³ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 35.

⁹⁴ Marc Becker, *¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador*. (Quito: FLACSO Ecuador - Ediciones Abya Yala, 2015), 28.

⁹⁵ Moreno y Figueroa. *El levantamiento indígena del inti raymi de 1990*.

anti imperialista, por ejemplo se presionó para la expulsión del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) porque como reivindicación étnica cultural están:

El respeto y libre desenvolvimiento de las culturas indígenas (tierra, derechos políticos, lengua), rechazan la penetración ideológica y cultural de agencias de desarrollo y proselitismo religioso que ocasionan la división y debilitamiento de las comunidades y organizaciones campesinas indígenas (ILV, Visión Mundial, Plan Padrinos, cuerpo de paz, etc.)⁹⁶.

Desde el *kaypimi kanchik carajo* (aquí estamos carajo), inclusive con ironía, se grita al mundo que ¡aquí estamos! En cada levantamiento se reitera este grito. Interesa dar a conocer al mundo de quienes somos y que no estamos muertos, que aquí estamos vivos, que tantos años de explotación y opresión no acabaron con la vida de nuestros pueblos, que seguimos vivos aunque en condiciones muy deprimentes humanamente hablando.

Los levantamientos indígenas más sobresalientes se dan en los años de 1990, 1992 y 1994⁹⁷ donde las comunidades y organizaciones aglutinadas en la CONAIE, desplegaron pancartas con el slogan **por una vida digna** aludiendo a las demandas de tierras, educación, salud, seguridad y otros servicios básicos. El levantamiento de 1990 se realizó para “exigir al gobierno respuesta a los 16 puntos del **mandato por la vida** y los derechos de las nacionalidades indígenas del Ecuador”⁹⁸. Hay alusión a la vida digna o *sumak kawsay*. Con las movilizaciones y levantamientos indígenas, se configura el *pachakutik*, donde se desarrolla la literatura que recogen el debate del pensamiento y la cultura de los pueblos indígenas, pero también, estos textos alimentan las acciones colectivas políticas de los movimientos indígenas y sociales. Entre los temas que sobresalen en la discusión teórica están el estado plurinacional e intercultural, la educación intercultural bilingüe, la salud intercultural, la participación democrática, la consulta previa, el territorio y la territorialidad, la autonomía de los pueblos y nacionalidades. También se debate la vida hermosa, que también emerge del movimiento indígena desde la perspectiva de la educación.

El enfoque de la CONAIE, la mayor organización indígena del Ecuador, y sus filiales ECUARUNARI Y CONFENIAE es la “autodeterminación de los pueblos indígenas”, dentro

⁹⁶ Alicia Ibarra, *Los indígenas y el Estado en el Ecuador* (Cayambe: Ediciones Abya Yala. 1992), 144.

⁹⁷ Becker, *¡Pachakutik!*

⁹⁸ Ver: videos CONAIE levantamiento indígena de 1990, partes 1 al 5.
<https://www.youtube.com/watch?v=HVP0Q3B2ans>

del cual se desarrolla el concepto de “nacionalidad indígena”, entendida como la “cultura propia, lengua, creencia religiosa, territorio y puede contener diferentes pueblos que difieren de su nacionalidad en ciertos elementos”⁹⁹. A partir de la reconstitución de la nacionalidad indígena, proponen la construcción del estado plurinacional y por eso la CONAIE se enfoca en los principios políticos ideológicos del humanismo, del comunitarismo, de la democracia plurinacional comunitaria, plurinacionalismo, unidad en la diversidad, autodeterminación¹⁰⁰. Luego plantean los derechos colectivos y la territorialidad que tiene un significado cultural antes que económico. La CONAIE arguyendo la plurinacionalidad y la Confederación de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN) proponiendo la interculturalidad, luchan por la propuesta política de la sociedad intercultural y el estado plurinacional. Critican el actual estado uninacional hegemónico blanco – mestizo que es excluyente, antidemocrático, represivo y pro-imperialista que no permite la participación de todas las nacionalidades. Consideran que la democracia liberal es poco representativa y colonialista, porque busca “destruir la identidad de los indígenas y reducir su cultura a folclor, siempre orientado hacia una cultura occidental dominante”¹⁰¹. Ven a la educación pública como un instrumento de la clase dominante para despolitizar a los indígenas, para perpetuar la dependencia y el subdesarrollo. “Educar a los indígenas es integrarlos a una cultura nacional... en una posición periférica, en un sistema del saber donde solo pueden entrar como inferiores”¹⁰². Para la CONAIE “en la época republicana se continua con la estructura colonialista mediante el cual se explota y somete a los pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales”¹⁰³, lo que le llevó a Walsh a calificar al Ecuador, desde la “monoculturalidad estructural y del poder”¹⁰⁴, como “colonialismo interno y externo”¹⁰⁵. En lo cultural, la colonialidad del poder y el saber eurocéntrico consideran el saber de los pueblos indígenas como periféricos o rurales, en la condición de inferior. El movimiento indígena en el *pachakutik* del *yachay tinkuy* puso fin a la política de asimilación cultural.

Con presión social ejercida por los levantamientos se logra tierras, educación, atención estatal, reconocimiento y respeto como nacionalidades y se logra derechos. La educación

⁹⁹ Altmann, “Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos de coloniales...”,

¹⁰⁰ CONAIE, *Proyecto político de la CONAIE*. (Quito. 1994)

¹⁰¹ CONAIE, *Proyecto político de la CONAIE*, 31.

¹⁰² Altmann, “Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos de coloniales...”, 133.

¹⁰³ CONAIE, *Proyecto político de la CONAIE*, 21.

¹⁰⁴ Catherine Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, 2009), 70.

¹⁰⁵ Altmann, “Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos de coloniales...”, 133.

intercultural bilingüe (EIB) es producto del *jatarishun yachay tinkuy*. En este *tinkuy* se pueden entender al mismo tiempo la articulación de lo distinto, las contradicciones, las concesiones y los pactos, las alternativas, diferencias y rupturas. La Educación intercultural Bilingüe - EIB nace con esta particularidad del *tinkuy*: ser paradójica y contradictoria. Paradójica, por ejemplo, porque se piensa y se habla en kichwa pero se escribe en castellano. Contradictoria porque se cree que la cultura y el idioma kichwa no se debe aprender en la escuela sino en la casa. Así, el *jatarishun yachay tinkuy* - el levantamiento indígena activa el *pachakutik* que es un verdadero cambio, la revolución andina.

El *pachakutik* se repite cada *wata* o año y se reinicia siguiendo el mismo orden: *tarpuypacha* (lugar y tiempo de siembra), *hallmaypacha* (lugar y tiempo de crecimiento y cuidado), *sisaypacha* (lugar y tiempo de florecimiento) y *pallaypacha* (lugar y tiempo de cosecha). Este proceso se denomina *pachakutik* o renovación de tiempo - espacio y *wata* porque se renueva o vuelve a suceder. La *pacha* está relacionada con *inti* que ejecuta dos tiempos fundamentales: *mushuk nina* (fuego o luz nuevo) / *mushuk wata* (año nuevo) e *inti watana* (amarrarse el sol, retorno del sol). Es un ir y venir del sol, produciendo la luz nueva, por eso se vuelve al mismo tiempo y al mismo espacio, pero siempre nuevo: *pachakutik*. Aunque se vuelva al mismo lugar - espacio, tiempo y estado, siempre son distintos, diferentes y nuevos. Este es el espacio - tiempo - estado en el que se da el *rikcharimuy* y el *jatarishun*, en una relación simbiótica complementaria.

Como vemos es otra comprensión del mundo y la realidad, es otro saber o conocimiento, y tiene relación directa con el ciclo de vida, con la *chakra* y también con las fiestas y rituales agrarios.

5.2. Creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB)

En el *rikcharimuy yachay tinkuy* se gestó la educación intercultural bilingüe y en el *jatarishun yachay tinkuy* se hicieron realidad los sistemas compartidos e institucionalizados de saber y de poder, se creó en 1988 la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe - DINEIIB que en 1992 con la Ley 150, suprimirá el término indígena, transformándose en DINEIB. Al igual que en otros países andinos, en las comunidades indígenas se puso en

práctica el discurso y la consigna de lucha de la CONAIE y otras organización indígenas como es “crear nuestras escuelas”¹⁰⁶.

El *jatarishun yachay tinkuy* es interacción, intercambio, relación con los demás, es poner en acción las ideas. El *tinkuy* desaparece cuando no existen estas relaciones y acciones; se enriquece cuando son diversas y múltiples. La relación horizontal de dar – recibir y de actuar lo recrean todos los seres existentes: entre los humanos, entre los *ayllu*, con la *allpamama*, la *pachamama*, la *yakumama*, el *intitayta*, la *killamama* y con la *pacha*. Con la llegada de la modernización se da conflictos de sentidos relacionados a la dependencia y la rebeldía, al dominio y la libertad, al neocolonialismo y la emancipación. En el *yachay tinkuy* de los pueblos indígenas intervienen e influyen también relaciones y acciones mundiales además de los locales. *Allpamanta*, *kawsaymanta*, *yachaymanta kishpirinkakaman* (por la tierra, por la vida por la educación hasta la liberación) son planteamientos y discursos que se despliegan al interior de las comunidades y en cambio, desde afuera, están las relaciones que fortalecen o debilitan estas relaciones internas. Sea que fortalezcan o debiliten aparecen las tensiones propias de un *tinkuy* conflictivo donde hay encuentros de procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades. En la estatización e institucionalización de la educación intercultural bilingüe intervienen el estado ecuatoriano, la cooperación internacional, la universidad católica y la sociedad civil ecuatoriana.

5.3. *Shimi shitachi* o pasa la voz

Otro aspecto fundamental del *jatarishun tinkuy* es el *shimi shitachi* (pasar la voz o dar noticia), que es un dispositivo comunicativo que se activa antes de un hecho de vital importancia para las comunidades indígenas. Normalmente el *shimi shitachi*, pasar la voz y crear el ambiente, se activa antes de los levantamientos, poniendo en disposición a las comunas indígenas para el levantamiento. Cuando las comunidades se han enterado de la noticia consignada en el mandato, se aúnan esfuerzos para la acción y consolidan las fuerzas que se necesita para el levantamiento. Hay *shimi shitachi* que han permitido el surgimiento del *jatarishun tinkuy* vinculados a la educación desde las organizaciones del movimiento

¹⁰⁶ Frank Salomón, “Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro”. En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas etnográficas y teóricas*. Editado por Mercedes Niño – Murcia y Patricia Ames. (Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004), 322.

indígena, y para presentarlo, recurrimos a los conceptos de Benford¹⁰⁷, que organiza de acuerdo a la información diagnóstica, pronóstica y activista.

Información diagnóstica:

- Las leyes son solo para los de poncho.
- Los indígenas sin tierras migran a la ciudad¹⁰⁸.
- ¿Por qué no son autoridades los mismos indígenas? Votamos con exigencia sin conciencia.
- En educación no hay ni un profesor indígena¹⁰⁹.

Información pronóstica:

- Formar los Guaguas riccharimui para promover la cultura, las costumbres propias de los pueblos indígenas¹¹⁰.
- Salir de las tinieblas del analfabetismo y pedir escuelas para la liberación del indio, para la liberación de los pobres¹¹¹.
- Liberar al hombre de la esclavitud, de la ignorancia. Para unir todos, juntar todos¹¹².
- En educación, que la lengua kichwa sea oficial¹¹³.

Información activista:

- Congresos de las organizaciones del Movimiento indígena
- Encuentros culturales de los pueblos indígenas en contra de la celebración del descubrimiento de América.
- Marchas de los indígenas y campesinos, sobre todo el primero de mayo, por mejoras de los salarios de los trabajadores y atención en servicios básicos.
- Toma de tierra en las haciendas de las diferentes partes del Ecuador.
- 1992, ni una hacienda en el Ecuador.
- Mandato por la vida: tierra, cultura y educación.
- Experiencias de alfabetización desarrolladas en comunidades indígenas.

Estos *shimi shitachi* ponen en la disyuntiva a la CONAIE, de tomar distancia del Estado o de crear instancias paralelas al Estado. Este juego entre los extremos se puede ver, a nivel

¹⁰⁷ Robert Benford y David Snow. "Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment". En *Annual Review of Sociology*, Vol. 26, (2000), 615.

¹⁰⁸ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 34.

¹⁰⁹ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 39.

¹¹⁰ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 35.

¹¹¹ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 37.

¹¹² Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 38.

¹¹³ Cevallos y Mullo, *Quichua runacunapac huiñai causai*, 40.

nacional, en las posiciones para crear la ECUARUNARI o la Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador - CONAIE, o en las experiencias educativas durante los años 1970 y 1980 que confluyen en la creación de la DINEIB. En la creación de la ECUARUNARI y la CONAIE se juega entre la República de indios y el Estado ecuatoriano, una patria en ciernes. La misma propuesta del Estado Plurinacional nace del gobierno indio, paralelo al gobierno ecuatoriano, que con la reconstitución de pueblos y nacionalidades plantea la autonomía de sus territorios y gobiernos. La autodeterminación es una demanda nacida desde las entrañas organizativas de los pueblos indígenas y que es asumida e impulsada por el Estado ecuatoriano que lo plasma en las Circunscripciones territoriales indígenas. En lo local se observan varios *shimi shitachi* en relación a las reconstituciones de las comunidades originarias, de los pueblos y de las nacionalidades indígenas. La lucha por la educación ligada a la tierra es el *shimi shitachi* predominante.

Dado el nulo acceso a la literacidad de los indígenas, el *shimi shitachi* se basa en el uso de la oralidad, porque es una noticia verbal, es ‘pasa la voz’, ‘algo hay que hacer’ o ‘algo viene y hay que prepararse’. Expresiones de *shimi shitachi* lo podemos ver en las luchas por la tierra y la educación, se envía y se reciben informaciones y comunicaciones importantes y claves para lograr sus demandas. El *shimi shitachi* se realizan en *Ayllupura* o entre familias, para tener la actitud y estar preparados para el diálogo, más allá de la “simple confrontación abstracta de ideas”, como lo dice Xavier Albó¹¹⁴. *Ayllupura* significa entre familia, entre familiares, y en condiciones de opresión y explotación, quienes sufren sus secuelas se consideran familiares. El *jatarishun yachay tinkuy*, más allá de la actitud de movilización y de la generación de acciones de lucha en el último cuarto de siglo XX y primera década del siglo XXI, les permitió unirse ante las situaciones de opresión, discriminación y explotación. Es decir, fue un acto político y de cambio de mentalidad ante la situación opresiva que vivían los pueblos indígenas. Queda claro que el *shimi shitachi* crea un estado o ambiente propicio para el *jatarishun yachay tinkuy*. Es el estado inicial o inauguración de la confrontación, de la inversión y el cambio. Hay una tendencia para el cambio y que se tiene la esperanza de que es nuevo y bueno, es *pachakutik*. Estos *shimi shitachi* disputan con el poder y la educación oficial el posicionamiento del saber y el espíritu propio de los pueblos indígenas, porque la “conexión espiritual entre pueblo, territorio y metafísica conduce a una situación compleja

¹¹⁴ Xavier Albó, *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo* (La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF Y CIPCA. 2002), 106

que no admite negociaciones acerca del acceso de foráneos a este territorio. Este es más bien parte integral de la identidad del pueblo y por lo tanto no puede ser separado del mismo”¹¹⁵.

5.4. La escuela en la comunidad es resultado del proceso *jatarishun yachay tinkuy*

El *pachakutik* aunque paradójico, contradictorio y lleno de disputas, va generando paulatinamente unidad de intención, de acción y de lucha, tanto conceptual como material y territorial. A ello alude la integralidad. Nada está separado, todo tiene sentido y significado en el relacionamiento entre los seres¹¹⁶ de la *pachamama*, entre quienes intervienen en el *tinkuy*, pero para tener sentido y significado debe entrar en relación: *tinkunakuy*. Esa relación solo se da en un tiempo y espacio apropiado: *tinkuy*. Desde la perspectiva educativa y en relación a los pueblos indígenas, la escuela es el *tinkuy* conceptual por excelencia, es la inversión de la educación de los mestizos en educación de las comunidades kichwa, es el cambio y renovación del aprendizaje de las memorias de saberes negados y eliminados de los pueblos indígenas. La escuela, es un concepto foráneo que se convierte en anhelo de los pueblos indígenas porque en ella se adquiere la literacidad pero también es apropiada y construida a partir de la comprensión y vivencias propias de los pueblos indígenas. En este *tinkuy* y *pachakutik* se suceden los tiempos y espacios -por ejemplo de siembra o de cuidado o de florecimiento o de cosecha- de confrontación o disputa e inversión de saberes. Hay actores colectivos y actores individuales que intervienen en esta confrontación o choque cultural, configurando relaciones conceptuales sui generis de educación intercultural bilingüe en la escuela: comunidad y estado (municipio, gobierno provincial, gobierno central), padres de familia y docentes mestizos, alumnos kichwa hablantes y maestros castellano hablantes, educadores bilingües y docentes fiscales, escuela y ONG, entre las más significativas. El Centro educativo comunitario intercultural bilingüe (CECIB), como lo denominaron desde la DINEIB, ha generado una serie de conceptos que rompen con el statu quo educativo del Ecuador. Este CECIB recrea ciclos temporales y espaciales para educar, por ejemplo educar al *llullu* (infante), *wawa* (niño), *malta* (púber), *wanra* (joven), *kari - warmi* (hombre - mujer), *tayta - mama* (padre - madre). El CECIB rompe con la concentración únicamente de los estudiantes y los docentes en un sitio. En este *tinkuy* intervienen muchos actores: *tayta - mama*, *wawki* (hermano del hermano), *ñaña* (hermana de la hermana), *yaya-mama*, *ayllupura*

¹¹⁵ Altmann, Phillip. “El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social”. *Revista Andina de Estudios Políticos*, Vol. III, N° 2, (2013), 6-31.

¹¹⁶ Desde la comprensión kichwa, en la *pachamama* todos los seres tienen vida y también intervienen en el *tinkuy*. El ‘otro’ o ‘los otros’ no existen como entidades ajenas a nuestra vida, sino hay una relación familiar entre todos los seres, por eso le llamamos *pachamama* (madre naturaleza) debido a que nosotros somos sus hijos.

(entre familiares), el Estado, las ONGS, los gobiernos locales, la misma comunidad, convirtiéndose en un espacio y escenario ideal para mirar las relaciones del *tinkuy*. Desde las demandas educativas de la FEI aproximadamente a mediados del siglo XX hasta la eliminación de la autonomía de la DINEIB sucedido a fines de la primera década del siglo XXI, sigue latente el ideal de la “escuela como parte orgánica de la comunidad”¹¹⁷, que en el Ecuador rompe con la hegemonía de la escuela homogeneizante, castellanizante y monoculturizante. La escuela comunitaria bilingüe e intercultural será la mayor inversión (*tikray*) y la renovación (*pachakutik*) de los saberes de los pueblos indígenas.

En el prólogo a la primera edición del texto “oprimidos pero no vencidos” de Silvia Rivera Cusicanqui, Luis Huáscar Antezana escribe que se debe

Pasar al otro lado del espejo: allí donde sucede la otra historia. Aquella que, más aquí y más allá de la humillación, la derrota y el abandono, busca y construye una pluralidad de sentido donde se disemina la riqueza de la diversidad: la ‘fiesta de la plebe’ que tanto teme el poder¹¹⁸.

El CECIB en las comunas kichwas contribuyó a escribir la historia negada y despreciada de los pueblos indígenas, especialmente con la publicación de textos escolares escritos en kichwa y con conocimientos de su cultura y pensamiento.

6. *Kawsaypura yachay tinkuy* o convergencia y confrontación de saberes “entre culturas”

Después de los levantamientos por la tierra, por la cultura, por la libertad, por la educación entre culturas, por una vida digna, hay una búsqueda por relaciones culturales igualitarias y equitativas, se aspira una convivencia con otras culturas, convivencia entre nacionalidades o en un estado plurinacional. Se toma el término kichwa *kawsaypura* que significa “entre culturas” denotando la visión holística de convivencia con otras culturas, y se utilizará el término español interculturalidad en este sentido y no para referirse solo a la relación de culturas. En la década de los años 80 del siglo XX, tanto la FENOCIN como la CONAIE entienden la interculturalidad como una propuesta de desarrollo con identidad, desde una clara política de diferencia para romper con las estructuras del saber eurocentradas y como medio en la lucha por los derechos epistémicos. Siguiendo a Mignolo, Altmann dice que la intención

¹¹⁷ Frank Salomón, “Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro”, 324.

¹¹⁸ Luis Antezana, “Prólogo a la primera edición” de *Oprimidos pero no vencidos* de Silvia Rivera (La Paz: Hisbol – CSUTCB, 1984), 11.

es desconectarse de los efectos totalitarios de las categorías occidentales de pensamiento y subjetividad y propone la interculturalidad como un “diálogo entre los saberes y cosmologías andinas y occidentales, por lo que debería ser entendida en el contexto de pensamiento y proyectos de-coloniales”¹¹⁹. Las diferentes organizaciones del movimiento indígena “proponen formas plurales de poder y saber que se integran en una estructura abierta, junto con formas de reciprocidad y solidaridad como alternativa al capitalismo actual”¹²⁰. Como ya se dijo, el *tinkuy* es pragmático, es acción de saberes y el diálogo de saberes se convierte en el ideal a lograr.

La interculturalidad es un concepto que surge desde las luchas educativas de los pueblos indígenas, que rompe con la hegemonía cultural mestiza de la sociedad y el Estado uninacional ecuatoriano. El *kawsayapura yachay tinkuy* se gesta en las experiencias educativas biculturales bilingües y bilingües interculturales de los años 70 y 80 que coronan con la creación de la DINEIB y el surgimiento de los Centros Educativos Comunitarios interculturales bilingües. Las luchas de la educación están ligadas a la lucha por la tierra y la territorialidad aproximadamente a inicios de 1980. El *kawsayapura* implica también la convivencia entre nacionalidades que es el fundamento político para la construcción del estado plurinacional. La educación intercultural tendría su plena vigencia si se respeta la autodefinición cada pueblo y de cada nacionalidad, lo que permite la construcción del estado plurinacional

A estas alturas de la fuerza social y organizativa del movimiento indígena es posible identificar una matriz de pensamiento, una filosofía; y a nivel educativo, la educación intercultural – bilingüe ligada a la lucha por la tierra – territorialidad, la identidad y los derechos como pueblos. En el *tinkuy* de la interculturalidad aflora el pensamiento andino, la filosofía intercultural, que permiten la construcción de la educación intercultural en un estado plurinacional.

6.1. El Pensamiento andino y filosofía intercultural

La búsqueda y el rescate de un pensar indígena propio según Hugo Moreno es darle valor científico y cultural; es demostrar que “el estilo de pensar, de ser, de hacer de América Latina” tiene “su fuente, su fundamento y su espíritu en el pensamiento, en la naturaleza del

¹¹⁹ Altmann, “El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social”, 136.

¹²⁰ Altmann, “El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social”, 137.

indígena latinoamericano”¹²¹. De esta manera plantea que existe una cultura andina geográfica y demográficamente ubicado en los países de Ecuador, Perú y Bolivia que además de dar forma a los niveles económico y tecnológico, también está en las “organizaciones mentales más profundas y en la expresiones más elaboradas del arte y la religión”¹²². La cultura andina se diferencia de la cultura occidental dominante y homogeneizante, por el tiempo histórico que tiene un “desarrollo cíclico con una fase de ascenso y otra de descenso que culmina con una gran crisis universal (Pachacútec) en que el mundo puede desaparecer”¹²³. Sostiene que es una cosmovisión que se sustenta en los “ciclos agrícolas” y la influencia de desastres naturales (terremotos, inundaciones, sequías, etc.). Caracteriza al fenómeno indígena como grupo social diferente al resto de la población ecuatoriana, donde el “ser del indígena” es formado por el “sustrato mítico – mágico del pasado indígena. Plantea la “Filosofía Indígena” analizando el “ser, el tiempo y la tierra”. Finalmente, en el indígena como hombre religioso, hipotetiza la “dimensión que lo sagrado parece tener en la vida del indígena” tanto en sus acciones como en la fuerza dinamizadora para su vida y como “camino de la liberación indígena”¹²⁴. Moreno plantea la “pedagogía integral y liberadora” indicando que la liberación del indígena partirá de la “reflexión sobre sí mismo, con su toma de conciencia sobre su realidad desde su estar siendo así como depositario de una filosofía de la salvación”¹²⁵. Insiste en que se debe terminar con el indigenismo de derecha o de izquierda que pertenece a una “praxis colonialista” cuyo lema es acabar con la condición de indígena, “aplastar su especificidad étnica integrándolo a la civilización occidental”¹²⁶. El indígena puede presentar una nueva alternativa de humanización, desde la integración de “todos los pueblos y todas la etnias para luchar por la construcción de una sociedad feliz para todos”¹²⁷. Entonces, configura un hombre sagrado desde su estar siendo.

Fausto Reinaga plantea la filosofía del indio - inka o del tawantinsuyu, diferente de la filosofía de occidente, incluso del comunismo y de la posición de izquierda, con lo que propone el indianismo como la filosofía india vinculado al hombre – colonizado del Tercer Mundo, quien debe liberarse. Tomando como ejemplo al indio de Bolivia dice que “la lucha

¹²¹ Hugo Moreno, *Introducción a la Filosofía indígena desde la perspectiva de Chimborazo* (Riobamba: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, núcleo de Chimborazo, 2012), 17.

¹²² Moreno, *Introducción a la Filosofía indígena*, 17

¹²³ Moreno, *Introducción a la Filosofía indígena*, 19.

¹²⁴ Moreno, *Introducción a la Filosofía indígena*, 31.

¹²⁵ Moreno, *Introducción a la Filosofía indígena*, 246.

¹²⁶ Moreno, *Introducción a la Filosofía indígena*, 248.

¹²⁷ Moreno, *Introducción a la Filosofía indígena*, 24.

libertaria india es una grandiosa epopeya que se prolonga desde 1536 hasta nuestros días”¹²⁸. Al hablar sobre la propiedad manifiesta que “el cholaje es propiedad privada; el indio propiedad colectiva” considerando que “para el indio la tierra es la pachamama, madre de todos los hombres: una comunidad... la comunidad cósmica y sagrada”¹²⁹. De esta manera Reinaga introduce con fuerza la categoría conceptual de indio y por ello reafirma que “indios nos dominaron, indios nos liberaremos”. La producción literaria de Reinaga dio origen al pensamiento político indígena contemporáneo, denominado indianismo.

Bonfil Batalla también argumenta que indio es una categoría colonial, y lo define en contraste con la cultura occidental. Tanto el indio como el negro son colonizados en América por los europeos y significa un “rompimiento total con el pasado precolombino”¹³⁰. La categoría indio produce consecuencias en los aspectos teóricos y con los problemas prácticos y políticos de los países con población indígena. Es más certero al afirmar que indio es una “categoría supra étnica” que denota una “particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial”¹³¹. Remata indicando que en la relación de dominio colonial hay “dos polos antagónicos, excluyentes y necesarios: el dominador y el dominado, el superior y el inferior, la verdad y el error”¹³².

Samuel Guerra Bravo en su texto “problemas en el estudio del pensamiento andino” plantea preguntas de si ¿el pensamiento indígena es ciencia o sabiduría? o de si se ¿puede hablar de ciencia andina?... ¿a que alude la categoría andino? ¿Y qué métodos utilizar para el estudio del pensamiento andino? ... ¿Y cuál es el carácter del pensamiento andino?¹³³ El autor indica que los problemas fundamentales son los epistemológicos, por cuanto le interesa saber si el pensamiento andino, considerado como saber popular, cumple con las pautas del saber científico o no. El conocimiento científico de occidente al basarse en “la razón y en la lógica, deja fuera otras formas de conocimiento que se basan en la intuición, el sentimiento, las experiencias místicas, las relaciones comunitarias, etc.”¹³⁴. La racionalidad, sistematicidad,

¹²⁸ Fausto Reinaga, *La revolución india* (La Paz: Ediciones Fundación Amaútica Fausto Reinaga, 2001), 207.

¹²⁹ Reinaga, *La revolución india*, 209.

¹³⁰ Guillermo Bonfil, “El concepto de indio en América: una categoría colonial”. En *Anales de Antropología*. (1972), 115.

¹³¹ Bonfil, “El concepto de indio en América: una categoría colonial”, 111.

¹³² Bonfil, “El concepto de indio en América: una categoría colonial”, 111.

¹³³ Samuel Guerra, “Problemas en el estudio del pensamiento andino”. En *La cultura en la historia* ed. por Jorge Núñez Sánchez (Quito: Corporación Editora Nacional, 1992), 147 – 162.

¹³⁴ Guerra, “Problemas en el estudio del pensamiento andino”, 150.

logicidad, universalidad occidental se impusieron a la cultura, la visión del mundo, los valores éticos y los símbolos de los americanos desde el siglo XVI, que implicó “una conquista en el plano del saber y el concepto de ciencia que perfeccionó la modernidad negó expresamente el valor del saber indoamericano”¹³⁵. Samuel Guerra indica que a más del saber occidental impuesto contamos con este saber nuestro heredado de nuestros antepasados y que se convirtió en saber sincrético conformado por “capacidades, modos de ser y de pensar específicos que anclan en la profundidad de la memoria y de la conciencia histórica de quienes la portan”¹³⁶. El punto de partida es que aquellos saberes, según el autor llamado saberes populares, que sirven o aportan a la lucha reivindicativa de esos sectores, “pueden erigirse en una alternativa frente al saber dominante”¹³⁷. Plantea la construcción de una epistemología desde los sectores subalternos -y tomando la concepción gramsciana de hegemonía- desde grupos con iniciativa que retoman sus tradiciones, prácticas, valores y saberes para la producción simbólica que les permitan esgrimir los saberes “como legítimos, como válidos, como útiles y necesarios,... que apunte hacia un conocimiento racional, lógico y científico, pero desideologizado”¹³⁸. Finalmente anota que, para América Latina y el área Andina “el reconocimiento y estudio del saber popular no es solo cuestión epistemológica, sino también una reivindicación histórico – política”, que debe ser legitimado socialmente y transformado en un “conocimiento alternativo”¹³⁹. Así, Guerra plantea la epistemología del saber popular para el hombre andino como alternativa al saber dominante.

Aníbal Quijano argumentando la idea de raza, indica que América se constituye en el “primer espacio /tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial" en base a las "diferencias entre conquistadores y conquistados... y la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial”¹⁴⁰. Así explica que la raza es una categoría mental de la modernidad y el capitalismo es la nueva estructura de control del trabajo. Con la idea de raza, explica Aníbal Quijano, se categoriza en América las identidades sociales de indios, negros, mestizos. Los colonizadores establecen el color para la categorización racial de los dominados, donde los

¹³⁵ Guerra, “Problemas en el estudio del pensamiento andino”, 150.

¹³⁶ Guerra, “Problemas en el estudio del pensamiento andino”, 151.

¹³⁷ Guerra, “Problemas en el estudio del pensamiento andino”, 153.

¹³⁸ Guerra, “Problemas en el estudio del pensamiento andino”, 155.

¹³⁹ Guerra, “Problemas en el estudio del pensamiento andino”, 160.

¹⁴⁰ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas* editado por Lander Edgardo, 122 – 151. (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000), 140.

blancos son dominantes y los negros, indios, mestizos son los dominados. Ante esta situación, la resistencia intelectual vino de parte de los diferentes pueblos que al momento de colonizar América tenían su propia historia, lenguaje, productos culturales, memoria e identidad como los aztecas, mayas, chimus, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde, dice Aníbal Quijano, son reconocidos con una sola identidad: indios. De esta manera, “el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo”¹⁴¹. En la formación del estado – nación moderna se da un “proceso de homogenización de los miembros de la sociedad imaginada desde una perspectiva eurocéntrica”¹⁴². Frente a ello plantea la democratización de la sociedad latinoamericana, como un movimiento histórico para la descolonización y la redistribución del poder del Estado–nación moderno. Finaliza proponiendo la socialización del poder mediante la “radical devolución del control sobre el trabajo /recursos /productos, sobre el sexo /recursos /productos, sobre la autoridad /instituciones /violencia, y sobre la intersubjetividad /conocimiento /comunicación a la vida cotidiana de las gentes”¹⁴³.

La filosofía es pensada también desde el contexto latinoamericano y por la emergencia de los pueblos indígenas y afroecuatorianos es denominada intercultural. Pero esta interculturalidad es cuestionada por Raúl Fonet-Betancourt, quien lleva adelante un diálogo autocrítico con la historia reciente e inmediata de la filosofía latinoamericana, para lo cual toma como hilo conductor el desafío de la interculturalidad en la movilización de las luchas por la diversidad cultural de los pueblos originarios en el ámbito continental en la coyuntura histórica de 1992. Mira la configuración cultural de la filosofía haciendo honor a la pluralidad cultural de Latinoamérica. Indica que la filosofía latinoamericana no responde al reto del tejido intercultural que caracteriza la realidad cultural de América Latina¹⁴⁴.

Superando el posicionamiento teórico y el diálogo entre culturas, designa a la interculturalidad como la postura o disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir sus referencias identitarias en relación con los otros, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. No basta la cultura única ni propia, para leer e

¹⁴¹ Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, 133.

¹⁴² Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, 140.

¹⁴³ Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, 146.

¹⁴⁴ Raúl Fonet – Betancourt, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual* (Madrid: Editorial Trotta S.A, 2004), 14.

interpretar el mundo. “La interculturalidad es el reconocimiento de la necesidad de que una dimensión fundamental en la práctica de la cultura que tenemos como propia debe ser la de la traducción de los nombres propios que consolidan su tradición”¹⁴⁵.

La filosofía latinoamericana no puede responder al reto de la interculturalidad sin sufrir una dolorosa transformación que descentre su historia y abra su presente a una pluralidad de formas de expresión y de prácticas de filosofar. Fornet cita el programa de Juan Bautista Alberdi (1820 - 1884) para indicar que la Filosofía americana se trata de una “práctica de la filosofía que toma el contexto histórico de los países latinoamericanos como su punto de partida y también como referencia primera para explicar su sentido y su legitimidad”¹⁴⁶

Para su crítica, Fornet-Betancourt toma el pensamiento de Francisco Bilbao (1823 - 1865) que propone la unidad basado en el respeto a la diferencia, de Eugenio María de Hostos (1839 - 1903) que denuncia el hacer solidario al indio de una civilización que no comprende, de Pedro Enríquez Ureña (1884 - 1946) que propone la unidad de las multánimes voces de los pueblos, de José Martí (1853 - 1895) reclama comprender y reorganizar América Latina desde su real constitución intercultural¹⁴⁷.

Partiendo de los forjadores de la filosofía latinoamericana (Arturo Ardao, Enrique Dussel, Arturo A. Roig, Francisco Miró Quesada, Juan Scannone, Luis Villoro, Leopoldo Zea, etc.), la filosofía latinoamericana se ha desarrollado en el marco de un amplio y vigoroso proceso de contextualización y de inculturación que representa el hilo conductor en el camino del reencuentro de la filosofía con la historia y la cultura latinoamericanas. Fornet-Betancourt critica que la transformación contextual de la filosofía en América expresada en la filosofía latinoamericana todavía es insuficiente como respuesta al desafío de la interculturalidad, debido al “hecho de que la filosofía latinoamericana no ha sabido llevar el proceso de contextualización y de diálogo con la historia y la cultura latinoamericanas a sus últimas consecuencias”¹⁴⁸.

¹⁴⁵ Fornet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 15.

¹⁴⁶ Fornet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 16.

¹⁴⁷ Fornet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 20.

¹⁴⁸ Fornet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 21.

Establece cuatro razones de las deficiencias interculturales del encuentro entre filosofía y la realidad cultural en el proyecto de la filosofía Latinoamérica.

- 1) Sobrevive el vicio del uso colonizado de la inteligencia que se intentó superar con la llamada a la emancipación mental del siglo XIX, y del que se hace eco la filosofía latinoamericana. Pervive la mentalidad de colonizado, lo que no le permite abrirse a la interculturalidad y no le permite dialogar con la pluralidad cultural de América;
- 2) La opción de facto por una visión civilizatoria tributaria del proyecto de la modernidad centroeuropea que se encarna en los programas de educación nacional, visible por ejemplo en la opción metodológica de una cultura de la filosofía escrita en un contexto cultural americano donde la oralidad es fundamental en la creación y transmisión de cultural;
- 3) La filosofía latinoamericana trabaja con dos lenguas, el español y el portugués, mientras que las otras lenguas de América como el aymara, guaraní, kichwa, nahual o kuna no hablan en la filosofía latinoamericana, esto un testimonio claro de su precaria apertura intercultural, no es suficiente una filosofía bilingüe en un continente poliglota porque pone límites a la comprensión y expresión;
- 4) La filosofía latinoamericana reduce la realidad cultural de América Latina al mundo de la cultura mestiza y esta no es expresión suficiente de la diversidad cultural de América Latina y cuestiona que se presente el mestizaje cultural como expresión de la cultura latinoamericana porque es un acto de colonialismo cultural que diluye las diferencias¹⁴⁹.

Esta percepción crítica de las deficiencias interculturales de la filosofía latinoamericana permite la emergencia de un nuevo horizonte de comprensión, y permite ver la filosofía latinoamericana desde otras perspectivas. Este nuevo horizonte de comprensión es producto del renacimiento de la movilización y resistencia de los pueblos indígenas y afroamericanos que exigen el derecho a la autodeterminación política, cultural y religiosa en rechazo a la celebración de los 500 años de conquista, invasión, evangelización y encuentro de dos mundos que pretenden celebrar en 1992. Desde los pueblos en resistencia se conforma la Campaña 500 años de resistencia Indígena, Negra y Popular. “Con esta movilización los indígenas y afroamericanos reafirman su presencia como sujetos de su propia historia, y con derecho a una cultura propia”¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Fonet – Betancourt, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 22 - 23.

¹⁵⁰ Fonet – Betancourt, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 24 – 25.

A pesar de que el movimiento de resistencia se convierte en un giro para la interpretación histórica y de la cultura en América, queda pendiente de si 1992 fue un tiempo favorable para un proceso de transformación económica, social, política, cultural e institucional de América Latina. Fornet-Betancourt considera que la filosofía latinoamericana crece con autores como Leopoldo Zea, Arturo Ardao, Arturo A. Roig, Enrique Dussel, Enrique Villoro, pero se pregunta si ¿logra la filosofía intercultural ver a 1992 como una posibilidad para su apertura intercultural y su reformulación desde el diálogo entre iguales con los pueblos indígenas y afroecuatorianos?¹⁵¹

También se toma el aporte de la “Filosofía andina, estudio intercultural de la sabiduría indígena autóctona andina”¹⁵², que se sintetiza en las siguientes ideas básicas consideradas como filosofía intercultural:

- Estermann intenta romper con el pensamiento filosófico eurocéntrico y occidental, aunque reconoce que el liberalismo y la tolerancia postmoderna aplauden la rica tradición mítica, religiosa y cultural de los pueblos de América latina, sin embargo, siguen insistiendo en la ‘universalidad’ de la filosofía occidental como el único paradigma que merece esta denominación;
- Como ‘filosofía intercultural’ es una reflexión sobre las condiciones y los límites de un diálogo (o polílogo) entre las culturas;
- Estermann llama ‘filosofía andina’ a la epifanía sapiencial del otro en su condición de pobre, marginado, alienado, despojado y olvidado pero desde la gloria de su riqueza humana, cultural y filosófica¹⁵³

Los conceptos básicos que toma Estermann para entender la filosofía andina son la racionalidad andina, los principios de relacionalidad, la ‘pachasofía’, la ‘runasofía’, la ‘ruwanasofía’ y la ‘apusofía’. La racionalidad del pensamiento andino lo explica a partir de la presencia simbólica y el principio de relacionalidad del todo que configura el principio ‘holístico’. Según Estermann, “se trata de una relacionalidad sui generis, que implica una gran variedad de formas extra-lógicas: reciprocidad, complementariedad y correspondencia en los

¹⁵¹ Fornet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 28.

¹⁵² Josef Estermann, *Filosofía Andina, estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina* (Quito, Abya Yala Editing, 1998).

¹⁵³ Estermann, *Filosofía Andina*, 8 -9.

aspectos afectivos, ecológicos, éticos, estéticos y productivos”¹⁵⁴. La pachasofía es “filosofía de pacha: reflexión integral de la relacionalidad cósmica, como manifestación de la experiencia colectiva andina de la realidad”¹⁵⁵.

En la runasofía andina, “el hombre es, antes de ser un ‘yo’, un nosotros (nokayku), un miembro integrado de una colectividad (familia- ayllu). La relacionalidad social y cósmica es una conditio sine qua non de la integridad física y psíquica del hombre”¹⁵⁶. La ruwanasofía es “la ética andina” que “trata de la normatividad del orden pachasófico” lo ruwana se refiere al “deber, lo que hay que hacer”¹⁵⁷.

Es la filosofía relacional a partir de un sujeto integral, a partir de la Pachamama. Lo comunitario atraviesa todo ese pensamiento, que luego en los derechos se amplían a los derechos colectivos. La filosofía andina ayuda a la emergencia política de los movimientos indígenas. “La filosofía andina no quiere participar en este diálogo intercultural como ‘cosmovisión exótica’ o ‘manifestación exótica’, sino como expresión profunda del humanum, encarnado en esta cultura particular (la andina)”¹⁵⁸.

Desde el interés conceptual de la interculturalidad, el texto de Estermann ayuda en la comprensión de los principios de relacionalidad, de reciprocidad y complementariedad que son las bases pragmáticas del pensamiento de los pueblos andinos y que están presentes en el enfoque de educación intercultural y bilingüe. Según Estermann, el hombre andino, es un ‘nosotros’ que vive el polílogo de culturas y la relacionalidad social y cósmica que configuran la filosofía intercultural como la epifanía sapiensal del saber.

Sobre Filosofía intercultural Bertold Bernreuter, manifiesta que es una tautología y considera que la mirada filosófica va “más allá de los límites de una cultura histórica concreta... La mirada hacia la otra cultura y desde ella hacia la propia” es una “mirada filosófica. Por lo tanto, la práctica intercultural en filosofía se debería dar por supuesta”¹⁵⁹. Cuestiona que esta afirmación no es cumplida por muchas filosofías occidentales. La orientación intercultural de

¹⁵⁴ Estermann, *Filosofía Andina*, 114.

¹⁵⁵ Estermann, *Filosofía Andina*, 146.

¹⁵⁶ Estermann, *Filosofía Andina*, 216.

¹⁵⁷ Estermann, *Filosofía Andina*, 225.

¹⁵⁸ Josef Estermann, *Filosofía Andina*, 292.

¹⁵⁹ Bernreuter Bertold, “Filosofía intercultural: realidades, retos, peligros”. En *El saber filosófico*, coordinado por Jorge Martínez y Aura Ponce, v3 (México D.F.: Siglo XXI: Asociación Filosófica de México, 2007), 77.

la filosofía se basaba en muchos casos en el intercambio y la confluencia de las ideas y cosmologías provenientes de varias culturas abriendo las posibilidades de un enriquecimiento mutuo. La filosofía intercultural no es una filosofía de la interculturalidad y supera la filosofía de la cultura, convirtiéndose en una filosofía sin más, que intenta practicar una *polifonía* dialógica y abierta. Como filosofía intercultural nace a principios de los años noventa y provisionalmente distingue cuatro enfoques de filosofar intercultural:

- 1.- El proyecto de una hermenéutica intercultural, con Ram Adhar Mall como fundador;
- 2.- El proyecto de una historiografía intercultural de la filosofía, cuyo protagonista es Franz Martin Wimmer;
- 3.- El proyecto del encuentro de las religiones, cuyo fundador es Raimon Panikkar; y,
- 4.- El proyecto de una ética intercultural, con Raúl Fornet – Betancourt a la cabeza.

Las cuatro tendencias tienen en común la importancia eminente del diálogo como base del filosofar. Se complementan con la filosofía comparativa de tradición anglosajón y con el posmodernismo filosófico y con las filosofías poscoloniales. Entre la filosofía intercultural y las filosofías poscoloniales plantean similares proyectos como en la “identidad cultural, en la demanda de una descolonización mental o en la práctica de formas distintas de filosofar”¹⁶⁰.

Bernreuter anota diez trampas en la praxis del filosofar intercultural: 1. Diálogo en círculos elitistas; 2. Filosofar en pocas lenguas; 3. Armonía contra conflicto: la medida justa de la diferencia; 4. Comunión intercultural, diferencia intracultural; 5. Hablar representativo: sujeto versus mandato; 6. Reservas culturales: la tradición conservada; 7. Bien y mal de la tolerancia; 8. La comparación despreciada; 9. La parada nupcial académica: manía de publicar, pseudo – objetividad, fe en la autoridad; y, 10. La no - solución: el súper filósofo. También anota seis criterios para ajustar la actitud filosófica personal ante el reto intercultural: 1. ¡Sé un ser completo!; 2. ¡Sé sincero!; 3. ¡Escucha!; 4. ¡Traduce!; 5. ¡Busca compañeros!; y, 6. Viaja adentro y afuera¹⁶¹.

Raúl Fornet parte del diálogo de las culturas - producido por la vivencia de su propia humanidad - para filosofar el diálogo intercultural. Puntualiza que la filosofía intercultural no solo tolera otros pensares sino que se solidariza con ellos, porque, precisamente por reconocerlos como mundos propios, es consciente de que es con la ayuda de esos universos como puede abrirse a lo universal.

¹⁶⁰ Bertold, “Filosofía intercultural: realidades, retos, peligros”, 79.

¹⁶¹ Bertold, “Filosofía intercultural: realidades, retos, peligros”, 79.

La filosofía intercultural valora las riquezas de la diversidad cultural y el cultivo de los pueblos de su propia cultura, y lucha con la globalización que, como una filosofía de la historia cree “suponer que la historia de la humanidad no tiene más que un futuro: el futuro previsto y programado por el neoliberalismo”¹⁶². La filosofía intercultural cuestiona la legitimidad ética y cultural del discurso neoliberal porque la humanidad padece los efectos de la globalización, que trata de igualar las diferencias y homogenizar el planeta, produciendo la pérdida de territorio propio donde debe modelar el espacio y tiempo según sus propios valores y fines. La globalización implica un movimiento de marginalización y de exclusión donde las culturas pierden como fuerzas de modelación y de transformación de la realidad histórica concreta. Fernet toma la interculturalidad como hilo conductor para desarrollar una praxis que ateniéndose al derecho de tener una cultura propia, también fomenta y cultiva la pluralidad de las visiones del mundo y el respeto mutuo entre las mismas, procura ser además un instrumento adecuado para la realización concreta de una pluralidad de mundos reales. La alternativa intercultural es renovar el ideal de la universalidad como praxis de solidaridad entre las culturas y liberar el mundo y la historia del dictado directivo del modelo civilizatorio vigente. Si la globalización presenta un solo futuro como posible, la interculturalidad quiere hacer valer la polivalencia de la historia¹⁶³.

La filosofía intercultural opera con una visión histórica de las culturas las mismas que “no son monumentos de un patrimonio artístico intocable sino configuraciones históricas al servicio de la realización plena de lo humano”¹⁶⁴. Fernet dice que las culturas no deben ser ontologizadas ni deben ser objeto de intimidación y el planteamiento intercultural rechaza la tradicional distinción entre civilización y cultura. La transformación intercultural de la filosofía, es un programa de reconstrucción del pasado y, al mismo tiempo, de configuración de un presente. En cada cultura hay momentos de intercambio cultural pero la experiencia intercultural se da al interior y al exterior de las fronteras de la propia cultura y de esta manera define al mundo cultural iberoamericano como constituyente de tantas y tan variadas matrices culturales. Ésta riqueza de matrices y tradiciones culturales dice Fernet, permite elaborar un modelo de filosofía intercultural que refleje el tejido de nuestra variedad en una visión de

¹⁶² Fernet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 373.

¹⁶³ Fernet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 376.

¹⁶⁴ Fernet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 378.

muchos prismas y permita crear un movimiento para organizar económica, política, social y culturalmente la unión ecuménica de pueblos y culturas¹⁶⁵.

Según Cortez David se han dado transformaciones disciplinarias desde el trasfondo epistémico planteado por un paradigma intercultural que sale al paso del logocentrismo europeo – occidental que permite la instauración de un campo de trabajo donde los criterios de generación de conocimiento se orientan por la reproducción de condiciones de vida culturalmente diferenciadas. “El discurso filosófico de carácter andino – como ejercicio de interculturalidad epistémica – que acompaña la generación de formas de vida y conocimiento que cuestionan el carácter colonial de paradigmas de conocimiento moderno–occidentales”¹⁶⁶.

6.2. La interculturalidad y la educación

Durante la Real Audiencia de Quito y el Virreinato de Lima, la preocupación de la administración colonial giraba en torno a la evangelización de los indígenas especialmente en el idioma Kichwa y se impuso el idioma castellano como oficial. En 1551 Fray Jodoco Ricke funda el colegio San Juan Evangelista, donde se enseñaba artes y oficios y estaba dedicado principalmente a los indios hijos de los caciques. La educación colonial en los colegios fundados por los religiosos era en Kichwa y castellano. El primer Sínodo de Quito (1570) ordenó que los curas de indios aprendieran su lengua para poder catequizarlos. Esta lógica evangelizadora de la educación perdurará hasta los inicios de la República y en 1875 llegan al Ecuador los hermanos Cristianos de La Salle, quienes se preocuparon de formar maestros indios para la enseñanza de los indígenas. A partir del V Sínodo celebrado en Quito (1918) se inaugura un nuevo enfoque educativo que es la de incorporar al indígena a la sociedad nacional para lograr su desarrollo. Desde 1922 se inicia una política educativa integracionista desde el Ministerio de Previsión Social y de Agricultura. Este enfoque se mantiene hasta ahora en algunas prácticas educativas estatales¹⁶⁷.

La Constitución Política de 1945, de efímera existencia, por primera vez incluye que donde exista predominante población indígena se enseñara además del castellano, el quichua o la lengua aborigen respectiva donde se resalta el protagonismo educativo de la Alianza

¹⁶⁵ Fornet – Betancourt, *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, 380 – 382.

¹⁶⁶ David Cortez, *Filosofía andina en Ecuador* (2012), 12. Documento electrónico en PDF.

¹⁶⁷ Univ. Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 156

Femenina Ecuatoriana y la participación de la Federación Ecuatoriana de Indios, con el liderazgo de Dolores Cacuango¹⁶⁸.

A partir de la década de los años de 1970 se evidencian varias experiencias educativas cuyos protagonistas son las organizaciones indígenas o también organismos nacionales e internacionales, incluso organismos no gubernamentales. Entre las experiencias educativas con los pueblos indígenas tenemos:

- Instituto lingüístico de Verano (ILV) de 1952 a 1981
- Misión andina, 1956 hasta inicios de los setenta que fue integrada al Ministerio de Agricultura
- Escuela Radiofónica Popular del Ecuador (ERPE) (1964 e inicios de 1990)
- Sistema radiofónico Shuar (SERBISH) desde 1972 y continua.
- Escuela indígenas de Simiatug
- Sistema de Escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde 1974 y continua
- Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana” (FCUNAE) desde 1973 hasta inicios de 1980.
- Subprograma de alfabetización Kichwa, inicia en 1979 e inicios de 1980.
- Programa de licenciatura en lingüística Kichwa de la Universidad Católica desde 1974 hasta 1984
- Colegio nacional MACAC desde 1986 y continua
- Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural desde 1986 y sigue la Universidad de Cuenca.
- Convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, desde 1988 hasta febrero del 2009, fecha en la cual pierde la autonomía administrativa, financiera y técnica.

La educación liberadora de Tayta Leonidas, consistía en un proceso de formación para el hombre concientizado asumido por el propio indígena que luche por su libertad y dignidad; que deje de ser un hombre disminuido como ser humano, que se limita a actuar como una herramienta porque lo han acostumbrado a obrar con miedo y se conforma con vivir en su situación de pobreza.

¹⁶⁸ Univ. Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 157.

Matthias Abram al escribir sobre los problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador, da a conocer una breve caricatura de las posiciones frente a la educación bilingüe: a. El rechazo modernizante desplegada por una población urbana iluminada, que cree que hay que liberar al indígena de su condición de miseria e integrarle a la sociedad; b. El rechazo racista, propugnada por los mestizos que tienen una imagen negativa del indio, quien no es persona a título pleno; c. el rechazo sofisticado, que piensan que la cultura es producto del mestizaje y el indígena debe dominar el castellano para que se integre a la sociedad; d. El rechazo indígena, que al contacto con la otra sociedad rechazan el propio idioma y lo relegan a la conversación familiar¹⁶⁹.

Abram dice que del contacto de las dos lenguas, kichwa y castellano, surge el mestizaje lingüístico como el semilingüismo y la castellanización, originándose la pérdida de la identidad indígena y la desaparición de la tradición oral¹⁷⁰. Entre los problemas de la educación bilingüe anota la escuela comunitaria versus la escuela fiscal cuya alternativa es la escuela intercultural; la escuela Quichua versus escuela bilingüe; el bilingüismo quichua / castellano frente a los demás bilingüismos del país y el proceso de aculturación¹⁷¹.

Abram plantea elementos para una educación intercultural, donde el currículo debe ser integral y prepare para esta sociedad y la vida; la escuela de EBI debe contar con una relación intrínseca entre maestro y comunidad, con el financiamiento estatal suficiente y con una investigación cultural y lingüística que fundamente las bases de la educación intercultural.

6.3. Las escuelas interculturales

Matthias Abram describe cómo deben ser las escuelas interculturales para los niños indígenas.

Tienen que ser lugares de encuentro, de creatividad, de fantasía; lugares donde se aprende lo mejor de la historia, de la sabiduría nacional, del país, además de las técnicas culturales necesarias para desenvolverse también en la sociedad urbana, a más de los dos idiomas que son portadores de dos culturas riquísimas, además de un espíritu crítico para interpretar el contexto y la diferencia cultural¹⁷².

¹⁶⁹ Abram, “Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador”, 7 -11.

¹⁷⁰ Abram, “Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador”, 14 – 16.

¹⁷¹ Abram, “Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador”, 17 – 25.

¹⁷² Abram, “Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador”, 35.

La interculturalidad como práctica pedagógica dentro del sistema educativo ecuatoriano y como política estatal se inicia en 1986, a partir de la experiencia del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI, según convenio entre la GTZ, organismo técnico del Gobierno Federal Alemán y la República del Ecuador. Antes del interculturalismo, en los países del área andina se evidencian corrientes multiculturales, que reconoce la presencia en la sociedad de culturas no europeas en la medida en que operen únicamente en las comunidades que las adoptan y no interfieran en la cultura dominante del resto de la sociedad. En el Ecuador, a este multiculturalismo, desde los pueblos indígenas se exige, además del reconocimiento de la diversidad, la celebración y ejercicio de la diversidad cultural y el enriquecimiento recíproco entre las varias culturas participantes. La interculturalidad nace como respuesta a las demandas de un intercambio recíproco y de relaciones equitativas y en pos de aprendizajes mutuos entre las diversas culturas que coexisten en el Ecuador. Este aspecto finalmente confluye y permite la propuesta de construcción del estado plurinacional y la sociedad intercultural que es la demanda estrella de las organizaciones indígenas del Ecuador. En educación hay experiencias que alimentan la educación intercultural, que ha sido desarrollada desde el pensamiento indígena, aportando con conceptos propios de la cosmovisión andina.

En cuanto al idioma, se evidencian tres tipos de manejo de la lengua en la educación: 1) instituciones educativas con fuerte énfasis en el bilingüismo, dado que manejan el castellano y lengua indígena tanto para la educación como para la comunicación; 2) bilingüismo incipiente, donde hay predominancia de una lengua y el interés de aprender una segunda lengua, básicamente el castellano; y 3) un monolingüismo marcado por el uso de una sola lengua pero que guardan características culturales que les permiten identificarse con una nacionalidad indígena. Al oficializarse la educación intercultural bilingüe se toma como objetivo primordial de educación el bilingüismo coordinado, es decir, el aprendizaje y uso de dos lenguas: de la nacionalidad respectiva y el castellano.

La interculturalidad en educación pasa a convertirse en realidad como política educativa del Estado y como práctica educativa en las escuelas interculturales y en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de las comunidades indígenas. Hasta la presente fecha sigue siendo un *tinkuy* muy conflictivo porque hay confrontaciones de saberes y conocimientos. La sociedad mestiza se resiste a creer que puede vivir y educarse en interculturalidad y las políticas educativas no toman en cuenta los saberes de los pueblos indígenas.

7. *Sumak kawsay yachay tinkuy* o convergencia y confrontación de saberes de la vida hermosa

El sentido y significado del *sumak kawsay*, paradigma de los pueblos indígenas de Abya Yala, es asumido por el discurso del movimiento indígena desde su conformación, tomando de su vivencia cotidiana y del pensamiento desarrollado desde tiempos inmemoriales. La Asamblea Constituyente de Montecristi (2008) incluye en la Constitución Política del Ecuador una vez que no solo es propuesta particular de las organizaciones indígenas sino también por los mestizos, afroecuatorianos, montubios y otros sectores sociales. El *sumak kawsay* es expresión de buena vida y que buscan emular la vida que llevan los pueblos indígenas en convivencia con los demás, con la naturaleza y el cosmos. Los Estados ecuatoriano y boliviano han implementado políticas públicas que según los gobiernos de Correa y Morales van en dicha dirección, aunque más bien hay un uso del concepto *sumak kawsay*.

El movimiento indígena del Ecuador para fines de la primera década del siglo XXI ha perdido su fuerza organizativa y política, la capacidad de convocatoria demostrada en los levantamientos de la década de 1980 y de 1990 e inicios del 2000; se encuentra en crisis¹⁷³, pero sigue vigente su pensamiento sobre el estado plurinacional, la sociedad intercultural, la autodeterminación de los pueblos, la educación intercultural, *pachakutik*, *pachamama*, el *sumak kawsay*, entre lo más principales.

7.1. ¿Cómo emerge el *tinkuy* de la educación intercultural para el *sumak kawsay*?

Los levantamientos, las rebeliones y revueltas de los pueblos indígenas, se dieron para luchar contra las injusticias y la explotación durante la historia de la Real Audiencia de Quito y del Ecuador. En nuestro caso, merece especial mención, el *tinkuy* del levantamiento de 1990, cuando las comunidades indígenas aglutinadas en la CONAIE, en sus manifestaciones y movilizaciones mostraban pancartas con el slogan “*POR UNA VIDA DIGNA*” que sintetiza las demandas de tierras, educación, salud, seguridad y otros servicios básicos. Este levantamiento se realizó para “*exigir al gobierno respuesta a los 16 puntos del mandato por la vida* (el resaltado es mío) *y los derechos de las nacionalidades indígenas del Ecuador*”¹⁷⁴.

¹⁷³ Luis Tuaza, *Runakunaka ashka shaikushka shinami rikurinkuna, ña mana tantanakunata munankunachu = la crisis del movimiento indígena ecuatoriano* (Quito: FLACSO sede Ecuador, 2011).

¹⁷⁴ Ver videos CONAIE levantamiento indígena de 1990, partes 1 al 5. Ver también “Mandato por la defensa de la vida y los derechos de las nacionalidades indígenas” en *Sismo étnico en el Ecuador, varias perspectivas*,

El mandato por la vida y la lucha por una vida digna, denota por un lado, la confluencia del accionar y pensamiento kichwa, y por el otro, la comprensión desde el mundo occidental de la situación socioeconómica, política y cultural de los pueblos kichwas. La vida digna alude a *sumak kawsay* de la visión kichwa pero también menciona los aspectos relacionados a la calidad de vida pensada desde los organismos internacionales, nacionales y del mismo estado.

Lo más visible a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, que permiten mirar la genealogía del *sumak kawsay* están las acciones educativas desplegadas por la DINEIB y por la Universidad Amaytay Wasi, que dan cuenta de conceptos relacionados a la vida y de la educación para la vida. En el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB, entre otros, se desarrolla el principio de “fomentar la recuperación de la **calidad de vida** (el resaltado es mío) de la población indígena en todos sus aspectos”; uno de sus fines es “contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la **calidad de vida de los pueblos indígenas**” (el resaltado es mío) y entre los objetivos generales sobresale “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales”¹⁷⁵. La relación de la calidad de vida con el *sumak kawsay* será detenidamente analizada en el Capítulo V y solo dejamos sentado que hay una estrecha relación entre la vida digna por la cual lucha la CONAIE y el objetivo educativo de la DINEIB de mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas, así como con los conceptos desarrollados desde los organismos internacionales para trabajar con los pueblos indígenas. En la versión Kichwa que consta en el texto *Sumak yachaypi, allí kawsaypipash yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir*¹⁷⁶ aparecen varios términos como *pakta kawsay* o vivir conforme a la vida, *alli kawsay* o vida buena, *mushuk kawsay* o vida nueva; que denotan el pensamiento de vida buena o vida hermosa, en un anhelo permanente de plantear otra educación acorde a las necesidades educativas de los pueblos indígenas y distinta del sistema homogeneizante. El eje de marco teórico - conceptual de la educación aparece en el texto en kichwa, *sumak yachay* o aprendizaje o conocimiento pleno en *sumak yachay wasi* o casa del conocimiento pleno, dando a entender que la educación o el aprendizaje debe ser pleno. La propuesta es convertir a la educación en una vía para llegar al buen vivir. Otros conceptos que

Almeida J., H. Carrasco, L. M. de la Torre, A. Guerrero, J. León, A. Males, N. Pacari, G. Ramón, A. Taxo, J. Trujillo y L. Zamosc (Quito: CEDIME y Abya Yala, s/f)

¹⁷⁵ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, pág. 12 -13.

¹⁷⁶ Univ. Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*.

ayudan a comprender el buen vivir son la interculturalidad, la relacionalidad, la reciprocidad, la diversidad, la pluriculturalidad, la vida, la sabiduría, el espacio de sabios, el sentir, hacer y poder.

Considerando que la nacionalidad kichwa se ubica en la región andina, recurrimos al peruano Javier Lajo y su artículo *sumak kawsay ninchik* o nuestro vivir bien para configurar desde los kichwa lo que se entiende por *sumak kawsay*. Lajo indica que el *sumak kawsay* o su sinónimo *allin kawsay*, “cuestiona el concepto de desarrollo, no solo como inútil para la cosmovisión indígena, sino altamente peligroso”¹⁷⁷. *Sumak kawsay* o *allin kawsay* es un fenómeno natural; es espléndida existencia o simplemente vivir bien y lo liga a tres compromisos de la persona con la naturaleza o *Pachamama*: 1. Hacer las cosas bien (o *Allin ruay*); 2. Querer bien (o *Allin Munay*) y, 3. Pensar bien (o *Allin Yachay*). La existencia plena de estos compromisos en las tres *pachas* es el *sumak kawsay*. Las tres *pachas* están representados por el *hanan pacha* o mundo del alto – afuera, *uku pacha* o mundo de abajo - adentro y *kay pacha* o mundo del aquí o ahora¹⁷⁸. En las movilizaciones y demandas de las organizaciones indígenas del Ecuador, el hacer, el querer y el pensar se evidencian en los *tinkuy* de luchas por una vida digna o *sumak kawsay*, lo que configura el *sumak kawsay tinkuy*. Siguiendo a Lajo, *allin yachay* está representado por el ave sagrada *kuntur* o *waman* que pertenecen al *hanan pacha*; el *allin munay* está representado por el reptil mítico *amaru* o *Katari* que pertenece al *uku pacha* y el *allin ruay* está representado por el *puma* o felino que es del *Kay pacha*.

Cuando existe la oposición complementaria y proporcional o *yanan – tinkuy* entre las paridades, por ejemplo del calor-frio, la luz-oscuridad, lo alcalino-ácido, lo masculino-femenino se produce el existir real de las cosas en movimiento. Pero también se da la desproporción o el desequilibrio de los pares que significa el deterioro del *sumak kawsay* y para recuperarlo se recurre a equilibrio *h'ampi / remedio*¹⁷⁹. A mi criterio, esta oposición complementaria activa el *tinkuy* en los diferentes tiempos, en nuestro caso, activa los saberes opuestos complementarios, razón de la confrontación, la inversión, el cambio, incluso de la ramificación. El tipo de educación ideal y desde las familias andinas corresponde a la definición de *sumak kawsay*, según Lajo. En síntesis, el ser humano se construye a partir del

¹⁷⁷ Javier Lajo, “Sumaq kawsay – ninchik o nuestro vivir bien”, En *Revista de integración N° 5. Políticas culturales en la región andina*, (2010), 112 – 125.

¹⁷⁸ Javier Lajo, “Sumaq kawsay – ninchik o nuestro vivir bien”, 116.

¹⁷⁹ Lajo, “Sumaq kawsay – ninchik o nuestro vivir bien”, 116.

*yanantin*¹⁸⁰ o el *yanan – tinkuy* (relación) con la *pachamama* (*hanan, kay, urin*) donde despliega el *alli munay, alli ruray y alli yachay* para lograr el *sumak kawsay* o vida espléndida.

7.2. Sumak yachay

Montaluisa desarrolla algunos conceptos relacionados con la cultura kichwa que nos ayudan a entender los conocimientos y saberes de la vida. La vida para el kichwa está presente en todos los seres que existen y todas las fuerzas están provistas de vida. En la concepción kichwa, incluso los muertos siguen viviendo, de allí que se comparte alimentos con los muertos en el *kay pacha* (esta vida) en ciertos días y tiempos. La vivencia kichwa es un vivir en comunidad. El centro de la vida es el *shuncu* (corazón) que también es la fuente de pensamiento y sentimiento. El concepto de *wata* o año, que está relacionado con la vida, es el continuum existencial que avanza en forma cíclica. En *wata* está presente lo conocido como experiencia del tiempo que ha precedido y el germen de lo nuevo y desconocido.

Otro aspecto importante del pensamiento kichwa, según Luis Montaluisa es *yachay*, que es el fruto del descubrimiento del proceso existencial. El *yachai* es sabiduría, conocimiento, ciencia. El sujeto principal del *yachay* es el *yachak tayta* (padre sabio), quien es especialista del conocimiento de la naturaleza, de las fuerzas supranaturales y de la energía vital¹⁸¹.

En el año 2004 se publica *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna* o Aprender en la sabiduría y el buen vivir, que es la propuesta educativa de la Universidad Intercultural *Amawta Wasi* (Casa de la sabiduría), en la misma que aparece *alli kawsay* como paradigma de educación, aprendizaje, filosofía y practica de vida. En su prólogo, la propuesta plantea la

Búsqueda de la conservación y enriquecimiento de la vida, las relaciones armónicas del ser humano con la naturaleza, la afirmación de lo sagrado de la vida. Propuesta que inspira un nuevo proyecto humano y la posibilidad de fortalecer el tejido social y cultural hasta alcanzar, de forma estable y duradera en las próximas décadas, la paz y el bien vivir en todos los rincones del planeta¹⁸².

¹⁸⁰ Yanantin o pactapura: par de dos cosas iguales según Santo Thomas, *Léxicon*, 140.

¹⁸¹ Luis Montaluisa, “La cultura quichua: aportes para el análisis de algunos de sus componentes”, En *Cultura: Revista del Banco Central del Ecuador* (Quito: BCE, 1985), 433 – 450.

¹⁸² Univ. Inter. Amawtay Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 146.

En esta propuesta de educación superior, en la versión Kichwa, desarrolla conceptos como *pakta kawsay* (vivir conforme a la vida), *alli kawsay* (vida buena), *mushuk kawsay* (vida nueva), que explican la lógica del pensamiento de vida buena. Desde este posicionamiento de *alli kawsay* propone *sumak yachay* o aprendizaje pleno en el *sumak yachay wasi* o casa del buen aprendizaje. En toda la propuesta, la educación es una vía para llegar a la vida buena. Otros conceptos que ayudan a comprender el *alli kawsay* son la interculturalidad, la relacionalidad, la reciprocidad, la diversidad, la pluriculturalidad, la vida, la sabiduría, el espacio de sabios, el sentir, hacer y poder.

La Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* propone nuevas formas de concebir la construcción del conocimiento, considerando que las nacionalidades y pueblos tienen sus propios saberes desde los siguientes principios filosóficos: de relacionalidad, de dualidad complementaria o *Karywarmikay*, vivencial simbólico, de reciprocidad o *Ayni*.

El proyecto *Amawtay Wasi* plantea con fuerza el “paradigma de la interculturalidad”, desde la “perspectiva de la educación intercultural compleja y relacional”¹⁸³. Dentro de este gran paradigma se encuentra el paradigma Abya Yala del cual se recoge algunos puntos que tienen relación con la metodología y el buen vivir:

- Racionalidad relacional – vivencial
- Relacionalidad como ser: complementaria, recíproca, correspondiente y proporcional,
- Holo gramática: fuerte relación parte – todo
- Simetría espiral: los tejidos que se entretrejen a sí mismos,
- Todo está vivo: cosmos, planetas, seres, Pachamama;
- Chacana: puente cósmico
- Runa: ser humano, ser cósmico: SER - ESTAR- HACER. “Escucha – siente la tierra, el paisaje”
- Relación sujeto – sujeto son indisociables: son co-constructores de realidad, de objetividad (no hay relación S-O)
- Conocer – aprender significa: realizarlo celebrativamente, simbólicamente, en un espacio tiempo circular – espiral, en el poder del ahora

¹⁸³ Univ. Inter. Amawtay Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 168 - 169

- Visión multidimensional, reversible, en una dinámica tensional, polisémica, polivalente, polisimbólica, en un dialogo intercultural permanente por el buen vivir¹⁸⁴.

7.3. Educación intercultural y *sumak kawsay* en la Constitución del Ecuador (2008)

La educación inicial, básica y bachillerato bilingüe intercultural fue administrada directamente por las Nacionalidades del Ecuador, por medio de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - DINEIB desde su creación en 1988 hasta el año 2009, año a partir del cual es administrada desde la Subsecretaria de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación sin participación de los pueblos y nacionalidades indígenas. Curiosamente todo el sistema educativo del país se denomina intercultural, sin embargo, el currículo, la metodología y la administración educativa no guardan relación con este enunciado.

Las organizaciones indígenas logran que en la Constitución del 2008 se declare al Ecuador: Estado plurinacional e intercultural y se incluya el régimen del buen vivir y la educación intercultural. El gobierno de Rafael Correa ha tomado como estrategia “adaptar los conceptos centrales del movimiento indígena, sobre todo de la CONAIE, pero sin darles definición”¹⁸⁵. Mirado desde el *yachay tinkuy*, este es un claro ejemplo de *pallkay*, toda vez, que a partir del significado kichwa de *sumak kawsay*, el gobierno de correa plantea el buen vivir, que no es una traducción de *sumak kawsay* ni *alli kawsay*. Inicia otro proceso de comprensión desde la esfera pública, tanto con el concepto de interculturalidad como con el de buen vivir.

En el año 2009 la Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo SENPLADES, pone en ejecución el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013, incluyendo la educación como parte fundamental de esta planificación estatal. El Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017, incluye y describe sobre el socialismo del buen vivir y establece los objetivos nacionales para el buen vivir, de entre los cuales es pertinente resaltar lo concerniente al objetivo 3. Mejorar la calidad de vida de la población y el objetivo 5. Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades

¹⁸⁴ Univ. Inter. Amawtay Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 170.

¹⁸⁵ Altmann, “El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social”, 28.

diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad¹⁸⁶, en la consideración que propone los elementos del buen vivir, una categoría inventada por el gobierno de Correa para su plan de gobierno. El análisis sobre la calidad de vida será profundizada en el capítulo V al abordar el *sumak kawsay*.

El preámbulo de la Constitución ecuatoriana y sus artículos, presenta una sólida convergencia del pensamiento andino y las exigencias de la vida contemporánea con enfoque al buen vivir. Un ejemplo significativo del sentido del pensamiento indígena en esta Constitución, es el artículo 385 de la Sección octava: Ciencia y Tecnología, Innovación y saberes ancestrales, del mismo Título VII:

El sistema nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales, en el marco de respeto al ambiente, la naturaleza, la vida, las culturas y la soberanía, tendrá como finalidad:

- Generar, adaptar y difundir conocimientos científicos y tecnológicos;
- Recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales.
- Desarrollar tecnologías e innovaciones que impulsen la producción nacional, eleven la eficiencia y la productividad, mejoren la calidad de vida y contribuyan a la realización del buen vivir¹⁸⁷.

En relación a la educación y el buen vivir la Constitución del Ecuador recoge:

Art. 26. La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y **condición indispensable para el buen vivir** (el resaltado es mío). Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo¹⁸⁸.

La Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES realiza la planificación de la educación del Ecuador según este derecho constitucional.

Como parte de las obligaciones del Estado respecto del Derecho a la Educación en el Art. 6, literal w) de la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI se menciona: “Garantizar una educación integral que incluya la educación en sexualidad, humanística, científica como

¹⁸⁶ SENPLADES, *Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017* (Quito: SENPLADES, 2013).

¹⁸⁷ Asamblea Constituyente del Ecuador, *Constitución del Ecuador* (Quito, 2008), 173.

¹⁸⁸ Asamblea Constituyente del Ecuador, *Constitución del Ecuador*, 27.

legítimo derecho al buen vivir”¹⁸⁹. En los objetivos del Sistema Nacional de Educación en el párrafo dos del Art. 19 de la misma LOEI dice:

El sistema nacional de educación forma parte del sistema Nacional de Inclusión y Equidad. Sus políticas observarán lo relativo al **régimen del buen vivir**, asegurando el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución de la República; así como el cumplimiento de los objetivos en materia educativa previstos en el Régimen de Desarrollo y en el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa.¹⁹⁰

En los fines del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), en el art. 80, literal a) de la LOEI dice: “el fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el Buen Vivir”.¹⁹¹ Este fin, permite visualizar que es responsabilidad de los actores educativos de pueblos y nacionalidades el fortalecer la plurinacionalidad y la interculturalidad como parte del enfoque del Buen Vivir, sin embargo, ¿por qué no es una responsabilidad de todo el sistema educativo nacional y solamente puntualiza como responsabilidad de la educación intercultural bilingüe? Más específicamente, el currículo del SEIB plantea el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales y no dice nada sobre la plurinacionalidad, aunque este concepto aparece como objetivo del plan de desarrollo actual de la SENPLADES. No se conoce a ciencia cierta cuanto se ha avanzado en la interculturalidad y buen vivir, tampoco se conoce el avance de la práctica educativa de la interculturalidad y el *sumak kawsay* en las comunidades de los pueblos y nacionalidades.

8. Metodología del *yachay tinkuy*

En nuestro caso, con culturas despreciadas y oprimidas por la cultura dominante, recurrimos al proceso histórico del *tinkuy*, considerando que además de convergencia y encuentro al mismo tiempo es disputa y confrontación, inversión (*tikray*) y cambio (*Pachakutik*) de saberes para obtener un nuevo tiempo, espacio - lugar y actitud. Este proceso se repite en cada ciclo de *yachay* o saber que logran desarrollar las organizaciones indígenas del Ecuador a partir de la mitad del siglo XX. De esta convergencia entre *tinkuy* y *yachay*, se plantea el *yachay tinkuy* como teoría y metodología de nuestra propuesta de investigación.

La metodología gira en torno al sistema cíclico de encuentro y confrontación de saberes o *yachay tinkuy*: del *rikcharimuy* (despertarse), *jatarishun* (levantémonos), *kawsayapura* (entre

¹⁸⁹ Registro Oficial N° 417 del 31 de marzo del 2011, Segundo Suplemento. Ley orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

¹⁹⁰ Registro Oficial N° 417 del 31 de marzo del 2011, 64 - 65

¹⁹¹ Registro Oficial N° 417 del 31 de marzo del 2011, 112

culturas o interculturalidad y plurinacionalidad) y *sumak kawsay* (vida hermosa y plena). Este es un proceso cíclico histórico que desarrollaron las organizaciones indígenas desde la segunda mitad de siglo XX y en cada proceso se da el *tinkuy*, es decir, se siguen dando encuentros, convergencias, se cuestionan, se confrontan (*tinkuy*), se invierten (*tikray*), hay cambios para una nueva realidad (*pachakutik*) y también hay *pallkay* o ramificación. Esta realidad nueva al mismo tiempo es un nuevo *tinkuy*. Frente al Estado monocultural y uninacional las organizaciones indígenas proponen la construcción del Estado plurinacional; cuestionan la sociedad homogénea para forjar la sociedad intercultural, cuestiona el desarrollismo y el paradigma neoliberal para construir una vida alternativa que es el *sumak kawsay*. La educación juega un rol fundamental a la hora de plasmar dichos planteamientos, y desde la lucha de los pueblos kichwas y la práctica educativa se constituye los siguientes procesos cíclicos del *yachay tinkuy*:

1. *Rikcharimuy yachay tinkuy* o despertarse / recordar; comprende conocer y reflexionar sobre la situación en la que viven, es la toma de conciencia comunitaria y búsqueda de soluciones para sus conflictos y problemas. Una vez que reflexionan y analizan la situación de desigualdad e injusticia plasman sus resoluciones en un mandato oral, simbólico y escrito (*tikray*), que será de cumplimiento legítimo para todos los pueblos. La textualidad oral es el recurso comunicativo preponderante en las comunidades y pueblos indígenas dado el poco uso de la escritura, de allí que “la voz tiene la libertad de inscribir significados sobre medios muy diversos, como el cuerpo, la tierra, las piedras, el papel, el aire y hasta la imaginación”¹⁹². A falta de la escritura de los actores en esta fase son los promotores o técnicos que trabajan con la promoción y motivación de los indígenas, quienes difunden y ponen en práctica las resoluciones y mandatos emitidos por las asambleas. Las lecturas textuales, paratextuales y semióticas serán muy oportunas e interesantes para esta etapa. *Ayllu llakta tantanakuy* o la asamblea comunitaria es el espacio / lugar por excelencia del proceso de *riccharimui*, porque allí se desarrolla la puesta en común, la discusión, el debate, la toma de conciencia, toma de decisión y emisión del mandato. De este proceso surge el nuevo discurso y nueva actitud (*pachakutik*) de la lucha por la tierra, la vida, la educación y la libertad. Estos discursos fueron difundidos y compartidos en las diferentes comunidades y actores con *shimi shitachi* / pasar la voz que activaron la siguiente fase.

¹⁹² Michael Uzendoski, “La textualidad oral Napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonia”, En *Repensando los movimientos indígenas*, editado por Carmen Martínez Novo (Quito: Crearimagen, 2009), 147 – 171.

2. *Jatarishun yachay tinkuy* o levantamientos. Es la lucha práctica e intelectual para aplicar el mandato, es la acción colectiva y social del pensamiento asumido. El *shimi shitachi* o dar la noticia / pasar la voz, marca el inicio del *jatarishun* – levantémonos. También hay una actitud positiva hacia estos levantamientos de parte de las organizaciones indígenas y fraternas. El *jatarishun* es la cristalización del *rikcharimuy*. Es recuperar y fortalecer la dignidad, la identidad, la sabiduría mediante la fuerza organizativa y la acción política. Estos *tinkuy* crean lugares y *llajta* (*pachakutik*), mediante las tomas (*tikray*). Rescatar los espacios que fueron propios es la consigna, recuperar los lugares enajenados es el objetivo, recuperar la dignidad y el honor mancillados es su mandato. Lugares como el parque El Arbolito en la ciudad de Quito o la panamericana cerrada o las haciendas tomadas o las iglesias tomadas son lugares simbólicos de acción de los pueblos indígenas, es la expresión de *tikray*. En dichos lugares se activa el levantamiento indígena donde manifiestan las inconformidades como pueblos explotados y oprimidos. Se recrean la *llajta* en donde había haciendas, mediante las tomas de tierras (*tikray*). Ante todo se crean conceptos y posiciones políticas desde el movimiento indígena que golpean y fracturan los conceptos relacionados a todas las formas de discriminación, opresión, explotación y racismo. Los conceptos desplegados de tierra, cultura, libertad, educación confrontan a los conocimientos dominantes y entran en una franca confrontación (*tinkuy*). En educación se busca cambiar las formas castellanizantes por una educación intercultural y bilingüe, incluso una educación para el buen vivir. Al interior de *jatarishun* se activa la fuerza *pachakutik* que busca cambiar el tiempo / espacio / actitud para *kawsaypura* o la convivencia entre culturas (intercultural) de los pueblos de América.
3. *Kawsaypura yachay tinkuy* o convergencia, confrontación, inversión entre culturas, es convivencia entre nacionalidades. Logrado los cambios conceptuales de tiempo – espacio - actitud, intervienen las actitudes y relaciones entre personas y grupos con identidades culturales diferentes, cuyo objetivo central es “desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa”¹⁹³. Mi criterio es que no es únicamente un relacionarse sino una convivencia entre culturas al interior de las nacionalidades indígenas del Ecuador, es espíritu plurinacional. Esta convivencia entre culturas les permite forjar la unidad para en un segundo momento, luchar contra la cultura hegemónica que les es opresiva y explotadora. Este *tinkuy* es interacción de las culturas creando relaciones que permitan la convivencia intercultural.

¹⁹³ Albó, *Educando en la diferencia*, 106.

Cuando los pueblos y las nacionalidades toman conciencia de la existencia diversa pero tienen conciencia de su situación injusta e inequitativa, activan al mismo tiempo la unidad y la diversidad. Al saber que viven con una realidad social, cultural, económica, política de dominación, explotación y opresión en común, convergen a la unidad para terminar con el sistema que los agobia y allí se activa la confrontación de saberes, desde la práctica y lógica del *tinkuy*. La confrontación impulsa proceso de resistencia, de rupturas, de inversiones y cambios culturales y de saberes, los cuales activan la reflexión, la deliberación y el debate hasta encontrar soluciones compartidas y aceptadas por los actores involucrados. En la convivencia entre culturas y sus confrontaciones se activa la inversión (*tikray*), es decir, sus saberes cobran sentido en las otras culturas y decide vivirla fortaleciendo su identidad, lo que genera una nueva forma de relacionarse y vivir entre culturas (*pachakutik*). En esta etapa aparecen las autodefiniciones como nacionalidades indígenas y la convivencia es con esta conciencia de nacionalidad diferenciada, pero unida a la lucha por cambiar su estado de explotación y opresión. Los acuerdos y resoluciones son expresados en los mandatos que propenden la búsqueda es una vida plena que será la siguiente fase.

4. *Sumak kawsay yachay tinkuy* o convergencia y confrontación por la vida plena. Las nacionalidades indígenas al participar en la unidad de su lucha, generan proceso de confrontación con sistemas más amplios y que les afecta y en esa búsqueda por terminar con las inequidades e injusticias, configuran un horizonte de aspiraciones de la vida, es el futuro deseado, que desde el pensamiento kichwa se denomina *sumak kawsay yachay tinkuy*. Al igual que las etapas anteriores, genera nuevos *tinkuy*. En el caso ecuatoriano, el *sumak kawsay* kichwa confronta al desarrollismo, al extractivismo y al neoliberalismo. Se convierte en una lucha global y no solo local o de América. El *sumak kawsay* también es *tikray* porque invierte el sentido y significado de la vida: en lugar de id y dominad el mundo, se pone en el escenario la vida buena y la vida hermosa. Esta vida hermosa es a favor de todos los seres de la naturaleza y no para su uso y explotación. Es vida de los seres: humanos, animales, plantas, *allpamama*, *pachamama*, espíritus, *wakakuna*, en una relación confrontativa. Desde una situación de dominación, explotación y opresión, los pueblos indígenas desarrollan la sobrevivencia, visto como un proceso que maximiza la vida en condiciones negativas extremas de existencia. Cuestiona y pone en entredicho el patrón civilizatorio eurocéntrico considerado normal, superior y universal, el mismo que oculta, niega, subordina y extirpa la cultura y los saberes kichwa, incluido los otros saberes de los otros continentes. Aún más, ubica los saberes distintos de Europa en el

pasado y considera que no son modernos, quitándoles la característica de contemporáneo¹⁹⁴. Con el *sumak kawsay* y el *kawsaypura* los pueblos kichwas del Ecuador decimos que estamos todavía vivos, rememorando los saberes pasados actualizándolos en el presente y proyectando al futuro en beneficio de la vida de toda la humanidad.

Esta metodología es de, para y por la vida: *sumak kawsaypa*. Esta metodología del *tinkuy* (convergencia / encuentro / confrontación / inversión / renovación) es comunitaria, holística, concienzosa, cíclica, diversa, convivencial de y para la vida. El proceso de *tinkuy* siempre se completa con *pachakutik*, que es renovación y recreación de tiempos, de lugares - espacios y de actitudes. Se han dado diferentes *tinkuy* que han sucedido conforme a la convivencia de lucha de los pueblos, especialmente indígenas contra la explotación y la opresión. *Pachakutik* también es un eterno volver al mismo lugar - espacio, tiempo (cíclico) y estado pero renovado, distinto y dialéctico, que es posible simbolizar en el *churo* u ovrillo: tiempo cíclico espiral.

Por ejemplo, en la cosmovisión kichwa del norte del Ecuador se tienen cuatro *pacha*: *tarpuypacha* (tiempo de siembra), *jallmaypacha* (tiempo de aporqué), *sisaypacha* (tiempo de floración) y *pallaypacha* (tiempo de cosecha). Es un ciclo temporal, espacial y de estado natural que se cumple anualmente, intrínsecamente relacionados a los movimientos cósmicos de la *pachamama* (universo), principalmente con el sol y la luna y los movimientos de la *allpamama* (tierra). *Rikcharimuy*, *jatarishun*, *kawsaypura* y *sumak kawsay* son dispositivos permanentes que se dan en cada *pacha*: Impregnan de sentido y significado a aquel proceso natural. Para cada fase de dicho ciclo natural hay el valor festivo como *kuyaraymi* (fiesta de la mujer), *kapakraymi* (fiesta del rey y la niñez), *pawkarraymi* (fiesta de la juventud) e *intiraymi* (fiesta del sol), respectivamente. Este proceso natural y festivo es la base sobre la cual han venido sobreviviendo los pueblos de esta parte de América a la opresión, explotación y dominación. Sin embargo cada año este proceso es totalmente nuevo: es *pachakutik*. Siguiendo el *riccharimui*, el *jatarishun*, el *kawsaypura* y el *sumak kawsay* los pueblos kichwas se han despertado y levantado de la dominación, opresión y explotación, planteando la convivencia intercultural / plurinacional y el *sumak kawsay*. Educativamente hablando, en

¹⁹⁴ Edgardo Lander, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Comp. por Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2000), 4 – 23. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

la toma de conciencia de las diferencias culturales se puede confrontar los saberes, se da el *yachay tinkuy*, que es la confrontación cotidiana y la lucha cíclica visible en una convivencia entre culturas (interculturalidad) y la convivencia entre nacionalidades diferentes (plurinacionalidad). La FEI, la ECUARUNARI, la CONFENIAE y la CONAIE, la FENOCIN y la FEINE son productos del *yachay tinkuy* y promotores del *pachakutik*, por la riqueza de saberes y confrontaciones que se da al interior de sus organizaciones. La confrontación de la CONAIE confluyen pueblos y nacionalidades originarias con movimientos sociales habidos de autodeterminación política, cultural, idiomática y de saberes para construir la “nueva nación plurinacional”¹⁹⁵ con enfoque étnico, mientras que en la FENOCIN confluyen campesinos, indígenas y afroecuatorianos para la construcción de un “estado intercultural”¹⁹⁶ con un enfoque clasista y en la FEINE confluyen iglesias evangélicas indígenas que plantean la conformación de “organizaciones evangélicas en el ámbito comunitario”¹⁹⁷ con enfoque religioso. La CONAIE asume el origen milenario de los kichwas, su territorialidad y su historia, mientras que la FENOCIN asume la categoría clasista del indígena categorizándole como campesino y la FEINE asume la categoría evangelical de los indígenas a partir de su práctica de la fe. Aunque las tres organizaciones están conformadas por organizaciones indígenas, se diferencian en que la CONAIE tiene una orientación organizativa política, la FENOCIN una orientación sindical clasista y finalmente la FEINE tiene una finalidad religiosa. Sin embargo los tres han incursionado en la política y la participación electoral, lo que a mi juicio, debilitó el interés por fortalecer la educación intercultural bilingüe. Las formas organizativas de cada organización indígena dan sentido a la confrontación de saberes en distintas direcciones con significados diferentes. Las organizaciones indígenas nacionales, en mayor o menor medida, confronta los saberes desde los dominios de pueblos y nacionalidades originarias del Ecuador, específicamente desde sus organizaciones de base kichwas (comunidades o comunas, organizaciones de campesinos e incluso iglesias indígenas), sin embargo, son las organizaciones de base de la CONAIE que convergen y confrontan mayoritariamente en sus territorios desde la educación intercultural bilingüe.

¹⁹⁵ CONAIE. *Proyecto político de la CONAIE*, 5.

¹⁹⁶ FENOCIN, *Quienes somos*. <http://www.fenocin.org/informacion-institucional/quienes-somos/>

¹⁹⁷ Julián Guamán, *FEINE, la organización de los indígenas evangélicos en Ecuador* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala y Corporación Editor Nacional, 2006), 49.

Cada *tinkuy* tiene un enfoque holístico y cíclico, es reflexión y resocialización, comprensión y enriquecimiento mutuo entre culturas. El *tinkuy* es antagonismo cíclico que en ocasiones, provoca y potencia conflictos por ejemplo entre el universalismo y el particularismo, entre la homogenización y la diferenciación, entre aldea global y la nostalgia de tribu¹⁹⁸.

Con *rikcharimui yachay tinkuy* y *jatarishun yachay tinkuy* es posible establecer las matrices de pensamiento y de acción de las respectivas culturas, mientras que con *kawsaypura yachay tinkuy* es posible armar las redes conceptuales y de relaciones de saberes. El *sumak kawsay yachay tinkuy* engloba relaciones de convivencia en búsqueda permanente de vida digna humana.

9. Metodología de la investigación

La investigación sobre *yachay tinkuy* o confrontación de saberes desde las luchas de las organizaciones de la nacionalidad Kichwa del Ecuador desde mediados del siglo XX, se realizó siguiendo la metodología que a continuación se detalla.

Consecución de la información primaria, la misma que permite la descripción y análisis del significado y sentido histórico de la educación indígena desde los años de 1940, caracterizada por la influencia indigenista ejercida desde las misiones religiosas, el estado, los partidos de izquierda y los sindicatos que proyectan en los pueblos kichwas la configuración del *rikcharimuy tinkuy*. En las décadas de 1960 y 1970 se constituyeron y estructuraron las organizaciones kichwas y desde sus experiencias educativas impulsaron saberes de *kawsaypura* y de *sumak kawsay* que permitieron en las comunas y comunidades kichwas la configuración del *jatarishun yachay tinkuy*, como una clara respuesta al indigenismo y la asimilación, permitiendo iniciar el proceso de una educación propia de los kichwas, que luego, por los años de 1980 confluyen en la educación intercultural para el *sumak kawsay*. Apoyados en la teoría del *tinkuy* se pudo determinar las diferentes lógicas, procesos y prácticas de la confrontación de saberes, así como el *tikray* (inversión) y el *pachakutik* (renovación) desarrollado por la educación intercultural bilingüe, una vez oficializada por el estado. Esto permitió cumplir con el objetivo general de la investigación, es decir, describir la genealogía del *yachay tinkuy* / convergencia y confrontación de saberes de *kawsaypura* y de

¹⁹⁸ Cindy Artavia y Cascante Lode, *Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente*. Revista Electrónica Educare Vol. XIII, N° 1, (2009), 62.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1476>

sumak kawsay de la educación de los pueblos Kichwa del Ecuador desde mediados del siglo XX.

La investigación se centró en las comunas kichwas en donde se desarrollaron experiencias educativas que aportaron a la educación intercultural bilingüe y fue posible realizarla gracias a los archivos y documentos esporádicos facilitados por las organizaciones, además se recurrió a los testimonios de exdirigentes de las organizaciones indígenas, instituciones y universidades vinculadas a la educación de pueblos kichwas para llenar las lagunas de información de los archivos. Se realizó también entrevistas a personas que en su momento lideraron procesos de educación de los pueblos kichwas, sea en sus experiencias educativas o en instancias estatales, quienes también aportaron con nuevos documentos y textos en kichwa para comprender tanto la educación indigenista como la educación propia o educación kichwa. Los testimonios me han permitido acceder a la historia oral, que detalladamente cuentan momentos y procesos del *yachay tinkuy*, del *rikcharimuy*, del *jatarishun*, del *kawsaypura* y *sumak kawsay*, reviviendo en el presente conceptos del kichwa de incalculable valor semántico, simbólico y textual. El dominio oral y escrito que tengo de la lengua kichwa, me facilitó el análisis de los textos escritos en kichwa así como de los testimonios, ampliando la comprensión de términos que en español tiene su limitación al interpretarlos. He tenido acceso a memorias y manuscritos de las organizaciones kichwas y de las experiencias educativas con pueblos kichwas, lo que ha facilitado el análisis de *kawsaypura* y *sumak kawsay*, desde mediados del siglo XX. Utilicé también archivos digitales y sitios en internet donde se alojan periódicos, memorias, resoluciones y textos escritos en kichwa, que han sido producidos en su momento por las organizaciones indígenas.

Con tristeza debo manifestar que no se ha encontrado archivos en las organizaciones indígenas toda vez que no cuentan con los mismos y si tienen alguna documentación no está organizado ni a disposición de los investigadores. El acceso a la documentación oficial, manuscritos y textos escritos en kichwa fue posible gracias a la predisposición y ayuda de personalidades que en su momento lideraron los procesos educativos en sus comunidades, organizaciones e instituciones. Por el apoyo particular de las personas de ciertas experiencias educativas se tuvo acceso a la información y documentación de los programas educativos liderados por el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI), Corporación Macac, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI), la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE), Ecuador Runacunapac

Riccharimui (ECUARUNARI), Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), Fundación Runacunapac Yachana Huasi (FRYH), las misioneras Lauritas de Otavalo y Guayllabamba, la misión Salesiana de Cotopaxi, Cayambe y Otavalo, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Se analizó textos y documentos que se encuentran en las bibliotecas de la Universidad Politécnica Salesiana - Quito, Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito, Casa de la cultura Ecuatoriana Benjamin Carrión, Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, Aurelio Espinosa Polit, Centro para el Desarrollo y la Investigación sobre Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME).

De los textos y testimonios se extrajo los contenidos de *kawsaypura* o entre culturas / interculturalidad y *sumak kawsay* para realizar el estudio, análisis e interpretación de los saberes con los mismos que se organizó la genealogía según el *tinkuy*: *rikcharimuy yachay tinkuy* (confrontación de saberes de los despertares y memorias), *jatarishun yachay tinkuy* (confrontación de saberes de levantamiento), *kawsaypura yachay tinkuy* (confrontación de saberes entre culturas) y *sumak kawsay yachay tinkuy* (confrontación de saberes de vida plena). Dentro de cada una de las etapas mencionadas se realizó el análisis según el proceso *tinkuy*, el *tikray*, *pachakutik* y según los casos, *pallkay* (bifurcación o ramificación). Se recurrió al programa Atlas. Ti para realizar el análisis cualitativo de los documentos primarios, para obtener códigos, citas, memos, comentarios, familias y redes. Con los productos de estos análisis se procedió a estructurar el contenido de los capítulos, ateniéndome a las preguntas formuladas para la investigación. En resumen se siguió los siguientes pasos:

1. Identificar el *yachay tinkuy* (conocimientos, textualidades, relaciones, hechos, acciones, memorias, lugares, e imaginarios) en documentos, memorias, manuscritos y testimonios de las organizaciones de los pueblos Kichwa del Ecuador. Se recurrió a archivos, a documentos, actas de reuniones, resoluciones de asambleas, actas de congresos, a la memoria oral, a gráficos, a fotografías, a videos. Se utilizó las técnicas de la observación, la entrevista, grabaciones, fotografías, análisis heurístico y hermenéutico.
2. Se exploró el contexto y el entorno concreto del *yachay tinkuy*. El *yachay tinkuy* se ubicó en su contexto interno y en su contexto externo a las organizaciones indígenas, para establecer las convergencias, encuentros, confrontaciones, inversiones y renovaciones.

3. Se realizó el análisis de los conocimientos y del material procesado con respecto al *yachay tinkuy*, desde la perspectiva de la experiencia y el horizonte de expectativa, como sostiene Koselleck¹⁹⁹.
4. Se efectuó el análisis individual de cada concepto del *yachay tinkuy* y posterior análisis global.
5. Finalmente se desarrolló el análisis sinóptico (análisis final confrontativo).

¹⁹⁹ Reinhart Kosellek, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Ediciones Paidós, 1993), 338.

Capítulo 2

Historia de la Educación de los pueblos de la nacionalidad Kichwa del Ecuador

1. Introducción

Si se mira desde el estado, la educación intercultural bilingüe - EIB surge en el marco del proyecto modernizador a la cual deben integrarse las poblaciones indígenas y desde esta mirada, se fijan procesos de alfabetización, de educación castellanizante y asimilacionista. En cambio si se mira desde las organizaciones kichwas, hay una crítica al modelo nacional de la cultura nacional, de educación monocultural y europeizante, desarrollándose también la ruptura del sistema educativo nacional al ejecutar iniciativas educativas propias en kichwa y con sus saberes propios. Estas dos miradas están latentes en la historia de la educación de los pueblos kichwas, constituyéndose en el contexto propicio de la gestación de la educación intercultural y plurinacional. En estas dos miradas, de la sociedad hegemónica y de la kichwa que cuestiona, se estructura y toma vida el *yachay tinkuy*, como dos instancias opuestas pero complementarias. En este contexto, tanto la interculturalidad, la plurinacionalidad como el *sumak kawsay*, se constituyen en conceptos vertebradores de la confrontación, la inversión y el cambio de la educación ecuatoriana y de la educación de los pueblos indígenas.

La interculturalidad y el bilingüismo eran conceptos y discursos extraños al actuar, sentir y pensar del movimiento indígena, hasta cuando aparecieron ligados a la educación de sus pueblos y nacionalidades. ¿Cómo aparecen? ¿Cuáles son las agencias que facilitan la vinculación de la interculturalidad, la plurinacionalidad, el bilingüismo y el *sumak kawsay* a la educación indígena, que hasta el final del siglo XX es excluyente y discriminatoria? ¿Cómo se vinculan a la historia educativa de los pueblos indígenas? ¿Qué hechos permiten a la interculturalidad y al bilingüismo formar parte de la educación de los indígenas? ¿Y cómo se dio el bilingüismo kichwa – castellano en la educación indígena, si la primera lengua era prohibida y negada, la segunda era obligatoria de aprender? Son preguntas que al seguir las huellas de la interculturalidad, el bilingüismo y el *sumak kawsay* en la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas construyen espacios y tiempos educativos, donde hay paradojas, conflictos, contradicciones, disputas, ambivalencias y dilemas. Estas paradojas y contradicciones de la educación intercultural bilingüe tienen sustento en la vida confrontada de los pueblos indígenas; es una confrontación entre los pueblos indígenas y también, con mayor fuerza, con la sociedad dominante. Estas confrontaciones son explicadas desde la lucha de los pueblos indígenas que rompen dichas exclusiones, discriminaciones y desigualdades,

especialmente en la educación, aproximadamente desde la mitad del siglo veinte hasta el presente. Para los pueblos indígenas las políticas estatales y programas educativos son ideas y acciones extrañas u opuestas a su vida, son imposiciones que generan la apropiación o el rechazo, y por ello se configuran espacios, tiempos y estados en disputa es decir, el *yachay tinkuy* o convergencia / confrontación de saberes. El *yachay tinkuy* más visible es la escuela, en el que interviene los niños, los padres de familia, los maestros, las comunidades indígenas, los dirigentes e intelectuales indígenas, los funcionarios del Estado y los organismos no gubernamentales tanto nacionales como extranjeros.

La lengua es el elemento cultural más visible de este escenario de confrontación que denota al mismo tiempo la identidad y la diversidad. El hecho que una comunidad hable su idioma nativo, genera procesos de identificación y cohesión, relación y comunicación internas que facilitan su convivencia, pero también, es el mismo idioma que los diferencia de los otros grupos, siendo el factor de diferenciación cultural y de relación intercultural, y en muchos casos de exclusión y discriminación. En la actualidad ningún país habla solo un idioma, ésta realidad genera lógicas de bilingüismo y de interrelación cultural que permiten la comprensión entre culturas. Muchas teorías hablan de respeto entre culturas, sin embargo en una interrelación cultural, además de respeto hay una situación dialéctica de cambio, de mejora o deterioro, de tensiones que forjan nuevas realidades idiomáticas y culturales. Es a partir de las convergencias y confrontaciones de la lengua y la cultura que se configura el *yachay tinkuy* de las organizaciones indígenas, que es posible observar en la historia de la educación intercultural bilingüe. La educación como instrumento idóneo de gobernabilidad, fue y será utilizado desde las esferas oficiales como medio de aplicación de las políticas públicas. Y la historia de la interculturalidad, el bilingüismo y de la vida hermosa surgen en ese escenario de disputa y confrontación.

El *tinkuy* o "*Tinkuni*: reñir o pelear trauar la pelea y porfiar. Encontrarse topar o darse vna cosa con otra"²⁰⁰, es un escenario donde convergen y se confrontan, es un continuo espacio, tiempo y actitud de confrontación. Esta confrontación está lleno de luchas, fricciones, tensiones, acuerdos, compromisos, tira y afloja de memorias, subjetividades y realidades, visibles e invisibles, que se dan entre los actores. En estos espacios, en las escuelas y las comunidades indígenas, se implementan o se aplican los postulados de la educación indígena,

²⁰⁰ González, *Vocabulario de la lengua Qquichua*, 342.

primero y la educación intercultural bilingüe, después. Desde las lógicas, especialmente de la nacionalidad Kichwa interesa el espacio, tiempo y actitud de encuentro - convergencia entre *ñukanchikpura*²⁰¹ y los *mishukuna*²⁰², encuentro entre “nosotros” y “ellos”. “Nosotros”, los pueblos indígenas y “ellos”, los *mishukuna* se mantienen en permanente disputa e interrelación, y más, cuando se trata de la educación de los pueblos indígenas. El mayor interventor en estos espacios de disputa es el Estado, con sus políticas o la ausencia de ellas, porque no hacer nada para los pueblos indígenas también, en muchos gobiernos, era una política muy aplicada. En estas disputas también intervienen los *gringos*²⁰³ que, directa o indirectamente, apoyan la educación indígena, sea para la integración o la liberación de las nacionalidades del Ecuador. Los *gringos* tienen aceptación en las comunidades y no así los *mishukuna*. Recorro a estas categorías para entender la historia de la educación intercultural bilingüe porque desde la visión de *ñukanchik pura* se configura una historia de resistencia cuyo reto es la emancipación. También se configura la historia de sumisión por la aculturación. El Estado, los *mishukuna* y los *gringos* promueven una historia integracionista que busca la consolidación de la nación única y homogénea o una historia de desilusiones para los pueblos indígenas por los resultados negativos de la integración. Aunque existen también excepciones que apoyan el fortalecimiento de la cultura y la lengua desde la educación de los pueblos indígenas. Se confrontan múltiples actores sociales y educativos externos con los pueblos indígenas, que generan y organizan procesos educativos, crean y recrean proyectos, programas y planes, hechos y memorias, que afloran una secuencia continua de disputas y contradicciones políticas, sociales, culturales e incluso económicas. Esta historia se configura desde la mitad del siglo XX y este nuevo milenio, dada la larga data y en una sola dirección de la educación colonial y excluyente, que fundamentalmente se proyectaba a la aculturación, entiéndase evangelización y civilización de los pueblos indígenas desde la llegada de los españoles a las actuales tierras andinas. Si se mira al interior de los pueblos y nacionalidades, la educación intercultural bilingüe, también se convierte en un espacio y tiempo de disputa y confrontación, tanto al interior de cada comunidad, de cada pueblo como también al interior de cada nacionalidad. Es paradójico escuchar de una educación intercultural bilingüe a nivel nacional cuando en realidad, hay catorce nacionalidades que planifican, presionan y exigen que su educación sea implementada y

²⁰¹ *Ñukanchikpura*: entre nosotros. Entre nosotros hace referencia a quienes se autodefinen como parte de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

²⁰² *Mishukuna*: mestizos, las personas que no son de los pueblos y nacionalidades y hablan solo castellano.

²⁰³ *Gringo*: persona rubia, identificados como personas extranjeras y que no hablan castellano. Desde los indígenas ecuatorianos no hay distinción entre norteamericanos o europeos. Si son rubios, son identificados como gringos.

ejecutada en su lengua y cultura. Con la educación intercultural bilingüe también se mira una lógica homogeneizadora a favor de las nacionalidades Kichwa y Shuar, especialmente.

El espacio de convergencia para la educación de la nacionalidad Kichwa es local, en las escuelas y comunidades indígenas, sin embargo también es nacional y con influencia internacional. Es una disputa de ida y vuelta, desde el exterior al interior de los pueblos indígenas y viceversa. La educación de pueblos y nacionalidades es una disputa territorial educativa local y global. En el escenario internacional, Néstor García Canclini plantea, desde la perspectiva transdisciplinaria, los “estudios anglosajones” que se concentran en la “comunicación intercultural, entendida como relaciones interpersonales entre miembros de una misma sociedad o de culturas diferentes”²⁰⁴. En otros países como por ejemplo Francia, predominan en sus estudios la orientación educativa que plantea los problemas de la interculturalidad como adaptación a la lengua y la cultura hegemónicas. Y en Latinoamérica “predomina la consideración de lo intercultural como relaciones interétnicas”²⁰⁵.

A nivel nacional, la interculturalidad se puede mirar en las influencias de los estudios internacionales de las valoraciones étnicas, educativas y de relaciones entre culturas diferentes, dependiendo del grado de inserción en los procesos locales de los pueblos y nacionalidades. El mismo autor, considera las diferencias y las hibridaciones articuladas a otras “concepciones de las relaciones interculturales: las que entienden la interacción como desigualdad, conexión / desconexión, inclusión / exclusión”²⁰⁶. Este es el espacio, tiempo y actitud de nuestra historia, a la vez conflictiva y a la vez armonizadora: es *yachay tinkuy*. Y es confrontativa por la intervención desigual de otros actores.

2. Ciclos educativos de la educación Kichwa

Sobre la historia de la educación en el Ecuador no existe una periodización esbozada desde la educación que permita organizar su devenir. Planteo cuatro grandes ciclos educativos vistos desde los pueblos indígenas, que no tienen una sola historia sino más bien varias historias educativas, en plural, debido a que cada nacionalidad indígena vivió su propia historia.

Veamos las etapas:

²⁰⁴ Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (Barcelona: Gedisa S. A., 2004), 20.

²⁰⁵ Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados*, 20.

²⁰⁶ Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados*, 21.

1) Educación colonial, donde se impuso la “defensa y valoración del castellano como lengua imperial. La opresión del indígena tomó cuerpo hasta imponerse el irrespeto y el desprecio de las lenguas aborígenes y su sistema educativo”²⁰⁷;

2) Educación de asimilación, que tenía como objetivo “asimilar o integrar al indigenado a una sociedad y cultura nacional, excluyente de todo aquello que no fuera la cultura española y posteriormente la mestiza. Unidad sin diferencias”²⁰⁸;

3) Educación indígena, donde indigenistas como Luisa Gómez De la Torre, Gonzalo Rubio Orbe, Reinaldo Murgueytio, e “indianistas” como Dolores Cacungo, Transito Amaguaña y las organizaciones indígenas, desarrollaron escuelas “respetuosas de la lengua y cultura indígena”, dirigidas por “maestros indígenas”²⁰⁹; y

4) Educación intercultural bilingüe, en sus diferentes denominaciones y manifestaciones, que fundamentado en el proyecto político de la CONAIE del Estado plurinacional e intercultural y las autonomías de pueblos y nacionalidades indígenas, deja atrás la educación indígena y sueña con

Presentar, enseñar, vivir la cultura quichua buscando sus fuentes y recabando lo mejor de ella, sin dejarse guiar por los esquemas y las alienaciones de la cultura castellana. Presentar, enseñar y vivir la cultura castellana mestiza, sin reducirla a una casuística de comportamientos, a un recetario de conocimientos, a una cantera de contenidos utilitarios²¹⁰.

Nuestras historias se ubican en esta última fase. También se subdivide en etapas que superan las prácticas educativas de “asimilación nacional”²¹¹ y de “educación indígena”²¹², aunque subsisten todavía hasta la actualidad residuos y manifestaciones soterradas de dichas prácticas.

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural – EBI, divide la educación bilingüe en el Ecuador en tres fases:

- 1945 hasta 1952: el despertar de un sueño
- 1952 hasta 1982: los desafíos de un sueño

²⁰⁷ Paladines, *Historia de la Educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, 334.

²⁰⁸ Paladines, *Historia de la Educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, 335.

²⁰⁹ Paladines, *Historia de la Educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, 336.

²¹⁰ Matthias. “Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador”, 17.

²¹¹ Lucie De Vries, *Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia* (Quito: EBI – CEDIME, 1988).

²¹² Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*.

- 1983 hasta ahora: el florecimiento de un sueño²¹³.

En la primera fase contempla las escuelas de Dolores Cacuango en Cayambe y las escuelas de las monjas Lauritas en Otavalo. En la segunda fase engloba las actividades del Instituto Lingüístico de Verano – ILV, la Misión Andina, la radio escuelas populares del Ecuador, el sistema de educación bicultural vía radio en la región de los Shuar, la Fundación Runacunapac Yachana Wasi en Bolívar y el Centro de investigación para la educación indígena (CIEI) de la Universidad Católica del Ecuador en Quito y los Institutos Normales Bilingües creados en 1980. La tercera fase comprende “las actividades de una organización eclesiástica en la provincia de Cotopaxi, el P.EBI y la sucesora del Centro de Investigaciones de la Universidad Católica, llamado programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural Comunitario (Macac) o Corporación Educativa Macac, y en 1988 se crea la DINEIIB y tres años después los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües²¹⁴.

Es pertinente también mirar las corrientes educativas elaboradas por Yánez Consuelo para los pueblos indígenas, que desde su punto de vista son:

Tendencias que son empleadas para el manejo de la educación indígena, desarrollados cronológicamente, son el de castellanización, el transicional, el bilingüe bicultural, el bilingüe intercultural y el intercultural bilingüe. En este último caso, se hace una transposición de términos para establecer una mayor diferencia entre el bicultural y el intercultural que en muchos casos se confunde por razones ideológicas²¹⁵.

La periodización que nos presenta Consuelo Yánez tiene una fuerte caracterización lingüística y si nos atenemos a que la educación de los pueblos indígenas del Ecuador, en la última etapa democrática, se desarrolla en un contexto de *tinkuy* o espacio y tiempo de convergencia y confrontación, no solo tiene tipificación lingüística, sino también componentes políticos, culturales, sociales y educativos. En consonancia con estos criterios planteo los diferentes ciclos, que también están muy conectadas y muchas veces hasta superpuestas: 1) Educación activa; 2) Pedagogía de la liberación / descolonización; 3) Educación bilingüe bicultural, 4) Educación bilingüe intercultural, 5) Educación intercultural bilingüe y 6) Educación intercultural para el *sumak kawsay* o vida hermosa. Esta periodización permite pasar de una

²¹³ Teresa Valiente Catter y Wolfgang Küper, “Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador. Un proyecto de Educación bilingüe intercultural en el Ecuador 1990 – 1993”. *Pueblos indígenas y Educación*, N° 43-44 (Quito: Ediciones Abya Yala, 1998), 10.

²¹⁴ Valiente y Küper, “Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador...”, 11.

²¹⁵ Yánez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 65 – 66.

concepción educativa totalmente externa, que se mira en sus dos primeras fases como “integracionista”²¹⁶ y “asistencialista”²¹⁷, a un proceso endógeno de los pueblos indígenas, que expresan en sus procesos las riquezas de relaciones con los demás pueblos.

Hay pensadores ecuatorianos que hablan de educación indígena como Carlos Paladines y Consuelo Yáñez, refiriéndose en forma general a la educación de los indígenas desde antes de la llegada de los Incas, de la etapa colonial y de la república. Al plantearse la educación intercultural bilingüe rompe con la denominación de indígena, generándose una nueva manera de abordar la problemática educativa de los pueblos indígenas. La educación indígena se ubica en una etapa anterior, como una fase necesaria para la gestación, nacimiento y consolidación de la educación intercultural bilingüe. La educación indígena contempla toda la vida educativa de los pueblos indígenas vista, organizada o negada desde la concepción y poder de los españoles hasta cuando las comunidades indígenas retoman la planificación, organización, ejecución y evaluación de su educación a mediados del siglo XX, con la creación de la DINEIB.

Consuelo Yáñez sostiene que “la manera como la sociedad indígena se relaciona con la educación ecuatoriana está determinada por la concepción que tienen la sociedad dominante sobre la población indígena a lo largo de toda la historia nacional”²¹⁸. En la época colonial lo que interesaba a los encomenderos era el sometimiento a la autoridad de la corona de España y al poder papal, por lo que su enseñanza giraba en torno a la evangelización y la idea de “civilizar a los indígenas por medio de la cristianización”²¹⁹. Durante la época republicana la educación del indígena no cambia mucho, convertido en proveedor de fuerza de trabajo en la agricultura y los servicios públicos y privados. “Cuando se crea los colegios de artes y oficios, la intención principal es la de utilizar su capacidad para la producción de obras destinadas al servicio de los grupos dominantes”²²⁰. Solo a mediados del siglo XX se “empieza a hablar de la educación indígena en lugar de la educación de indios como había sido tradicional”²²¹. Al igual que en el siglo XVII, como en el siglo XX, son las instituciones religiosas las que están todavía interesadas en evangelizar y civilizar, ellas “retoman el empleo de las lenguas

²¹⁶ Paladines, *Historia de la Educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, 337.

²¹⁷ Rivera Jorge, *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*, 11

²¹⁸ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 7.

²¹⁹ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 8.

²²⁰ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 9.

²²¹ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 9.

indígenas para un doble fin: evangelizar y educar” con visión eurocéntrica²²². Este es, a breves rasgos, el panorama de la educación indígena, antesala de la educación intercultural bilingüe.

Al borde de las acciones asistencialistas, nacieron reacciones desde los pueblos indígenas que permitieron la emergencia de otro tipo de actores que generaron hechos y subjetividades desde la mitad del siglo XX que son hitos para la historia del país y que cambiaron no solo el panorama educativo sino también el escenario político, social y cultural. A mi criterio, estos hitos son: 1) la capacidad organizativa de los pueblos indígenas con la creación de la Federación Ecuatoriana de Indios – FEI (1944), consolidación de la ECUARUNARI (1972) y la creación de la CONAIE (1986), FENOCIN (1997) y FEINE (1980); 2) La creación de escuelas en las comunidades donde se inicia a utilizar la lengua de la respectiva nacionalidad; 3) el derecho al voto de los analfabetos, la mayoría indígenas, aprobada en la Constitución de 1979; 4) La unificación de la escritura del idioma Kichwa (1980) y otras lenguas originarias; 5) la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (1988) como un sistema paralelo a la educación del “sector hispano hablante”²²³; 6) La proclamación constitucional del Ecuador como Plurinacional e intercultural (2008).

Para el presente ensayo historiográfico propongo la periodización que explica la educación intercultural bilingüe desarrollada a partir de los siguientes conceptos educativos: 1) La educación activa; 2) La pedagogía de la liberación; 3) La educación bilingüe bicultural; 4) La educación bilingüe intercultural; 5) la educación intercultural bilingüe y 6) la educación intercultural para el *sumak kawsay*.

2.1. La Educación Activa

La pedagogía de la acción o el activismo, es el enfoque pedagógico que responde al concepto de hombre propugnado por la revolución francesa y que convierte al niño en sujeto y no en objeto de la práctica educativa. A fines del siglo XIX y comienzos del XX surgen voces en contra de la Escuela Tradicional, como la de John Dewey en Estados Unidos, Claparède y Ferriere en Suiza, Freinet en Francia, Decroly en Bélgica y Montessori en Italia, quienes se convierten en los máximos exponentes de la llamada Escuela Nueva.

²²² Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 10.

²²³ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 85.

La característica principal de la escuela tradicional es la repetición de conocimientos: repetir sin entender. Su característica es dar respuestas y no hacer preguntas. La educación tradicional es jerárquica donde el maestro ejerce su enseñanza en forma autoritaria.

La Escuela Activa es una crítica al paradigma tradicional educativo y rompe con la comprensión del aprendizaje como proceso de impresiones que desde afuera se grababa en los estudiantes. La Escuela Nueva defiende “la acción como condición y garantía de aprendizaje” manifiesta que “manipular es aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos la que permite el conocimiento de los mismos”²²⁴. Así surge la pedagogía activa cuya máxima, según Decroly se “aprende haciendo” y por esta razón, “la escuela debe crear las condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos... y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades e intereses”²²⁵.

En el Ecuador, siguiendo la línea de la pedagogía activa inglesa, alemana, francesa, belga, holandesa, suiza, italiana, rusa se desarrollan los principios de “vitalidad, actividad, libertad, sociedad. El estudio del trabajo, el juego y las publicaciones como metodologías y técnicas de educación activa”²²⁶. Hay propuestas importantes que plantean varias obras como:

El Plan de Organización de la Escuela Ecuatoriana de **Manuel María González**; la de **Carlos Matamoros** y sus *Exposiciones pedagógicas*; la de **Julio Larrea** sobre la *Educación Nueva*, de 1932, reformulada en 1951; la de Luis Enrique Osorio sobre la *Escuela de la vida* de 1933; la de **Víctor Garcés** sobre *Asuntos pedagógicos*, en 1934; la de **Emilio Uzcátegui** sobre los *Fundamentos de la Escuela Activa* y sobre la llamada crisis de dicha tendencia, en 1962 y 1963 respectivamente; obras a través de las cuales se dispuso de amplia información sobre fines, organización y metodologías propias de la Escuela Nueva o Activa²²⁷.

El propósito de la nueva escuela y el modelo activista era que “la escuela no puede estar limitada al aprendizaje: la escuela debe poner a los niños en contacto con la naturaleza y la realidad”²²⁸; el método de este paradigma pedagógico “considera al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación”²²⁹. Con esta corriente pedagógica apoyaron el desarrollo de la educación del Ecuador importantes misiones educativas extranjeras:

²²⁴ Julián De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*. (Quito: Editorial Susaeta, 1995), 75

²²⁵ De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 75.

²²⁶ Paladines, *Historia de la Educación...*, 231.

²²⁷ *Ibíd.*, 230.

²²⁸ De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 76.

²²⁹ *Ibíd.*, 77.

Una norteamericana, 1901, dirigida por Tomás B. Wood, que coadyuvó a la fundación del colegio Mejía, el primer colegio laico; otra española, presidida por Fernando Pons, concentrada en la organización de los Normales; una tercera y cuarta, alemanas, que consolidaron el laicismo y trajeron al país abundante bibliografía, renovados métodos y la reforma de reglamentos, planes de estudio y programas²³⁰.

En 1935, también llegaron cinco profesores alemanes que ayudaron a la refundación de la Escuela Politécnica Nacional. En 1972 – 1979, otra misión “concentró su interés en la Escuela Rural Unitaria, inaugurada oficialmente el 17 de octubre de 1975, en la parroquia El Tejar de Imbabura y en Laigua de Maldonado, Cotopaxi”²³¹.

Parte de este proceso de las misiones educativas constituye la consolidación de los Institutos normales, con marcado “normalismo positivista”²³², cuyos egresados y egresadas apoyaron una educación científica y la producción profusa de bibliografía educativa y revistas especializadas como “Revista Ecuatoriana de Educación”²³³ que inicio a publicarse en 1947 y su último número 73 se publica en 1989. Para inicios de la década de los noventa los Normales y Facultades de Ciencias de la Educación habían crecido ostensiblemente:

34 instituciones de formación docente, de las cuales 23 era institutos y 11 eran colegios; de los 23 institutos 5 eran bilingües. Con la reforma de agosto del 91 se elevó a la categoría de Institutos Pedagógicos a 28, de los cuales 24 eran hispanos (IPEDs), 3 bilingües (IPIBs) y uno tenía las dos modalidades (IPED - IPIB)²³⁴.

Según Abram Matthias en el Ecuador, “en 1937, el presidente Federico Páez creó algunos colegios normales rurales para la formación de maestros de escuelas rurales”²³⁵, como el de Uyumbicho, cerca de Quito y el de Huaytacama cerca de Latacunga, donde varios indígenas de la Sierra ecuatoriana estudian en estos colegios normales, especialmente en el de Uyumbicho y Huaytacama y regresan a sus comunidades como “dirigentes y animadores”²³⁶.

²³⁰ Paladines, *Historia de la Educación*, 235.

²³¹ Paladines, *Historia de la Educación*, 236.

²³² Paladines, *Historia de la Educación*, 248.

²³³ Paladines, *Historia de la Educación*, 248.

²³⁴ Paladines, *Historia de la Educación*, 248.

²³⁵ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 56.

²³⁶ Santiago Ortiz, *¿Comuneros kichwas o ciudadanos ecuatorianos? La ciudadanía étnica y los derechos políticos de los indígenas de Otavalo y Cotacachi 1990 – 2009*. (Quito: FLACSO sede Ecuador, 2012), 172.

El rasgo principal que caracteriza a la educación activa es la lógica de “castellanización”²³⁷ de los indígenas. Desde estas lógicas castellanizantes y occidentalizantes siguen sobreviviendo las categorías de hegemonía y homogenización de la clase mestiza.

2.1.1. El uso de la lengua aborígen en la educación indígena

Un dato importante para la educación indígena es que en la Constitución Política de 1945, por primera vez, se incluye que donde exista predominante población indígena “se enseñará además del castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva”²³⁸, que contrasta con el pensamiento colonial y republicano de que la redención de los indios, según el mestizo Eugenio Espejo (1747 - 1795), “es posible solo a través de su inserción en la sociedad de los blancos y mestizos”²³⁹ y del obispo González Suárez (1844 - 1917), refiriéndose al idioma kichwa dice que “tiene que ser destruido ya que es el refugio de toda su superstición y de sus reminiscencias paganas”²⁴⁰.

Con el protagonismo de la Alianza Femenina Ecuatoriana donde participan activamente Nela Martínez y María Luisa Gómez de la Torre y la participación activa de la Federación Ecuatoriana de Indios - FEI, “crean las escuelas indígenas en Cayambe que dan la formación inicial como maestra a Dolores Cacuango”²⁴¹. Esta iniciativa educativa pasa a manos del Ministerio de Educación que “absorbe la experiencia para <regularizarla> convirtiéndola en una actividad más del sistema oficial”²⁴². Desde este momento, en relación al uso de la lengua aborígen en la enseñanza, se inaugura la “igualdad formal pero que choca con la desigualdad fáctica”²⁴³. La contradicción está en la “igualdad formal” impregnada en la Constitución respecto de la educación en lengua propia para los indígenas con la “desigualdad fáctica” del uso del idioma originario, que en realidad es despreciada, desprestigiada y minimizada por la sociedad mestiza.

²³⁷ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 69.

²³⁸ U.I. Amawta Wasi. *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 157.

²³⁹ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 43.

²⁴⁰ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 44.

²⁴¹ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 22.

²⁴² Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 28.

²⁴³ Olaf Kaltmeir, “Educación intercultural y políticas de identidad”. En *Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Compilado por Juliana Ströbele – Gregor, Olaf Kaltmeir y Cornelia Giebeler (Frankfurt: GTZ, 2010), 4.

2.1.2. Educación asimilacionista para el indígena

El uso instrumental de la lengua materna para la educación indígena, no solo es interés de la iglesia católica y evangélica, sino que existe una preocupación y acción desde las organizaciones, instituciones estatales y privadas, las ONGs y organismos internacionales que buscan incidir en la vida de los pueblos indígenas. Sus fines no guardan relación con la educación de los pueblos indígenas sino que tienen relación con el control social, el desarrollismo y los intereses particulares de cada institución. Desde esta visión civilizatoria, desarrollista y de integración, se plantea la asimilación del indígena a la religión, a la sociedad nacional y al Estado. Este tipo de intervenciones en las comunidades indígenas, caracteriza a los indígenas como objeto, como algo que hay que cambiar para bienestar de los interventores y no de los intervenidos, de allí que las pocas experiencias educativas, se desarrollen en un ambiente de violencia, de discriminación y sumisión, sin ningún interés en el desarrollo de las capacidades humanas, de las culturas y de las lenguas de los pueblos indígenas. Estas acciones se describen, dentro de la literatura sobre desarrollo, como “paternalista y asistencialista”²⁴⁴.

Dependiendo de los partidos políticos en el poder, el desarrollo de la educación, aunque con fuerte tinte liberal, pasa por tendencias tradicionalistas y conservadoras; populistas con presencia de movimientos sociales de izquierda; entre dictaduras militares y periodos de democracia. La tendencia desarrollista se impone a partir de los años sesenta²⁴⁵.

A mediados del siglo XX, en el sector rural vive la mayoría de población indígena y analfabeta, donde se crean escuelas rurales. Se profundiza el intervencionismo y se ahonda el conflicto y el debate: ¿qué pensaban los miembros de las comunidades sobre estas intervenciones? ¿Hay aceptación de este tipo de acciones desarrolladas desde la iglesia, del estado, de las ONGs y desde los organismos multilaterales? ¿Qué piensa el beneficiario o la comunidad convertidos en centro de estas políticas? Si estaban de acuerdo con las escuelas rurales, ¿por qué sigue existiendo una alta tasa de analfabetismo?

2.2. Pedagogía de la liberación y educación descolonizadora

Realmente los indígenas durante la Real Audiencia de Quito y luego en la República del Ecuador tenían su acervo cultural muy disminuido, debido a la violencia, opresión,

²⁴⁴ Rivera Pizarro, *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*, 12.

²⁴⁵ Cajías de la Vega, “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”, 386.

violaciones y robos a la que estaban sometidos por la iglesia inquisidora y la administración colonial y gobiernos de la república. ¿Se puede decir que los indígenas se mantuvieron en una situación de sumisión total y su cultura había desaparecido? Acaso, como lo anota Matthias Abram, los indígenas al “hacerse pequeños, humillarse y manifestarse como pobres y humildes” era la manera de “presentarse al blanco y hacerse parte de una sabia estrategia de sobrevivencia bajo la dominación del español colérico y vengador”²⁴⁶. Esta impronta de la época colonial iba marcando también la vida republicana. Sin embargo, hay que anotar que la historia de la Real Audiencia de Quito y de la República del Ecuador, es también una “historia de levantamientos, sublevaciones, resistencias y revoluciones, todas ellas silenciadas por la historiografía oficial”²⁴⁷. La iglesia y el estado, al unísono, mantenía la intención de integrar a los indios a la sociedad dominante, por eso que se hayan dado múltiples levantamientos.

A pesar de estas acciones de dominación se desarrolla una “educación propia” al interior de los pueblos indígenas. Esta educación vive y se desenvuelve al interior de la propia comunidad, en *tinkuy* internos y también en *tinkuy* externos, en encuentros confrontativos con los demás pueblos y con la sociedad dominante. Las características de esta “educación propia” son el uso preponderante de la tradicional oral, el manejo del idioma de la nacionalidad respectiva, la organización y socialización de la sabiduría y conocimiento propios y los encuentros en el *tinkuy*. O si no, ¿Cómo pudieron darse los levantamientos y sublevaciones en contra del poder dominante? Y en educación, ¿acaso no había saberes, conocimientos, tecnologías y sabidurías de los pueblos, con los cuales retaban al sistema de conocimientos de la clase dominante? Como muestra de la tecnología que utilizaban los pueblos originarios del Ecuador están *tolas* o montículos de tierra, *Yazel* o pirámides trucas, *Pigal* o camellones²⁴⁸, pucara; artesanías y objetos hechos en oro y plata, -como el sol del Banco Central del Ecuador- narigueras y pendientes que se encuentran en museos de varias ciudades. Son objetos y monumentos muy admirados pero que difícilmente el ecuatoriano común acepta que es hecho por sus ancestros. ¡Qué paradoja y contradicción! Es lo mismo que ha pasado en la educación: renegar de los propios conocimientos, tecnologías y sabidurías, del idioma propio y de los espacios de socialización de nuestros estilos de vida para aprender un idioma ajeno y una cultura ajena. También ha sucedido lo mismo con la

²⁴⁶ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 40.

²⁴⁷ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 39.

²⁴⁸ Caillavet, *Etnias del norte*, 112.

lengua: poco a poco ha sido reemplazado por la lengua dominante, que incluso, parece que vamos a pasar al inglés. En el uso del idioma kichwa, que en Ecuador tampoco es originario, se puede observar la superposición de las lenguas. Por ejemplo, en la tierra de los Cayambe - Otavalo – Caranqui, hay términos muy utilizados y difundidos de tres idiomas: Imbaya, Kichwa y Español, incluso, Inglés. Si miramos la toponimia se encuentra términos Imbaya: *Imbabura, Cotacachi, Urcuqui* (propriadamente es ullcuqui), *Caranqui, Sangolqui*. Entre los topónimos kichwa están *Yahuarcocha, Cuycocha, yanaurcu*, etc. Y el castellano se ha superpuesto o reemplazado a los términos Imbayas y Kichwa como San Pedro de Cayambe, San Luis de Otavalo, Lago San Pablo. Muchos términos de las lenguas de los pueblos originarios se utiliza sin siquiera conocer su significado, solo tenemos referencias, como el caso de *Imbabura*, que es el nombre de un cerro pero no conocemos con certeza su significado.

Todavía hay bases de las lenguas y de los conocimientos que bien pueden configurar una educación propia. Más aun, están los seres humanos de dichos pueblos indígenas, que con sus cambios y aculturaciones, con sus conocimientos, tecnologías y saberes, y sus relaciones con los demás seres, la naturaleza y el cosmos, han sido objeto de teorización del *sumak kawsay* como un paradigma de mantenimiento y conservación de la vida en nuestra *allpamama*. Este cúmulo de conocimientos y realidades han permitido resistir a la lógica de la dominación, contribuyendo al surgimiento de la posibilidad de la liberación y su pedagogía.

Paulo Freire como gestor de la pedagogía de la liberación influye notablemente en los países andinos y a nivel mundial. En Ecuador, hay ejemplos de pedagogía popular, con los colectivos de Alforja. Siguiendo esta tendencia reaparece la iglesia católica que asumiendo las movilizaciones sociales y acorde con los acuerdos de la reunión del episcopado latinoamericano realizado en Medellín en septiembre de 1968, optan por “los hombres marginados de la cultura, los analfabetos, y especialmente los analfabetos indígenas, privados a veces hasta del beneficio elemental de la comunicación por medio de una lengua común”²⁴⁹. ¿A qué se refieren con “lengua común”? Se puede colegir que es la lengua castellana y aquí encontramos la paradoja de que el analfabetismo es abordado desde el castellano y no desde el idioma originario. Contradictorio y paradójico. La pedagogía dice que la alfabetización debe ser en su idioma materno y no en un idioma ajeno. Reiteran la integración a la sociedad

²⁴⁹ Cajías de la Vega, “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”, 384.

nacional, aunque abandonan la idea de “incorporarlos a las estructuras culturales que existen en torno de ellos, y que pueden ser también opresoras”²⁵⁰ según Documentos finales de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano.

La Conferencia del Episcopado Latinoamericano plantea la liberación del indígena de su ignorancia, “de sus prejuicios y supersticiones, de sus complejos e inhibiciones, de sus fanatismos, de su sentido fatalista, de su incomprensión temerosa del mundo en que viven, de su desconfianza y de su pasividad”²⁵¹. Plantean que deben “capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos”²⁵². Las contradicciones saltan a la vista: plantean capacitar para su propio progreso y desarrollen su mundo cultural propio. ¿Cuál era el mundo cultural de los indígenas en aquellos tiempos?, sino la dependencia y explotación total en las haciendas. Lo correcto era terminar con las haciendas. A nivel educativo, desarrollar la educación propia desde la propia cultura de los pueblos indígenas al margen de la hacienda. El mundo cultural propio está en las comunidades que han resistido por siglos y que mantienen su cultura y su idioma. Sea que estaban sometidos o libres los pueblos indígenas, para terminar con el analfabetismo, los sistemas de explotación y racismo y las estructuras opresoras no era posible esperando la buena voluntad de los hacendados sino con la lucha organizada y política de las comunidades indígenas.

La Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano propone para el desarrollo integral del continente, la ‘educación liberadora’ que “convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo”²⁵³. La iglesia está embarcada en el tren del progreso y pretende que los indígenas también se suban al desarrollo. Los obispos latinoamericanos son fieles a las orientaciones de la Encíclica *Populorum Progressio* promulgada por el Papa Paulo VI en marzo de 1967, ratificando que la educación es “el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerles ‘ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas’ (*Encíclica Populorum progressio*). Pero el sistema menos humano era impuesto por las haciendas, el sistema político y el sistema educativo imperante.

²⁵⁰ Cajías de la Vega, “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”, 384

²⁵¹ Cajías de la Vega, “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”, 384.

²⁵² Cajías de la Vega, “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”, 384

²⁵³ Cajías de la Vega, “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”, 385.

Desde la visión indígena, a finales de los años 60 del siglo XX, se desarrolla la experiencia educativa de Simiatug, liderada por Fundación Runacunapac Yachana Huasi (FRYH). Para inicios de los años 90, la FRYH trabaja con “una red de 24 escuelas, la mayoría de las cuales es bi—y tridocente, con 47 maestros atendiendo a un número aproximado de 700 alumnos”²⁵⁴. Esta experiencia educativa está envuelta en la vorágine de la modernidad, porque permiten ver los cambios en el comportamiento lingüístico de la población indígena y el funcionamiento de la escuela. Los primeros maestros apenas habían terminado la primaria en las escuelas fiscales, por lo que asumen la formación docente, como prioridad del proyecto educativo y crean en 1981 el Instituto “Simiatuccunapac Jatun Capari” que funciona apenas como colegio ciclo básico. Elaboran material educativo en quichua y en 1986 introducen la lengua quichua en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De todas estas actividades es responsable el equipo de *Runacunapac Yachanata Quillcaccuna* – RYQ (Escritores del Saber Indígena), que es apoyado por el Centro de Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador – CEDIME. Lo paradójico del caso es que, esta experiencia educativa declara el uso de la lengua materna (Kichwa) en el programa escolar cuando en realidad, según, Quintero María y Lucie De Vries, en la zona de Simiatug hay poca utilización del quichua en los contextos formales e informales. Esta contradicción no solo se da en esta zona sino, como dicen los autores señalados, en la “mayoría de los proyectos de educación indígena bilingüe en Ecuador”²⁵⁵.

Con la secularización del Estado y la enseñanza laica y la separación de la Iglesia y el Estado dado por la Constitución de 1906, La Iglesia Católica no perdió el poder en la población indígena y más bien reacomodó sus proyectos educativos en relación a los indígenas. Al iniciar la mitad del siglo XX, los proyectos educativos de la iglesia estaban vinculados a la Teología de la Liberación. Así nace en 1964, en la provincia de Chimborazo las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador – ERPE, con la dirección de Monseñor Leónidas Proaño, que tuvo como objetivo la alfabetización y educación para adultos kichwa hablantes. Siguiendo los lineamientos de la Teología de la Liberación se proponía alfabetizar, concientizar y evangelizar a las comunidades kichwa; especialmente se proponía hacer realidad la filosofía educativa liberadora. Hasta 1972, con ERPE “alfabetizaron a unos 13000 campesinos adultos de 9 provincias de la sierra. Por lo que fue llamado el “Obispo de los

²⁵⁴ Quintero y De Vries, “Tradición y modernidad en la escuela indígena, 208.

²⁵⁵ Quintero y De Vries, “Tradición y modernidad en la escuela indígena, 209.

indios”²⁵⁶. Lo paradójico es que, ahora hay intenciones y acciones desde la iglesia para liberar al indígena de la situación en la que la misma iglesia lo sumió durante toda la etapa colonial y también buena parte de la república: la exclusión cultural. Según la iglesia, para los indígenas su propia cultura y su propia lengua era un lastre, una carga que no permitía civilizarse, y las acciones educativas para los pueblos indígenas, especialmente la alfabetización, les permitió teorizar la liberación a la luz de la teología. La labor de Monseñor Leonidas Proaño, permitió reflexionar sobre la situación de miseria y pobreza en la que se encontraban los indígenas, pero siempre a la luz del cristianismo, lo que permitió a futuro abrir otros espacios de debate y reflexión como el educativo y el político. La educación popular de Paulo Freire sigue latente en franca oposición a las prácticas librecas, colonialistas y de homogenización sea desde el Estado como de las ONGs y las Iglesias.

En la década de los ochenta hay mayor respuesta de la sociedad civil para enfrentar el analfabetismo como la campaña de alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño”²⁵⁷. El binomio Roldós – Hurtado llega al poder en 1979 y en su Programa Nacional de Alfabetización 1980 – 1984 planifica “reducir a 5,9 % la tasa de 21,9 % de analfabetismo que se registraba a principios de 1980” y en la conformación del Comité Ejecutivo del programa incluye “por primera vez en la historia de la educación oficial, un representante campesino y uno indígena elegidos por las organizaciones nacionales”²⁵⁸. La Oficina Nacional de Alfabetización – ONA seleccionó estudiantes a punto de titularse como bachilleres, docentes en servicio y voluntarios para “cubrir once mil comunidades rurales y cuatro mil urbanas” y para el aprendizaje de lecto – escritura utilizó el “Cuaderno de Trabajo **También yo puedo** (Primer ciclo), **Leo y trabajo** (Segundo Ciclo), **Estudio para una vida mejor** (Tercer Ciclo)”²⁵⁹ y utiliza la metodología de Paulo Freire “por lo cual aparecen ‘temas generadores’ cuya función era la de ‘concientizar’ sobre la realidad social para buscar los mecanismos de transformarla en orden a crear una sociedad más justa”²⁶⁰.

Según el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura con el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena -CIEI- de la Pontificia Universidad Católica del

²⁵⁶ González, *Movimiento indígena y educación intercultural bilingüe*, 30.

²⁵⁷ Cajías de la Vega, “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”, 389.

²⁵⁸ Ruth Moya, “Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”. En *Educación, Escuelas y culturas indígenas de América Latina, Tomo 2*, Comp. por Emanuele Amodio (Quito: Ediciones Abya Yala, 1988), 43 – 62.

²⁵⁹ Moya, “Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”, 53.

²⁶⁰ Moya, “Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”, 53

Ecuador – PUCE, se ejecuta la alfabetización, post alfabetización y aprendizaje del castellano como segunda lengua. El proceso de alfabetización en quichua se experimentó en la comunidad de Macac Grande de la provincia de Cotopaxi y que condujo a la creación del “Modelo Macac”²⁶¹. En el *tinkuy* de la alfabetización en kichwa, aparece un nuevo actor muy ligado a la iglesia: la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El CIEI sale beneficiado para ejecutar este tipo de alfabetización con la expulsión del Instituto Lingüístico de Verano mediante Decreto Ejecutivo del 22 de mayo de 1981 firmado por el Presidente Roldós, quien en un trágico accidente aviatorio falleció dos días después. La expulsión del ILV se da por las presiones sociales de la sociedad civil y especialmente del movimiento indígena. Con ello se amplió el convenio del MEC con el CIEI/PUCE y sin salirse de la experimentalidad, se ejecuta el sub-programa Quichua en la Universidad Católica de Quito, se escriben las cartillas de lecto - escritura *Kaimi Ñukanchik Shimi* (Esta es nuestra lengua) y de matemáticas *Kaimi ñukanchik yupai* (Estos son nuestros números). Luego, estas cartillas fueron escritas con el alfabeto quichua único para todo el país, alfabeto que fue discutido y aprobado en el Campamento Nueva Vida de La Merced en Quito en 1980. Este alfabeto único permite a los pueblos y la nacionalidad Kichwa construir un sentimiento de unidad idiomática, histórica y cultural a pesar de la diferencias. Paralelo al proyecto de alfabetización de Roldós – Hurtado de 1980 – 1984, hubo distintas experiencias desarrolladas en provincias como la alfabetización en la zona de Zumbahua, en Chimborazo, en Imbabura.

El CIEI produjo varios trabajos en quichua sobre ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, salud e historia; apoyados por “jóvenes investigadores, profesores, antropólogos, dibujantes y etnólogos”, y logran “fundamentar una ciencia de la cultura indígena de la serranía ecuatoriana en los ámbitos que interesaba a la educación”²⁶². La campaña de alfabetización de la CIEI no tuvo éxito por el rechazo de las organizaciones indígenas y porque querían aprender a leer y a escribir en castellano, por lo que más bien se centran en trabajar en el área de la escuela primaria. A nivel del objetivo de aprendizaje, es la primera vez que las comunidades indígenas abiertamente expresan su deseo de aprender el castellano en contraposición de su idioma propio. Esta paradoja y contradicción, marcará toda la vida de la educación de los pueblos indígenas hasta la actualidad. Los cuestionamientos se dan alrededor de que si las clases dominantes y quienes veían al kichwa como idioma transicional al castellano lograron su objetivo: que los propios hablantes desprecien su idioma

²⁶¹ Yáñez Cossío, “Macac”. *Teoría y práctica de la educación indígena*, 163.

²⁶² Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 66.

y busquen con ahínco aprender castellano. No solo ello, ¿realmente las comunidades indígenas no querían aprender su idioma propio y preferían el idioma de la dominación? Son preguntas que marcan el camino para más adelante formular y gestar la educación intercultural y bilingüe.

Por 1984 el CIEI crea cerca de 300 escuelas en las comunidades, ubicándolo dentro de la educación no-formal adscrita a la sección de alfabetización. “Los maestros eran seleccionados en las comunidades y normalmente no habían tenido educación o habían cursado máximo 2 o 3 años de escuela primaria”²⁶³. Estas “escuelas bilingües”²⁶⁴ empiezan a funcionar en locales improvisados y comienzan a competir con las escuelas fiscales. La confrontación es evidente: “los profesores mestizos hispanohablantes”²⁶⁵ en contra de las escuelas bilingües. Esta experiencia educativa llega hasta tercer grado y no perdura porque el maestro bilingüe contaba tan solo con una bonificación y la comunidad estaba muy poco concientizada sobre esta educación. Sin embargo se produjeron libros amenos y atractivos para esta experiencia. También el CIEI fue suprimido de la Universidad Católica, y para 1987, “algunos de sus exintegrantes crearon con su directora la Corporación Macac que dirigió sus esfuerzos a la educación secundaria bilingüe a distancia”²⁶⁶.

Un aporte fundamental del CIEI fue la formación de jóvenes indígenas que luego aportan significativamente a la educación bilingüe e intercultural. En este momento salta a la palestra del *tinkuy* educativo otro actor fundamental: el “intelectual indígena”²⁶⁷, que rompen con los intelectuales ventrílocuos constituidos en bisagras entre la sociedad rural y el Estado, intermediarios entre la sociedad indígena y las instancias estatales. Estos nuevos actores son los intelectuales que pretenden enunciar sus palabras desde fuera del sistema de poder y autoridad o, al menos, mirar (se) como parte de un proceso de poder. Son profesionales indígenas que comienza a disputar “los sentidos culturales de existencia de los pueblos indígenas”²⁶⁸.

²⁶³ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 67

²⁶⁴ Yáñez Cossío, “Macac”, 113.

²⁶⁵ Martínez y Burbano, *La educación como identificación cultural*, 23.

²⁶⁶ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 68.

²⁶⁷ Mercedes Prieto y Verónica Guaján. “Intelectuales indígenas en Ecuador: hablan y escriben mujeres kichwas”. *Nueva Sociedad* N° 245 (2013), 136.

²⁶⁸ Prieto y Guaján. “Intelectuales indígenas en Ecuador”, 137.

Como lo anota Ruth Moya, el movimiento indígena alrededor de los planteamientos educativos y culturales propios también comienza a generar su propio discurso. Empieza a formarse cuadros orgánicos que impulsan una instancia de educación para los pueblos indígenas, renovando el escenario del *tinkuy*.

Las organizaciones indígenas solicitaban al gobierno la creación de una instancia que delegara directamente a las propias organizaciones la ejecución de programas educativos que respondieran no solo a su reconocida necesidad de alfabetizarse sino además a otros problemas y necesidades tales como una educación permanente sobre los problemas del agro (el acceso a la tierra, la legislación agraria, los modelos de desarrollo para el sector, la autogestión cultural y económica, el acceso a otros servicios sociales, etc.)²⁶⁹.

Desde la concepción de la educación de la liberación también están el programa de las escuelas radiofónicas Shuar y el Sistema de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), apoyado por las misiones salesianas, no obstante, por el uso y manejo educativo del bilingüismo se explica en el siguiente acápite.

2.3. Educación bilingüe bicultural

En el Ecuador, las escuelas para indígenas fueron dirigidas y controladas por la iglesia, los hacendados y desde la mitad del siglo XX, hay intervención de organismos internacionales con el aval del Estado, entre ellos, el Instituto lingüístico de Verano – ILV, la Misión Andina del Ecuador y la Agencia de la Cooperación Alemana – Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit – GTZ.

El Instituto Lingüístico de Verano, mediante decreto ejecutivo de 1952, realiza investigaciones de las lenguas indígenas para la traducción de la Biblia y ejecuta programas educativos para las comunidades indígenas de las zonas de Napo y Pastaza y luego en Chimborazo y Esmeraldas. Mediante convenio con el Ministerio de Educación en 1963, “desarrolla la educación bilingüe a través de escuelas primarias y de alfabetización junto con la preparación de material didáctico y la capacitación de maestros indígenas en cursos de verano”²⁷⁰. Lo paradójico y contradictorio del trabajo del Instituto Lingüístico de Verano es la elaboración de “diccionarios, gramáticas y vocabularios dedicados preferentemente a la sociedad externa”²⁷¹. Esta producción de textos estaba dedicada a personas extrañas a las comunidades indígenas, lo que permite establecer que los indígenas son simplemente objetos

²⁶⁹ Moya, Educación Bilingüe en el Ecuador..., 54

²⁷⁰ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 34.

²⁷¹ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 34.

de estudio y los textos en su idioma originario no era para ellos sino para los extranjeros que en la misma lógica de evangelizar y civilizar iban ahora hacerlo en el idioma indígena, aunque sin abandonar el castellano. Es decir, el objetivo sigue siendo “civilizar y evangelizar al indígena”, retomando la estrategia que implementaron al inicio de la colonial como Fray Jodoco Ricke que en 1552, en la escuela de San Juan, enseñaba en “quichua y castellano”²⁷². Pero la producción de textos en el idioma de la nacionalidad indígena, no estaba dedicada a los “hijos de los caciques, los indios nobles, los mestizos pobres y a los huérfanos criollos”²⁷³, sino para la sociedad externa a la comunidad. En 1966 el ILV empezó también a ocuparse de la educación bilingüe dirigida a quechua hablantes. Cesó su actividad en 1982²⁷⁴.

En 1964 se crea la Federación de Centros Shuar y uno de sus objetivos, es traspasar la educación a la población y al Gobierno ecuatoriano de acuerdo con criterio de bilingüismo y biculturalismo que comenzaba a aflorar al interior mismo de la Comunidad Salesiana”²⁷⁵ conforme al modelo experimentado por el Instituto Lingüístico de Verano. En 1970 se adopta el sistema de escritura del Shuar desarrollado por el ILV y en 1972 se crea el sistema radiofónico bicultural. La experiencia de Educación Bicultural Shuar finalmente es oficializada en 1979, como Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar – SERBISH.

Al igual que la ERPE, el SERBISH se sirven de la radio, que además de medio de comunicación se convierte en medio de educación, emulando las experiencias educativas de la Radio Sutatensa de Colombia. La radio construye una institucionalidad educativa, que a una determinada hora, generalmente al declinar el día, difunde la alfabetización o educación primaria en el idioma originario y a esa misma hora, en la comunidad se reúnen niños, jóvenes y adultos para realizar las actividades de aprendizaje detalladas por radio. A la luz de una lámpara de kerosene, empezaban a llegar las letras a las comunidades. Los indígenas empezaban a reflexionar también su situación económica, social y política, abriendo las puertas para una mirada más allá de solo aprender las letras.

²⁷² Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 36.

²⁷³ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 36.

²⁷⁴ De Vries, *Política Lingüística en Ecuador...*, 76.

²⁷⁵ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 38.

Otra experiencia educativa es el “Sistema de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi (S.E.I.C.) desarrollado con la “población indígena quichua – hablante de las zonas de Chugchilan, Zumbahua, el Bajío (Saquisilí, Pujilí, Poaló) y Panyatuc: en las primeras desde 1976; y en la última desde 1988”²⁷⁶.

El Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi – SEIC plantea la educación propia – acorde a la realidad socio – económica, política y cultural del pueblo indígena y conceptualiza como un proceso de fortalecimiento de la identidad cultural y los procesos organizativos para mejorar el nivel de vida del pueblo indígena. Este sistema se identifica con las escuelas indígenas porque considera que el “proceso educativo es eminentemente antropocéntrico en cuanto a confluído en el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños, mujeres, dirigentes, catequistas... en general, los comuneros quienes son los educandos y a la vez los dueños de su propia educación”²⁷⁷.

El SEIC además de la organización de escuelas primarias, también realiza el programa de alfabetización de adultos al margen del programa nacional de 1980 - 1984; crea los “*huahuacunapac huasi*” o casa de los niños, programas de ciclo básico y luego capacitación de maestros. Logra brindar atención en todos los niveles de la educación básica. Lo contradictorio de esta experiencia educativa es que el programa de estudios se basó en los mismos programas oficiales, utilizó los mismos textos del sistema regular, quedando solo en intenciones la educación propia, el desarrollo de un nuevo currículo donde se recupere la lengua nativa y elementos de la cultura indígena. De allí que incluyen la capacitación de los maestros para que los textos oficiales “puedan ser transmitidos a los niños en base a una traducción oral directa”²⁷⁸. Desde 1988 toma el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi y cuenta con apoyo financiero del Ministerio de Educación. Actualmente sigue funcionando la educación secundaria conocido como “*Jatari Unancha*”. Sus patrocinadores dicen que el “proceso educativo indígena es un proceso netamente culturizante, socializante (participativo), liberador y transformador”²⁷⁹ y que la filosofía educativa es la filosofía de la liberación. El SEIC plantea que la educación intercultural bilingüe es una alternativa a la situación de empobrecimiento, marginación y alienación cultural que vive el pueblo indígena.

²⁷⁶ Martínez y Burbano. *La educación como identificación cultural*, 11.

²⁷⁷ Martínez y Burbano. *La educación como identificación cultural*, 11.

²⁷⁸ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 53.

²⁷⁹ Martínez y Burbano. *La educación como identificación cultural*, 43.

Otra experiencia educativa es el Modelo educativo MACAC, que comprende dos etapas. La primera, entre 1978 y 1984, integrada por tres organismos: la Oficina Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación, el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena creado en la Universidad Católica de Quito y las organizaciones indígenas. La segunda etapa comprende la creación de la Corporación Educativa “Macac” y el Colegio “Macac”²⁸⁰ que “desarrolla un sistema de auto-educación para atender a la población quichua que no había participado en programas de post-alfabetización, ni menos aún al bachillerato”²⁸¹. El programa Macac, que se dedicó a la educación compensatoria para quienes habiendo terminado la primaria deseen obtener el título de bachiller y la educación no escolarizada, para quienes deseen terminar la primaria.

El colegio Macac no tiene profesores, ni salones de clase, ni horarios, ni periodos fijos; en él tampoco se toman exámenes ni se “pierden” los cursos; su programa de estudios también es diferente al de los colegios regulares y, sin embargo, ofrece títulos de bachillerato técnico como muchos de ellos. Todas estas diferencias se deben a que el Macac es un programa auto educativo, comunitario y a distancia²⁸².

Asimismo existen varias experiencias de educación bilingüe, es decir en castellano y el idioma de la nacionalidad respectiva. En los pueblos indígenas que inician experiencias educativas relacionadas al uso de la lengua, lo hacen con programas de alfabetización y luego con educación primaria, usando su lengua materna indígena, que luego será convertida en bilingüe, al incluir en su educación el idioma castellano. Al respecto se pueden evidenciar tres tipos de manejo de la lengua en la educación: 1) instituciones educativas con fuerte énfasis en el bilingüismo, dado que manejan el castellano y la lengua indígena tanto para la comunicación como para la educación; 2) bilingüismo incipiente, donde hay predominancia de una lengua y el interés de aprender una segunda lengua, básicamente el castellano; y 3) un monolingüismo marcado por el uso de una sola lengua pero que guardan características culturales que les permiten identificarse con una nacionalidad indígena. Al oficializarse la educación intercultural bilingüe se toma como objetivo primordial de educación el bilingüismo coordinado, es decir, el aprendizaje y uso de dos lenguas: de la nacionalidad respectiva y el castellano.

²⁸⁰ Yáñez Cossío, “Macac”, 118.

²⁸¹ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 58.

²⁸² Lourdes Endara Tomaselli, “El Colegio Macac, una experiencia de educación secundaria indígena”. *Pueblos indígenas y Educación* N° 14 (1990), 36.

Al darse los primeros pasos de la educación bilingüe y bicultural, las organizaciones indígenas cuestionan severamente la institucionalidad ecuatoriana de la educación y por ello plantea la creación de escuelas en sus comunidades con docentes propios pero que enseñen en castellano y contenidos de la cultura occidental, porque el kichwa cree que se aprende en la casa y es suficiente. Esta contradicción es muy marcada en las comunidades indígenas y tiene una fuerte relación con la modernidad y la tradición, la urbanidad y lo rural, que hace aparecer a la modernidad y la urbanidad como orientación al cambio y progreso, mientras que la tradición como un ideal y pasado perdido. Aquí afloran en la educación situaciones ambivalentes y contradictorias; a la educación se le asocia con la modernidad, pero también se le critica sus defectos, asimismo la educación se le asocia con la tradición de un pasado que hay que recuperar sin embargo se le rechaza por su carga discriminatoria y despectiva. Estas contradicciones y ambivalencias son potenciales de crítica, que permiten más tarde el surgimiento de la educación intercultural bilingüe²⁸³.

En cuanto al uso de la lengua, los responsables de la elaboración de los textos escolares y de la organización del currículo son castellano – hablantes y los pocos que hablan el idioma materno de la nacionalidad realizan la traducción desde el español para organizar dichos documentos pedagógicos. Esta tendencia se puede ver incluso en los lingüistas kichwa o de otra nacionalidad, que a la hora de escribir un diccionario o texto, realizan la transcripción o interpretación o traducción desde el español. ¿A qué se debe esto? La primera se debe a la exigencia académica de estar al día con el currículo nacional que les lleva simplemente a traducir desde el español. La segunda se debe a que quienes realizan los textos escolares o currículo para educación bilingüe y bicultural fueron formados en el sistema formal hispano y logran simplemente replicar los conocimientos aprendidos en una intención de superarla. La tercera es que no hay investigación ni sistematización de los conocimientos de los pueblos indígenas para la educación; aun cuando existe investigación abundante de los pueblos indígenas desde otras áreas sociales y científicas no han sido organizados desde la lógica científica y educativa de los pueblos indígenas. También, hay una subvaloración de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas hasta considerarlos que no son aptos para la educación. Esta misma consideración pesa para los idiomas: la lengua se aprende en la casa.

²⁸³ Jorge Gasché, “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, editado por Gasché, Bertely y Podesta (2004).

Hay una distancia grande en los maestros entre lo que debe enseñar y lo que realmente maneja, sobre todo en asignaturas de castellano, ciencias sociales y ciencias biológicas. En cambio asumen matemáticas porque sus resultados son exactos y no hay problemas de pronunciación y su uso no genera conflictos de comprensión en el nivel primario.

A partir de estas experiencias educativas que se desarrollan en las entrañas mismas de las comunidades, se gesta la “educación de indígenas” en contraposición a la “educación para indígenas”. Se abre un nuevo *tinkuy*, con mucha carga identitaria y fuerza confrontativa: entre la lengua propia y la lengua ajena, entre la tradición y la modernidad, entre la educación propia y la educación asimilacionista, entre la pedagogía de la liberación y la pedagogía constructivista. Este nuevo *tinkuy* es la escuela, que se crea casi en cada comunidad, en una lucha galopante hacia la modernidad pero sin dejar su herencia cultural. Panorama muy propicio para el nacimiento de la educación intercultural.

2.4. Educación bilingüe intercultural

No está por demás recordar que en el Ecuador paulatinamente han ido desapareciendo culturas e idiomas, quedando para los años setenta las lenguas: Awa, Chachi, Tsafiqui en la Costa; Cofan, Secoya, Siona, Tetete (muy minoritario), Huaorani, Shuar, Záparo (pocas familias) en la Amazonía y el Kichwa en la Sierra ecuatoriana y la Amazonia²⁸⁴. El idioma castellano se ha ido imponiendo poco a poco generando distintos grados de bilingüismo. Los gobiernos de turno han implementado políticas lingüísticas y culturales que según Ruth Moya, “se han movido en dos polos opuestos: aquel del reconocimiento de las diferencias lingüístico – culturales y aquel de su negación”²⁸⁵. Abram Matthias citando a W. Wöhlk, va más allá al indicar que “hablar de lenguas en contacto implica hablar de conflicto, tal vez vale decir lo mismo sobre las culturas”²⁸⁶. Esta posición es más cercana a la vivida por los pueblos indígenas y se intensifica desde el momento que empieza a participar en la formulación y en la ejecución de proyectos educativos.

El proyecto EBI es bilingüe en la medida en que se basa en el uso de dos idiomas, el quichua como lengua materna y el castellano como segundo idioma en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tomando en cuenta la realidad pedagógica se trata de garantizar el uso funcional y

²⁸⁴ Moya, Educación Bilingüe en el Ecuador, 44.

²⁸⁵ Moya, Educación Bilingüe en el Ecuador, 45.

²⁸⁶ Abram, *Lengua, cultura e identidad*,

no – interferido de las dos lenguas y de contribuir a la valoración y la conservación de la lengua materna como componente esencial de una cultura secular²⁸⁷.

La experiencia educativa bilingüe (idioma de la nacionalidad y castellano) está impregnada de modernismo y en el Ecuador del boom petrolero de los años 70. La escuela se convirtió en el agente de cambio hacia la nueva sociedad, pero la cultura y el idioma no mereció ninguna discusión²⁸⁸. Al igual que Matthias Abram, Ruth Moya plantean que en el Ecuador se da “una situación de lenguas y culturas en contacto y, por tanto de bilingüismo y biculturalismo”²⁸⁹ que es recogida por los programas de educación y produce “nuevas formas de comportarse, de hablar, de pensar”²⁹⁰ que configuran el *tinkuy de saberes*.

En enero de 1982, en el Gobierno de Hurtado se emite un Acuerdo Ministerial que oficializa la educación bilingüe intercultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula. ¿Por qué primero la palabra bilingüe y después intercultural en la propuesta de educación para pueblos indígenas? Es decir, ¿por qué la educación bilingüe intercultural? La propuesta educativa es que la enseñanza – aprendizaje se desarrolle a partir de las lenguas kichwa y castellano, idiomas en las cuales se desarrollaría el aprendizaje de cada cultura. Este enfoque se centra en el desarrollo del bilingüismo y luego de la cultura.

La escuela rural tenía rasgos castellanizantes, de asimilación del indígena a la sociedad nacional, con maestros mestizos castellano – hablantes y un currículo totalmente ajeno al mundo indígena. Matthias Abram anota los resultados pobres de aprendizaje de los niños indios en las escuelas rurales por factores como: 1) las barreras lingüísticas; 2) la diferencia de culturas; 3) la subvaloración de la cultura vernácula; 4) el pobre equipamiento de las escuelas; 5) el estilo autoritario de los maestros, que tiene “pedagogía del palo, el desprecio cultural”; 6) los contenidos son obsoletos y no les prepara para su vida productiva posterior²⁹¹. Esta forma de educación estaba dispuesta a superar el movimiento indígena. Por ejemplo, las Escuela indígenas de Simiatug (1974) organizado por la *Fundación Runakunapak Yachana Wasi*, elabora el texto en kichwa para la alfabetización de los niños; el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde 1974 con apoyo de los religiosos salesianos usa la lengua

²⁸⁷ Valiente Catter y Küper. “Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador...”, 6.

²⁸⁸ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 83.

²⁸⁹ Moya, *Educación Bilingüe en el Ecuador...*, 43.

²⁹⁰ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 5.

²⁹¹ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 71 – 73.

materna y crea el colegio de modalidad semipresencial *Jatari Unancha*; Las Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE) en las riberas del Río Napo, desde 1975 hasta inicios de los 80, realizan investigaciones en el campo de la historia y producen textos en kichwa. En estas experiencias educativas se miran las intencionalidades de utilizar el idioma materno, como “transición” al castellano o como “mantenimiento” de la cultura propia. De allí que la prioridad era el bilingüismo antes que la cultura.

El P-EBI se oficializa en 1985, dentro del Departamento de Educación Rural – DER del Ministerio de Educación y Cultura – MEC, como parte de la cooperación GTZ – DER. Inicialmente no tiene apoyo de la organización nacional CONACNIE que en 1986 se denomina CONAIE. Sin embargo de ello, se selecciona a las escuelas de ocho provincias definidas según los criterios de selección de las escuelas para el experimento EBI (1985 - 1986) donde se toma en cuenta el grado de bilingüismo de la comuna, la caracterización social y el tipo de escuela. Con estos criterios se escogen escuelas unidocentes monolingüe quichua en indios de hacienda; escuelas pluridocentes incipientes con bilingüismo en indios de comuna y escuela graduada bilingüe en comunas libres. En los dos primeros años se cuenta con 73 escuelas, en comunas que previamente habían entregado una solicitud escrita que expresara el “consenso de la comunidad respecto de la presencia del proyecto”²⁹².

Se recalca la contradicción entre una escuela rural, impuestas por el Estado y una escuela bilingüe controlada por la comunidad, aunque ambas creadas por el mismo Estado. ¿La solicitud escrita realmente significa que hay el consenso de la comunidad? O más aun, ¿dicha escuela responde a las necesidades y aspiraciones educativas de las comunidades? ¿Hasta qué punto la escuela es creada y administrada por la comunidad? La organización de escuelas bilingües, ¿responde a iniciativas comunitarias o a iniciativas de ONG o de proyectos estatales, o a esfuerzos compartidos entre dos o más de estas instancias? ¿Hasta qué punto la autonomía de la comunidad es garantía para el mantenimiento de la lengua y su uso en las escuelas, en la comunidad y en el contexto local? Estas preguntas orientaron serias investigación de la educación de los pueblos indígenas.

²⁹² Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 100.

En cuanto a los maestros, el Proyecto EBI decide “trabajar con bachilleres indígenas bilingües y capacitarles para que sean maestros primarios bilingües o hacerlo con maestros mestizos que se comprometan a aprender el quichua en cursos intensivos”²⁹³. Una dificultad que afrontaban, similar al sufrido por los maestros de la CIEI, fue el pago con bonificación lo que no permitía costear su vida, hasta que se les da nombramientos de docentes. No se conoce el impacto que los maestros realizaron en la comunidad considerando que son de la misma comunidad, manejan su idioma propio y su cultura. Hay una preocupación loable por proveer de docentes a las escuelas bilingües sin embargo no se tiene evidencias de la calidad de la educación en dichas escuelas, aunque es muy temprano para saber los logros.

La participación de las organizaciones en el proyecto EBI se visibiliza en los dirigentes de Educación. “A los secretarios de educación de las organizaciones se les asignó una especie de supervisión del personal de las escuelas bilingües”²⁹⁴.

El Proyecto EBI redacta textos en el quichua unificado y los textos además de servir a los niños son utilizados por toda la familia y a partir de 1989 empiezan a producir materiales didácticos con la finalidad de “quitarle al libro el monopolio como material de enseñanza”²⁹⁵. También no se sabe de los impactos de los textos en la lectura y escritura de los estudiantes, y sería interesante saber cuánto se lee en kichwa y cuanto en castellano.

Mirando a la educación de los pueblos indígenas desde el P-EBI se puede afirmar que primero se organiza proyectos para salvar la lengua, es un trabajo desde la lingüística. En segundo lugar, trabaja la lengua nativa en contacto con el castellano y en tercero lugar, incorpora la herencia y sabiduría de la otra lengua.

Entre la comunidad (organización indígena) y la escuela hay una doble institucionalidad o paralelismo institucional debido a la representatividad legítima de la comunidad y no es que se desprenda de la legalidad del Estado y por eso aceptan la escuela en la comunidad, pero todo lo tocante a la interlocución con el estado lo asume la comunidad, convirtiéndose el comité de padres de familia en instancia representativa desde la parte educativa hacia la escolaridad. De esta manera, rompe con la escuela rural que era un agente de asimilación de

²⁹³ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 101.

²⁹⁴ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 104.

²⁹⁵ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 109.

los pueblos indígenas a la sociedad nacional, convirtiendo a estas primeras escuelas bilingües en agentes de construcción de la identidad, valoración cultural y autogestión educativa. Algo impensable para aquella época. En este *tinkuy* educativo, son las comunidades y las escuelas bilingües que van ganando espacio para sus formas educativas y sus reivindicaciones culturales, en este caso con el apoyo de la cooperación técnica alemán a través del Proyecto EBI. Aparecen nuevos actores en el *tinkuy* educativo local: los padres de familia, unos con su lenguaje de resistencia y oposición a la educación bilingüe y otros con su lenguaje de aceptación a la educación bilingüe. La escuela será también el centro de las corrientes indigenistas y de las corrientes indígenas. En la primera se alinearan las ONG y la mayoría de los funcionarios estatales que trabajan con los pueblos indígenas, mientras que en la segunda cada vez se van fortaleciendo intelectuales indígenas, dirigentes y padres de familia.

A partir de la creación de las escuelas bilingües se puede diferenciar la imposición de políticas de la participación comunitaria. Las solicitudes de las comunidades dicen de esta participación de los pueblos indígenas en la educación bilingüe. Estas solicitudes, ¿rompen con la imposición de políticas educativas desde el estado en las comunidades indígenas? Sería interesante investigarlo.

Con la aparición de las organizaciones de segundo grado (cantones) y de tercer grado (Provincias y regiones) surgen los dirigentes que poco a poco se convierten en ciudadanos, mejor dicho se urbanizan, se elitizan y pierden contacto con su comunidades. Para cumplir con sus dirigencias viven en las ciudades y centros poblados, alejándose de sus comunidades que básicamente son agrícolas y dispersas. Muchos dirigentes de las organizaciones viajan a las ciudades con toda su familia, por lo que sus hijos optan por una educación urbanizada. Así se configura la contradicción más grande, que deja en entredicho el discurso del dirigente sobre la educación intercultural bilingüe mientras sus hijos están en instituciones educativas que no son bilingües ni aprenden en su idioma propio. Además, muchos dirigentes optan por centros particulares y prefieren que aprendan inglés, francés o alemán. Los lenguajes de resistencia y de la comunidad pierden peso por el cuestionamiento desde las propias comunidades de los pueblos indígenas²⁹⁶.

²⁹⁶ García, *Desafíos de la interculturalidad*, 143.

2.5. Educación intercultural bilingüe

La educación cuando pondera el aprendizaje de las relaciones y convivencias entre culturas y el idioma como parte de ellas, tenemos el enfoque de educación intercultural bilingüe²⁹⁷, muy distinta del enfoque bilingüe intercultural del anterior acápite.

De un mundo *multicultural* – yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación- pasamos a otro *intercultural* globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la *diversidad* de culturas subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: *multiculturalidad* supone aceptación de lo heterogéneo; *interculturalidad* implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos²⁹⁸.

La asimilación mediante la escuela continúa como vemos en la siguiente cita.

Para no pocos antropólogos, educadores e historiadores, la escuela fungió como un dispositivo para la asimilación del diferente al Estado nación. Por medio de la escuela se impuso y se consolidó la cultura hegemónica y homogénea, lo que contribuyó a que el saber, la identidad, el idioma, y los modos de producción indígenas fueran marginados, despreciados, y eventualmente asimilados sólo de manera residual e inferiorizante²⁹⁹.

Sin embargo es la misma escuela la que facilita la resistencia a la idea asimilacionista y permite el surgimiento de la educación intercultural bilingüe pensada desde los pueblos indígenas. Hay una lucha reivindicativa tanto política como educativa que la CONAIE emprende hasta que por Decreto Ejecutivo del 15 de noviembre de 1988 se reforma el Reglamento General a la Ley de Educación y se institucionaliza la educación intercultural bilingüe creando la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe –

²⁹⁷ Es interesante mirar que en Colombia definen el sentido de la etnoeducación incluyendo referencias a los conceptos de educación propia y educación oficial escolarizada o educación propia y educación intercultural bilingüe. Si comparamos con Ecuador y Bolivia difieren en la denominación de la educación de los pueblos indígenas aunque convergen en la práctica y sus postulados teóricos. Etnoeducación es una manera distinta de enfocar la educación de los pueblos indígenas retomando la concepción inicial asociada a etnodesarrollo de Bonfil Batalla, quien en la Declaración de San José (1991) da a entender que “*la etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto*”. Siguiendo esta línea, por ejemplo, la Organización Indígena de Antioquia/OIA creó el Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI), como estrategia para orientar los planes de vida y tener un eje articulador de los programas y procesos. Según sus planteamientos, todo se hace en función del movimiento indígena y en sintonía con los planes de vida, buscan con enfoque integral una educación propia, donde participen maestros, líderes, gobernantes, promotores, sabios, mujeres, niños, capaz de aportar y conducir una sociedad indígena de cara al futuro y en relación con otras culturas, conocimientos, saberes y tecnologías. Ver Patricia Enciso Patiño, *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. (Ministerio de Educación Nacional, 2004), 31 - 38. <https://es.scribd.com/document/51721323/estado-arte-etnoeducacion-colombia>.

²⁹⁸ García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados*, 14 – 15.

²⁹⁹ González, *Movimiento indígena y educación intercultural bilingüe en Ecuador*, 11.

DINEIIB con funciones técnicas, administrativas y financieras autónomas. Así se estructuran la Dirección Nacional (DINEIIB) y las Direcciones Provinciales en 17 provincias (DIPEIIB) del Ecuador. Este carácter autónomo de las direcciones permitió la participación de las organizaciones indígenas en la “nominación de autoridades nacional y provinciales” realizada “a través del Consejo Educativo integrado por representantes de las organizaciones en sus respectivas jurisdicciones”³⁰⁰. Este hecho convierte al movimiento indígena en sujeto político e inaugura el escenario nacional educativo en una confrontación permanente con el sistema educativo nacional, donde afloran las diferencias culturales y las desigualdades sociales, que son necesarias conectarlas para poder entender la historia de la educación intercultural bilingüe. Desde las comunas y centros de la CONAIE, se gesta y se crean proyectos de educación que debe negociar con la sociedad nacional y el estado, e incluso con entes internacionales. Con la creación de la DINEIIB los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador se convierten en sujetos de derechos y deberes, activa los dispositivos educativos y con ellos los políticos, sociales y culturales de los pueblos indígenas. Este dispositivo educativo activa también los demás dispositivos, como los conflictivos, las disputas jurídico-legales, los epistemológicos y axiológicos. Desde ahora, la CONAIE tiene en sus manos la capacidad de decidir su educación. Desde su vivencia y convicción tiene la capacidad de decidir sobre el qué, por qué, para qué, cómo, con qué y con quiénes educar. Sobre todo, decide aprender en su idioma y en su cultura, configurando la “educación propia”³⁰¹ de pueblos y nacionalidades. Así nace el mayor *yachay tinkuy* educativo nacional: la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, que se nutre de los saberes y experiencias educativas comunitarias locales y de los pueblos indígenas.

La propuesta de educación intercultural bilingüe desde la CONAIE, a la que se suma FENOCIN y FEINE, rompe con los procesos educativos de la iglesia católica, la evangélica, la línea clasista – sindical liderado por la UNE, de la tendencia izquierdista, y de sectores económicos que todavía ven en el movimiento indígena una fuerza de trabajo a explotar.

Luis Montaluisa exdirigente de Educación de la CONAIE y primer Director de la DINEIIB, manifiesta que “la bronca con el Proyecto EBI se da en 1986. Pedían que la CONAIE solo les avalice y esté de adorno y ellos (se refiere a los directivos del Proyecto EBI) ejecutar la

³⁰⁰ Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 165.

³⁰¹ Martínez y Burbano. *La educación como identificación cultural*, 27.

educación”.³⁰² Y para diferenciar con el Proyecto EBI, “cambian de educación bilingüe intercultural - EBI a Educación indígena intercultural bilingüe – EIIB, porque la cultura es más amplia que la lengua y se diferencia del EBI”³⁰³. La autonomía y la gestión educativa coinciden con los postulados del Convenio 169 de la Organización internacional del Trabajo – OIT. Con la creación de la DINEIIB, la cultura es el objetivo central de la educación, pasando el bilingüismo a formar parte de ella, lo que cambia el enfoque de educación en relación al P.EBI. A través de la DINEIIB, el movimiento indígena toma decisiones, realiza la planificación, la gestión, la participación y el control de la educación de sus pueblos y nacionalidades. Con la DINEIIB la institucionalidad indígena se inserta en el Estado inaugurando una relación conflictiva mientras que hay un trabajo coordinado entre las organizaciones indígenas con la DINEIIB y el P. EBI. Todas las experiencias de educación, al igual que el Proyecto EBI se suman a las nuevas políticas de la educación indígena, incorporando la educación bilingüe como una de las modalidades del sistema educativo ecuatoriano. La DINEIIB se nutre con técnicos que venían trabajando en los proyectos locales fortaleciendo las múltiples iniciativas al interior de la dirección nacional, sin embargo, este apoyo a la instancia nacional debilita a las experiencias educativas locales. Por ejemplo en la dirección nacional se integran los principales técnicos indígenas de la Fundación Runacunapac Yachay Huasi de Simiatug, del SERBISH, del CIEI, de la FCUNAE, de la SEIC, quedando en acefalia muchas de las experiencias educativas locales. Para los años posteriores se visibilizan las organizaciones nacionales, como la Federación de Evangélicos Indígenas del Ecuador - FEINE y de la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras – FENOCIN, las mismas que disputan a la CONAIE la posibilidad de dirigir la DINEIIB. Con la amenaza de romper la unidad del movimiento indígena, tanto la FENOCIN como la FEINE colocaron en la dirección nacional de la DINEIIB a cuadros de sus organizaciones, así como, lograron partidas docentes para personas vinculadas a sus organizaciones nacionales. Tanto la administración y la docencia forman parte de esta confrontación que seguirá latente hasta 2009, cuando la DINEIIB pierde su autonomía en el gobierno de Correa. De esta manera se suma al *tinkuy* nacional las disputas dirigenciales y organizacionales de los pueblos indígenas.

Ante la falta de compromiso con la educación bilingüe y el desconocimiento de la realidad de la comunidad de los maestros hispanos, monolingües castellanos, en la DENEIIB se

³⁰² Luis Montaluisa (funcionario de la DINEIIB), entrevista por Benjamín Inuca. Quito, 12 de junio del 2014.

³⁰³ Montaluisa, entrevista.

implementa la política de “incorporar al magisterio bilingüe bachilleres indígenas, sin la debida formación pedagógica” con lo que decae el prestigio del Centro Educativo Comunitario y la comunidad duda “que va a poder enseñar como *mishu* de la ciudad”³⁰⁴. “Los rectores o directores no recibían a los profesores nombrados por la DINEIIB, considerando que no tenían título de docente o por ser solo indígenas. Ante todo no pueden imaginar que un indígena se encuentre de autoridad educativa”³⁰⁵. A pesar de estas dificultades, la CONAIE como las escuelas bilingües cada vez se fortalecen.

El Congreso Nacional del Ecuador, mediante Ley N° 150 del 15 de abril de 1992, establece que la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) es el organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado, responsable de implementar el sistema educativo para atender a las necesidades de los pueblos indígenas³⁰⁶.

En la identificación del sistema de educación de pueblos indígenas y su administración se abandona definitivamente el término indígena quedando como educación intercultural bilingüe. A criterio de Montaluisa, la “propuesta de educación intercultural no solo es para los indígenas como hicieron aparecer desde el Ministerio de Educación, sino es una educación para todo el país”.³⁰⁷ En el imaginario de los ecuatorianos, la educación intercultural bilingüe sigue siendo la educación de los indios diferente de la educación hispana que es de los ecuatorianos. Tanto en la reforma de la Ley de Educación y Cultura de 1988 como en la Ley 150, se especifica la existencia de direcciones provinciales de educación hispana y de direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe. La jurisdicción hispana y la jurisdicción bilingüe ¿evocan y configuran la república de blancos y la república de indios de la época colonial? La educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa que anhela romper con la educación asimilacionista, monocultural, monolingüe del estado

Durante los años 90 y la década del 2000, queda establecida la existencia de dos sistemas totalmente distintos de educación: Una para indígenas y otra para no indígenas desde la educación infantil hasta el bachillerato. En los registros estadísticos la cobertura educativa de la educación intercultural bilingüe es continua y ascendente. Los años lectivos 1998 – 1999 y 2007 – 2008 no hay datos en la página WEB del Ministerio de Educación. Desde la creación de la Educación Intercultural Bilingüe, al relacionar la matrícula de sus estudiantes con la

³⁰⁴ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*.

³⁰⁵ Montaluisa, entrevista

³⁰⁶ Krainer, Anita. “La educación intercultural en Ecuador, 41

³⁰⁷ Montaluisa, entrevista

totalidad del Ecuador, se puede mirar un ascenso permanente. En el año lectivo 1989 – 1990 el porcentaje de estudiantes de educación intercultural bilingüe en relación al nacional es de 2,10%. En el año lectivo 1997 – 1998 sube a 2,54 %. En el año lectivo 2008 – 2009 llega a 4,4 % y en los años lectivos siguientes se mantienen en un porcentaje cercano a 4%.

Desde la lengua genera diversas tendencias: hay bilingüismo de sustitución y “bilingüismo de mantenimiento”³⁰⁸. En la primera se inscribe el desarrollo de la lengua materna e incorpora los elementos culturales propios en los contenidos y son experiencias educativas desarrolladas por las propias comunidades indígenas y la segunda tendencia busca la extinción de la lengua materna como paso a la castellanización total mediante las políticas educativas implementadas en los países y desconocen la cultura y el idioma de las nacionalidades y pueblos indígenas. Los criterios de interculturalidad son meras declaraciones y el castellano pese a ser el idioma más hablado no ha desterrado el uso de las lenguas nativas.

La educación intercultural bilingüe es portadora de dos aspectos que atraviesa todo su planteamiento: la lengua escrita que incluye los conocimientos y la carga ideológica de la que está hecha. En la primera podemos encontrar la importancia de la lectura y escritura en lengua indígena y/o castellana, que es objetivo principal de las iniciativas y campañas educativas organizadas alrededor de la alfabetización y la educación básica. En la segunda se encuentra la intencionalidad política, ideológica, religiosa, cultural que se da con el hecho educativo.

Las escuelas son creadas desde la lógica estatal en forma mayoritaria, y aunque parezca paradójico las comunas construyen la hegemonía estatal y nacen las propuestas homogeneizadoras, que van en contra de la diversidad y diferencia cultural de los pueblos y nacionalidades. Se configura claramente, la política educativa desde el castellano y la cultura dominante del *mishu* sin que permita construir una política educativa diferenciadora y con conocimientos diversos. Las experiencias educativas en este periodo permiten hablar del fracaso desde la línea etnicista y de éxito desde la línea nacionalista. La línea etnicista se puede observar en los planteamientos de los intelectuales indígenas, de los intelectuales que trabajan lo indígena, de quienes se ponen en la “posición de los desposeídos (de integración, de recursos o de conexiones)”³⁰⁹; mientras que en la línea nacionalista encontramos a todos quienes miran a un Ecuador sin pueblos indígenas o si aceptan la existencia de estos, por lo

³⁰⁸ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 131.

³⁰⁹ García Canelini, *Diferentes, desiguales y desconectados*, 25.

menos sus ideas no son tomadas en cuenta como se ve en el sistema hispano que también toma cuerpo desde la creación de la educación intercultural bilingüe.

Pero también la interculturalidad, la plurinacionalidad y el bilingüismo son los hilos que conducen al fondo de las verdaderas corrientes del desarrollo de la educación de los pueblos y nacionalidades, lo que permite entender las oscilaciones entre el fracaso y el éxito, entre las contradicciones y las paradojas. La interculturalidad, la plurinacionalidad y el bilingüismo en un primer momento y luego el buen vivir son claves para desentrañar la reglas de juego y entender el maridaje entre política y educación en una sociedad profundamente desigual. Otro aspecto que ayuda a entender la educación de los pueblos indígenas y el relativo éxito de la educación intercultural bilingüe depende de la capacidad de adaptarse a las innovaciones de un mundo en permanente cambio y transformación intelectual y tecnológica.

Es interesante también la lucha de la iglesia católica y la evangélica con el estado por mantener la hegemonía de la educación y el poderío ideológico y económico en los pueblos indígenas, a esto hay que añadir la intervención de los organismos financieros y Organismo No Gubernamentales tanto nacionales como internacionales que apoyan directamente a los pueblos indígenas. Consuelo Yáñez insiste en que el Ecuador en la parte educativa sigue siendo “tierra de misiones”³¹⁰ y el Estado a pesar de haber declarado la educación laica y gratuita, la educación sigue teniendo un fuerte peso confesional.

Es destacable también, la lucha política, organizativa y clasista entre la Unión Nacional de Educadores - UNE y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador - CONAIE, que miran desde la óptica de la izquierda la educación como instrumento ideológico. La UNE tiene entre sus filas a los maestros rurales que mantienen relaciones de liderazgo y presencia política en las comunidades indígenas, pero no logra integrar en los años posteriores a los maestros del sistema de educación intercultural bilingüe, sin embargo de contar dentro de su organigrama una representación de los maestros bilingües. Esta disputa organizativa y política, finalmente es zanjada cuando el movimiento indígena crea su propio movimiento político en 1995, a partir del cual, las comunidades y las escuelas indígenas apoyan al Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik – Nuevo País. La fuerza organizativa y política de los pueblos indígenas finalmente se impondrá en los maestros de los centros

³¹⁰ Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 74.

educativos comunitarios interculturales bilingües, quienes dejando de lado a la UNE, asumen una posición política y organizativa que fortalece a las organizaciones indígenas.

La EIB también aporta a los saberes contruidos desde la diferencia. No hay un solo saber andino, hay saberes andinos contruidos sobre la realidad territorial y realidad humana de los Andes: hay saberes del hombre de páramo - *urku runa* o persona del cerro y hay saberes de los hombres de la selva - *sacha runa* o persona de la selva. Pero aun en esos grandes espacios hay muchos saberes que corresponden a cada nacionalidad.

Hay que realizar el análisis del movimiento indígena más allá de los parámetros étnicos y concepciones antropológicas. Es un actor político dentro del estado. La plurinacionalidad y la interculturalidad implican compartir el poder, entonces rebasa la cuestión antropológica para asumir una posición política. No solo es debate de la identidad, derechos indígenas y cosmovisión andina sino también su organización política y su incidencia en la sociedad ecuatoriana. La educación intercultural bilingüe pasa de una propuesta a un espacio de disputa, a un espacio de conflicto, no solo es una zona de contacto, ante todo es una zona de contradicciones y paradojas, muy cargadas de sentido político.

Con la educación intercultural bilingüe, el movimiento indígena no se ha insertado en el sistema educativo nacional sino ha creado un nuevo sistema educativo poniendo como centro a lo intercultural y bilingüe, como espacio de participación educativa y de toma de decisiones. De allí la importancia de la DINEIB como organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado. Y aquí encontramos otra paradoja y contradicción. Quienes no se autodefinen como pueblos y nacionalidades se definieron como jurisdicción hispana: ¡qué paradoja! En los límites del siglo XXI todavía se llaman hispanos, pero viven en el Ecuador con costumbres y tradiciones ecuatorianas, cuyas raíces están en los pueblos originarios.

El término intercultural o educación intercultural nace de un idioma diferente a una nacionalidad indígena latinoamericana, proviene del mismo castellano que es el idioma hegemónico y dominante. Si se mira la lengua kichwa, se tiene el concepto *tinkuy*, que da la posibilidad de entender los encuentros humanos, los intercambios materiales y espirituales, las relaciones de pueblos en un espacio y tiempo determinado, aunque ese tiempo y ese espacio nunca es el mismo, pues cada wata / año es nuevo. Allí se entiende los encuentros que en educación se han dado en un espacio y tiempo determinado y que se renueva cada vez en la

escuela occidental o el centro educativo comunitario intercultural bilingüe - CECIB, denominación dada por la EIB, donde se dan las relaciones e interrelaciones educativas de los hijos /as de las personas pertenecientes a las nacionalidades indígenas del Ecuador.

Los padres de familia no están en contra de la preservación del kichwa, pero como dice García María Elena para el contexto peruano “la preservación de la lengua quechua era para ellos un proceso que sus familias practicaban fuera de la escuela, o bien consideraban que la adquisición del español era vital para el futuro de sus hijos”³¹¹. El anhelo de aprender el español incluso lleva a pensar a muchos padres de familia que la discriminación y el maltrato es el costo de aprender español y en consecuencia del ascenso social.

Desde los idealistas y los discursos “creen que vivimos en un país intercultural, nosotros sabemos que vivimos en un país racista: nuestro punto de partida para combatir el racismo es educar a nuestros hijos. Y educarlos significa que deben aprender el español”³¹². Tamaña contradicción entre lo social y lo educativo, donde la escuela y la comunidad indígena juegan un rol protagónico. Los propios pueblos indígenas deben decidir su desarrollo educativo. Esta historia es la descripción entonces de esos encuentros de conflictos y contradicciones, entendiendo que los encuentros son pacíficos y conflictivos, son subjetivos y reales. Por ello “tiene más sentido seguir el ejemplo de Antonio Gramsci (1971) quien considera que la ‘conciencia’ de todos los grupos tienen elementos contradictorios. Estos elementos pueden alterarse como partes de un proceso dinámico de resistencia y adaptación”³¹³. Conflicto entre la lógica comunitaria (de indígenas y campesinos quichua parlantes pobres) por una parte, y la sociedad civil urbana, blanca o mestiza (de habla hispana, alfabetizada y eurocéntrica), por otra; y curiosamente, el Estado en la posición de intermediario.

2.6. Educación intercultural para el *sumak kawsay*

A finales de la primera década del siglo XXI tanto en Ecuador como en Bolivia acceden a la administración pública, gobiernos que pregonan el socialismo y fueron producto de las luchas sociales e indígenas desarrollados en cada uno de sus países.

³¹¹ María García, *Desafíos de la interculturalidad*, 144.

³¹² García, *Desafíos de la interculturalidad*, 147.

³¹³ García, *Desafíos de la interculturalidad*, 155.

Buscando poner el sello de la diferencia y la diversidad, el gobierno de Rafael Correa (2007 - 2017) denomina al sistema educativo nacional como educación intercultural pasando el sistema de educación intercultural y bilingüe a ser parte de aquella. El *tinkuy* es asumido por el estado, aunque la denominación de intercultural no guarda relación con la práctica educativa. El estado asume el *tinkuy* educativo, que ya no es solo de los pueblos indígenas, sino del sistema estatal y la sociedad nacional. Es un logro del movimiento indígena pero siguiendo el proceso de *yachay tinkuy*, aparece *pallkay* o ramificación con nuevos saberes y paradojas porque el currículo nacional y el modelo de gestión educativa toman el nombre de intercultural en medio de una práctica educativa monocultural y vertical, iniciándose otras comprensiones de plurinacionalidad y la interculturalidad dentro de la educación. La EIB tiene su propio currículo y su modelo de educación, sin embargo se aplica poco en las instituciones educativas. No existe ningún sistema de aprendizaje de un idioma ancestral en las instituciones educativas a pesar de constar en la Constitución del 2008, en la LOEI y su reglamento; se mantienen maestros castellano- hablantes incluso para las escuelas de pueblos y nacionalidades indígenas. Se aplica el mismo currículo en las escuelas de los pueblos indígenas como de los mestizos y afro ecuatorianos. Las autoridades indígenas de la EIB no aplican los principios de una educación intercultural bilingüe, quedando muy pocos maestros y comunidades convencidas de la interculturalidad y el bilingüismo. Las organizaciones y la tan mentada reconstitución de pueblos y nacionalidades indígenas han sido desarticuladas en la participación estatal, a pretexto de una descorporativización de las instancias estatales. Hay concentración de los educandos en las muy difundidas escuelas del milenio donde se pierde la relación con la comunidad y con los padres de familia que fue el postulado de oro de la década del 90 e inicios del siglo XXI; se invisibiliza la procedencia cultural, étnica, social y económica, pasando el niño a ser un beneficiario de los servicios educativos del Estado sin que medie el entorno cultural, social y ambiental. La lengua se sigue aprendiendo en la familia, en la comuna y en el entorno social y cultural, es decir, en la informalidad mediante la educación espontánea de los padres, la familia y la comunidad. La oralidad es un instrumento privilegiado del aprendizaje espontáneo, sin embargo, el sistema educativo no lo toma en cuenta e incluso es una paradoja como lo plantea Uzendosky³¹⁴; el Estado y el gobierno definen a la educación intercultural, pero no existe políticas y procesos educativos en dicha dirección, hay algunos intentos de programas y proyectos, sin embargo, son ahogados en el seno de la burocracia y los intereses partidistas.

³¹⁴ Uzendoski, La textualidad oral Napo Kichwa.

Se plantea una educación para el buen vivir, una educación que es deber primordial del estado en un claro proceso por imponer las características de una educación estatal. El nuevo modelo de gestión entre sus objetivos plantea la cobertura educativa en su territorio desde el nivel inicial hasta el nivel de bachillerato, para lo cual ha creado los circuitos, los distritos, zonas y nivel central. Para la plena vigencia y práctica de la educación intercultural y educación para el *sumak kawsay* hay un largo camino por recorrer tanto por el estado como por las nacionalidades indígenas. Relacionado a la educación para el buen vivir³¹⁵, como concepto implementado desde el estado, hay autores que plantean la pedagogía de la felicidad³¹⁶ que es posible para la construcción de una “educación para la vida” que según Santos, relaciona acciones “epistemológicas con implicaciones ontológicas, metodológicas y axiológicas”³¹⁷.

Finalmente, el estado asume la planificación y desarrollo de la educación intercultural bilingüe al incluir en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 en la “Política 2.3. Fortalecer la educación intercultural bilingüe y la interculturalización de la educación”³¹⁸, donde sobresalen tres aspectos: la primera tiene que ver con la articulación de la educación intercultural bilingüe con las organizaciones indígenas, así como con el sistema educativo nacional; la segunda, el diseño y aplicación de material educativo en la lengua de la nacionalidad y el castellano, así como, la aplicación de la malla curricular donde se evidencie las realidades históricas de pueblos y nacionalidades; y la tercera, la formación de docentes especializados en EIB para cada nacionalidad³¹⁹.

³¹⁵ Ver Art. 26 de la Constitución del Ecuador del 2008.

³¹⁶ José De Souza Silva, “La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir / vivir bien” y la construcción pedagógica del día después del desarrollo”. En *Pedagogías de coloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I, Ed. Catherine Walsh (Quito: Ediciones Abya Yala, 2013), 469 – 507.

³¹⁷ De Souza Silva, “La pedagogía de la felicidad, 506.

³¹⁸ SENPLADES. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013*, 173.

³¹⁹ SENPLADES. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013*, 173.

Capítulo 3

Rikcharimuy Tinkuy: la educación indigenista

1. Presentación

Es conocido que antes de la llegada de los españoles, en las tierras ecuatorianas existieron naciones definidas, diversas clases, culturas establecidas y en ciernes, múltiples lenguas y diferentes niveles de organización productiva, social, cultural y política. Antes de la conquista española no había indios. Indio, es una categoría ideológica, inventada e impuesta por la parcialidad europea para distinguir a los habitantes de América³²⁰. Indio es una categoría social que se aplicó en el sistema social colonial para endilgar a los originarios de *Abya Yala*³²¹, a sabiendas de la existencia de multiplicidad de culturas. Durante la historia ecuatoriana, los criollos, la iglesia y los hacendados han deseado acabar con el indio considerando que es un lastre, por ello fue objeto de explotación y de discriminación; contradictoriamente también fue considerado como objeto de curiosidad, de admiración y de compasión; hay quienes, como ciertos religiosos, religiosas y algunos indigenistas quieren dignificarlo posicionándolo como objeto de denuncia, de reivindicación y finalmente como fundamento de las naciones americanas. Incluso su historia ha sido escrita al margen de ellos, pero su cultura ha sobrevivido al tiempo y al infortunio³²². De categoría social, el calificativo indio se transforma en adjetivo peyorativo, convirtiéndose en argumento para la expropiación de sus territorios, la aniquilación de su poder y la representación política, la extirpación de sus religiones y la destrucción de sus identidades. Al calificativo de indio, se suma la denominación de “pobre” que permite a la teología de la liberación desplegar su misión liberadora³²³. El concepto ideológico de indio se equipara con el de pobre sin establecer diferencias. Ante la carga discriminatoria de indio y pobre, con la finalidad de escapar de ella, muchos kichwakuna³²⁴ abandonan su cultura y su lengua para asimilarse o blanquearse³²⁵.

Los indios son objeto de políticas y programas asistencialistas de la iglesia, de ONGs, organismos internacionales y del estado, pero ellos no conocen de dichos programas y

³²⁰ Claudio Malo, *El pensamiento indigenista del Ecuador* (Quito: Banco Central del Ecuador y Corporación Editora Nacional, 1988).

³²¹ Abya Yala: Nombre con el cual los Kuna conocen a América.

³²² Claudio Malo, *El pensamiento indigenista del Ecuador*.

³²³ Gustavo Gutiérrez, *La fuerza histórica de los pobres*. (Lima: Ediciones CEP, 1979).

³²⁴ Kichwa es singular. Kuna es el pluralizador. En el presente texto utilizaré kichwa en singular y kichwakuna para plural.

³²⁵ Manuel Espinosa, *Mestizaje, Cholificación y blanqueamiento en Quito, primera mitad del siglo XX* (Quito: Coedición de Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala y Corporación Editora nacional, 2003)

tampoco tienen capacidad de decisión en dichas acciones. También han sido y son objeto de análisis y discusión, pero ellos están ausentes. Este es el “enfoque indigenista”, que surge en la colonia y pervive hasta nuestros días, en formas diferentes en ciertas prácticas sociales. También hay relación entre los conceptos de “indio” y “colonizado”, considerando que todos los nativos americanos son colonizados por los europeos y se plantea la descolonización y la emancipación. Desde el enfoque de la colonización asumen que hay solo indígenas o indios en América, sin considerar que la identidad de los pueblos de América es producto de múltiples y variados intercambios culturales, incluso con la europea. La hegemonía cultural de corte occidental desarrollada por los europeos se impone al homogenizar a los distintos pueblos originarios de América en la categoría de “indios” o “indígenas” o “subdesarrollados” o “subalternos”. Frente a estas categorías es posible plantear la descolonización de América del colonialismo político - económico europeo caracterizado por un patrón de dominación global de este sistema mundo moderno / capitalista³²⁶.

En este capítulo se mira la influencia de actores no indígenas en la educación de los pueblos kichwa, con tinte racista, que permite el afloramiento de la “educación indigenista”. En los posteriores capítulos se desarrollará la reacción en unos casos y la resistencia en otros hacia la educación indigenista que permite la aparición de la “educación kichwa” y luego, el desarrollo la “educación intercultural”; en los pueblos kichwa conviven estos enfoques incluso con la oficialización de la educación de los pueblos indígenas cuando se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1988. La educación indigenista, la educación kichwa y la educación intercultural surgen como parte de las investigaciones y estudios realizados por ciencias como la Arqueología, la Lingüística, la Antropología, la Etnohistoria, la Pedagogía, la Filosofía y otras que rescatan la conciencia histórica y el pensamiento milenario de los kichwakuna del Ecuador.

Se describe las diferentes experiencias educativas para los pueblos kichwa, que englobo en la denominación de “educación indigenista”, con características aculturadoras, racistas, modernizadoras y mestizantes destinada para indios y pobres, que mayor impacto han generado en las comunidades kichwa como de la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena en Otavalo, de las Misioneras Lauritas en las riberas del Río Napo, de los Sacerdotes Salesianos en Cotopaxi, de las Escuelas Radiofónicas Populares

³²⁶ Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”.

en Chimborazo (ERPE), del Centro de Investigaciones de la Educación Indígena – CIEI y del Modelo Educativo Macac. Estas experiencias gestan procesos al interior de los pueblos kichwakuna que permiten la descripción del aporte indigenista a la construcción conceptual y a la creación de espacios – lugares y actitudes de *yachay tinkuy* / encuentro y confrontación de saberes, argumento principal de mi tesis. Se analizan los elementos y significados que aportan al proceso del *yachay tinkuy*, desplegados en *rikcharimuy* (despertarse, sensibilizarse, concientizarse) o *rikcharishun* (despertémonos), en *jatarishun* (levantémonos, levantamiento indígena), en *ñukanchikpura* (entre nosotros) o *Kawsaypura* (interculturalidad) y en *sumak kawsay* (vida plena / hermosa) de la educación de los pueblos Kichwa.

Desde mi apreciación, entre la educación indigenista, la educación kichwa y la educación intercultural de los pueblos kichwa hay una gama de experiencias educativas, que sin embargo, se sobrepone unas a otras, dependiendo de los actores que las sustentan. Estos matices de la educación de / para / entre los pueblos kichwas se puede sintetizar en:

- Iniciativas educativas elaboradas desde actores externos para las comunidades kichwakuna y que son impuestos con lógica paternalista y asistencialista. Su objetivo es la aculturación total desde el mundo mestizo o criollo. Por ejemplo, los programas educativos del estado destinados a pueblos kichwas como la Misión Andina y las misiones religiosas católicas y evangélicas, especialmente el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). En nuestro caso describiremos la experiencia educativa de las Misioneras de María Inmaculada en Peguche de Otavalo.
- Las iniciativas educativas de los actores externos son ejecutadas con una participación condicionada de las comunidades kichwakuna. Se empieza a utilizar los cánones culturales del mundo kichwa tanto amazónico como andino, donde hay inculturación desde las misiones religiosas, es decir, hay “una auténtica encarnación del Evangelio en las culturas indígenas... por medio de la acción educativa y los medios modernos de comunicación”³²⁷ y los misioneros o misioneras asumen la cultura kichwa para sus fines evangelizadores. Aquí encontramos las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), el SEIC y la Educación de las Misioneras Lauritas.
- Las iniciativas educativas de las comunidades kichwakuna que son apoyadas por organismos externos. Por ejemplo la Alfabetización llevada adelante por la

³²⁷ CELAM. *Documento de Santo Domingo*. (1992). <http://vincentians.com/es/celam-documento-de-santo-domingo-1992/>

Federación de Comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE) y el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE. Al interior de las organizaciones indígenas hay intercambio cultural y con los organismos externos se empieza a establecer relaciones de cooperación educativas

- Las iniciativas educativas de las comunidades kichwas ejecutadas en forma autosuficiente por las mismas comunidades, que configuran la endoculturación, caracterizada por la continuidad de la cultura de generación en generación. Adopta una fuerte defensa de la identidad kichwa y de la educación en su idioma, sin embargo, se alimenta de iniciativas de la educación popular y liberadora de experiencias externas a su comunidad. Un ejemplo son las escuelas autogestionarias de la Fundación *Runacunapac Yachana Huasi* de Simiatug
- Las iniciativas educativas interculturales de las comunidades kichwas son ejecutadas por sus organizaciones representativas indígenas, con apoyo de actores externos y en convenio o apoyo estatal. Esta dinámica es desarrollada por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), el Modelo educativo MACAC, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI) y la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIIB), todas ellas con participación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

Esta gama de experiencias educativas para, con y de los pueblos kichwa han generado *yachay tinkuy* / convergencia y confrontación de saberes o choques culturales como parte de la confrontación étnica – social, incluso racista entre el mundo indígena y el mundo mestizo. La civilización dominante, en nuestro caso, la sociedad mestiza del Ecuador a través del estado, las ONGs y las misiones religiosas han buscado la aniquilación de la cultura kichwa que ha generado la reacción de los pueblos kichwas. De esta respuesta de las comunidades kichwas surge la resistencia, y al tomar conciencia de la imposición cultural, despliegan la defensa de su idioma, sus fiestas, sus rituales y ceremonias, sus tecnologías agrícolas, culinarias, arquitectónicas, hidráulicas, astronómicas, en síntesis, desarrollan la defensa y recreación de todas sus prácticas, técnicas, saberes y conocimientos kichwas. Estas lógicas de resistencia a la imposición educativa generan el *yachay tinkuy* de los pueblos kichwas en sus diferentes manifestaciones y niveles como se verá más adelante.

Se realizó el estudio, análisis e interpretación histórica de los archivos del Proyecto Macac, de las Misioneras Lauritas, del SEIC, de ERPE y el CIEI para extraer los saberes confrontados que permiten seguir la pista conceptual de la intercultural y el buen vivir en la educación de los pueblos kichwas. De los archivos se utilizó los textos y diccionarios escritos en Kichwa por las diferentes agencias educativas, para extraer los dispositivos de gobierno y gestión educativos que activan los contenidos del *yachay tinkuy* en sus diferentes etapas: *riccharimui*, *jatarishun*, *ñukanchikpura*, *sumak kawsay*. Se recurrió al análisis bibliográfico de textos y diccionarios sobre educación de pueblos indígenas desde el enfoque indigenista. Se efectuó el análisis histórico comparado de los distintos saberes para construir el *yachay tinkuy* o confrontación de saberes. Se realizó entrevistas a personas que lideraron dichos procesos para, mediante el testimonio oral, reconstruir el *yachay tinkuy* de los pueblos kichwas. Con el programa informático Atlas.Ti se efectuó el análisis de cada uno de los documentos primarios.

2. El indigenismo en la educación de los pueblos kichwas

El indigenismo consiste en que muchos no indígenas hablan y actúan a nombre de los indígenas. Esta actitud en el siglo XX es “dar haciendo a los indígenas” porque consideran que no tienen ni la capacidad ni la voluntad, por considerarlos salvajes e ignorantes. Desde la sociedad dominante no cuenta la cultura kichwa. Ante esta situación, la respuesta de la población kichwa, ha sido el blanqueamiento, la cholificación y el mestizaje, para aparecer que tiene la cultura del dominante³²⁸. Esta actitud de asimilación cultural para quedar hábiles a la administración española, lo podemos ver desde la época colonial especialmente en los kurakakuna³²⁹, por ejemplo con Don Pedro de Zambiza indio ladino nacido en 1550, de quien Frank Salomón indica que “ser cristiano, hablar castellano y usar prendas españolas no era emblema de derrota sino estratagema política”³³⁰. Durante la conquista española hay un colaboracionismo de los kurakakuna como la de Sancho Hacho, a quien incluso el Rey Felipe II le otorgó un escudo de armas por sus servicios a la corona española³³¹. Los kurakakuna asimilaron la cultura española para mantener sus privilegios y poder, pero también para someter a sus súbditos. Durante la República, los kichwakuna han asimilado la cultura criolla

³²⁸ Hernán Ibarra, *La otra cultura. Imaginarios, mestizaje y modernización* (Quito: Coedición Marka – Abya Yala, 1998). Ver también Espinosa, *Mestizaje, Cholificación y blanqueamiento en Quito*.

³²⁹ Kuraka: autoridad kichwa, jefe.

³³⁰ Frank Salomón, *Don Pedro de Zambiza un varayuc del siglo XVI, Zambiza historia y Cultura Popular* (Quito; CEDECO, 1990), 39 citado en Fernando Jurado, *Sancho Hacho, orígenes de la formación mestiza ecuatoriana* (Quito: Coediciones CEDECO, Abya Yala, 1990), 16.

³³¹ Jurado, *Sancho Hacho*, 67.

como mecanismo de sobrevivencia y de resistencia, de ahí que la sociedad mestiza ecuatoriana creía que los indígenas estaban en proceso de desaparición. Esta creencia fue drásticamente echada al traste cuando se dieron los *jatarishun* / levantamientos indígenas de las dos últimas décadas del siglo XX.

Se toma las experiencias educativas desde mediados del siglo XX, en las cuales se manifiesta el “hablar y dar haciendo” a los kichwakuna desde los organismos o instituciones como la Congregación de María Inmaculada, las Misioneras Lauritas, la Misión Salesiana, las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba (ERPE), el Centro de Investigación de la Educación Indígena (CIEI) adscrita a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Corporación Macac. Se sigue la pista de estas instituciones porque ofrecen una secuencia de discursos y conceptos que generan el *yachay tinkuy*. Descartamos por ejemplo la Misión Andina y el ILV, porque, la primera fue una experiencia desarrollista para el progreso y la segunda porque borró la cultura kichwa en favor de la cultura cristiana. Finalmente, la Misión Andina fue absorbida por el estado y el ILV fue expulsado. De las otras agencias, cada entidad a su estilo e interés, ejerce la tutela educativa de los pueblos kichwas sea en alfabetización, sea en educación primaria, sea en investigaciones lingüísticas y culturales – educativas.

El “indigenismo asumió una función modernizadora”³³² con alto grado de tutela, cual padre que busca cuidar del ser incapaz de su propio desarrollo y formación para convertirlo en adulto, de acuerdo a los cánones y patrones culturales mestizos³³³. Parto de la pista que da Bolívar Echeverría sobre el proceso de mestizaje civilizatorio que sigue la sociedad americana en el siglo XVII. Sumada al colaboracionismo de los kurakakuna con los españoles, Echeverría plantea dos actitudes contrapuestas de los pueblos americanos: la actitud de sometimiento al proceso civilizatorio y la actitud de rebeldía y resistencia. La segunda actitud es “fidelidad a un modo singular, autóctono, criollo, de estar en conexión con la naturaleza americana”³³⁴. Tomo la actitud de rebeldía y resistencia para fundamentar la argumentación del *yachay tinkuy* / confrontación de saberes considerando que, a decir de Echeverría “ha

³³² Ángela Meentzen, *Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina* (Lima: Fundación Konrad Adenauer, 2007), 106.

³³³ Bolívar Echeverría, *La modernidad de lo barroco*. (México: Ediciones Era S.A., 2000), 179. Ver también Manuel Espinosa, *Mestizaje, Cholificación y blanqueamiento en Quito*; Hernán Ibarra, *La otra cultura. Imaginarios, mestizaje y modernización*.

³³⁴ Bolívar Echeverría, *La modernidad de lo barroco*, 180.

permitido la supervivencia de numerosas comunidades indígenas hasta nuestros días; comunidades en las que el mestizaje cultural ha intentado ir en sentido inverso al dominante: no como el devoramiento de lo indígena por lo europeo sino como la integración de elementos de éste en el primero”³³⁵. A mediados del siglo XX, la rebeldía de los pueblos kichwas continúa, ya no contra los peninsulares sino contra la sociedad mestiza también llamada de cholos o de criollos, sin embargo de contar con elementos mestizos en la cultura kichwa. La sociedad mestiza alude a este significado en el desarrollo de esta tesis.

En el enfoque indigenista hay un proceso de integración nacional basada en la desintegración de los pueblos kichwas. Desde el discurso estatal la integración indígena se plasmaba en palabras como “regeneración”, “redención”, “resurrección”³³⁶. La resurrección o “renacimiento” indígena era asumido por otros pensadores como la preservación de las comunidades y el espíritu indio, bajo un sistema legal especial y con apoyo de programas educativos. Pensadores conservadores de la iglesia católica, proponía la regeneración indígena con el objetivo de “desarrollar el orgullo racial a través de la educación de jóvenes indígenas en granjas – talleres, el reforzamiento de preceptos católicos y la educación espiritual de las mujeres”³³⁷.

“Los indigenistas no querían ‘borrar’ a los indígenas, sino incorporarlos en un estado mestizo unitario”³³⁸. Sin embargo, el problema más grande acerca de ellos era que no quisieron asimilarse a la visión occidental de la nación”³³⁹. El indigenismo se sirve del racismo para una culturización enérgica que resulta en una despersonalización cultural nativa fuerte y una pérdida de la conciencia colectiva histórica del país que no permite la construcción de naciones dignas. Con el enfoque indigenista se crea el Instituto Indigenista Ecuatoriano

³³⁵ Echeverría, *La modernidad de lo barroco*, 180.

³³⁶ Mercedes Prieto, *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial 1895 - 1950* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2004), 187.

³³⁷ Mercedes Prieto, *Liberalismo y temor...*, 187.

³³⁸ Durante los gobiernos dictatoriales de Bolivia que termina en 1982 contradictoriamente se ejecutaron muchos proyectos educativos para desarrollar las lenguas indígenas, aunque no las culturas: como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en grupos étnicos minoritarios para interpretación de la Biblia; el Proyecto Educativo Rural I (PER I) en núcleos escolares quechuas de Cochabamba; el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) en cinco núcleos aymaras de La Paz; el Proyecto-Texto Rural Bilingüe implementado por la Comisión Episcopal de Educación (CEE). El modelo educativo aplicado fue de transición de la lengua originaria al castellano y sin participación de las organizaciones sociales ni sindicales. Ver Celestino Choque, “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”, En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala* (Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008), 282.

³³⁹ Marc Becker, “Comunistas, indigenistas e indígenas en la Formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales FLACSO* N° 27 (2007), 137.

(1943) que “no fue dirigida por indígenas sino por blancos – mestizos con intereses lejanos a los derechos indígenas o a las identidades étnicas... Formaba parte de la ventriloquia política de raíz liberal del siglo XIX a la que critica Andrés Guerrero”³⁴⁰. En estas consideraciones teóricas se circunscriben las iniciativas de educación para los pueblos Kichwas desde agentes externos.

3. La escuela indigenista de la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena

En la década de los años cuarenta en el Ecuador se inician los procesos educativos con clara proyección indigenista. Un ejemplo de ello fue el “Centro indigenista” creado con los ciudadanos de Otavalo, cuya misión fue la “culturización de la raza indígena en Peguche”³⁴¹. La culturización implicó educar a los indígenas para convertirlos en pueblo civilizado a la usanza mestiza. Los centros indigenistas estuvieron vinculados a las misiones religiosas y con fuerte apoyo de las autoridades estatales, como se deduce de las palabras emitidas por el expresidente de la República Dr. José María Velasco Ibarra dirigidas al Centro Indigenista de Otavalo: “si fuera posible mantener al indio junto a la tierra y desde la tierra irle elevando poco a poco, lentamente, gradualmente, en facilidad, principiando por conocer a fondo su psicología, se haría realmente algo efectivo y beneficioso”³⁴². La educación de las comunidades indígenas fue vista como un problema y desde este enfoque plantearon instruir y educar a individuos pertenecientes a la raza indígena del país. Hubo una lógica urbana que buscó solucionar los problemas rurales, por ello se organizaron sendas misiones de civilización que buscaban al indígena para enseñarle a “vivir como debe hacerlo un pueblo culto y civilizado”³⁴³. El fin último de la Escuela indigenista fue la culturización. De allí que la misión de culturización indigenista persiguió:

conocer a fondo la idiosincrasia de la raza y ponerse en contacto íntimo con ella; convivir en sus parcialidades, hablar su lengua, participar de sus goces, conocer sus penas, ser útiles en sus enfermedades, entender su idioma, resolver sus dudas, aconsejándolos y guiándolos lenta y prudentemente; ir arrancando sus inveteradas costumbres y hábitos viciosos; destruir poco a poco los restos de sus tradiciones supersticiosas, explotando las valiosas prendas, dotadas por la Providencia, para educarlas. He ahí la misión verdadera que debe tener la Escuela indigenista en el Ecuador³⁴⁴.

³⁴⁰ Marc Becker, “Comunistas, indigenistas e indígenas...”, 138.

³⁴¹ María De la Sagrada Corona, María del Dulce Nombre de Jesús y María Natalia de los Mártires. *Mi Cartilla Inca*. (Guayaquil: Ediciones REED & REED, 1947), 3.

³⁴² De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesús y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 3.

³⁴³ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesús y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 4.

³⁴⁴ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesús y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 4.

El indígena fue tratado y visto como objeto, objeto a ser recuperado para “regenerar a la mayor parte del pueblo ecuatoriano”³⁴⁵. Salta a la vista la contradicción: el indígena no sirve con su cultura, sus costumbres e ideales, sino que sus costumbres, hábitos, tradiciones deben ser totalmente arrancadas con la estrategia de culturización indígena. Va acompañado de la paradójica utilización del idioma kichwa solo para llegar a la castellanización. Aunque aprendieron a leer y escribir en kichwa, realmente no fue para desarrollar ni el idioma kichwa ni la cultura Kichwa, el aprendizaje del idioma y la cultura Kichwa fue instrumental, cuya finalidad fue imponer la cultura castellana. En tanto el indígena no viva como un pueblo culto y civilizado como lo eran los ciudadanos de Otavalo o las Reverendas Misioneras de María Inmaculada, la misión de culturización indígena seguiría vigente.

El Sr. Heleodoro de la Torre, en “Mi Cartilla Inca” manifestó que “la Escuela Indigenista no debe ser una Escuela Rural”³⁴⁶ con lo que tomó distancia de este tipo de escuelas y le asignó características de la ciudad. Fue una crítica educativa y pedagógica que puntualizó el propósito de “instruir y educar al indio en su propio medio, sin sacarle de su ambiente, para así formar un pueblo consciente que ame el trabajo...”³⁴⁷. Pero también implicó una crítica de tipo social y racista, porque debe dejar de ser indígena puesto que no representa a la cultura requerida para llegar a ser ciudadano. El afán fue “hacer llegar al nivel de una cultura que pueda representarse, valiéndose de sus propios conocimientos, e involucrarla a la ciudadanía ecuatoriana”³⁴⁸.

Los destinatarios del libro “Mi Cartilla Inca” son los longuitos³⁴⁹, palabra kichwa castellanizada que significa adolescente, joven y según Manuel Guzmán “indio joven; mozo”³⁵⁰. Esta designación, expresada en diminutivo, lleva la carga despectiva y el significado discriminatorio negativo en relación a los otros adolescentes que no son indígenas. Habla incluso de raza indígena para designar a las personas que pertenecen a las diferentes etnias, especialmente la kichwa. La palabra longuito permite inferir que a quienes iba dirigida

³⁴⁵ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 3.

³⁴⁶ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 5.

³⁴⁷ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 4.

³⁴⁸ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 5.

³⁴⁹ Longuito es una palabra kichwa castellanizada. Longo significa adolescente, joven. Está construida con el diminutivo castellano -ito y no con el diminutivo kichwa -ku. El término longuito denota el uso dado a las palabras Kichwa por las personas que no eran o no son indígenas, configurando la proyección indigenista de los mestizos.

³⁵⁰ Guzmán, Manuel. *Gramática de la lengua Quichua*, 62.

“Mi cartilla Inca” no fueron para los niños sino para los adolescentes o jóvenes, es decir, la escolarización empezó no en la niñez sino en la adolescencia. Esta realidad estuvo presente hasta fines del siglo XX, debido a que en los años 80 se ejecutaron programas de educación para adultos, quienes por situaciones socio-económicas y culturales no tuvieron oportunidad de acceder al sistema regular. Así estuvo la educación de longuitos en la década del cuarenta.

Conforme al texto “Mi cartilla Inca” en dichos años se evidenciaron un enfoque bilingüe, donde tomaron el idioma kichwa para la lectura y escritura como base para la introducción al castellano. Hay el enfoque del bilingüismo básico para indígenas donde se manejó el kichwa y se aprendió el castellano. Este bilingüismo plantea varias etapas para la lectura y escritura que trae cada una su correspondiente desarrollo mental. La primera etapa fue todo en kichwa; la segunda etapa “con palabras modelos o normales en castellano” se enseñan “los sonidos que no están comprendidos o son poco usados en el alfabeto quichua”³⁵¹; la tercera etapa comprendió ejercicios que afirmaron los sonidos aprendidos del kichwa con su correspondiente en castellano pero esta última solo fue oral; en la cuarta etapa los niños leyeron pequeñas historias, cantos y juegos utilizando todos los sonidos y articulaciones en las dos lenguas. Finalizadas estas etapas, “ya el niño está en condiciones de leer más o menos corrientemente”³⁵².

Considera a la lengua kichwa como inferior e incompleta, pues durante la primera etapa se enseñó “la tres vocales que trae el quichua A, I, U; pues como lengua primitiva no tiene las otras”³⁵³. Indicaron que el “método de lectura quichua – española ha sido técnicamente experimentado en el CENTRO CULTURIZADOR de Peguche (cantón Otavalo)”³⁵⁴ y fue un método que ha surgido “después de larga práctica y de experiencias pedagógicas en las diferentes razas indígenas de Colombia”³⁵⁵.

Al desarrollar la lectura y la escritura de frases utilizaron oraciones en kichwa y español, evidenciando un marcado bilingüismo con un fuerte sentido religioso. La idea evangelizadora cristiana fue desarrollada en todo el texto, incluso utilizaron frases que hablaban de la intención de sustituir prácticas y tradiciones culturales locales por costumbres católicas y

³⁵¹ De la Sagrada Corona, del Dulce Nombre de Jesús y de los Mártires. *Mi Cartilla Inca*, 11.

³⁵² De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 12.

³⁵³ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 9.

³⁵⁴ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 7.

³⁵⁵ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 8.

utiliza ideas fuerza que pusieron a Dios y a la Virgen María en una posición divina y de supremacía. Por ejemplo “intica mana Dioschu chaimanta mana muchai ushanchic” que en el mismo texto lo traduce como “No podemos adorar al sol porque no es Dios”³⁵⁶ y en seguida remata con la frase “intita jatun Dios rurashca carcami” que traduce como “el sol fue hecho por Dios”³⁵⁷. Nuestro análisis no se centra ni en el sol ni en dios, sino en el uso que el texto le da al saber o al conocimiento o a la idea fuerza que ellos lo denominan así; se manifiesta la acción evangelizadora del indígena con una evidente actitud asimilacionista y de aculturación desde la dominación. El enfoque de los indigenistas fue “culturizar” en la consideración de que existe su única cultura, verdadera y buena, mientras que la de los indígenas es inveterada y viciosa. Dejan sentado que los saberes occidentales son verdaderos y por tanto de aprendizaje obligatorio. La alfabetización o el ingreso al mundo letrado está cargado de pensamiento religioso cristiano, que coincide totalmente con la misión culturizadora indigenista: ir arrancando sus inveteradas costumbres y hábitos viciosos; destruir poco a poco los restos de sus tradiciones supersticiosas. El objetivo de la escuela indigenista fue terminar con los conocimientos y sabiduría indígena y sustituirla con los conocimientos cristianos europeos.

Los textos utilizados para la enseñanza hablaron de la tendencia y proyección culturizadora del indigenismo: “Aprenderé los deberes de cristiano y de ciudadano”³⁵⁸, puesto que “ya sé leer mi primera cartilla inca, que me lleva a hablar el español, la lengua de mi patria ecuatoriana”³⁵⁹. Como se aprecia, solo reconoce el español como lengua hegemónica única que permite crear patria. El indígena debe entonces hablar español para considerarse parte de la patria ecuatoriana. Caso contrario no lo es³⁶⁰. Asimismo, obligaron al niño indígena el uso y aprendizaje de este texto para convertirse en ciudadano ecuatoriano y lo liga con la capacidad y posibilidad de aprender a leer y escribir el español. El kichwa entonces, solo fue instrumento para aprender a leer y escribir el español. Para ser cristiano y ciudadano debe

³⁵⁶ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 110.

³⁵⁷ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 111.

³⁵⁸ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 160.

³⁵⁹ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesus y De los Martires, *Mi cartilla Inca*, 161.

³⁶⁰ En Bolivia, la desaparición de las lenguas de los pueblos originarios o el proceso de asimilación al castellano fueron evidentes en las leyes como sucedió con el Código de la Educación Boliviana de 1955, en su Art. 115° que establecía "La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional. Ver Celestino Choque, “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”, En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala* (Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008), 281.

aprender el español y con este idioma debe aprender la cultura y los deberes de la religión católica y del ciudadano. En el apéndice hay una invitación, a propósito del léxico en Kichwa, a “los que quieran dedicarse a la patriótica labor de civilizar al indio, dentro de su medio, lengua y costumbres”³⁶¹, lo que fue para aquellos tiempos una campaña civilizatoria del indígena.

De estos textos se deduce que existió un modelo de exclusión y dominación social, donde lo más visible fue el racismo, la discriminación y la segregación. Hay también un modelo asimilacionista con concepciones de cristianización, civilización y de castellanización para que se conviertan en ciudadanos. Este indigenismo claramente tiene la carga de aculturación, de integración y hasta de modernización. Hubo una pérdida de la cultura del indígena debido a que le obliga abandonarla o porque le obliga a adoptar la cultura dominante³⁶², es decir, hubo una culturización y aculturación muy marcada del indígena en esta experiencia educativa.

4. Las Misioneras Lauritas en la educación kichwa de la Amazonia

Con menor grado de asimilación y con mayor grado de respeto a la cultura y lengua kichwa, se desarrolló la experiencia educativa de las Misioneras Lauritas con las niñas kichwakuna de Nuevo Rocafuerte en las riberas del Río Napo, muy cerca de la frontera con el Perú en las décadas de 1970 y 1980. La Congregación religiosa de los Capuchinos contrató a la Congregación de Misioneras Lauritas para que trabajen con las niñas de las comunidades kichwas asentadas en las riberas del Río Napo, en el inicio del año lectivo de octubre de 1973. Las Hermanas Lauritas regentaban sus propios internados para niñas y compartían un comedor común para niños y niñas. Las hermanas Lauritas trabajaban con más de cien niñas, procedentes de las comunidades dispersas a lo largo de los 300 km de la ribera del Río Napo y que contaban con muy pocas escuelas. Los niños y niñas entraban en octubre y regresaban a sus casas al finalizar el año lectivo. Los padres de familia dejaban a las niñas y niños en los internados y volvían a retirar al finalizar el año lectivo. Esta actitud configuraba la dependencia de las comunidades indígenas hacia las misiones religiosas, que miraron la escolarización como una responsabilidad de los misioneros y de las misioneras. El padre de familia pagaba 10 sures mensuales y de dos hijos 15 sures por el internado, por los útiles

³⁶¹ De la Sagrada Corona, Del Dulce Nombre de Jesús y De los Mártires, *Mi cartilla Inca*, 163.

³⁶² Sergio Duarte, *Guía sobre interculturalidad*. (Guatemala: PROYECTO Q'ANIL PNUD PROYECTO GUA/97/015, 1999), 6.

escolares y la vestimenta, por materiales para artesanías. La enseñanza de las Hermanas Lauritas se sintetizaba en artesanías, corte y confección, arguyendo “que salgan algo útiles para la vida, con la seguridad de que no iban a estudiar más”³⁶³.

4.1. El choque entre idiomas y entre culturas

La situación de aprendizaje de los niños y niñas y las prácticas de enseñanza desarrollada por los docentes chocaban lingüística y culturalmente, generándose conflictos y prácticas pedagógicas que finalmente tenía visos de discriminación y racismo, pero estas mismas actitudes generaban situaciones de defensa de la lengua y la cultura. El estado de situación de la educación de las niñas kichwas en la década de los años 1970 se puede sintetizar en el siguiente diagnóstico.

Los docentes que eran castellano hablantes, estaban conscientes de que las niñas de quinto y sexto grado no sabían nada castellano y entre ellas hablaban el kichwa. Cuando llegue me di cuenta que las niñas no sabían dividir, y usted sabe que quien no sabe dividir es porque no sabe multiplicar ni sumar. No sabían casi nada de castellano y habían pasado seis años en el internado y entre ellas hablaban el kichwa³⁶⁴.

Este diagnóstico rápido permitió a ciertas maestras sentenciar la incapacidad de las alumnas kichwas. “Ya va a ver lo tontas que son las niñas. No aprenden nada. Desarrollaban el castellano solo cuando estaban con la profesora o el profesor. Era algo angustiante”³⁶⁵.

Frente a esta realidad, las Misioneras Lauritas plantearon cambiar las dinámicas de aprendizaje y también las lógicas de la enseñanza; para ello organizaron su propia metodología de trabajo pedagógico: observar, apuntar y relacionar todas las actividades de las niñas, especialmente en los recreos.

Durante el recreo, aplicaba unas fichas. Eran (las niñas) muy hábiles para organizar, se organizaban las niñas desaparecían del patio de la institución. El Rio Napo estaba muy cerca de la escuela y había temor de algún accidente en el rio. Sin embargo, las niñas jugaban detrás de la escuela que ya era selva, o atrás había una pequeña huerta de yuca y de plátanos, había árboles frutales con guabas, chonta, naranjas, limas, mandarinas y muchas frutas. Ellas desaparecían del recreo y sus juegos eran trepar a los árboles. Yo les seguía en los momentos del recreo. En la parte alta tenían un fogón que habían hecho con la puerta de un gallinero y servía de plataforma, donde asaban las yucas, los plátanos, sacaban el aceite de la palma en unas latas. Con ese aceite cocinaban el plátano³⁶⁶.

³⁶³ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁶⁴ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁶⁵ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁶⁶ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

La observación directa de las actividades de las niñas, les permitieron la lectura de la realidad cultural de las niñas. Se dan cuenta que en su mundo son hábiles, son organizadas, que juegan en el río y en la selva, o más exactamente, jugaban con el río, con la selva y con su huerta. Tenían habilidades culinarias. Estos aprendizajes no formaban parte del currículo de la escuela oficial, eran aprendidos en la familia, con su río, con su huerta y con su selva. La aprehensión de esta realidad, genera diferentes y nuevas formas de educar y además, patetiza la incoherencia e impertinencia del currículo oficial. Frente a esta realidad, las docentes abandonaron o hicieron caso omiso a los programas educativos oficiales y los textos escolares oficiales. “Si aplicábamos los textos enviados desde el Ministerio de Educación según los planes y programas, como el texto Caritas Alegres, las niñas no aprendían nada, las muchachas no aprendían”³⁶⁷. El texto Caritas Alegres desarrollaba el método global totalmente en castellano; la enseñanza se fundamenta en las frases que luego son relacionadas con el dibujo de la ciudad como del circo o del semáforo que no había en la comunidad. Las niñas kichwas aprendieron el castellano y su cultura a partir de la lectura de imágenes, sin conocer la realidad. Apareció otra contradicción educativa: leer frases a partir de imágenes desconocidas y que no habían en su realidad. Por eso es que el aprendizaje se tornó mecánico y sin sentido para las niñas kichwas. Fue un problema de la enseñanza específicamente de los docentes que rompen con la natural curiosidad y ganas de aprender de los niños desde algo conocido como es su entorno y realidad. La siguiente cita evidencia el choque cultural y lingüístico que se observa hasta la actualidad en la educación.

Al finalizar el año lectivo, los niños de primer grado no aprendían. Con el libro Caritas Alegres, las niñas solo miraban el dibujo y repetían lo que habían aprendido en forma mecánica. Repetían de memoria al ver el dibujo y no leían realmente. Escribían la palabra pero no podían escribir la sílabas u otras palabras distintas relacionadas a los gráficos³⁶⁸.

Para romper con esta práctica antipedagógica, mecánica, repetitiva e infructuosa, surgió el desafío de educar de otra manera. Frente a estos problemas y dificultades las docentes asumieron la enseñanza “en kichwa y nace la iniciativa pedagógica de inventar un método, aprender la lengua (Kichwa), realizar dibujos de la realidad”³⁶⁹. A la lectura de la realidad (niñas kichwas, selva, huerta) se sumaron la lectura de imágenes. Fue un acercamiento a las diferentes formas de leer que tenían las niñas kichwas de la amazonia. Surgieron de esta

³⁶⁷ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁶⁸ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁶⁹ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

manera “dos pilares para educación de estas niñas: la cultura y el idioma”³⁷⁰. El punto de partida de la educación de estas niñas fue su realidad cultural y su identidad. A la lectura de las frases estaba ligada la lectura de la realidad y la lectura de las imágenes. También no había educación de las niñas en su idioma propio y por ello fijaron como objetivo educativo que los estudiantes aprendieran en kichwa. Para ello, como docentes debían comunicarse y enseñar en el idioma de las niñas kichwas.

4.2. Aprendizaje del idioma kichwa

Para el aprendizaje del kichwa de la amazonia, las hermanas Lauritas utilizaron el texto “Aprenda EL QUICHUA, Gramática y vocabularios” del Misionero Capuchino Camilo Mugica³⁷¹ quien explicó en castellano la gramática y los vocabularios del kichwa. Este texto estaba dedicado a los indígenas, los maestros de las escuelas y a los estudiantes de colegios y universidades. El texto estuvo dedicado “a los indígenas de Sierra y Oriente para que se sientan orgullosos de su idioma”³⁷². Este contenido expresa la situación de opresión y discriminación de la persona kichwa, su idioma estaba disminuido y desvalorizado. El sacerdote sabía que el idioma quichua estaba prohibido para la enseñanza y la comunicación oficial. Mugica también dedicó el texto “a los maestros de escuela para que inculquen en sus alumnos el amor a la lengua de los antepasados en la que late el espíritu de ecuatorianidad”³⁷³. En esta dedicatoria se evidenció una luz sobre el valor de las lenguas de las nacionalidades indígenas para la construcción de la ecuatorianidad, pero este sentimiento de pertenencia a un estado todavía es desconocido para los pueblos indígenas. Mediante el aprendizaje de la lengua kichwa propusieron un acercamiento entre el espíritu de los antepasados y el espíritu de la ecuatorianidad, pero no una continuidad histórica que permita la construcción de la ecuatorianidad a partir del idioma de los kichwas. Remata la dedicatoria de su texto “a los estudiantes de colegios y universidades que sientan la urgencia de luchar por la liberación de los marginados”³⁷⁴, dejando claro entonces, que los kichwas no eran sujetos históricos sino objetos de educación y de liberación. Esta fue la clave, diría yo, de la misión y objetivo final del indigenismo desde los años setenta. Asumieron la responsabilidad paternalista de que quienes estudiaban debían ejercer la lucha por los marginados del sistema dominante, en este

³⁷⁰ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁷¹ Camilo Mugica, *Aprenda el quichua, gramática y vocabularios* (Quito: Imp. Del Colegio Técnico Don Bosco, 1979)

³⁷² Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 3.

³⁷³ Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 3.

³⁷⁴ Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 3.

caso marginados de las letras y de los conocimientos occidentales. Esta lógica de liberación de los kichwas generada desde los mestizos, especialmente de las misiones religiosas y de los Organismos No Gubernamentales permitió la creación de un espacio – tiempo - actitud de encuentro / confrontación desde la resistencia. Este *tinkuy* fue de choque y de confrontación del idioma kichwa con el castellano, como idioma de educación oficial. Este choque se inició con el apareamiento de las escuelas mestizas y castellanizantes dentro de las comunidades kichwas. Hay un choque de la maestra castellano hablante portadora de la cultura mestiza con las niñas kichwa hablantes portadoras de los saberes y la cultura kichwa. Hubo una clara actitud de dominación y sometimiento de las maestras hacia las niñas: debían aprender el castellano y la cultura que va en dicho idioma.

También quiero recalcar la intención evangelizadora y castellanizante del texto “Aprendamos el quichua” de Mugica, que fue una práctica normal en la década de 1970. Hay frases tomadas de la biblia o que hacen alusión al dios cristiano como por ejemplo “*Dios mangallpahua adanpa aichata rurarca*: Dios hizo con arcilla el cuerpo de Adán”³⁷⁵. O la siguiente oración que hace referencia al libro Génesis de la Biblia: “*Dios, Adanpa tullumanta rurasca huarmita paillama ricuchisa nirca: caimi camba huarmi; mirarichi, allpata jundachichi*”³⁷⁶ que en el mismo texto traduce como “Dios mostrando a Adán la mujer que había hecho con su hueso le dijo: He aquí a tu mujer; multiplicaos y llenad la tierra”³⁷⁷. Como signo de evangelización y tomada de los evangelios en relación a la pascua, también es interesante la oración que sigue: “*Yacu mangata aisaj runata tupanguichi; wasima yaicupi, wasiyujta tupanquichi: maipi allichircangui pascuapa ministishcata*”³⁷⁸, traducido como “encontrareis a un hombre que lleva un cántaro de agua, al dueño de la casa en que entrare le preguntareis: ¿Dónde has preparado lo que necesitamos para la pascua?”³⁷⁹. Muchas oraciones en kichwa también son escritas con personajes de la Biblia como Adán, Eva, Abel, Pablo, Pedro.

La intención y acción castellanizante está en todo el texto, ya que la gramática y el vocabulario kichwa está explicado en castellano, incluso hay una quichuización de algunas palabras castellanas como trabajar transformado en *tarabana*, la palabra hora integrado a *imaura* o *ministishca* que se ha quichuizado de la palabra menester. Es importante resaltar el

³⁷⁵ Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 19.

³⁷⁶ Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 63

³⁷⁷ Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 63.

³⁷⁸ Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 44.

³⁷⁹ Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 44.

tinkuy de los idiomas, que al mismo tiempo de encuentro es conflicto e interferencia. De esta relación asimétrica entre *kichwa* y castellano, surgen nuevos usos y variaciones lingüísticas. El aprendizaje del castellano y del *kichwa* se contraponen, la primera siendo obligatoria en la educación y la segunda siendo desterrada de la educación. En las instituciones escolares cuando los dos idiomas se cruzan o se mezclan inician procesos de bilingüismo hablado y escrito o también se crean las interferencias lingüísticas³⁸⁰. El castellano hablado del Ecuador tiene mucho de semántica y estructura lingüística del *kichwa*. Esta interferencia lingüística es más visible en las comunidades *kichwa* hablantes que mezclan palabras del *kichwa* para hablar el castellano, apareciendo la *chaupilengua*³⁸¹ y el semilingüismo³⁸². Ante la necesidad de comunicarse en los dos idiomas y de su uso coordinado en la educación aparece la propuesta del bilingüismo coordinado: *kichwa* – castellano.

Al ser diccionarios y textos de *kichwa* explicados en castellano, se observa una lógica y la necesidad del castellano - hablante de establecer su bilingüismo: castellano – *kichwa*. Es esta última lógica la más utilizada en los textos educativos de esta época y por ello la necesidad del aprendizaje del *kichwa* desde el castellano. El intercambio de los dos idiomas en la educación de los pueblos *kichwas* también se da en este *tinkuy*, donde se puede apreciar los diferentes niveles de valoración lingüística y también la valoración cultural de los conocimientos de sus respectivas culturas. Por ahora, vale decir que el idioma *kichwa* empieza a ser escrito y valorado para la educación de los *kichwas*, aunque esté explicado en castellano.

En el texto “Aprenda EL QUICHUA, Gramática y vocabularios” se ve la contradicción lingüística: explicar y aprender el *kichwa* desde el castellano. Se deduce que el texto va dirigido a castellano hablantes, especialmente docentes, más aún docentes religiosas o religiosos y no para *kichwas* hablantes. Se evidencia la política de educar desde el castellano, con el uso instrumental del *kichwa*. Esta actitud es corroborada por las Misioneras Lauritas en la práctica pedagógica con las niñas *kichwas* del Río Napo.

Aprendí el idioma de las niñas, dando un caramelo por una palabra que me enseñaban. Por la noche realizábamos recreación dirigida: dinámicas, juegos, bailes. Cuando sabía muchas palabras, cambie a tres palabras por un caramelo, luego cinco palabras y después a diez palabras

³⁸⁰ Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 27.

³⁸¹ *Chaupilengua*: medio idioma, dice de la mezcla entre quichua y castellano.

³⁸² Abram, *Lengua, cultura e identidad*, 22.

por un caramelo. Con las niñas de sexto grado realizaba oraciones con una palabra kichwa, por ejemplo con wasi: wasipi kawsajuni³⁸³. Entendí que el kichwa es un idioma morfemico³⁸⁴.

Regalar caramelos para que le enseñen palabras kichwa, es el signo característico de la pedagogía conductista, con una fuerte influencia de los aprendizajes a partir del estímulo – respuesta. La motivación de las niñas de enseñar su idioma está estimulada por la obtención de caramelos. “Valiéndose de la “trampa” (refuerzo operante), cambiando caramelos por expresión de palabras en idioma quichua, etc., inició un proceso de revalorización del idioma quichua”³⁸⁵. Sin embargo, creo que este es apenas una parte de toda la dinámica de enseñanza – aprendizaje que se abría en la interrelación de la cultura mestiza con su castellano y de la cultura kichwa con su idioma. Lo interesante de la relación maestro – estudiante, en el caso descrito, es que las niñas también pueden enseñar y la enseñanza no es exclusivo de las maestras, como se detalla a continuación.

4.3. El inter – aprendizaje en culturas diferentes

Por un interés educativo sobre todo por conocer y dar respuestas al “problema de por qué no aprenden las niñas”³⁸⁶, emprenden acciones y generan procesos donde “teníamos que hacer algo nuevo, algo distinto, de acuerdo a la realidad. Uno si escucha a los estudiantes uno aprende”³⁸⁷. Observar cómo se aprende de los estudiantes genera nuevas formas de abordar la práctica educativa en contextos culturales diversos.

En una clase que enseñaba de que el agua es un líquido vital: incoloro, insaboro e inodoro, una niña me dijo:

- Mentirosa, porque estas enseñando mal. Dices que el agua no tiene color pero el Rio Napo es café, el Rio Yasuní es azulito, la Quebrada del Braga es amarilla. Entonces el agua si tiene color. Dices que no tiene sabor, pero el agua del Napo es media amarga porque viene de la ciudad, del Yasuní es dulcecita, el agua del Braga es agria. El agua si tiene sabor. Dices que no tiene olor, cuando esta crecido el Rio Napo si tiene olor, el Yasuní huele rico y el Braga huele a limón.

Ellas tienen toda la razón. Las niñas conocen la realidad, pero los profesores deben apoyarse en dicho conocimiento para el aprendizaje. El agua tal como está en la naturaleza si tiene olor, color y sabor. Pero el agua limpia no tiene color, sabor ni olor. Tuve que mostrar en un vaso el agua que se extrajo del pozo, que no es del Napo, ni del Yasuní ni del Braga. Esta agua es limpia³⁸⁸.

³⁸³ Wasipi kawsajuni: estoy viviendo en la casa.

³⁸⁴ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁸⁵ Martínez y Burbano, *La educación como identificación cultural*, 105.

³⁸⁶ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015

³⁸⁷ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁸⁸ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

Este ejemplo permite vislumbrar que la escuela, con la acción educadora de las religiosas Lauritas y la participación de las niñas, se convierte en un espacio y un lugar de encuentro y confrontación entre dos culturas (*mishu*³⁸⁹ y kichwa), de dos lenguas (castellano y kichwa) y de dos actitudes pedagógicas (de enseñanza y aprendizaje). Ese espacio y actitud de dos culturas en encuentro y confrontación se empieza a distinguir en las escuelas de las comunidades kichwas. Se inaugura el *yachay tinkuy*: encontrándose sus actores y confrontando sus culturas, sus conocimientos, sus idiomas, sus actitudes. De la actitud de uso y manejo del kichwa y de los conocimientos de su cultura por parte de las niñas y el interés de las maestras por aprehenderlo nace el encuentro pedagógico que beneficia a los dos actores: las niñas y las maestras, las primeras kichwas y las segundas castellano hablantes. Pero también, el aprendizaje en su propio idioma y los conocimientos de su cultura configuran la resistencia ante un idioma desconocido y que no la entienden. La imposición de un idioma ajeno crea la resistencia, y esta resistencia construye la confrontación. A pesar de ser niñas, confrontan su idioma kichwa con el castellano, confrontan su cultura kichwa con la cultura mestiza, también se convierten en maestras de su propio saber en forma fáctica. Aunque no son reconocidos oficialmente su idioma y su cultura para la enseñanza, en la práctica enseñan en su idioma y su cultura. Esta actitud de mantenimiento de su cultura frente a los extraños, enseñar su idioma y su cultura a los mishus forja y fortalece la identidad kichwa de las niñas. Esta relación de enseñanza – aprendizaje en situaciones asimétricas configuran el inter-aprendizaje y un incipiente proceso de intercambio cultural, pero de gran significado para la educación de los kichwas.

En los hechos pedagógicos del inter-aprendizaje se puede mirar el origen de la interculturalidad. Dos culturas en acción aunque cuyos actores, maestras mestizas y niñas kichwas, se encuentran en desigual situación social y pedagógica. Es paradójico, en medio de tanta imposición educativa, que las hermanas Lauritas asuman que las niñas “ahora son mis profesoras. Así apareció el inter – aprendizaje porque yo tengo que aprender de ellas, la educación con estos niños tiene que ser un inter-aprendizaje, yo también tengo que aprender de ellos”³⁹⁰. En la escuela las niñas empiezan a enseñar de manera informal y espontánea a las maestras, así “el inter – aprendizaje lo iba viviendo, me iba dando cuenta que ellos eran mis maestros. Todas las maestras decían que las niñas son tontas, porque no aprendían. Y eso se

³⁸⁹ Mishu: persona extraña, no kichwa.

³⁹⁰ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

debía a que no utilizábamos la cultura y el idioma”³⁹¹. De tantos años de escolarización de las niñas, al final no aprendían, más bien mantenían la comunicación en kichwa y seguían con sus conocimientos y prácticas kichwas. La resistencia de las niñas kichwa, por su idioma y por su cultura es evidente. Por esta resistencia les endilgaron que eran “niñas tontas”. Era un problema de lucha educativa, de lucha lingüística, de resistencia cultural y de pensamiento. Y muy pocas maestras mestizas se dan cuenta de esta realidad. Los dominantes simplemente los tildan de “niñas tontas”. Queda demostrado que las niñas no eran tontas, sino que como kichwa hablantes no sabían ni comprendían el castellano, idioma desconocido y extraño que utilizaban e imponían las maestras religiosas en la educación de las kichwa hablantes. Es interesante mirar que los problemas de aprendizaje de las niñas no eran por problemas intelectuales o psicológicos, sino que, tanto las maestras como las niñas tenían culturas distintas y manejaban idiomas totalmente diferentes. El trato prejuiciado y racista de estas problemáticas llevará improntas que afectarán en la construcción de la personalidad de estos futuros jóvenes y adultos, que racistamente serán tratados como “tontos”. Pedagógicamente era deber de las maestras aprender el idioma y la cultura de las niñas para obtener los mejores aprendizajes. Obnubilados por la supuesta superioridad de la cultura mestiza y del castellano no eran capaces de entender que el kichwa y su cultura eran también sistema de saberes y conocimientos con igual valía. Ambos idiomas son vehículos del aprendizaje de sus culturas. Esta toma de conciencia de las diferencias lingüísticas, culturales y de pensamiento entre indígenas y mestizos, es la puerta que se abre para la relación intercultural. En esta dinámica estaban también involucrados los padres de familia y la comunidad. La creación de una escuela en la comunidad abre la posibilidad del intercambio cultural, aunque la mayoría de ellas fueron implementadas para castellanizar, civilizar y evangelizar desde la cultura mestiza. La culturización occidental de la persona kichwa era el objetivo del indigenismo, sin embargo, contradictoriamente abrió la puerta para el fortalecimiento cultural e identitario del kichwa. Desde los agentes indigenistas se buscó aniquilar la cultura e idioma de los kichwas pero los kichwas al sentir el efecto de la culturización fortalecieron su idioma y cultura. Paradójicamente la escuela indigenista vigorizó la identidad kichwa generando una educación kichwa, como se verá en el siguiente capítulo.

³⁹¹ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

4.4. Metodologías y conocimientos diversos entre culturas diferentes

El conocimiento concreto y el conocimiento abstracto han sido los debates en torno a la educación de los niños kichwas. La preponderancia del conocimiento práctico sobre el conocimiento abstracto en el mundo indígena, es el debate permanente de la pedagogía.

Utilizar material concreto, pasar a utilizar material semi - concreto y después a la abstracción. En el mundo indígena cuesta abstraer y generalizar, el mundo indígena sobre todo es concreto. Tocando, haciendo lo comprende. De eso pasar a una abstracción le cuesta. El proceso en su cerebro les cuesta. Hay que repetir muchas veces para que procesen en su mente”³⁹².

Es sorprendente escuchar que al mundo indígena le cuesta pasar a la abstracción. Pero las mismas hermanas Lauritas ponen ejemplos donde se pueden vislumbrar varios aspectos relacionados a la realidad y al mundo de las ideas. Veamos el uso de los sentidos y la abstracción.

Una vez encontramos una boa. Una niña de siete años dice: - Inés ¿hueles? – No. - Ese olor es de boa. Yo poco a poco empezaba a oler. Y al seguir caminando encontramos a lo largo del camino. La boa de tierra tiene unos hexágonos cafés, menos cafés hasta amarillo, en gama, la del agua es negra. Y la boa se fue a la *samona*³⁹³ a meterse en el hueco³⁹⁴.

Una niña de la selva que conoce su realidad a partir de la transmisión de conocimientos que ha recibido seguramente de sus padres tiene los sentidos más desarrollados que la religiosa mestiza, conocedora de la ciudad y el alfabeto. Si la religiosa no aprende a leer la realidad aunque sepa leer el alfabeto, puede incluso perder la vida como se denota del conocimiento que la niña tiene de la boa a partir de su olor. La imagen de la boa la obtiene a partir del desarrollo de sus sentidos en este caso del olfato. El olor le remite a la imagen de la boa que en realidad luego la ve. El conocimiento es más fácil de obtenerlo, de procesarlo a partir de la realidad concreta. Entonces es necesario conectar las habilidades de la lectura de la realidad, la lectura de las imágenes y símbolos a la lectura de las letras. La niña a partir del olor es capaz de imaginar la boa y del peligro. Aprendió a leer la realidad; sus expresiones, incluso no humanas como el olor de la boa, le permiten abstraer la imagen de que está cerca una boa y que se acerca el peligro. Este conocimiento está conectado a la vida, a la integridad de su vida específicamente. La religiosa era experta en la lectura de letras pero jamás había aprendido a leer la realidad de la selva. En este caso, la niña es analfabeta de las letras y la hermana es

³⁹² Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁹³ Samona: árbol muy corpulento que tiene un hueco en la parte baja del tronco, allí se meten las boas, creen que tiene energía negativa, creen que allí hay *supay* (diablo).

³⁹⁴ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

analfabeta en la lectura de la realidad de la selva. Ambas personas abstraen lo que aprendieron y sus conocimientos tienen relación con la realidad en la que vivieron. Lo ideal es conectarse y compartir sus conocimientos recíprocamente (*ranti ranti*) desde las diferentes culturas. La niña le comparte el conocimiento sobre la realidad de su selva y la religiosa le comparte los conocimientos que llevan las letras. Es un complemento. Sin embargo por el imaginario creado de que quien sabe las letras es superior se ha despreciado las otras formas de conocimiento, especialmente de los pueblos que no tienen grafías. La carga cultural que lleva la niña y la religiosa y luego la comparten, permite el surgimiento del *tinkuy*, como espacio y tiempo donde tienen la posibilidad de establecer nuevas formas de aprendizaje y conocimiento. Muchas veces por el solo hecho de venir de los kichwa de la selva, cerramos nuestra mente considerándolos que no saben nada. Y también hay un sentimiento parecido desde los kichwas que consideran que los mishu o mestizos solo vienen a usurpar sus territorios y recursos. Allí hay sentimientos y actitudes que son productos del colonialismo y la resistencia. Falta mucho por aprender entre culturas, se ansía seguir creando espacios y tiempos del *tinkuy*, donde se pueda intercambiar saberes y experiencias, idiomas y culturas.

De esta manera también encontraron una metodología apropiada para este tipo de aprendizaje compartido recíproco de conocimiento (*ranti ranti yachay*). “Todo esto iba a parar en escritura, en cuentos. Este es un ejercicio muy importante. (Los niños) todo deben dibujar y del dibujo, ellos deben explicar o leer”³⁹⁵. Este proceso es un interesante juego de abstracción. El contar cuentos y explicar los dibujos son interesantes procesos de abstracción. El proceso sigue la siguiente secuencia: Experiencia concreta, conversar esa experiencia, dibujar y explicar las imágenes del dibujo, después escribir oraciones, luego palabras y sílabas y finalmente leerlas. Como se puede ver, la oralidad está presente en todo el proceso. El proceso de comprensión se realiza en el idioma kichwa.

También en este proceso de *ranti – ranti yachay* - compartir saberes entre culturas o aprender mutuo, se dan procesos de auto-educación y de autonomía formativa. Cada uno, en este caso la maestra y la niña, desde su interés y motivación generan procesos de aprendizaje. La característica principal del *yachay tinkuy* al interior de una comunidad educativa es compartir. En ella se dan procesos de *ranti ranti* debido al interés mutuo de aprender y de compartir sus conocimientos. En la zona *kichwa* del Río Napo ninguna de las maestras había estudiado para

³⁹⁵ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

ser profesora de niñas *kichwa* y por tanto emprenden acciones colectivas de aprendizaje como participar en reuniones semanales para preparar clases en forma conjunta y con temas que puedan ser tratadas con la secuencia descrita. “Se utiliza el idioma (*kichwa*) para dar cualquier clase, al enseñar el idioma se utiliza la estructura. El idioma sirve también para las matemáticas”³⁹⁶.

Las acciones educativas de inter – aprendizaje no terminan allí. Las hermanas Lauritas siguen el proceso de enculturación en la cultura *kichwa* del Napo, apoyándose en las niñas, porque adquieren los usos, creencias, tradiciones, etc., de la comunidad en la que viven. Después de ello, generan procesos de aprendizaje en *kichwa*, de uso y valoración del *kichwa* desde que las niñas ingresaban a la escuela. El proceso de integración de las religiosas Lauritas a la cultura de las niñas se puede mirar en el siguiente fragmento, aunque también hay un proceso de aculturación.

Para aprender se fijan en lo que hacían en las comunidades, miran las actividades que hacían, como trabajan, como comercializaban, como pescaban, como cazaban, como recolectaban las frutas, como hacían sus canoas, sus remos, sus atarrayas, me adentraba en su cultura. Les pedía que me cuenten.

Fuimos tomando conciencia con las profesoras. El próximo año cogí primero y segundo año, porque hay que hacer un cambio desde los niños nuevos que vienen. Los más grandes se avergonzaban de no saber castellano, se avergonzaban de ser indígenas, porque la misión y nosotros influíamos como que era mejor ser blanco. Sin querer uno impone, como no se les habla en su idioma desde los primeros años a los niños”³⁹⁷.

La intención de las Misioneras Lauritas fue la inculturación del evangelio en las comunidades *kichwas*, y fueron aceptadas como tal en las comunidades; además se da la aculturación con la cultura cristiana; sin embargo no solo se dieron estos procesos sino también la enculturación, es decir, las religiosas Lauritas adquirieron las prácticas y valores de los *kichwas*. Desde los miembros de las comunidades *kichwas* se dieron los procesos de enculturación. Se observa claramente los matices entre inculturación, enculturación y aculturación, realmente no hubo una relación cultural igualitaria, fueron relaciones asimétricas que generaron tensiones y situaciones en las cuales se produjeron confrontaciones pero también nuevos intercambios y aportes culturales. Se construyeron nuevos conocimientos o sistemas de conocimiento que permitieron a cada cultura un nuevo posicionamiento respecto de su realidad. La maestra castellano hablante aprendió *kichwa* y se refundió en la cultura *kichwa* y las niñas *kichwas*

³⁹⁶ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁹⁷ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

aprendieron la cultura mestiza y anhelaron adquirirla totalmente. Estas situaciones que nacieron de una actitud confrontacional de aprendizaje, crean espacios para el bilingüismo y la relación entre culturas.

4.5. Inicios de la educación bilingüe

El trabajo bilingüe en educación en la ribera del Rio Napo empezó en 1975, con la elaboración de textos hechos por las propias niñas. Se abandona el libro Caritas Alegres otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura. Las misioneras Lauritas asumen que las equivocaciones son necesarias para mejorar el aprendizaje. “Yo voy a demostrar que los niños no son tontos. Empezamos con Pre - lectoescritura, aunque son dos procesos distintos pero son complementarios”³⁹⁸.

En las vacaciones del año lectivo 1975 – 1976 hubo un intercambio con la experiencia educativa de las religiosas españolas Teresianas que estaban trabajando más de 10 años con los kichwas del lado peruano. El sacerdote hablaba más kichwa que castellano. Las religiosas Teresianas habían hecho un material de pre - lectura en kichwa que fue compartido con las hermanas Lauritas.

Realizamos intercambio de conocimientos. Visitamos la escuela, miré los materiales que habían hecho para matemáticas, ciencias naturales. Esto me sirvió como base y me dije: esto me da la razón de hacer pre - lectura en kichwa. Los ejercicios motrices de imitación de los fenómenos. Las cosas debían aprender en forma concreta³⁹⁹.

Las propias niñas construyeron el proceso de prelectura en kichwa conforme elaboraban las cartillas desde los dos primeros grados. Estas cartillas después tomaron cuerpo en dos textos denominados *Yachac tucuni* (me convierto en sabio) que fueron elaborados completamente en kichwa para ser utilizados en los primeros grados. En forma general están organizados en *Quillca-catina, quillcana, yupana* (lectura, escritura, contar) y fueron impresos después como edición experimental por el Convenio MEC – PUCE, Ministerio de Educación y Cultura con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En la PUCE asumió la responsabilidad de dicho convenio el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI). Ahora ya es claro el peso de la cultura kichwa, lo que obligó a las maestras a aprender el idioma materno

³⁹⁸ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

³⁹⁹ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

de las alumnas y a organizar los contenidos y conocimientos de conformidad con el kichwa y su cultura.

La lectura y escritura en kichwa empezó, descartando el alfabeto del castellano, con la vocal /i/ considerando que es más fácil y de mayor incidencia, después continuó con la /u/ y terminó con la /a/. Todo el proceso de aprendizaje se realizó en kichwa “con la idea de que al finalizar el sexto grado sean bilingües coordinados”⁴⁰⁰. Según las experiencias educativas desarrolladas por las hermanas Lauritas, donde las profesoras no sabían kichwa, lograron organizar la recta educativa que desarrolla el bilingüismo, de la siguiente manera: Primero y segundo grados: pre - lectura en kichwa; se tenía una hora de castellano utilizada para la enseñanza de cantos, juegos, dinámicas, con mucho uso de tarjetas. Tercero y Cuarto grados: aprendían kichwa y castellano, los juegos, las dinámicas, los cantos fueron desarrollados en castellano. En los demás grados se utilizó mayoritariamente el castellano en la enseñanza y aprendizaje, “pero entre ellas (las niñas) siempre hablaban el kichwa, es decir su idioma de comunicación era el kichwa”⁴⁰¹. Las niñas no entendían nada del castellano por lo que toda la relación de enseñanza – aprendizaje lo realizaban en kichwa. Realmente para las profesoras castellano hablantes fue un gran reto comunicarse en kichwa para que las niñas aprendan.

En la prelectura, el niño estaba preparado para leer y escribir y él tenía que hacer siquiera doscientos dibujos, porque el dibujo es una manera de escribir y cuando es capaz de poner en escena, en orden lógico, en una secuencia lógica, allí era que sabía leer y escribir⁴⁰².

Para la lectura y la escritura el proceso se inició con el paseo por la selva. Observan lo que van encontrando y lo que hacen durante el paseo. Luego dibujan siguiendo el orden de cómo sucedieron los hechos. Para describir la realidad, primero conversan, reforzando la oralidad y luego dibujan. Después explican lo que dibujaron, finalmente conversan sobre lo que escribieron. El conocimiento de la selva mediante procesos intelectuales que abstraen la realidad y el uso de la oralidad para introducirse en la escritura marcan una mezcla de nuevos procesos de aprendizaje. El abordaje de la literacidad a partir de las prácticas intelectuales kichwas construye los puentes conceptuales para la interculturalidad.

Saber todo oralmente. Lo que no se habla no se escribe. Buscaba que se expresen oralmente, que lo digan. Era la lectura de la realidad. Luego van a dibujar en el cuaderno de pre – lectura lo

⁴⁰⁰ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

⁴⁰¹ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

⁴⁰² Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

que dijeron. Luego pedía que explique el dibujo a cada uno, era la lectura de imagen. Allí me decían: Esta grandota eres tú, luego pasamos por la *samona*, había pájaros. Luego pasábamos a la lectoescritura. Nada de leer silabas⁴⁰³.

En suma, las cartillas se elaboraron a partir de la observación de la realidad por las estudiantes, enseguida realizaron el dibujo de lo vivido u observado, explicaron el dibujo, después escribieron una oración relacionada a lo observado y al dibujo, se centraron en una palabra normal, luego escribieron las silabas y desde el cual empezaron a componer nuevas palabras. Todo en kichwa al inicio y luego en kichwa y castellano.

4.6. Uso de los conocimientos de las dos culturas

“Una vez pasamos a la otra orilla del rio y había una casa y la mamá había estado haciendo chicha, entonces aprovechábamos esa situación y empleamos la palabra *asua*. Yo iba a enseñar <a>. Construimos la frase: *mama asuata ruran*”⁴⁰⁴ (la mamá hace chicha). Del aprendizaje de las vocales kichwas <i>, <u>, <a> continúan con el aprendizaje de las vocales castellanas <e>, <o>. Con esta estrategia se aprendían las cinco vocales que se utilizaban en la lectura y escritura tanto del kichwa como del castellano. Una vez que aprendían la <a>, se enseñaba la <m> y enseguida se pasaba a los fonemas /ma/, /me/, /mi/, /mo/, /mu/. Las hermanas Lauritas, debido al trabajo de alfabetización en kichwa con las comunidades kichwas, mantenían contacto con la Universidad Católica de Quito y con la Dra. Consuelo Yáñez; desde dicha instancia y especialmente Yáñez, cuestionaron este proceso, indicando “que cada lengua tiene su ámbito y no era lógico enseñar los dos idiomas. Hay que enseñar las culturas indígenas con el kichwa y la cultura mestiza con el castellano”⁴⁰⁵. Aceptadas dichas observaciones lingüísticas sobre el uso cultural del kichwa dentro de las aulas, las cartillas fueron editadas en kichwa por la Universidad Católica. El contenido de las cartillas fue estructura en forma holística, es decir, no se separa en áreas pedagógicas de matemáticas, sociales y naturales. Para la organización del contenido parte de lo natural o de un hecho social. El acceso a la cultura es por medio del idioma. Se rompe la lógica de la castellanización y se fortalece el uso del kichwa en el ámbito educativo desde la perspectiva cultural. Con el desarrollo de cada idioma y el aprendizaje de los conocimientos de cada cultura se inició la confrontación cultural en una lógica de búsqueda de síntesis o de nuevas situaciones a partir de esa confrontación entre aprendizaje del kichwa en su contexto cultural

⁴⁰³ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

⁴⁰⁴ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

⁴⁰⁵ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

y el aprendizaje del castellano con su contenido cultural. Se inaugura el *yachay tinkuy* que permite la renovación o surgimiento de nuevos conocimientos que benefician a las dos culturas en confrontación. Se utiliza cada idioma para aprender los conocimientos de su respectiva cultura. Entonces, “con las silabas comunes escribían o formaban nuevas palabras. Después de aprender kichwa se pasaba al castellano. En menos de dos meses ya hablaban castellano”⁴⁰⁶.

4.7. Conflictos por educar en el idioma kichwa

Sin embargo de los avances del aprendizaje del kichwa y los conocimientos de la cultura respectiva, la enseñanza y el aprendizaje en kichwa dentro del aula generaron varios conflictos en las comunidades y en ciertos padres de familia. Aparece el conflicto con las niñas mestizas de nuevo Rocafuerte y los mestizos de las riberas del Rio Napo que hablaban solo castellano. La preocupación de los padres de familia era porque estaban enseñando el kichwa, ya que deseaban que sus hijas aprendieran el castellano. De la misma manera ciertos padres de familia kichwa - hablantes manifestaban que en la casa hablaban kichwa y por tanto, en la escuela no debían enseñar kichwa. Hay un anhelo de los padres kichwas por la cultura mestiza. Las misioneras Lauritas estaban en lo correcto, “enseñando en kichwa porque ellas (las niñas) ya saben el kichwa y pueden leer y escribir en lo que ya saben. Cuando ya puedan leer en kichwa pueden luego leer en castellano”⁴⁰⁷. Pero también había padres de familia que agradecían a las hermanas Lauritas por enseñar en kichwa como el caso de una madre de familia kichwa oriunda de Chimborazo que había migrado a Nuevo Rocafuerte: “Hermana le agradezco porque mi hijita ya puede leer en kichwa la biblia y al fin del año agradecida porque ya podía leer la biblia en castellano”⁴⁰⁸. La alfabetización y la evangelización, como se puede ver, mantiene una estrecha relación, hasta se puede afirmar que la educación es funcional a la religión.

También había conflicto con los padres de familia cuyas hijas cursaban los grados superiores de la escuela, porque las hermanas Lauritas les obligaban a comprar *Sacha Pacha* (El espacio selva), texto bilingüe editado por el padre Juan Santos Ortiz (1976) en Pompeya. Este texto escrito en kichwa y castellano narra los cuentos de Napo y las Misioneras Lauritas habían escogido como texto de lectura para los grados superiores. Los mitos describen lugares

⁴⁰⁶ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

⁴⁰⁷ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

⁴⁰⁸ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

sagrados, a los animales y plantas que dan salud y vida o muerte y mal; relata el poder del *yachak* (Sabio, el que sabe), de los diablos y del *aya* (espíritu, difunto). Este texto también plantea la proyección cristiana, aun cuando relata mitos de los kichwa del Napo. Los padres de familia reclamaban para que no usen el texto mencionado porque sus hijas desarrollaban lecturas en kichwa; esto evidenciaba la resistencia a aprender en kichwa porque necesitaban hablar y escribir el castellano.

Los conflictos en la escuela nacieron porque las Misioneras Lauritas habían iniciado a utilizar el kichwa en su práctica educativa, sin darse cuenta que esta experiencia educativa con las niñas, basada en la cultura y el idioma kichwa, abría las puertas al bilingüismo y al intercambio cultural. Pero los padres de familia anhelaban que sus hijos aprendan el castellano y su cultura.

Hasta allí llegó la experiencia porque los mestizos de la ribera del Napo habían escrito a la Dirección de Educación ubicada en Tena, en el año de 1980, quejándose de la enseñanza en kichwa. A medio año escolar llegaron cinco supervisores a Nuevo Rocafuerte y sentenciaron:

¿Usted no sabe que eso (enseñar en Kichwa) es prohibido en el Ecuador? ¿Cómo está enseñando el kichwa? Usted está ganando del gobierno para castellanizar a los indios, no para mantenerles indios. Los padres de familia están muy descontentos de la escuela. Nosotros vamos a tomar una prueba a los niños de primero y segundo... Ahí está la prueba, una sala kichwalizada, tiene que presentar la renuncia⁴⁰⁹.

En julio de 1980 los supervisores regresan para evaluar a las niñas. En la evaluación solicitan que escriban un dictado en castellano y las niñas escriben con normalidad. Según las misioneras, las niñas pasaron la prueba, sin embargo, el manejo del castellano es apenas una parte de los aprendizajes desarrollados por las niñas durante el año lectivo y excluyeron, minimizaron, despreciaron los conocimientos y destrezas propias de la vida y cultura kichwa. Los supervisores ni siquiera intentaron evaluar los conocimientos propios de la cultura kichwa y de su lengua. Esta actitud de los funcionarios educativos del estado, denota la discriminación negativa y el desprecio hacia la cultura y lengua kichwa. Esta desvalorización de los conocimientos y destrezas kichwa se convierten en escollos a superar en el viaje hacia la educación intercultural. Los funcionarios educativos niegan a los estudiantes que aprenda en su propio idioma a sabiendas que pedagógicamente es lo correcto. Es paradójico

⁴⁰⁹ Inés Ochoa, entrevista por José Benjamin Inuca. Guayllabamba – Pichincha, 17 de marzo del 2015.

comprobar que los estudiantes kichwas no pueden desarrollar la educación en kichwa y les están prohibidos los aprendizajes de los conocimientos kichwas. Es inaudito que el idioma que hablan los pueblos indígenas este excluido del programa educativo oficial estatal. Allí se inicia un proceso de defensa de su cultura y lengua de los pueblos kichwas y la resistencia contra la imposición del castellano y la aculturación desde el estado aupado por la sociedad mestiza. Esta defensa de la cultura y del idioma kichwa en la educación no solo es de los pueblos indígenas sino también de quienes de una u otra forma están apoyando una educación realista y apegada a la cultura. Estos hechos permitieron las reflexiones que inauguraron el *rikcharimuy yachay tinkuy* de los pueblos indígenas, se inicia el gran proceso de *yachay tinkuy* que años después desembocará en la propuesta de educación intercultural.

Para el retorno a la democracia en 1979, en la Constitución Política del Ecuador se incluye el voto del analfabeto y el Gobierno Constitucional de Roldós – Hurtado, apoya la alfabetización en el idioma de las nacionalidades indígenas. El panorama educativo de los pueblos indígenas mejora sustancialmente debido a que la alfabetización de adultos se realiza en kichwa, adquiere fuerza porque se realizan las reuniones con los padres de familia para animar la creación de los centros de alfabetización y prepararles para la educación bilingüe. Seguidamente las organizaciones indígenas asumen la planificación, organización e implementación de la educación en sus comunidades.

5. El Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI) adscrita a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

La necesidad de realizar investigaciones que permitan desarrollar un método de alfabetización en lengua kichwa, el CIEI suscribe un Convenio de Cooperación Científica con el Ministerio de Educación (1978-1982)⁴¹⁰. El objetivo del Programa de alfabetización en lengua quichua es “elaborar de la manera más científica posible, un instrumento de alfabetización que permita a las comunidades indígenas su apropiación para que puedan llegar a tomar a cargo la

⁴¹⁰ Durante el período 1983 – 1994 fueron desarrollados varios Proyectos educativos en Bolivia con la participación de las organizaciones sociales: Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SE-NALEP); Programa de Escuela Multigrado (PEM); Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Comisión Episcopal de Educación (PEIB-CEE); Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (PEIB-MEC-UNICEF). Las organizaciones sociales y comunitarias como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y la Central Obrera Boliviana (COB) participaron directamente en la ejecución de estos proyectos. Ver Celestino Choque, “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”, En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala* (Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008), 284.

solución de sus problemas de acuerdo con sus propia realidad y sus propios intereses”⁴¹¹. Desde la universidad también se desarrolla, con enfoque indigenista, acciones educativas que buscan incentivar al pueblo kichwa a la solución de sus problemas, sin embargo siguen siendo objeto de estudio y no sujeto de esta investigación. La investigación cuenta con tres etapas continuadas: la primera es la alfabetización en lengua nativa, la segunda es pos alfabetización también en lengua nativa y la tercera consiste en la “apertura hacia el mundo exterior, mediante el acceso a la lengua castellana”⁴¹². En la alfabetización se proponen proporcionar instrumentos de lectura, escritura, las matemáticas escritas, el lenguaje de las imágenes; en la post-alfabetización se propone conducir a los participantes a la responsabilización de sus problemas prioritarios (necesidades educativas, culturales, sociales, políticas, realización de proyectos, etc.) dentro del marco de la misma comunidad; y en la apertura al mundo exterior se propone conducir a los alfabetizados a participar en la solución de sus problemas sobrepasando los límites de su propia comunidad⁴¹³.

Desde mi perspectiva de búsqueda del pensamiento que genera interculturalidad, al revisar los fundamentos teóricos del Programa de Alfabetización en Lengua Quichua, desde el enfoque educativo plantearon la “necesidad de realizar investigaciones que permitan descubrir el sistema educativo subyacente en una cultura de tipo oral, para integrarlo a un método de enseñanza de escritura”⁴¹⁴. A mi entender fue una contradicción que se plantee el “paso del mundo oral al mundo de la escritura concebido como un proceso de evolución continuada y permanente”⁴¹⁵, debido a que desde la visión holística del mundo kichwa lo oral, lo simbólico y la literacidad son complementarios y aluden a un proceso completo de conocimiento. La CIEI, sustentados en el evolucionismo, concibieron que hay que pasar de la oralidad a la escritura debido a que éste es un estado superior de evolución y la oralidad es una característica de una cultura inferior. En las comunidades esta aseveración cayó en una contradicción, porque el CIEI ni pudo terminar con el mundo oral ni pudo pasar de ese sistema al mundo escrito, mas bien a la cultura oral se sumó la cultura escrita. También fue una entelequia porque en la realidad, una vez que las comunidades adquirieron las letras lo integraron a su mundo oral; el mundo oral y el mundo de la escritura se complementaron;

⁴¹¹ Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI), “Programa de alfabetización en lengua quichua, Convenio MEC – PUCE”. *Separata de la Revista de la Universidad Católica* N° 25. (1980)

⁴¹² CIEI, Programa de alfabetización en lengua quichua, 42.

⁴¹³ CIEI, Programa de alfabetización en lengua quichua, 42.

⁴¹⁴ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 42.

⁴¹⁵ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 44.

desde esa complementación se ha podido escribir que el mundo kichwa tiene una forma de pensar, actuar y sentir totalmente distinta de la sociedad letrada. En la lógica de la complementariedad lo que se necesita es intercambiar elementos de cada cultura. Pero también fue loable que desde la universidad haya una preocupación teórica por desarrollar y descubrir el sistema educativo subyacente en la cultura oral. Este aspecto permitió sumar otro elemento al *yachay tinkuy*: la posibilidad de observar y comparar los elementos de los sistemas educativos orales con los sistemas educativos letrados. A mi criterio, a más de confrontar también se complementan para encontrar nuevos significados educativos y sociales. En el *yachay tinkuy* intervienen más elementos confrontativos y la pregunta es, ¿hay un sistema educativo subyacente en la cultura oral? La respuesta es sí, ya que no es posible que se mantenga en el tiempo y en el espacio los conocimientos y la cultura kichwa sin contar con la acción de un sistema educativo donde prima lo oral, lo simbólico, la imagen y los mitos. Solo falta completarla con el conocimiento a partir de las letras.

Estrechamente relacionado con el sistema educativo está también la metodología del programa de alfabetización en quichua, que al igual que la experiencia educativa de las Misioneras Lauritas, propone: 1) contacto con determinadas comunidades indígenas; 2) sensibilizar a los futuros participantes (analfabetos); 3) Tomar decisiones de acuerdo con su propio criterio; 4) elaboración de un pre-material experimental y corrección con los futuros participantes; 5) elaboración del método experimental y definición de las modalidades de su utilización⁴¹⁶. Son los monitores los que determinan la validez socio-cultural, pedagógica y de formación recibida.

Desde la perspectiva de los beneficiarios se evidenció la importancia de las comunidades y de los monitores. Para seleccionar la comunidad participante de la alfabetización, contextualizaron la comunidad ideal donde debe considerarse los siguientes obstáculos: problemas vitales de sobrevivencia no solucionados en la comunidad, inestabilidad económica y fuerte migración, lengua quichua subordinada y desprecio a su cultura, comunidad dividida por conflictos religiosos o políticos, comunidad donde el maestro de escuela entra en lucha abierta con el sistema no formal, comunidad que no escoja a sus propios miembros para la alfabetización o que no respete la organización social existente. En cuanto a los monitores, que fueron los alfabetizadores, el programa consideró que son

⁴¹⁶ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 45.

cruciales en el proceso de investigación y alfabetización, a quienes el mismo programa los definió como “indígenas escogidos por sus propias comunidades”⁴¹⁷ para la formación de monitores. El programa trabajó con “monitores quichua miembros de sus respectivas comunidades, elegidos por sus propios grupos y responsables ante las mismas”⁴¹⁸. Los monitores, para ser seleccionados por sus comunidades, debían ser hablantes nativos de la lengua quichua, tener actitud positiva hacia su propia cultura, deben saber leer y escribir con cierta fluidez, nivel económico aceptable, tener aptitudes de liderazgo y que no tengan intenciones de utilizar la alfabetización en proselitismo religioso o partidista. Una vez seleccionado por la comunidad participaba de la formación donde básicamente conocía la filosofía del programa de alfabetización; determinaba los contenidos; definía el rol de autoridades, monitores y participantes; establecía horarios, calendarios, lugares, número de participantes y profundización en los conocimientos de lectura, escritura, matemáticas, entrenamiento al quichua escrito, etc.⁴¹⁹

Desde un posicionamiento conceptual en el marco teórico del Programa de alfabetización en lengua quichua manifestaron que “toda lengua refleja un poder de abstracción; dispone de un sistema de transmisión de conocimientos que permite determinar los esquemas mentales; contiene códigos que indican la presencia de relaciones entre individuos y entre éstos y la naturaleza y refleja una cosmovisión particular”⁴²⁰. Lo más destacable en la investigación realizada por el CIEI fueron las frases claves, los dibujos e ilustraciones, los ejercicios de pre-aprendizaje, la grafía para la lengua nativa, ejercicios de escritura y lectura y ejercicios para pasar de la lectura a la acción, técnicas pedagógicas y la concepción de los folletos. Describieron con amplitud los ejercicios de pre-aprendizaje que fueron introducidos por las Misioneras Lauritas en la educación de las niñas kichwas del Río Napo. La diferencia con el contexto amazónico para abordar el pre-aprendizaje fue que tomaron ejemplos de la vida serrana como la cosecha del maíz, donde los indígenas indicaron que antes de recoger los frutos se da siempre una etapa de preparación. De esta manera investigaron las necesidades de pre-aprendizaje como las habilidades motrices, tipos de actividades manuales en sociedades agrícolas, las habilidades auditivas (disposiciones musicales), las habilidades visuales (percepción) tanto a nivel del reconocimiento como de la producción. También investigaron

⁴¹⁷ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 45.

⁴¹⁸ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 54.

⁴¹⁹ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 55.

⁴²⁰ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 42.

los signos social y culturalmente aceptables para los ejercicios del pre-aprendizaje como la producción sonora (música) y la producción gráfica (diseños en tejidos y cerámica). En la investigación encontraron también dos parámetros muy importantes en la cultura quichua: la globalización dual y la concepción espacio – temporal. Igualmente los ejercicios del pre-aprendizaje fueron presentados en su totalidad y no tuvieron límites temporales, en la consideración de que una tarea puede realizarse en 1, 2 o 3 horas de acuerdo con las condiciones internas del trabajo (la siembra que tiene varias actividades: clasificación de semillas, preparación del terreno, etc., constituye una sola y única tarea)⁴²¹. La comprensión de la vida y del mundo por parte de los kichwas difiere totalmente de la comprensión mestiza. Son comprensiones que están muy íntimamente ligadas a las actividades agrícolas, a la naturaleza y al cosmos.

Dentro de la área de investigación en matemáticas, los conocimientos que los analfabetos tienen de la suma encontraron que oralmente los indígenas suman empezando por los números mayores (miles, centenas, decenas y por último unidades) lo cual es contradictorio con las técnicas escritas utilizadas generalmente. El mundo kichwa tampoco maneja las tablas de operaciones (p. e. $8 + 7 = 15$), pero en cambio manejan con suma destreza la complementación a 5 o a 10 (p. e. $8 + 7 = 8 + 2 + 5 = 15$). También es muy práctico y considerado el manejo del dinero⁴²².

Acostumbrados al sistema de trueque, clasifican los objetos por clases, relacionando la clase con un tipo específico de moneda (p. e., ajíes / sueltos, pilche de maíz / billete de a diez, puercos / billete de cien, etc.) no utilizando casi nunca dinero que pertenece a una clase, para una clase que no es la correspondiente (p. e., no se emplean billetes de a 100 para comprar ajíes). La cultura, por lo mismo, no concibe una suma en la cual se sobrepasa la clase del objeto que se suma, como tampoco la suma de ciertos objetos socialmente no complementarios (gastos para la escuela y gastos para la comida)⁴²³.

He aquí que la confrontación de saberes y conocimientos de la sociedad mestiza y la sociedad kichwa se disputaron abiertamente los espacios, los tiempos y las actitudes de la vida. A la confrontación lingüística kichwa – castellano y a la confrontación histórica entre kichwa y mestizo se suma la confrontación de los conocimientos de cada cultura. Esta confrontación de conocimientos marcará luego la confrontación de pensamientos entre nacionalidades indígenas y la sociedad mestiza.

⁴²¹ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 46 – 48.

⁴²² CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 49.

⁴²³ CIEI. Programa de alfabetización en lengua quichua, 49.

Para la práctica educativa el equipo del CIEI sostuvo que una alfabetización no puede ser aceptada sino cuando constituye una respuesta a las necesidades de los propios analfabetos y respeta su manera de pensar y actuar. Fundamentándose en las necesidades de los analfabetos, le lleva a excluir las imposiciones provenientes del exterior que conduzcan a la destrucción de los valores socio-culturales de los grupos⁴²⁴. Para este programa se organizó un equipo interdisciplinario, multicultural y co-participativo, con participación mayoritaria de personal indígena. Con estas orientaciones, hubo una profundización de la participación de los miembros de las comunidades kichwas en la alfabetización y en los programas educativos. Al sacar a flote la manera de pensar y actuar de los kichwas, surgió también otro espacio - tiempo - actitud de confrontación, donde fue posible encontrar otra manera de pensar y otra manera de actuar frente a los problemas y a la vida. Fueron los monitores o alfabetizadores kichwas quienes infundieron, animaron y desplegaron el *rikcharimuy yachay tinkuy* y promovieron el “despertarse” de la realidad en la que vivían sus coterráneos. Pero también se convirtieron en una especie de bisagra entre la comunidad y el equipo de investigación, porque para su comunidad fueron los inculcadores de las letras y para los investigadores fueron objeto de estudio que facilitaban encontrar elementos que permitían construir la metodología de alfabetización en kichwa, así como hallar elementos del sistema educativo kichwa. Esta articulación entre la comunidad y la universidad, la coyuntura entre la alfabetización y la investigación, convertirán al monitor o alfabetizador en un actor crucial para el proceso educativo y el proceso organizativo de los pueblos kichwas. Su accionar se visibilizará luego en el *jatarishun yachay tinkuy* que llevará a las organizaciones indígenas a las tomas de las haciendas, a la creación de las comunas y a la instauración de las escuelas en dichas comunas. El monitor será el actor esencial en la lucha reivindicativa que emprendieron las comunidades kichwas agrupadas en organizaciones provinciales como la CONFENIAE, la ECUARUNARI y la CONAIE.

Tomando como centro la educación de las comunidades kichwas se desarrollaron los primeros nexos entre Organismos No Gubernamentales nacionales y el estado⁴²⁵. El CIEI, durante la vigencia del Convenio con el MEC entre 1978 a 1984 desarrollaron las siguientes acciones:

- Investigaciones para la elaboración de material experimental destinado a la alfabetización en lengua quichua;

⁴²⁴ CIEI, Programa de alfabetización en lengua quichua, 42.

⁴²⁵ Consuelo Yáñez, *Componente de identidad de Macac (Referentes históricos)*. 1995. Inédito.

- Una etapa de experimentación de alfabetización con un grupo de comunidades de la región central del país, específicamente en la provincia de Cotopaxi;
- Implementación el método de alfabetización en lengua kichwa;
- La capacitación y formación de alfabetizadores en kichwa para las comunidades y también, después, la capacitación y formación de docentes;
- Análisis del alfabeto fonético internacional e inicio del proceso de unificación del alfabeto kichwa.

En relación al uso de la lengua kichwa, un hecho histórico que marcará un hito en el país es la intervención en kichwa, de una parte del discurso, realizado por el Presidente Jaime Roldós Aguilera en el acto de posesión en agosto de 1979. Este texto fue traducido por el equipo de la CIEI⁴²⁶. El discurso en kichwa pronunciado por el Presidente de la República, rompe las barreras que había creado el racismo estatal para usar las lenguas indígenas, entre la incredulidad y la fantasía los pueblos indígenas ven valorada superlativamente su idioma y la sociedad dominante humillada no puede creer que el Presidente del Ecuador haya pronunciado el desvalorado idioma kichwa. Este discurso rompe el imaginario de una sola lengua a nivel oficial y desinfla la homogenización cultural y lingüística en la educación. Así se inaugura, desde y con el estado, el encuentro / confrontación de las lenguas con el idioma dominante, específicamente en comunicación y educación. Monolingüismo, bilingüismo, plurilingüismo son las corrientes de estudio fructíferos que se desarrollan en un intento por entender los sistemas lingüísticos de cada nacionalidad y son los enfoques que desatan pasiones educativas encontradas en las aulas desde la educación básica hasta la universitaria.

De la experiencia educativa en alfabetización y la investigación realizada con analfabetos, monitores y el equipo de la CIEI, se cuenta con conocimientos kichwas desarrollados al interior de la cultura oral. Este me parece el aporte más significativo y a la vez muy confrontativo que profundizará la intención y el deseo de que los pueblos kichwas desarrollen su propia educación, en su propio idioma, en su propia cultura y con sus propios maestros. A mi criterio, se ha empezado a gestar una educación propia para pueblos kichwas y también para las demás nacionalidades indígenas. El *yachay tinkuy* se enriquecerá con los conocimientos de los pueblos kichwas, que tenuemente aparece en un ambiente modernizador del estado y todavía dominado por la asimilación y la aculturación mestiza.

⁴²⁶ Yáñez Cossío, *Macac*, 88.

6. Corporación educativa Macac

Ante la desaparición del CIEI sucedido en 1985 se creó la Corporación Educativa Macac, para dar continuidad a las investigaciones y acciones educativas de los pueblos indígenas. Las actividades de la Corporación Macac se centró en:

- La alfabetización de pueblos indígenas coordinado por las organizaciones indígenas, el Ministerio de Educación y la PUCE – CIEI.
- Las organizaciones indígenas seleccionaron educadores indígenas (5 promotores nacionales y 60 promotores provinciales).
- El Ministerio incorporó a la oficina de alfabetización a personal indígena.
- La PUCE – CIEI produjo e imprimió material didáctico para los centros de alfabetización y las escuelas; proporciona formación a los alfabetizadores con cursos formales realizados en Quito.
- Desarrolló la educación de niños indígenas con la creación de 300 escuelas bilingües con la participación de alfabetizadores indígenas (hasta 1984)
- Creó el Colegio Macac y desarrolló la educación secundaria en kichwa.
- Integró a algunos miembros del ex CIEI al modelo Macac.
- Implementó el bachillerato kichwa.

Con la introducción del Modelo educativo desde la experiencia Macac fue posible analizar los modelos que se desarrollaron para la educación de los pueblos indígenas. Hasta la década de 1980 ya se pueden distinguir algunos modelos educativos:

Al no existir una política global con respecto a la educación de los pueblos indígenas, los proyectos y las experiencias se realizaron, en un principio, en función de la ideología y de los intereses de las instituciones patrocinadoras de tales proyectos lo que dio como resultado una gama de modelos educativos que van desde el de castellanización (Estado) hasta el modelo intercultural bilingüe ("Macac"), pasando por el de transición (Instituto Lingüístico de Verano - ILV) y el bilingüe bicultural (misiones católicas, protestantes y organismos extranjeros)⁴²⁷.

Estos modelos educativos tuvieron el enfoque indigenista en sus diferentes matices desde la asimilación total hasta cierto respeto de la identidad cultural de los pueblos indígenas. El modelo de castellanización no tomó en cuenta el idioma ni la cultura de los pueblos indígenas y fue promovido desde las instancias estatales o en convenio con el estado. El modelo de transición utilizó el idioma de la nacionalidad para pasar al castellano e imponer la cultura

⁴²⁷ Yáñez Cossío *Componente de identidad de Macac*, 4.

occidental, modelo que fue desarrollado por el Instituto Lingüístico de Verano. El modelo de educación bilingüe bicultural en la cual tanto el idioma como la cultura de los mestizos y las nacionalidades indígenas son utilizados para la educación. Finalmente el modelo de educación bilingüe intercultural que enfatiza la lengua del pueblo indígena y el castellano para la enseñanza – aprendizaje y en cada lengua se desarrolla los conocimientos de cada cultura. Los pueblos indígenas desde sus organizaciones representativas a nivel regional y nacional, con estas experiencias previas, impulsó la educación indígena intercultural bilingüe.

En los gobiernos de Roldós - Hurtado (1980 - 1984) y de Borja (1988 - 1992) hay una participación creciente de los pueblos indígenas en los programas de alfabetización y de educación regular. El gobierno de Roldós dio el apoyo político y económico muy fuerte a la alfabetización, en estos términos:

Vamos a enfrentar la educación de adultos articulándola con la producción popular y la organización social superando la alfabetización formal. La lucha contra el analfabetismo será una de nuestras grandes cruzadas. Tenemos la voluntad política para erradicarla⁴²⁸

Desde las instancias estatales, para los pueblos indígenas se organizaron programas de alfabetización en su propio idioma, especialmente para los kichwas. También se incluyó la participación de los indígenas en dichos programas. Las mismas instancias de la educación pública fueron manejadas por personal indígena. En las campañas de alfabetización se eligió a los alfabetizadores de las respectivas comunidades para que trabajen en los centros abiertos en sus territorios. Entre los requisitos para ser electos como alfabetizadores incluían: manejar el idioma de la nacionalidad respectiva, ser bachiller y contar con el aval de la comunidad. El haber sido elegido por la comunidad generó la confianza comunitaria que permitió ejercer como alfabetizador. La comunidad donde funciona el centro de alfabetización apoyó motivando a sus miembros analfabetos; incluso hay casos donde exoneraron a los alfabetizandos de las mingas y otras actividades comunitarias con la finalidad de que se alfabeticen, lo que demuestra el fuerte compromiso por la alfabetización de sus miembros. Así operó la toma de conciencia o *rikcharimuy yachay tinkuy* permitiendo que las ideas broten y cuestionen la realidad en la cual estaban sumidas las familias indígenas. ¿Cuánto el saber leer y el saber escribir ayudó al *rikcharimuy*? En la etapa inicial de la alfabetización de la década del 80 muy poco, porque más bien es la posibilidad de reunirse y la ocasión de

⁴²⁸ Cesar Benalcázar, *El proceso alfabetizador en el Ecuador 1944 – 1989* (Quito: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales (FESO), 1989), 55.

deliberar la problemática de sus familias en forma oral, lo que generó el *rikcharimuy*. Las sesiones de alfabetización, unas dos horas diarias en la tarde o al anochecer, permitieron encontrarse y organizarse para concretar sus demandas. Este ambiente organizativo creó las condiciones del encuentro y la confrontación de sus ideas y luego concretaron sus esfuerzos de lucha por conseguirlos. Esta actitud de los alfabetizadores y alfabetizados fueron proyectadas en la solución de sus problemas. La discusión, en su mayoría oral, y la acción motivadora del alfabetizador, creó el *yachay tinkuy* donde surgieron las ideas de *rikcharimuy*.

La creación de las escuelas bilingües desde las instancias estatales en territorios de los pueblos indígenas generó nuevas y múltiples responsabilidades que paulatinamente fueron asumiendo las comunidades. Si un centro de alfabetización posibilitó la creación de las condiciones propicias para romper con la dominación, la opresión y la explotación, los indígenas pusieron mayores esperanzas en la escuela, de allí que hay un crecimiento acelerado de escuelas bilingües en las comunidades. Para 1982, Consuelo Yáñez especifica que “se crearon las primeras escuelas bilingües que a fines del 84 llegaron a ser 300”⁴²⁹. Lo interesante de estas primeras escuelas bilingües fu que hay una suerte de alianza de varias instancias estatales y privadas que permitieron su implementación y desarrollo. Estas escuelas “administrativamente se encontraban a cargo del Ministerio de Educación, mientras el CIEI controlaba la experiencia educativa y hacía las correcciones del caso para mejorar la calidad del proceso tanto en lo que se relaciona con el material didáctico como con la capacitación y formación de los educadores”⁴³⁰. La creación de las escuelas bilingües configuraron el *jatarishun yachay tinkuy*, porque la educación de los pueblos indígenas fue desarrollada con el currículo, el idioma y los maestros de su propia cultura.

Emulando las mismas experiencias de alfabetización, las organizaciones indígenas eligieron a los docentes para las escuelas, con criterios bilingües y con el respaldo de sus organizaciones comunitarias. Esta selección de educadores bilingües permitió ver cierta participación desde los actores de la alfabetización y la educación, aunque todavía las decisiones la toman actores externos a las organizaciones indígenas. Siguió siendo una educación para indígenas o con fuerte enfoque indigenista, aunque sus postulados de castellanización y occidentalización desde la sociedad nacional se redujeron sustancialmente. A mi entender, la selección de educadores bilingües constituyó el semillero de los futuros dirigentes de las organizaciones

⁴²⁹ Yáñez, *Componente de identidad de Macac*, 3.

⁴³⁰ Yáñez, *Componente de identidad de Macac*, 3.

indígenas provinciales, regionales y nacionales de los pueblos indígenas tanto de la CONAIE, la FENOCIN y la FEINE, que luego ejecutaran acciones y movilizaciones colectivas más importantes que cambiaran la dinámica política del Ecuador. De esta manera, con el apoyo de las ONGs y ciertos programas estatales se consolida el *yachay tinkuy* donde la batuta la tienen las organizaciones indígenas, que para nuestro caso, forjaran la educación intercultural.

Yáñez asume que dos hechos ligados como el "fortalecimiento de la organización indígena" y la "oficialización del sistema bilingüe intercultural" concretan la "creación de la dirección nacional encargada exclusivamente de la educación de la población indígena"⁴³¹. Las escuelas interculturales bilingües y las organizaciones indígenas fueron los espacios de encuentro y confrontación que empiezan a cambiar la dinámica educativa del país. La oficialización trae nuevos problemas: la integración a un sistema estatal ajeno a la experiencia de los diversos sectores educativos indígenas. A partir de la organización indígena, serán los propios pueblos indígenas los que lleven adelante su educación con apoyo del estado y de ONGs.

7. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

En los años 60 y 70 se han generalizado los golpes de Estado en América Latina, llevados adelante por hombres de armas formados en las escuelas militares norteamericanas en donde han sido entrenados en armamento, tecnología y tácticas de represión y contrainsurgencia y sobre todo, en la ideología del desarrollo, con una doctrina que justifica y racionaliza los medios de poder. La ideología del desarrollo que inicialmente Iglesia y Estado parecían compartir fue abandonada. La iglesia de la teología de la liberación la sustituyó por la liberación mientras que el estado lo reemplazo por la seguridad nacional⁴³². Los pueblos indígenas empiezan a organizarse tanto a nivel nacional como local.

El estado y las haciendas se resisten a creer que los indígenas están en proceso de liberación porque surgen múltiples iniciativas educativas de los pueblos indígenas por su liberación que utilizan diversas estrategias tecnológicas como la radio, la alfabetización, la escolarización. Para la liberación toman conciencia, se levantan, se unen entre pueblos y confrontan su realidad con la realidad de las haciendas y el Estado. La toma de conciencia además es una lucha intelectual, es una lucha de discursos. En esta perspectiva nació la experiencia educativa de Monseñor Leonidas Proaño: las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE).

⁴³¹ Yáñez, *Componente de identidad de Macac*, 4.

⁴³² Tierra dos tercios. *El evangelio subversivo* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977), 11.

Esta experiencia educativa sigue la línea de la evangelización, con algo novedoso, la liberación de los oprimidos.

El ERPE como iniciativa educativa para indígenas surge en la provincia de Chimborazo, donde las dos terceras partes de la población son indígenas dominados por los terratenientes y por relaciones de explotación de la ciudad al campo; existe un analfabetismo del 52 %, la cultura letrada desconoce, niega y desprecia la cultura aborigen, el idioma kichwa y los principios comunitarios⁴³³. La realidad educativa reproduce la discriminación racial, donde ningún maestro tiene conocimiento del kichwa y desconoce la cultura del medio, su labor despoja “de toda tipicidad cultural para inyectar el punto de vista histórico, social y cultural de los dominadores. Los programas y textos son imitaciones de pedagogías foráneas”⁴³⁴.

En este contexto sociocultural y económico surgió las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, que se despliega en tres etapas: 1) alfabetización por radio desde 1962 a 1976; 2) sistema de tele-educación de 1975 a 1986; y 3) Educación y comunicación masiva desde 1987. El objetivo de la alfabetización por radio fue alfabetizar a indígenas y campesinos que en 1962 el 90 % eran analfabetos. El sistema de tele-educación, una educación no formal, era la combinación de folletos, visita de supervisores, apoyo de clases radiofónicas y capacitación técnica laboral. La educación y comunicación masiva utilizó la radio como medio masivo de comunicación y buscó “pasar del marginado receptor de mensajes a un sujeto creador de mensajes para llegar a la fórmula de Paulo Freire “El pueblo educa al pueblo”⁴³⁵.

En el Encuentro fraternal de Riobamba convocado por Monseñor Leonidas Proaño para los días 9 al 16 de agosto de 1976 e intervenido por el gobierno el día 12, se presentaron tres documentos de trabajo donde se evidencia la descripción de la realidad nacional, las repercusiones de esta realidad en el pueblo y una relación de la labor pastoral de la diócesis de Riobamba. Como parte de la acción pastoral se encuentra las escuelas radiofónicas populares.

El surgimiento de iniciativas educativas con las instancias organizativas de base de la iglesia puede leerse como una táctica totalmente diferente al enfrentamiento directo con el sistema educativo oficial. Es más efectivo, debido a que las

⁴³³ Tierra dos tercios, *El evangelio subversivo*, 1977.

⁴³⁴ Tierra dos tercios, *El evangelio subversivo*, 1977.

⁴³⁵ Juan Pérez, *Historia de ERPE*, (2015). Inédito

Pequeñas comunidades de hombres libres y fraternales, desinteresados de la riqueza y del poder, hirieron más profundamente al imperio con su irreductibilidad y su independencia ideológica y testimonial que las fuerzas que quisieron combatir la estructura imperial en su propio campo. Estas, al aceptar unas reglas de juego predeterminadas, no tenían otra salida que ser absorbidas por el poder en ejercicio o sustituir un poder por otro semejante⁴³⁶.

La diócesis de Riobamba en su acción pastoral se planteó dos objetivos generales,

- 1) La liberación integral del hombre concreto de la provincia de Chimborazo, entendida como:
 - a) Liberación de la dominación social y explotación económica (atropello de los derechos fundamentales del débil por parte del poderoso o del menos débil);
 - b) Liberación de la ignorancia que impide:
 - Entender, dominar y transformar el mundo de la naturaleza,
 - Reconocer como persona,
 - Ubicarse y participar en la marcha de la sociedad,
 - Conocer el Dios verdadero;
 - c) Liberación de la miseria y de la inseguridad. De la miseria fisiológica, esto es, del hambre, de la enfermedad y de otros sufrimientos, y de la miseria psicológica, esto es, de las angustias, de las frustraciones y de los vicios. Liberación también de la inseguridad mediante la posesión y uso de los bienes indispensables, mediante trabajo creador de los ingresos familiares.
- 2) La construcción de la iglesia como comunidad comprometida con la liberación de este hombre concreto de la provincia de Chimborazo⁴³⁷.

Como parte de la consecución de estos objetivos consta la creación en 1962 de las Escuelas Radiofónicas Populares, entre cuyas actividades, tomamos las relacionadas a educación:

- Alfabetización de campesinos adultos;
- Cursos de evangelización y concientización para campesinos;
- Proyecto de tele-educación;
- Diferentes programas radiales;
- Programa radial semanal de evangelización, dirigido por monseñor Proaño⁴³⁸.

Se observa una clara proyección evangelizadora de los campesinos utilizando, para aquellos años, la novedosa tecnología de la radio, único medio que podía sintonizarse en las comunidades alejadas. Desde el ERPE no especifican la cultura de los pueblos indígenas sino que a todos los considera campesinos, porque su interés es la evangelización, visualizando el enfoque clasista - religiosa y no etnicista. Cuando se constituyen las organizaciones indígenas, la denominación como campesinas, indígenas, católica o evangélica, serán muy debatidas por las propias organizaciones indígenas⁴³⁹. La denominación de pueblos y nacionalidades

⁴³⁶ Tierra dos tercios, *El evangelio subversivo*, 14.

⁴³⁷ Tierra dos tercios, *El evangelio subversivo*, 58.

⁴³⁸ Tierra dos tercios, *El evangelio subversivo*, 60.

⁴³⁹ Altmann, *El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social*.

indígenas será adoptada más adelante por la CONFENIAE y la CONAIE, en cambio la de campesinos será asumida por la FENOCIN y la organización evangélica será adoptada por la FEINE.

También es importante señalar, desde la experiencia ERPE, la estrategia que adoptaron, como fruto del diálogo y la reflexión, los grupos diocesanos y extra diocesanos. El esquema que propusieron es como sigue:

1. Partir del conocimiento de la realidad siempre cambiante
2. Proceso de concientización (acción – reflexión sobre el mundo y la condición humana)
3. Proceso de evangelización (tomar conciencia de sí mismo, de las circunstancias, delante de Dios y de los hombres, asumir la responsabilidad histórica)
4. Organización (la proyección de la comunidad cristiana)
 - a) A nivel zonal
 1. Forma de organización del equipo pastoral
 2. Organización de la comunidad
 - b) A nivel diocesano
 - c) A nivel nacional
 - 1) Hacia una coordinación
 - 2) Relaciones con otros grupos
 - d) A nivel internacional
 - 1) Relaciones inter-eclesiales.
 - 2) Relaciones con grupos y movimientos.
 - 3) Relaciones con organizaciones de ayuda: recursos humanos, recursos financieros
5. Acciones
6. Conflictos (la atención a los indígenas ha traído conflictos con las autoridades, el clero y los terratenientes)
7. Maduración y crecimiento
8. Toma del poder (la iglesia no busca la toma del poder pero sus acciones tienen repercusión política)
9. Utopía (liberación cristiana integral)⁴⁴⁰.

⁴⁴⁰ Tierra dos tercios, *El evangelio subversivo*, 66 – 70.

El aporte más significativo para el *yachay tinkuy* constituye el tomar conciencia de sí mismo, de las circunstancias, delante de Dios y de los hombres, asumir la responsabilidad histórica que permite el desarrollo del *riccharimui tinkuy* y la organización – proyección de la comunidad cristiana. Este posicionamiento religioso, ideológico y organizativo por la comunidad cristiana en lugar de la comunidad comunitaria generará luchas conceptuales e ideológicas muy fuertes al interior de los pueblos kichwas. Son luchas conceptuales al interior de las nacionalidades indígenas que permitirán posicionar su lucha reivindicativa, dentro de la cual está la educación intercultural y bilingüe. Este esquema de reflexión – acción es reacondicionada por las organizaciones indígenas para sus fines de lucha organizativa, resumiéndose en *riccharimui*, *jatarishun* y *kawsaypura* como parte del proceso *tinkuy*.

8. El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

A mediados de la década del 70, en un medio dominado por la hacienda y sus acciones explotadoras y opresoras surgió la iniciativa educativa del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), estimulado por el pensamiento de Monseñor Leonidas Proaño y paralelo al Sistema de Escuelas radiofónicas bilingües biculturales Shuar (SERBISH). Nació como respuesta al “Mandato de Cachi”, con el apoyo de la Misión Salesiana y el Equipo Pastoral de Zumbahua. La iglesia se apoya en la teología de la liberación y en los postulados del Vaticano II. También recibe la influencia del impacto político que genera la idea de liberación de la revolución cubana.

En el régimen de haciendas el pensamiento que prevalecía en los indígenas era que el patrón blanco mestizo era el único y legítimo dueño de las tierras. El pensamiento de “recuperación de la tierra” por parte de los yanaperos, huasipungueros, conciertos rompe con la hegemonía del pensamiento hacendario. El pensamiento de “recuperación de la tierra” es posible por la capacidad de organización de los “*ayllukuna*” (familias) que les permiten constituirse en comuneros y también es crucial para la recuperación de la dignidad del indígena. El pensamiento de “recuperación de la tierra” también generó confrontación con los patrones, los mestizos, los pueblerinos y el estado e inclusive con sus propios hermanos comuneros. Hay comuneros que no quieren terminar con el statu quo de los patrones y defienden el poder hacendario, disputando con sus propios hermanos. Veamos un ejemplo descrito por un dirigente de la zona de Chugchilan:

Cuando Joselino Ante ganó el juicio de adjudicación de la tierra en 1976, fueron los comuneros quienes se resistieron a recibir la tierra... fue necesario rogar con botella en mano, de casa en casa, para que recibieran la tierra. Los comuneros de Pilapuchin, después de haber comprado la hacienda al patrón, años después aún lo recordaban con cariño... esto denota incomprensibles contradicciones. Los comuneros de Chinaló aún consideran como engaño el hecho de que la recuperación de la tierra se haya legitimado para la comuna. Estos “absurdos” responden a una situación de profunda enajenación de la que fueron objeto⁴⁴¹.

Como se deduce de esta experiencia, el *yachay tinkuy* nace y crece ligados a los significados de la lucha por la tierra. Fue contradictorio y hasta a veces incomprensible mirar que ciertos comuneros, totalmente aculturados, ya no defendían su posibilidad autónoma de acceder a la tierra. Han perdido la dignidad y la identidad humana. Han sido asimilados por el sistema hacendario. El problema central fue que ciertos kichwas ya no tenían su propio pensamiento, han borrado su cultura y lo han reemplazado con el pensamiento que generó desde la hacienda y el hacendado. Incluso la esperanza de cambiar su situación de vida parece estar afincada en la hacienda. Son otros kichwas, la mayoría, con sus dirigentes visionarios que ayudan a romper este statu quo de sometimiento total y empiezan a construir el *tinkuy* como posibilidad cierta de conseguir días mejores para su ayllu y su comuna. Lucharon desde la trinchera de su *ayllu* y su *llakta* para cambiar el estado de explotación e ignorancia. La necesidad de educación pasó por cambiar el pensamiento de los kichwas y este pensamiento está ligado a la lucha por la recuperación de la tierra para la comuna. En este *tinkuy* aportaron varios actores comprometidos con la terminación de la situación de opresión y explotación: los comuneros que cambiaron su visión respecto de la realidad y optaron luchar por su tierra, por la educación y por la cultura; la Pastoral Indígena de Cotopaxi, que influyó notablemente en el cambio de pensamiento de los kichwas de la zona y los voluntarios nacionales y extranjeros que se involucraron en la lucha de los comuneros. Esta lucha compartida se observa en el siguiente pasaje.

En 1976, el Padre Javier Herrán al constatar en la zona de Guayama un alto porcentaje de analfabetismo 95% cuando le habló a Joselino Ante de la necesidad de la escuela, él le respondió: Así ha de ser padrecito, pero patrón no ha de querer. ¿Dónde vamos a parar la escuela? ¡No padrecito!, ¡primero la tierra!⁴⁴²

Como se puede ver, el kichwa es muy realista y pragmático. Primero la tierra, luego la escuela y enseguida la educación que le permitirá recuperar la dignidad humana. Es una visión total, es una forma de ver holística, integral de la vida, incluso cuando hay personas extrañas a su

⁴⁴¹ Martínez y Burbano. *La educación como identificación cultural*, 122.

⁴⁴² Martínez y Burbano. *La educación como identificación cultural*, 121.

etnia que le proponen saltos cualitativos como la posibilidad de educarse. Este *yachay tinkuy* de la educación y la dignidad kichwa primero debía acabar con el patrón y obtener tierras. Con la tierra es posible consolidar el *ayllu* y la *llakta*, dos aspectos fundamentales en el pensamiento y en la vida del kichwa de la sierra ecuatoriana. La educación propia será una consecuencia de la lucha por la tierra, el *ayllu* y la comuna. A pesar de la incompreensión de sus coterráneos, el *ayllu* y la organización comunitaria serán las que terminaran con la hacienda e iniciaran el fortalecimiento de la educación propia. El fruto del proceso educativo ha sido sacar de la pobreza espiritual y material. Por ejemplo en “Chugchilan todo era hacienda y a partir de la escuela, que se convierte en centro, se logró seguir juicios a los hacendados, en otros casos se les compró y se les pago de manera simbólica. En otros casos se combinó la toma de la tierra con el pago”⁴⁴³. De esta manera, “la toma de la hacienda” es el factor y acto ritual fundante de la lucha por la tierra, la educación y la dignidad del pueblo kichwa. La “toma” o *yaykuy* es el ritual constitutivo del *yachay tinkuy*, que permite confrontar al poder reinante e iniciar un nuevo proceso.

8.1. El mandato de Cachi, un hito en el desarrollo del SEIC

La Pastoral Indígena de Cotopaxi adoptó el “marco teórico y los postulados antropológicos, filosóficos, culturales del pensamiento de Mons. Proaño”⁴⁴⁴, como ejes fundamentales para desarrollar las políticas de la escuelas indígenas de Cotopaxi. Pero el hecho que marcó el inicio del cambio de paradigma para las organizaciones indígenas de Cotopaxi es el “Mandato de Cachi”⁴⁴⁵, que fue un acuerdo asumido por más de 200 dirigentes y presidentes de las comunas en una Asamblea realizada en 1973. Este mandato constituyó el hecho fundante de la iniciativa educativa y el proceso organizativo en Cotopaxi. Este mandato se realizó en la comuna de Cachi, del cual toma su nombre. Los Presidentes de las comunas con la finalidad de dar cumplimiento al “Mandato de Cachi” crearon “una escuela en cada comuna”⁴⁴⁶. Otra decisión que marcó el cambio total de la política educativa en las comunidades indígenas de Cotopaxi fue que en dichas escuelas “los profesores sean kichwa hablantes”⁴⁴⁷. Los dirigentes

⁴⁴³ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015.

⁴⁴⁴ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015.

⁴⁴⁵ El Mandato de Cachi, según entrevista al dirigente de aquella época Juan Rivera, es una resolución oral y no cuenta con ninguna acta ni archivo. Esta decisión la tomaron en forma oral debido al miedo que tenían por encontrarse en una época de dictadura y en medio de hacendados, pero también por seguridad de los dirigentes. También es comprensible esta decisión de guardar en la memoria oral porque la mayoría de los dirigentes eran analfabetos. Este mandato oral fue aprendido por todos los dirigentes de aquella época y ellos manifiestan que hasta ahora está vigente ya que las organizaciones indígenas de Cotopaxi se esfuerzan por cumplirla.

⁴⁴⁶ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015.

⁴⁴⁷ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015.

encargan estas tareas al Equipo Misionero de Zumbahua. En la Asamblea de Cachi se comprometieron con la puesta en ejecución de los siguientes puntos y que por el compromiso y voluntad política de cumplirla, se convirtió en mandato:

1. La Organización comunitaria
2. La lucha por la tierra, reivindicación de la tierra.
3. La Educación, una escuela en cada comuna
4. Tener una Iglesia propia
5. Medios de comunicación⁴⁴⁸.

En la asamblea de Cachi, los presidentes de las comunidades hablaron y reflexionaron sobre la situación en la que vive el indígena, sin tierra, sin educación. “La gente misma pedía la educación con su propia gente en su propio idioma. La gente vivía en la pobreza, en la ignorancia, en la explotación. A más de ser explotados por los terratenientes eran explotados por cantineros”⁴⁴⁹. Es extraño mirar cómo los mismos dirigentes, a partir del discurso de la iglesia, se aceptaron como pobres, explotados, ignorantes. La explotación no solo vino del patrón sino también de los cantineros. Este último aspecto será letal en la desvalorización como persona. Muchos sucumbieron en las garras de la borrachera ante la impotencia de ver que su situación no cambiaría, sabiendo que no tenían días mejores ni para sí mismos ni para sus hijos. La toma de conciencia de esta realidad denigrante activa el dispositivo de la lucha por la tierra, por la cultura, por la educación y la dignidad humana.

Para cumplir el “Mandato de Cachi” comenzaron con la alfabetización de adultos, la lucha continua contra la explotación tanto en la hacienda (contra los patrones) como en las oficinas (las autoridades) y en las cantinas (cantineros) en la ciudad. La lucha emprendida se va haciendo realidad paulatinamente con el “funcionamiento de las casas campesinas creadas por la Diócesis de Latacunga por monseñor Mario Ruiz Navas, con la colaboración de los equipos pastorales de cada cantón y la colaboración nuestra (dirigentes) como conocedores de la situación”⁴⁵⁰. La participación de las comunidades de Salcedo, Saquisilí, Pujilí en las reuniones comunitarias se facilitaba porque la misma gente pedía reunirse, “teníamos facilidad de convocatoria porque ellos pedían”⁴⁵¹. Básicamente las reuniones y asambleas eran espacios y “proceso de concienciación antes que de educación”⁴⁵². Era un ejercicio colectivo, individual y autónomo de *rikcharishun* (despertémonos), de *rikcharimuy*

⁴⁴⁸ Juan Rivera (Ex dirigente de MICC), entrevista por José B. Inuca, Pujilí - Cotopaxi, 25 de abril del 2015.

⁴⁴⁹ Juan Rivera (Ex dirigente de MICC), entrevista por José B. Inuca, Pujilí - Cotopaxi, 25 de abril del 2015.

⁴⁵⁰ Juan Rivera (Ex dirigente de MICC), entrevista por José B. Inuca, Pujilí - Cotopaxi, 25 de abril del 2015.

⁴⁵¹ Juan Rivera (Ex dirigente de MICC), entrevista por José B. Inuca, Pujilí - Cotopaxi, 25 de abril del 2015.

⁴⁵² Juan Rivera (Ex dirigente de MICC), entrevista por José B. Inuca, Pujilí - Cotopaxi, 25 de abril del 2015.

(despiértate, abre los ojos y mira la realidad) en donde aflora el liderazgo comunitario, la voluntad política de asumir la lucha, el aprendizaje colectivo mutuo, en la consideración de “tenemos que salir adelante nosotros mismos. Como dirigente seguía aprendiendo junto con ellos, de acuerdo a las necesidades de las comunidades”⁴⁵³. De esta manera, se instaura en Cotopaxi, el proceso de *rikcharimuy tinkuy*. Con la fuerza de su propuesta de recuperación de la tierra, consiguieron dos grandes avances: primero terminaron con las situaciones de explotación operada por las haciendas y las cantinas, y, segundo, iniciaron procesos organizativos que permitirán ver la capacidad organizativa política de las comunidades para exigir su educación y resistir a la aculturación modernizante.

El *rikcharimuy tinkuy* estuvo signada por la capacidad comunitaria y no por la suma de voluntades políticas individuales. La consigna de obtener tierra es para todos, incluida para los que no la quieren, como se vio en un hecho anterior. No se fundamentó en un personaje ni en lógicas mercantiles. Conseguir la tierra, tener una educación propia y en su cultura está ligada a la continuidad de la vida comunitaria, a una vida digna en *ayllu* y en *llakta*.

Los terratenientes se vieron obligados a vender la tierra. Los indígenas salieron de su situación de miseria. Con la tierra tenían donde sembrar para tener el sustento diario. Esos (logros) han sido los frutos de estas reuniones. Ya había el MICC⁴⁵⁴ con quienes se coordinaba. Hay apoyo la Universidad Salesiana. Muchos jóvenes ayudaron en Zumbahua⁴⁵⁵.

Como se ve, la iglesia estuvo muy activa en estas comunidades. La pastoral indígena de Cotopaxi se nutrió de los postulados del Vaticano II, cuya orientación teológica impulsa la formulación del documento de Medellín y el de Puebla. “El Vaticano II es la apertura de una iglesia dogmática y jerárquica hacia una iglesia de diálogo, es encontrarse con los más pobres y los más pobres en América Latina son los pueblos indígenas”⁴⁵⁶. Es el tiempo de la Teología de la liberación que recorre América, con Gustavo Gutiérrez en Perú, Helder Cámara y los hermanos Boff en Brasil, Ruiz en México, Mons. Leonidas Proaño en Ecuador, Enrique Angelelli en Argentina.

⁴⁵³ Juan Rivera (Ex dirigente de MICC), entrevista por José B. Inuca, Pujilí - Cotopaxi, 25 de abril del 2015.

⁴⁵⁴ MICC: Son las siglas del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, filial de la ECUARUNARI y de la CONAIE.

⁴⁵⁵ Juan Rivera (Ex dirigente de MICC), entrevista por José B. Inuca, Pujilí - Cotopaxi, 25 de abril del 2015.

⁴⁵⁶ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015.

En todos estos procesos de liberación, especialmente de los pueblos indígenas, “el desarrollo de lo que sería la interculturalidad lo plantea el Vaticano II de 1964”⁴⁵⁷ y muy estrechamente relacionado a la categoría de pobre. Con la Teología de la liberación aparece el concepto de “pobre” que genera todo un debate teológico, epistemológico y político – clasista. El discurso de pobre, la iglesia lo liga a los pueblos indígenas. Veamos la posición de quienes formulan la teología de la liberación respecto del pobre.

Este lugar es el mundo del pobre. Pero el ‘pobre’ no existe como un hecho fatal, su existencia no es neutra políticamente, ni inocente éticamente. El pobre es el subproducto del sistema en que vivimos y del que somos responsables. Es el marginado de nuestro mundo social y cultural. Es más, pobre es el oprimido, el explotado, el proletario, el despojado del fruto de su trabajo, el expoliado de su ser hombre (...) no se trata de aislar al oprimido de la clase social a la que pertenece, esto sólo nos llevaría a ‘compadecernos por su situación’ (...) Optar por el pobre es optar por una clase social y contra otra. Tomar conciencia del hecho del enfrentamiento entre clases sociales y tomar partido por los desposeídos⁴⁵⁸.

De esta manera, los pueblos kichwas y las nacionalidades del Ecuador, primero como indígena o indio y ahora con la categoría de pobre, es actualizado en su condición de subproducto del sistema, dominado, marginado, oprimido, explotado, como proletario, enajenado, excluido. El “ser pobre” fue la nueva visión de los indigenistas respecto de los pueblos kichwas y de las nacionalidades. Se configura a la luz del evangelio y de la teología la liberación de los pobres. Desde los pueblos kichwa de la sierra ecuatoriana surge el *yachay tinkuy* que se afina en la recuperación de la tierra, el fortalecimiento de la organización comunitaria, el desarrollo de la educación propia, en la creación de escuelas dentro de la comunidad y con propios maestros. El símbolo de este *tinkuy* es la “toma de la hacienda”, que rompe con el paradigma de la hacienda y el patrón. Con la tierra en sus manos, es posible implementar una escuela donde recreen su cultura y su idioma, iniciándose el *jatarishun yachay tinkuy*. Lo interesante de la teología de la liberación y de la opción por los pobres, al vincularlo a los pueblos indígenas fue la configuración de la lucha de una clase social contra otra, para ello, no solo los pueblos indígenas sino también los seguidores de la teología de la liberación deben tomar conciencia del enfrentamiento entre clases sociales. Es más, toman partido por los pobres o desposeídos.

La revolución cubana fue un hecho político que también impactó en los “pobres” del Ecuador. Quienes estaban vinculados a los abogados o a los hacendados por los compadrazgos les

⁴⁵⁷ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015.

⁴⁵⁸ Gutiérrez, *La fuerza histórica de los pobres*, 79.

llamaron “curas comunistas” a los sacerdotes que apoyaban a los pueblos indígenas y comunidades kichwas. El discurso negativo del comunismo fue utilizado por los dirigentes vinculados a los hacendados. Cuba influyó también con sus ideas de liberación a las comunas kichwas. La revolución de Cuba impactó con las ideas de liberación que se complementó con la teología de la liberación. “La mayor parte de la gente comprendió que el hecho de ser hijos de dios tiene mucha dignidad y esa dignidad hay que luchar”⁴⁵⁹. La izquierda ecuatoriana y el comunismo asumieron el discurso, sin embargo no hubo un proyecto común en defensa de los indígenas. El Mandato de Cachi, que fue decisión genuinamente kichwa y de los comuneros emitida oralmente, fue asumido por la iglesia, especialmente el aspecto educativo, pero asumieron que los problemas no se resolvían en el aula sino enfrentando la realidad. Hay que “entender los problemas desde el punto de vista comunitario, desde la diferencia, en todo sentido, desde las cosmovisiones, del pensamiento, la lengua, la ética, las tradiciones”⁴⁶⁰. El indigenismo dio un giro en el trato a la agencia indígena al admitir las decisiones de la comunidad y a mi criterio, en estas asambleas, en estas decisiones comunitarias empieza la educación propia y la educación kichwa. Disminuye el indigenismo su asistencialismo, su paternalismo, su idea de dar hablando y haciendo a los pobres y lo combina con la iniciativa kichwa, que fue básicamente comunitaria. Hay un interesante choque de posiciones conceptuales, de disputa de saberes, que es el *yachay tinkuy* por excelencia, que concebirá nuevos sentidos y significados desde los pueblos Kichwas.

8.2. Relación entre la Misión Salesiana y el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC)

El SEIC apuntaló al MICC con lo que se puede mirar la influencia de la misión en la formación de dirigentes locales y provinciales; los primeros presidentes del MICC, como Manuel Alomoto, Josefino Ante, estaban vinculados a la pastoral indígena y por consiguiente al trabajo educativo de las escuelas. La ruptura se dio a partir del dirigente Baltazar Umaginga, quien por intereses rompe el vínculo con la iglesia, porque “como curas hemos insistido en la honestidad del dirigente”⁴⁶¹. Baltazar Umaginga estableció vínculos con la izquierda democrática o con los partidos políticos y los dirigentes que le suceden después se encasillan en la pelea por el poder político, centrándose en lo electoral. La confrontación no debe ser solo electoral, “hay que confrontar desde nosotros, desde la organización indígena,

⁴⁵⁹ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015

⁴⁶⁰ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015

⁴⁶¹ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015.

no es posible una pelea estéril, se debe volver a la comunidad”⁴⁶². A pesar de ello, la pastoral indígena sigue favoreciendo la organización indígena de Cotopaxi, prueba de ello fue que los dirigentes indígenas del MICC son exalumnos del Jatari Unancha. Por ejemplo Jorge Guamán (Prefecto de Cotopaxi), Juan Alomoto (Expresidente del MICC) son exalumnos. El Colegio *Jatari Unancha* y las escuelas del SEIC han dado respuesta a todas las comunidades de la provincia de Cotopaxi.

Este es un ejemplo perfecto para comprender las convergencias y las confrontaciones que se dieron alrededor de la educación de las comunas kichwas, y que al inicio de esta relación se observó una clara supremacía de la misión religiosa que poco a poco va siendo asumida por la organización indígena hasta lograr invertir la educación a su favor con el uso de la lengua y la cultura para su enseñanza. La toma de conciencia comunitaria sobre el analfabetismo y las carencias educativas, los despertares de la situación oprobiosa en la que viven las comunidades indígenas se inició con el apoyo de las misiones religiosas, proceso y relación que la hemos dado en llamar educación indigenista. Así, desde los actores externos también aportaron al *yachay tinkuy* de los pueblos kichwas en sus fases de *rikcharimuy* y *jatarishun*. La iglesia desde su interés de evangelización a los pobres, el estado desde su interés de civilizar al indígena, los partidos de izquierda desde su interés por liberar al oprimido y explotado, las ONGs desde su interés por estudiar su cosmovisión llegaron con ideas y recursos a los pueblos indígenas. Este aporte externo multisectorial y diverso facilitó la estructuración organizacional de los pueblos indígenas, que paulatinamente adquirieron autonomía en las decisiones y accionar de sus demandas y reivindicaciones, pasando fácilmente de una situación de dependencia educativa a una acción educativa autónoma. La relación entre los actores externos y las organizaciones indígenas se mantendrá hasta la actualidad aunque con diferentes niveles de interrelación permitiendo recrear el *yachay tinkuy* en sus diferentes fases.

⁴⁶² José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015.

Capítulo 4

Kichwapura yachaykunapa rikcharimuy hatarishunpash tinkuy / convergencia de despertares y movilización de saberes entre kichwas

1. Presentación

El presente capítulo busca describir y analizar la historia de convergencia, confrontación e inversión de saberes entre kichwas (*kichwapura yachaykuna tinkuy*) intrínsecamente vinculados a la educación de los pueblos kichwas del Ecuador. Se concentra en el sentimiento - pensamiento kichwa o el mundo kichwa y con la categoría “indígena” o “indio” como identificador étnico común, que cuestiona o avala el indigenismo promovido desde el estado, las misiones religiosas, las personas e instituciones particulares. Se mantiene la categoría “indígena” o “indio” como identificador étnico común, porque en los documentos escritos de los pueblos kichwas hay mayor utilización de dichos términos y que luego, con la reconstitución de las nacionalidades y pueblos, se utiliza preferentemente la categoría “Kichwa”. Desecho la categoría indianismo o indianidad o pan-indianidad⁴⁶³, porque son conceptos elaborados por fuera de los pueblos indígenas y son desarrollados desde el indigenismo. Asumo la legitimidad del discurso construido desde los pueblos indígenas, porque son elaborados por ellos mismo, con voz propia, en su propio idioma, con conceptos y significados propios. Este discurso permitió la construcción de un proyecto político y educativo con identidad con sus propias estructuras teóricas. En este proyecto político de la educación de los pueblos Kichwa, se introdujo la interculturalidad al igual que el bilingüismo como conceptos que orienta sus propuestas políticas y educativas. En la construcción de la educación intercultural y bilingüe, con varios matices, incluso con fuerte matiz étnico, aportan las organizaciones de la nacionalidad Kichwa. Desde este posicionamiento teórico, planteo que el *yachay tinkuy* o encuentro, convergencia e inversión de saberes se constituye en los espacios – tiempos - actitudes de conflicto y ruptura conceptual desde la cultura kichwa hacia la cultura dominante nacional. Pero también es intercambio de saberes como lo plantea la ecología de saberes⁴⁶⁴, entre los pueblos que comparten la misma situación social, política y económica, es decir, entre los pueblos y nacionalidades indígenas. Entonces, no solo es encuentro o diálogo de saberes, donde se comparte los saberes ancestrales⁴⁶⁵ al interior de la

⁴⁶³ Guillermo Bonfil, *El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial* (1971). http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf.

⁴⁶⁴ Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, 52.

⁴⁶⁵ Urbina, *Notas para un diálogo de saberes*, 1.

cultura kichwa sino también es confrontación de saberes con la cultura de la sociedad nacional ecuatoriana. En un contexto de sociedades asimétricas y desiguales, como la ecuatoriana, donde los pueblos indígenas estuvieron en situación de opresión, dominación y explotación; en una situación social desigual y de culturas despreciadas difícilmente se puede hablar de diálogo de sus saberes con la sociedad hegemónica dominante. Hubo múltiples experiencias educativas de asimilación e integración a la sociedad mestiza y hasta de desaparición de la cultura de los pueblos Kichwas. Sin embargo, las nacionalidades indígenas, en particular la nacionalidad kichwa, optaron por la resistencia cultural o la autonomía cultural como estrategias que les permitieron cuestionar el patrón civilizatorio eurocéntrico y las políticas estatales educativas u organizaron políticas estatales manejadas por ellos mismos, como la alfabetización y la educación en su propio idioma y con contenidos de su cultura. La resistencia o la autonomía cultural, facilitó la construcción de diferentes niveles de relación “entre culturas”: *ayllupura*, (entre familia) *llaktapura* (entre coterráneo, entre pueblos), *ñukanchikpura* (entre nosotros), *kawsaypura* (entre culturas, entre quienes tenemos vida). Las instituciones que han mantenido las estrategias educativas de resistencia y de autonomía cultural de la nacionalidad Kichwa están el *ayllu* (familia) y la *llakta* (pueblo, territorio) siendo también instituciones genuinas de educación colectiva, del manejo comunitario de la sabiduría, del uso de símbolos y ritos por fuera del poder dominante, del uso y la transmisión oral de sus conocimientos y saberes, de la visión pragmática de sus saberes en relación con la *chakra* (sementera, cultivo), *allpamama* (madre tierra) y la *pachamama* (madre naturaleza, universo), de la relación vital con los demás seres de la *allpamama* y la *pachamama*, del manejo del idioma kichwa para recrear su sabiduría y su vida. La continuidad cultural e histórica Kichwa está garantizada por estas estrategias e instituciones, que se convierte en fuente del proyecto educativo bilingüe y entre culturas.

En esta lógica de resistencia educativa en unos casos y de autonomía educativa en otros casos de los pueblos kichwa, se plantea la hipótesis de que el *yachay tinkuy* / convergencia, confrontación e inversión de saberes da sentido y significado histórico a la educación “entre culturas” de los pueblos de la nacionalidad Kichwa a partir de la mitad del siglo XX. El *yachay tinkuy* impulsada desde los pueblos de la nacionalidad Kichwa cambia la matriz educativa de imposición, asimilación e inclusión del indígena a la sociedad nacional para establecer nuevas y diversas pedagogías, nuevas formas de aprendizaje como alternativas a la única educación para el desarrollo o la educación para el progreso. Estas conjeturas serán aclaradas al abordar los contenidos y discursos de las organizaciones indígenas y las

experiencias educativas de las organizaciones kichwa como de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), de la organización Fundación *Jatun Yachana Wasi* de Simiatug, de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE), de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y de Ecuador Runacunapac riccharimui (ECUARUNARI), como las experiencias más destacadas que permiten visualizar los aportes de la educación “entre culturas” o para la interculturalidad de los kichwa.

La investigación se inscribe en la lógica de “*kichwapura tinkuy*” producto de los procesos *rikcharimuy tinkuy*, del *hatarishun tinkuy*, del *llaktapura tinkuy* y del *sumak kawsay tinkuy*. Se realizó el estudio, análisis e interpretación histórica de los archivos publicados por los diferentes actores vinculados a las organizaciones indígenas con diferentes niveles de experiencias educativas, así como, se analizó los manuscritos y testimonios emitidos por varios de los creadores y gestores de estas experiencias educativas. Superando las concepciones multiculturales, que según Néstor García admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que a menudo refuerzan la segregación nos ubicamos en el enfoque intercultural de la educación, donde, según el mismo autor nos “remite a la confrontación y entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios”⁴⁶⁶.

Para explicar la educación entre culturas nos adentramos en el análisis de los periódicos, registros, textos, actas, documentos, discursos, testimonios, símbolos de los pueblos kichwa. Asumo la categoría de “Pueblos Kichwas” considerando la existencia de pueblos culturalmente diferenciados pero que tienen en común la lengua kichwa y que desde la academia y las ciencias sociales es denominada con el término genérico de “indígenas”. Desde ese “mundo kichwa”, diverso y diferente, abordamos los saberes kichwa (*kichwa yachaykuna*) que convergen y confrontan (*tinkuy*) e invierten (*tikray*) los conocimientos y las formas de educación ecuatoriana desde la mitad del siglo XX.

2. Contexto de los saberes kichwas

Al interior de la nacionalidad kichwa se evidencia la presencia cultural diversa de los pueblos Caranqui, Natabuela, Otavalo, Cayambe, Quito, Panzaleo, Salasaca, Chibuleo, Quisapincha,

⁴⁶⁶ García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados*, 15.

Tomabela, Puruhá, Guaranga, Cañari, Saraguro y los Kichwa de la amazonia. Los pueblos kichwa de la amazonia, incluso se denominan como una nacionalidad diferente a la nacionalidad kichwa de la sierra ecuatoriana. Son notables las acepciones de *Sacharuna*, en alusión al hombre kichwa de la selva, y *urkuruna* como el hombre kichwa del cerro. En la Amazonia muchos pueblos denotan su identificación de origen de los ríos, de allí que se autodenominan por ejemplo como *Napuruna*, en alusión al hombre del río Napo. En la sierra también hay muchas diferencias entre los hombres kichwa, dado que antes de la conquista incaica, provenían de pueblos que tenían su propia lengua, territorio, formas de gobierno y sistemas socio económicos, políticos y culturales. La diversidad cultural no es la excepción sino una realidad viva y dialéctica en el territorio ecuatoriano, por ello se alude a *ayllupura*, *ñukanchikpura*, *llaktapura*, *kawsaypura*, porque se convive entre familias, entre pueblos y entre culturas.

Dentro de la comuna kichwa se desarrolla el *ayllupura*, que denota una riqueza de relaciones y redes socioeconómicas, políticos y culturas de las familias. Al interior de sus organizaciones representativas provinciales y regionales se construye el *ñukanchikpura*, en una franca interrelación, intercambio y confrontación de saberes. Mientras que entre organizaciones indígenas nacionales se vislumbra el *llaktapura*. Igualmente hay intercambio de saberes de los Kichwa con las nacionalidades Shuar, Chachi, Huaorani, Cofán, Secoya, Tetete, Siona, Tsáchilas y Awa⁴⁶⁷, donde se visibiliza el *llaktapura* y el *kawsaypura*. Sin embargo, conforme los pueblos y nacionalidades indígenas se van estructurando en instancias organizativas representativas regionales y nacionales, la confrontación de saberes desde las nacionalidades con la sociedad mestiza castellano hablante se hace más evidente, toda vez que se visibiliza en programas y proyectos educativos de las instancias gubernamentales y en programas emprendidos desde las ONGs y grupos pro-indígenas de la sociedad mestiza; también genera un sentimiento de *Ñukanchikpura*. Este sentimiento de “convivencia entre nosotros” disminuye el desprecio por el idioma y la cultura de dichas nacionalidades facilitando la generación de propuestas de educación bilingüe, bicultural que luego se transforma en intercultural y finalmente en educación para la vida hermosa. Hay un apoyo decidido desde la línea de la sociedad mestiza pro-indígena, afincada especialmente en la ciudad, que desarrolla una educación desde sus fueros socio-culturales y pasa a considerar y a tomar en cuenta el idioma y la cultura kichwa. En este capítulo se dará mayor énfasis a la corriente que desde los

⁴⁶⁷ Lourdes Conterón y Rosa Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic. Organizaciones indígenas del Ecuador* (Quito: T.Q.T. Offset, 1984), 8.

mismos kichwa proponen, planifican, ejecutan y evalúan la educación, y que muchas comunidades la denominan “educación propia”, debido al uso de sus idiomas, el trabajo docente de educadores de la propia comunidad, la organización curricular con contenidos culturales propios, entre los principales.

3. Yachay tinkuy de la nacionalidad Kichwa

3.1. Configuración de *yachay tinkuy* en el último cuarto del siglo XX

En este marco general de emergencia indígena de América Latina, en el Ecuador se desarrollan luchas colectivas que configuran convergencias y confrontaciones de saberes, es el *yachay tinkuy* de los pueblos indígenas; son “las mentalidades, las presuposiciones o los sentimientos”⁴⁶⁸ que convergen y confrontan la situación socioeconómica, política y cultural desigual e injusta desplegada por la estado y la sociedad criolla, configurando el resurgimiento de un sistema de pensamientos. En estas luchas convergen los siguientes hechos confrontativos:

- La lucha por la tierra y la lucha por la educación propia, gestada desde las organizaciones indígenas. En las tierras que recuperan de las haciendas crean escuelas que implementan nuevas formas de hacer educación utilizando el idioma y los conocimientos de las comunidades indígenas que cuestionan y ponen en entredicho al estado uninacional y la sociedad monocultural. De allí que la lucha por la tierra esté unida a otras luchas, especialmente de la educación.
- La confluencia de la lógica integracionista a una sociedad nacional desde los indigenistas con la lógica de diferenciación étnica desde las organizaciones y dirigentes indígenas generan espacios y actitudes de convergencia. Estas lógicas opuestas gestan la educación *kawsaypura* / “entre culturas” o intercultural.
- Las iniciativas autónomas o autogestionarias de educación en las comunas kichwas, precursoras de la educación intercultural bilingüe, permite construir una educación autogestionaria desde las diversas culturas en contra de la educación asimilacionista e integracionista.
- El comunitarismo reaparece como episteme en el pensamiento kichwa y de la filosofía andina. Hay una continuidad histórica del pensamiento y la cultura entre pueblos prehispánicos y pueblos kichwas del siglo XXI. En el comunitarismo convergen las concepciones pasadas con el pensamiento actual de los pueblos

⁴⁶⁸ Peter Burke, *¿Qué es la historia cultural?* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2006), 70.

indígenas, es una renovación de las concepciones de *kawsayypura* o entre culturas que confrontan lo andino con lo occidental.

- El Levantamiento indígena de 1990, la marcha de la OPIP de 1991 y las sucesivas movilizaciones de la década de 1990 y del 2000, rompen con el pensamiento y el statu quo del Estado y sociedad ecuatoriana, permitiendo el surgimiento de nuevos sujetos políticos y culturales (*pachakutik*).
- Los programas de “500 años de opresión” y “500 años de resistencia” se convierten en la oposición clara del pensamiento e intención de la celebración del descubrimiento de América y encuentro de dos mundos impulsados por España y del gobierno ecuatoriano. Este hecho crea nuevas lógicas de significación y sentido de los pueblos kichwas, como actores de la historia y no solo como dominados y oprimidos.
- Surgimiento de intelectuales indigenistas e intelectuales indígenas en el último cuarto del siglo XX, que abonan conocimientos de las culturas americanas a las ciencias sociales, generando nuevas concepciones y teorías del mundo latinoamericano.
- Por los años 90, aparece la convergencia del discurso indígena y del discurso ecologista, es un discurso etno-ecológico contra el desarrollismo. Bengoa denomina a esta etapa neo indigenismo, donde convergen y confrontan el discurso etno-ecológico de los pueblos indígenas con el neoliberalismo y el desarrollismo norteamericano y europeo⁴⁶⁹.
- Aparecen los planteamientos de autogobierno y autodeterminación de los pueblos indígenas en contra del estado benefactor, paternalista y asistencialista. Estos planteamientos generan nuevas constituciones (1998 y 2008) en el Ecuador que introducen nuevas concepciones políticas y educativas como las Autonomías, las circunscripciones territoriales indígenas, la educación intercultural, la plurinacionalidad.
- Surgimiento de la filosofía andina y filosofía intercultural desde la convergencia y confrontación de la cultura y pensamiento andino con la cultura y la filosofía occidental.
- Se sistematiza el pensamiento consuetudinario, el manejo de la tradición oral, el orden natural y la recuperación de la armonía entre las personas y con los otros seres de la

⁴⁶⁹ José Bengoa, *La emergencia indígena en América Latina*. (Santiago: Fondo de cultura económica Chile S.A., 2000).

naturaleza, que cuestionan el antropologismo occidental. Así se recrea el *sumak kawsay* como una nueva forma de entender la vida y la madre naturaleza.

3.2. ¿Educación kichwa o educación indígena?

En los países del Área Andina, se configura la indianidad que pasa por tres momentos, “el descubrimiento, el autodescubrimiento y el redescubrimiento del indio”, comprendido como “proceso histórico y construcción teórica”⁴⁷⁰ y que también influye en la educación. En el Ecuador, más que indianidad, hay un enfoque indígena que luego se direcciona a la etnicidad, con la propuesta de pueblos y nacionalidades. Desde los pueblos indígenas se plantea una educación propia y los propulsores de estos programas coinciden en llamarla “educación indígena”⁴⁷¹. Lo curioso de la educación indígena es que nace desde una educación para-estatal⁴⁷², cuyo florecimiento se dio en la década de los años ochenta, hasta cuando se crea la DINEIB. A la sazón, la educación indígena se desarrolla desde la subversión antes que como ciudadanos observantes de la ley. En esta educación se pueden catalogar varias experiencias educativas como:

Las Escuelas de Cotopaxi a cargo de los salesianos, el de Simiatug que se encuentra a cargo de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi (FRYH) en la provincia de Bolívar, el del Napo a cargo de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE) asesorado por las misioneras Lauritas, y el de la Confederación de Nacionalidades indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) en la provincia de Pastaza, en la década de los 80 se continúa con el programa shuar, y se establece el modelo educativo «Macac»⁴⁷³

La identidad colectiva juega un rol preponderante con la terminología indígena, en la búsqueda de construir una historia propia basada en la lucha social. A este proceso de identificación colectiva como “indígena”, a la cual convergen tanto la educación como otros procesos socioculturales y políticos, es que aportan los diferentes programas de alfabetización y educación desarrollada desde la comunidad de base. A las iniciativas y programas educativos indígenas, algunos pueblos kichwas le han llamado educación comunitaria que años más tarde converge en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. La ECUARUNARI, al igual que la CONFENIAE, se transforma en organización representativa

⁴⁷⁰ Fernando Mires, *El discurso de la indianidad. La cuestión indígena en América Latina*. Colección 500 años N° 53. (Cayambe: ediciones Abya Yala, 1992), 22

⁴⁷¹ Juncosa, *Educación indígena*; Martínez y Burbano, *La educación como identificación cultural*; Quintero y De Vries, *Tradición y modernidad en la escuela indígena...*; Sánchez, *Educación indígena en Cotopaxi*; Yáñez, *La educación indígena en el Ecuador*.

⁴⁷² Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 51

⁴⁷³ Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, 51.

regional, con lo cual se clarifica el ámbito de acción de cada una de ellas, la primera para la serranía y la segunda para la amazonia. De la unidad organizativa de estas dos organizaciones y el interés mutuo de representación de los pueblos y nacionalidades a nivel nacional surgirá la Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE) que será la interlocutora con el Estado, con las agencias de desarrollo internacionales y las ONGs, al implementar programas de educación con los pueblos y nacionalidades indígenas. La FENOCIN asume la categoría campesino indígena con una reducida participación de comunas y la FEINE tampoco cuenta con comunas sino con iglesias que apoyan la educación intercultural bilingüe en territorio de comunas kichwas.

4. La educación propuesta por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI)

4.1. Contexto histórico

Apoyada por el partido comunista y con fuerte tendencia sindical surge la Federación Ecuatoriana de Indios en 1944⁴⁷⁴. Es pertinente señalar que aunque la lucha organizativa de la FEI se centra en Cayambe, no toma dicho apelativo sino el de “indio”, buscando una identificación con las causas de otros pueblos kichwa y deseando aglutinar las fuerzas de los pueblos indígenas a nivel nacional. Cuando las luchas han sido locales, han tomado la identificación de sus pueblos, mientras si han sido nacionales han tomado el nombre genérico de indígenas o indios, por lo que las organizaciones también han ido cambiando sus nombres dependiendo de la dinámica local o nacional de su lucha. Por ejemplo, se utiliza con fuerte énfasis la identificación de sus respectivos pueblos como Cayambe, Guaranda, Guamote, etc., cuando son luchas locales, pero cuando la lucha se amplía territorialmente o se convierte en una lucha nacional, casi siempre asumen los términos de “indígena” o “indios” como “marca étnica y como un término de identificación y orgullo, y no como algo que debe esconderse o suprimirse”⁴⁷⁵. En nuestro caso también utilizamos la denominación de organización indígena o pueblo kichwa debido a los escritos y conceptos descritos en el idioma kichwa para escudriñar los conceptos de *kawsaypura*⁴⁷⁶ / entre pueblos o interculturalidad y *alli kawsay* / vida buena.

⁴⁷⁴ Marc Becker y Silvia Tuttilo, *Historia agraria y social de Cayambe* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2009), 132; Altmann, “Una breve historia de las organizaciones del movimiento indígena, 2.

⁴⁷⁵ Becker y Tuttilo, *Historia agraria y social de Cayambe*, 124.

⁴⁷⁶ Para traducir la interculturalidad al kichwa se utiliza varios conceptos como *kawsaypura*, *ñukanchikpura*, *llaktapura*.

La Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) nace en Cayambe, en un contexto hacendatario de grandes injusticias y la explotación de sus trabajadores, que lleva a los huasipungueros y comuneros a plantear la parcelación de las tierras de las haciendas. Deben enfrentarse a los arrendatarios de las haciendas, a los gobiernos de turno y a las fuerzas del orden que siempre ven en los reclamos de los indígenas brotes de insurgencia e influencia de ideología externa, especialmente del comunismo. Reciben el apoyo partidario y sindical del Partido Comunista del Ecuador, para forjar una alianza obrero – campesino, e incluso, la FEI es concebida como ala agraria de la Confederación de Trabajadores del Ecuador (CTE), para luchar desde una perspectiva de clase (Federación Ecuatoriana de Indios).⁴⁷⁷

La FEI adquiere fuerza por las demandas sobre la tierra y los salarios de los trabajadores agrícolas, hasta que llegan las reformas agrarias de 1964 y 1973, que lo debilitan profundamente. La FEI busca establecer alianzas interétnicas para lograr sus objetivos, sus dirigentes buscaban trascender los problemas inmediatos locales de la comunidad y asumen “las cuestiones de clase sin renunciar a su identidad étnica, y de hecho emplearon esa identidad como medio para impulsar un programa económico y político más amplio”⁴⁷⁸. La “FEI se mantiene como un hito en la historia de los movimientos populares en la historia del Ecuador. Desde la década del 40 hasta los años 1960, floreció como la principal expresión organizativa nacional de los grupos indígenas y campesinos de la sierra”⁴⁷⁹. El mayor problema de los pueblos kichwa era el monolingüismo: usaban el kichwa para su comunicación y educación pero era el español que imponían en los asuntos oficiales, no hay acceso a las escuelas estatales ni a la educación formal. Hay un aislamiento cultural de las comunidades kichwas. La comunidad, afincada en el sector rural, recrea la conciencia étnica como su espacio de sentido. Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña se forjan en los procesos de lucha de la FEI y se convierten en referentes de la lucha por la tierra y los derechos de los trabajadores. La FEI inicia y lidera procesos políticos, organizativos, educativos y clasistas, que desemboca en una lucha común por la justicia social que aglutina fuerzas y pensamiento y también hay un desplazamiento de las luchas locales para asumir una cuestión mucho más grande y estructural a nivel nacional e internacional.

⁴⁷⁷ ¿Runaca manachu blancowan pactan? ¿ima, imata tac ña menestin?”. *Ñucanchic allpa*. 28 de mayo de 1940, 4. <http://www.yachana.org/earchivo/nucanchic/>.

⁴⁷⁸ Becker y Tuttilo, *Historia agraria y social de Cayambe*, 132

⁴⁷⁹ Becker y Tuttilo, *Historia agraria y social de Cayambe*, 133.

4.2. Yachay tinkuy en la FEI

Para seguir el *yachay tinkuy* desde el planteamiento de la educación por la FEI transcribimos las palabras de Dolores Cacuango recogidas por Raquel Rodas:

Siempre entendí el valor de la escuela, por eso le mandé a mis hijos a la escuela para que aprendan la letra. Yo hablé en la Federación Ecuatoriana de indios y sabiendo que la compañera Lucha Gómez era maestra le pedí que nos ayude. Ella hizo una visita a mi choza y allí discutimos con más compañeros la mejor forma de que estas escuelas funcionen, de que tengan bancas y material para la enseñanza. Con toda voluntad aceptó el pedido y desde ese momento empezó a dar clases, primero a los que iban a ser maestros de esas escuelas de indios⁴⁸⁰.

La escuela como concepto de educación o espacio de enseñanza – aprendizaje es el primer elemento de convergencia educativa del *yachay tinkuy*. La escuela es un concepto occidental que es apropiado por los pueblos indígenas y adaptado para su quehacer educativo. La comprensión y significado de la escuela por la comunidad kichwa cambia la dinámica de su existencia, y empieza nuevas relaciones con sus miembros así como con el exterior.

El *yachay tinkuy* o la convergencia y confrontación de saberes se da al utilizar el idioma kichwa para la enseñanza desafiando el uso del castellano, con lo que genera confianza y seguridad en el aprendizaje de los estudiantes. También enseñan el castellano, considerando que los niños kichwas deben también aprender el idioma y la cultura de los mestizos. El uso de la categoría escuela, denota una interesante inversión. La escuela que es un concepto occidental es asumida por la comunidad para sus iniciativas autogestionarias educativas, que luego de un tiempo es devuelto al Estado cargado con características de los pueblos indígenas. Allí aparece la convergencia de sentidos y significados: la escuela mestiza era para formar ciudadanos criollos que manejen únicamente el castellano, en cambio las escuelas comunitarias son para formar ciudadanos bilingües conviviendo entre culturas. Así se inaugura la educación bilingüe, donde convergen el kichwa y el castellano, el primero para desarrollar su propia identidad y cultura, mientras que el segundo para facilitar la comprensión de los conocimientos de la otra cultura, la mestiza. Otro hecho significativo del *yachay tinkuy* es la convergencia de educadores comunitarios y maestros mestizos.⁴⁸¹ Tomar

⁴⁸⁰ Raquel Rodas, *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas* (Quito: Crear Gráfica – Editores, 2007), 82.

⁴⁸¹ Este *yachay tinkuy* es rememorado por los educadores de Bolivia sucedido en la Escuela Ayllu de Warisata que fue creada el 2 de agosto de 1931 en la provincia de Omasuyos de La Paz en un contexto gamonal. Según Choque Celestino, en dicha Escuela Ayllu se produjo un “*tinku*” (en el sentido de encuentro) entre Avelino Siñani y Elizardo Pérez, entre un educador indígena formado en la comunidad aymara y un maestro criollo formado en la Escuela Nacional de Maestros de Sucre. Los objetivos de la escuela ayllu de Warisata fueron la reproducción de la vida social comunitaria, la recuperación de la identidad comunitaria y la revaloración de la

maestros de la misma comunidad que dominan el idioma kichwa es una franca confrontación al sistema educativo, es un desafío y un reto. La comunidad valora a los maestros de la misma cultura kichwa, lo que será muy mal visto por los docentes mestizos y fiscales. Hay maestros que ya han tenido alguna formación en el Normal Rural de Uyumbicho, es decir cuentan con formación de la cultura mestiza, pero conocen el idioma y la cultura kichwa. Los docentes no solo conocen la cultura propia sino también la dominante y enseñan los conocimientos de las dos culturas. Esto es una convergencia de saberes, convergen dos saberes. Así empieza la educación entre culturas (*kawsaypura*): conocer la cultura propia y también estudiar la otra cultura. El apoyo decidido de Luisa Gómez de la Torre, una maestra mestiza jubilada, para la formación de maestros de estas escuelas creadas por Dolores Cacuango, completa el panorama del apoyo mestizo. Sin embargo todavía estas escuelas deben bregar mucho para que en su interior se desarrolle una educación entre culturas.

Hay la confluencia de objetivos políticos, educativos, sociales y culturales en la creación de estas escuelas. La misma adopción de la estructura y función de las escuelas occidentales, es una novedad para las comunas. Rompe con la continuidad tradicional de la educación oral e informal en kichwa de los padres a los hijos dentro de la familia. Ahora asumen que deben también aprender en castellano y para ello adoptan la escuela occidental, estructurada con estudiantes y con profesores. En la escuela de la comunidad confluyen los saberes de la comunidad y los contenidos de la cultura occidental, que forjan una nueva escuela. El aprender la cultura mestiza y el castellano es para conocer y acceder a los derechos especialmente de los trabajadores, que es la lucha incansable de Dolores Cacuango como dirigente de la FEI. De allí los fines políticos: que sus hijos sepan leer y escribir en castellano para que no sean explotados ni oprimidos. Pero también aprenden la lengua kichwa para fortalecer la identidad, el idioma y su cultura. De esta manera la FEI orienta la lucha de clases y la lucha étnica, junta la lucha como trabajadores del campo con la lucha como kichwas, que muchos la reconocerán como la lucha indígena – campesina. Reivindica el derecho lingüístico de usar su idioma para el aprendizaje de sus hijos y el aprendizaje se torna familiar y accesible

cultura andina. Se desarrolló una educación integral, holística y comunitaria coordinado por la participación social comunitaria del CONCEJO DE AMAUTAS, conformado por las autoridades más representativas de la comunidad educativa de Warisata, enfocado a una escuela de “estudio, trabajo y producción”. Ver Celestino Choque, “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”, En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala* (Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008), 278.

debido al uso de su idioma propio. Desde la FEI despliegan la educación indígena, reivindicando su idioma y su cultura sin dejar de lado la cultura mestiza.

4.3. La educación promovida por la FEI

En la parte educativa, uno de los objetivos de la FEI es la “defensa y afirmación de la tradición cultural indígena mediante la ampliación de la educación al campo y la obligatoriedad de impartir la enseñanza en el idioma nativo de los indios con una inclinación preponderantemente técnica”⁴⁸².

Ante la falta de atención educativa desde el estado, Dolores Cacuango mientras era Secretaria General de la FEI decide crear escuelas bilingües para niñas y niños donde se enseñaría en kichwa y castellano. Con el apoyo de Luisa Gómez De la Torre fundan la primera escuela en Yanahuaico y luego en La Chimba, en San Pablo Urcu y en Pesillo. Los primeros maestros son Luis Catucuamba, hijo de Dolores Cacuango, Neptalí Ulcuango, José Amaguaña y Luis Tarabata, dos de ellos habían culminado sus estudios en el Normal Rural de Uyumbicho. Considerando que eran ilegales pronto se granjearon la animadversión de los hacendados y de los profesores fiscales de la zona. Para mantener en funcionamiento utilizaban múltiples estrategias como hacer funcionar en la noche y los maestros eran estimulados con el apoyo económico mínimo de Luisa Gómez. Utilizaron el texto “Mi Cartilla Inca” facilitado por las Madres Lauritas. En el currículo, además de lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales incorporaron contenido de cultivo de la tierra, confección de cedazos, tejidos de fajas, música y baile propios, lo que habla del anhelo de contar con una educación técnica. Es remarcable la “obligatoriedad de impartir la enseñanza en el idioma nativo de los indios”, configurando una educación bilingüe: kichwa y castellano. La enseñanza en kichwa permitiría “la defensa y afirmación de la tradición cultural indígena”⁴⁸³. Estas escuelas finalmente fueron cerradas en la dictadura militar de Castro Jijón en 1964 por considerarlos “focos de sedición comunista”⁴⁸⁴.

⁴⁸² Becker y Tuttilo, *Historia agraria y social de Cayambe*, 146.

⁴⁸³ Becker y Tuttilo, *Historia agraria y social de Cayambe*, 146.

⁴⁸⁴ Rodas, *Dolores Cacuango*, 84.

5. Proyecto educativo de FCUNAE, CONFENIAE

5.1. Contexto

En el capítulo anterior se miró la tendencia asimilacionista o integracionista de los kichwa del Río Napo desarrollada por las Misioneras Lauritas. En este capítulo se desarrolla las iniciativas educativas nacidas desde las comunas kichwa asentadas en las riberas del Río Napo y que han sido ejecutadas por sus miembros. Es importante destacar que nace una lógica de trabajo comunitario, donde predomina el sentido común colectivo, cuyo horizonte es el mejoramiento de las condiciones de vida de sus coterráneos. Cada comuna aporta con los mejores cuadros para la alfabetización y la educación, siempre pensando en la tierra (territorio), la libertad, la cultura y la educación. En esta lógica comunitaria se desarrolla la iniciativa organizacional de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE). Al comenzar el proyecto educativo, no hay una participación con las instancias estatales sino una colaboración con ONGs o instituciones religiosas que les permite desplegar sus acciones educativas en forma autónoma desde el interior de la comuna. Mientras hay una mayor alfabetización y acceso a la educación formal de los kichwas también se va fortaleciendo la organización comunal, zonal, regional y nacional. Este es, según mi criterio, el mayor impacto en los pueblos Kichwas y en las nacionalidades: la literacidad de los comuneros, los dirigentes y educadores. Desde la literacidad de los kichwas se aporta al sistema organizativo y político de los pueblos Kichwa y las nacionalidades, factor determinante para los cambios políticos, culturales y sociales tanto de la sociedad como del estado ecuatoriano, en los años venideros. La lucha por la tierra, la educación y contra el sistema injusto es alimentado permanentemente por este anhelo de cambiar todo el andamiaje estatal y social injusto.

5.2. Yachay tinkuy en la FCUNAE y CONFENIAE: La formación de educadores bilingües

En los talleres de formación de educadores bilingües organizados por la FECUNAE y CONFENIAE participan varios grupos procedentes de Cotopaxi; de Loja – Zamora, Cañar – Azuay; de Napo, de Pastaza, grupos de Pichincha, Tungurahua, Chimborazo. Hay encuentro y convergencia de educadores pertenecientes a las diferentes culturas. Los talleres empiezan con una concientización real, donde buscan la conciencia cultural, que consiste ver la realidad y conocerse, hay una concientización para la unidad. Conocer los problemas, conocer su historia y su cultura, conocer la otra cultura, conocernos entre comunidades y entre los educadores bilingües, conocernos y trabajar unidos. Se incluye la relación de los talleres o

cursos realizados para educadores bilingües y líderes educativos realizada por la FCUNAE y la CONFENIAE, en donde se observa una participación fuerte y decidida de los miembros de las comunas kichwas de la ribera del Rio Napo. Entre 1982 hasta 1989 se desarrollaron una serie de talleres destinados a la capacitación y formación de los educadores bilingües y también de líderes educativos.

Los talleres contemplan las diferentes etapas de una planificación: *ima yachaicunatac yachacunchic*, traducido como que conocimientos aprendemos, *imapactac yachacunchic* o para qué aprendemos, *imaraicuta yachacunchic* o como aprendemos. Sin embargo también hay una lógica más amplia y abarcativa de su formación: *ima shina causaicunamanta* o cómo se vive, *imacunatac yachachinchic* o que enseñamos, *imashinata causancapac munanchic* o como queremos (para) vivir.

La característica principal de los líderes educativos y de los educadores bilingües era capacitar a los jóvenes indígenas que lleven el interaprendizaje y la educación en sus comunidades, al mismo tiempo que se preparaban para obtener sus certificados de primaria, luego de ciclo básico y finalmente de bachillerato. Incluso, crean el Colegio compensatorio *Mushuc inti* (Sol nuevo) para contar con una institución propia y cercana. En la preparación se capacitaron en el estudio y la práctica de las materias, en los derechos y en mejorar la educación. En estos cursos de capacitación aprendieron juntos los Cofanes, Sionas, Secoyas y Kichwa, lo que crea el ambiente de intercambio cultural: aparece el *yachay tinkuy* entre nacionalidades. Los talleres se organizan a partir de un diagnóstico educativo de su comunidad, priorizan en común sus necesidades de la vida, luego plantean los problemas y finalmente buscan sus soluciones. Como medio de interrelación con las demás culturas plantean mantener nuestras costumbres, idiomas y cultura.

Con el surgimiento de nuevos conceptos desde las discusiones de los participantes en los talleres de formación para educadores bilingües y líderes educativos se consolida el *yachay tinkuy*. En la pragmática educativa de la educación kichwa se confrontan varios conceptos que superando las consabidas dicotomías se convierten en alternativas teóricas de la cultura kichwa respecto de la cultura criolla aristocrática. Entre los principales conceptos confrontativos sobresalen: la educación mestiza versus la educación indígena, la educación comunitaria versus educación en tiempos de modernización, la educación bilingüe como respuesta a la educación monolingüe, el diálogo cultural en lugar de la imposición, la

educación para la liberación de la dominación y la opresión, la educación interculturalidad en lugar de la educación monocultural y la educación para la vida buena y hermosa versus la educación para el desarrollo. También se inicia una resistencia contra el capitalismo, la explotación de recursos y la colonización de la amazonia, porque “estamos siendo presionados por la explotación de las compañías petroleras, madereras, mineras, de la palma y por la colonización, quienes solo tienen ansia de lucro”⁴⁸⁵. En este posicionamiento se observa el amor y la defensa de su territorio.

5.3. Revalorización de la cosmovisión kichwa Napuruna

El *Napuruna* tiene su propia explicación del tiempo, del espacio, del hombre y de la naturaleza. Mantienen sus creencias en los espíritus, los *ayakuna*, los *supay* concretizados en aves, animales y fenómenos de la naturaleza. El tiempo es para vivir. El tiempo va siempre dando vueltas. El año vuelve, por ello hace alusión a *huata* (año) con *huatana* (amarar, atar)⁴⁸⁶. El año se amarra o se ata cada cierto tiempo que viene en llamarse año, allí reside la importancia de la recuperación de la memoria histórica. La perfección en el futuro es la “tierra sin mal”⁴⁸⁷.

La comunión entre el kichwa y el ecosistema genera una cosmovisión propia. La selva impregna una manera particular de mirar el mundo, a los demás y a sí mismos. Para la correspondencia entre el kichwa y el ecosistema se recurre a ritos y símbolos. Con los ritos se tiene la posibilidad de comunicarse a todos los niveles, por ejemplo con los seres astrales, animales, vegetales, con los seres humanos, el mundo de los espíritus y el espacio superior. La cosmovisión es el conocimiento configurado del mundo a partir de la dualidad polarizante de oposición complementaria como el bien – mal, salud – enfermedad, vida – muerte. La cosmovisión es explicada a través de los mitos. El ecosistema marca una forma de vivir en la persona, sintetizado en la cultura y sus símbolos. De allí se configura la cultura kichwa como integrativa, globalizante, familista y comunitarista. Los ritos son actos liberadores, realizados por el *yachak*. Por eso que los kichwa aspiran a ser *yachak*, como expresión máxima de libertad⁴⁸⁸.

⁴⁸⁵ Ochoa, Inés. “Cursos de Formación de Educadores Bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Limoncocha, 31 de julio al 16 de septiembre de 1983), Archivo PDF.

⁴⁸⁶ Mugica, *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*, 91.

⁴⁸⁷ Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE” (Manuscrito inédito, Puerto Quinche, 2 de septiembre al 2 de octubre de 1988). Archivo PDF.

⁴⁸⁸ Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE.”

Otros elementos fundamentales del Napuruna son la *maloca*, la *chakra*, el *aillu* y la *llakta*. “La maloca es la casa comunal, es un taller, es el centro, es culto, es descanso. Es un espacio superior”⁴⁸⁹. En la maloca se acuerdan las normas de convivencia, se toman las grandes decisiones del grupo... todo esto se hace cerca del fogón y tomando chicha, o masticando la coca o ambil, yagé... La *chakra* es un espacio de la mujer. “La comuna es la base para la comunidad. La comunidad está retada por la naturaleza que le obliga a desarrollarse integralmente”⁴⁹⁰.

Hacer valer nuestro ser kichwa. Hay diferentes grupos de kichwa, es decir, al interior de los kichwas hay varias culturas, pero se está perdiendo el idioma. Los kichwa tiene historia propia: “*huiñai causaita*⁴⁹¹ *ricsina*. *Huiñai* – *huiñai* = *causashcata causancapac*, *causashcata huiñachincapac*, *mirachincapac*, *jatunyachincapac*”⁴⁹². Su significado es: conocer la historia, conocer la vida eterna. Historia (crecimiento) = para vivir lo vivido, para desarrollar, para hacer crecer, para engrandecer lo vivido. Esta frase hace alusión diáfana al fortalecimiento de la vivencia kichwa pasada comparándola con la vida eterna. Según Mugica Camilo, *huiñai* es eterno y *huiñai causai* es vida eterna, aunque literalmente sería vida de crecimiento. Esa vida de crecimiento, como se ha dicho, hace alusión a la vida pasada kichwa y también se puede interpretar como la vida que seguirá en el futuro, es decir, no se terminará la vida kichwa y de allí que se hable de vida eterna. En este sentido, la opción es mantener la cultura kichwa y de allí que se opte por la resistencia cultural.

Para el Kichwa *Napuruna*, todos los seres tienen vida, “es una cultura de la vida, dinamizada ésta por una concepción animista de la realidad,... que da origen a una comprensión espiritual y vitalista del cosmos”⁴⁹³. En el animismo todas las cosas tienen vida, tienen *samay*. Tierra, fuego, agua, aire, plantas, animales tienen vida porque es capaz de producir vida. La vida de los antiguos sigue existiendo en la vida presente. Nada muere del todo, es un paso para la

⁴⁸⁹ Ochoa, Inés. “Curso de capacitación para educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Nuevo Rocafuerte del 2 al 29 de septiembre de 1985). Archivo PDF.

⁴⁹⁰ Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE” (Manuscrito inédito, Puerto Quinche, 2 de septiembre al 2 de octubre de 1988). Archivo PDF.

⁴⁹¹ Huiñai causai: vida eterna. Huiñai huiñai: eterno.

⁴⁹² Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE” (Manuscrito inédito, Puerto Quinche, 2 de septiembre al 2 de octubre de 1988). Archivo PDF. Ver también Mugica, *Aprenda el Quichua*, 91.

⁴⁹³ José Goldáraz, *Mushuk pacha. Hacia la tierra sin mal* (Quito: Ediciones Cicame, 2004), 24.

nueva vida. La tierra tiene vida, representa la vida. Por eso enterraban en la olla de barro en posición de feto para volver a nacer⁴⁹⁴.

Mantienen el pensamiento concreto, práctico. Profundo sentimiento del “nosotros”⁴⁹⁵. Existe preponderancia del código de comunicación oral y simbólica. No existe comunicación escrita y desde este hecho se organizan una serie de programas de alfabetización y escolarización.

En las comunas kichwa de las riberas del Rio Napo para los años 80, no hay propiedad privada, se realiza el trueque con objetos, alimentos y productos, es un intercambio autosuficiente, hay libertad y la tierra es manejada en forma comunitaria. Esta es la vida comunitaria. En la cultura kichwa predomina el sentido comunitario, el sentido de familia, de hospitalidad, de compartir sin necesidad del dinero, la propiedad en común⁴⁹⁶.

5.4. Educación para la vida de los kichwas Napuruna

Se desarrollan los niños con la palabra del anciano y de los padres. Habla y haces, desarrolla un conocimiento práctico, construye la casa, siembra, cuida de los animales, cacería, pesca, utilización de los recursos del medio. Es una educación para la vida.

Esta educación también es considerada educación familiar indígena porque tiene las siguientes características: globalizante, tradicional, animista, comunitaria, práctica, permanente. Es globalizante porque intervienen todos, es una causa por la cual luchan todos los miembros de la comunidad. Es tradicional porque se basa en las manifestaciones culturales de la comunidad como hacer la chicha, fiestas mitos y leyendas. Es animista porque considera que todos los seres de la naturaleza tienen vida. Es comunitaria porque se basa en la solidaridad, la reciprocidad y la cooperación, se aprende para enseñar a otros, se aprende para servir a la comunidad y a la organización. Es práctica porque aprende haciendo. Es permanente porque es continua.

La educación desde la cosmovisión de los Kichwa es una comunión entre el hombre y su ecosistema, porque es una convivencia dentro de la naturaleza. El hombre crea y recrea en la

⁴⁹⁴ Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE” (Manuscrito inédito, Puerto Quinche, 2 de septiembre al 2 de octubre de 1988)

⁴⁹⁵ Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE.

⁴⁹⁶ Ochoa, Inés. “Curso de capacitación para educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Nuevo Rocafuerte del 2 al 29 de septiembre de 1985). Archivo PDF.

naturaleza lo que permite que tanto el hombre como la naturaleza se transformen en forma práctica. La identidad y la cultura del hombre se originan en el ecosistema amazónico. En este contexto de aprendizaje espontáneo familiar nacen los centros de alfabetización y posteriormente la escuela, instituciones en las cuales convergen los saberes de las distintas culturas.

5.5. La alfabetización de adultos en ñukanchikpura (entre nosotros)

En la alfabetización de la FCUNAE se mira la acción conjunta de varios actores liderados por los dirigentes de dicha organización. Valerio Grefa, Presidente de la Federación de FCUNAE (1982 -1984), solicita el apoyo de Sor Inés Ochoa, asistido por Inocencio Macanilla, para que coordine el Programa de alfabetización en kichwa en la ribera del Río Napo, que fue lanzado por el gobierno de Jaime Roldós Aguilera. A esta acción alfabetizadora también le apoya la Universidad Católica la misma que prepara promotores de alfabetización coordinado por Consuelo Yáñez. El gobierno empieza a enviar profesores mestizos a las cuarenta escuelas mestizas que iban creando a petición de las organizaciones indígenas.

En 1982 se lleva a cabo un curso de formación para profesores en seis semanas. Los compañeros kichwa como Luis Montaluisa, Luis Macas, Blanca Chancoso dictan charlas en este curso. En octubre del mismo año, empieza la educación bilingüe a nivel nacional con centros escogidos con profesores formados en la práctica. Se dicta dos cursos al año para doscientos profesores de Saraguro, Imbabura, Cotopaxi, Tungurahua, de Napo, de Cuenca. En estos cursos nace el *ñukanchikpura* (entre nosotros), considerando que en la capacitación participan personas que tienen las mismas aspiraciones de libertad, cultura, tierra y educación y dirigidas por sus propios compañeros. Esta es la semilla de la convivencia entre familias, entre coterráneos, base de la convivencia entre culturas.

Esta actitud de aceptar a los demás y de entablar un trabajo conjunto por la alfabetización se forja en los espacios de los cursos de capacitación tanto para líderes educativos como educadores bilingües. En el curso de 2° nivel de educadores bilingües, realizado en Quito del 16 de julio al 24 de agosto de 1984, por ejemplo, hay el manifiesto espíritu de compartir y de confrontar saberes. “*Ñucanchic causaita ñaupaman apancapac ashtahuan yachachincapac, huahuacunata, rucucunata shuc aillucunatapash quiquinpac causaipi yanapachun*”⁴⁹⁷, cuya

⁴⁹⁷ Ochoa, Inés, “Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Quito, 16 de julio al 24 de agosto 1984), 45. Archivo PDF.

traducción, en alusión al objetivo formativo planteado para el educador bilingüe es: para enseñar mejor y llevar adelante nuestra cultura (vida), para ayudar en su propia cultura (vida) a los niños, a los mayores y también a otras familias; este pensamiento caracteriza la fortaleza de su cultura y la identificación con el aprendizaje de su cultura como con la disposición de compartir los aprendizajes con las demás familias. Estas son convergencias al interior de las comunas kichwas que conducen al *rikcharimuy tinkuy*. También sobresale “*ñucanchic runapura yachachincapac*”⁴⁹⁸, que se traduce: para enseñar entre nosotros, los kichwas. Es necesario resaltar el reconocimiento de la necesidad de aprendizaje entre quienes no tienen el conocimiento de las letras y esta afirmación de “entre nosotros” zanja la identidad de quienes no tienen las letras con los que tienen, y la necesidad de contar también con maestros kichwas propios, es decir, de la propia comunidad. Este último pensamiento será la tónica que estará presente en cada creación de los centros de alfabetización y de las escuelas bilingües: contar con maestros kichwa hablantes de la propia comunidad. Otro pensamiento es “*runapurallatami yachacunchic comunapi rucu yayacuna, quiquin taitacuna*”⁴⁹⁹, que se traduce: nos educamos entre las personas, en la comuna con los padres mayores (abuelos), los padres propios. No está por demás insistir que hasta los años 80s, hay todavía mucha fuerza de la educación familiar desplegada por los abuelos, los mayores de la comunidad y los padres. De allí que se pondere la educación entre las personas y en la comuna. De esta manera, el *runapura* o entre personas o entre humanos, que fue vilipendiado por los españoles y criollos denominándoles “indios o indígenas”, manifiesta la voluntad comunitaria de la educación: aprender entre nosotros y nuestra propia cultura. Este es el punto de partida del *tinkuy*, porque permite diferenciar y reconocer al otro: al mestizo, al colono, al afroecuatoriano, al montubio. La voluntad comunitaria por la educación permitió la creación e implementación de la escuela en la comuna de acuerdo a su cosmovisión, considerado el mayor *yachay tinkuy*. Otro pensamiento que dice del espíritu solidario y de *tinkuy*, con significado de encuentro y convivencia con otros, es: “*ñucanchic causaita allichincapac. Mishu ruraita yachacushun, paicunahuanpash pacta cancapac*”⁵⁰⁰. La traducción es: para mejorar nuestra vida. Aprendamos las acciones de los mestizos, para estar juntos con ellos. Finalmente, hay una frase que configuró el pensamiento kichwa, que con el crecimiento organizativo se difundió a otros pueblos y nacionalidades: “*runa yuyai: shuc yuyailapi causancapac. Mishucunahuanpash pacta, pacta causancapac. Runapurapash tucuita*

⁴⁹⁸ Ochoa, Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE, 45.

⁴⁹⁹ Ochoa, Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE, 46.

⁵⁰⁰ Ochoa, Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE, 46.

*charincapac*⁵⁰¹. Su traducción es como sigue. El pensamiento kichwa: para vivir en un solo pensamiento. Para vivir en igualdad con los mestizos. Para tener todo también entre los personas kichwas. La frase dice de la capacidad de intercambio de los kichwa, donde sea posible convivir, primero entre los indígenas y luego con los mestizos. Hay una fuerte alusión a tener y ser entre los *runapura*, contraponiendo al discurso de la teología de la liberación de ser pobre. Este tener tiene relación con la vida, el pensamiento y la capacidad de tener para ser personas. Así se inauguró la confrontación ideológica entre “tener” y “ser” de los kichwas que al final convergerá en la autodefinition y reconstitución como nacionalidad, por los años 80.

Los líderes educativos son quienes se capacitan para dirigir las organizaciones representativas de las comunas y que luego, específicamente se convertirán en dirigentes de educación de las organizaciones provinciales, regionales y nacionales. En cambio los educadores bilingües, la mayoría que ya han pasado por ser líderes educativos en sus respectivas organizaciones, se capacitan para ejercer la docencia utilizando tanto el kichwa como el castellano. Como se ve, hay una formación específica destinada al servicio organizativo y una muy diferente para ejercer la docencia bilingüe, acción formativa en la que confluyen actores religiosos, universitarios y ONG. La disputa entre líderes educativos con los educadores bilingües al interior de las organizaciones indígenas será un *tinkuy* permanente.

Esta educación bilingüe tuvo apoyo de la comunidad y aceptación de los educadores bilingües, aunque estos ejercieron la docencia sin sueldo. Tuvieron pugna con los profesores mestizos, considerándoles que no estaban preparados para la docencia. La misión religiosa apoyó con dinero para pagar unos tres mil sucres como bonificación mensual a cada educador bilingüe hasta que el Ministerio de Educación asigne el presupuesto. Los educadores bilingües tuvieron la mente muy abierta aunque apenas habían terminado la primaria, no tuvieron nombramiento. En cada vacación recibieron cursos de profesionalización. Los educadores bilingües trabajaron por mística y con la idea de que la educación bilingüe debe ser mejor, alternativa, fundamentada en los valores y la cultura. “La mística se perdió cuando tuvieron sueldo”⁵⁰². La gente valoró a los educadores kichwa porque sus hijos aprendieron. El niño al desarrollarse en su propia cultura estuvo capacitado para la interrelación cultural sin perder su identidad *Napuruna*. Los profesores bilingües vivieron de lo que la comunidad les daba. Poco a poco se fueron desvirtuando y cuando se crearon las direcciones provinciales

⁵⁰¹ Ochoa, Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE, 47.

⁵⁰² Ines Ochoa (Misionera Lurita), entrevista por José Benjamín Inuca, Guayllabamba, 25 de marzo del 2015.

bilingües, se terminó esa mística y la historia es otra a partir de la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). En los educadores bilingües se evidenciaron los sentimientos y valores de *ranti ranti* (reciprocidad) y *makipurana* (solidaridad) entre la comunidad porque sus niños aprendieron con los educadores, porque compartieron sus conocimientos y sabiduría. Fue un intercambio de lecturas, conocimientos, saberes, sentimientos y espíritus. A partir de estas experiencias y con el surgimiento y la rectoría de las organizaciones indígenas se dan procesos propios educativos en las comunidades indígenas. Este surgimiento de los procesos educativos desde la comuna Kichwa, rompió con la hegemonía educativa mestiza y oficial.

Dentro de las comunas que están agrupadas en organizaciones de segundo o tercer grado surgieron acciones tendientes a desplegar las iniciativas propiamente kichwa donde el estado no juega ningún rol, más aún hay instancias gubernamentales educativas que desconocieron y tacharon de ilegales estas iniciativas de educación kichwa. Así se configuró la iniciativa o propuesta educativa propiamente kichwa que adquirió vigencia, fuerza y legitimidad en las asambleas comunitarias. Plantearon contenidos curriculares que rompieron con el currículo nacional oficial, se forjaron y se formaron docentes bilingües (kichwa y castellano) nacidos de la pragmática educativa kichwa que desafiaron el ejercicio docente de los maestros fiscales, se empezó a estructurar la realidad lingüística y cultural de la comuna como contexto educativo de las comunas y pueblos Kichwa.

5.6. Convergencia de actores en la alfabetización de las comunidades kichwas

La campaña de alfabetización que impulsó el Gobierno Roldós – Hurtado (1979 - 1984) generó convergencia y confrontaciones a nivel de pensamiento, de actores y de acciones.

A nivel de actores, si tomamos en cuenta el desarrollo del centro de alfabetización en la comunidad, confluyeron autoridades educativas nacionales, provinciales y locales, estudiantes, educadores comunitarios, líderes comunitarios y moradores de la comunidad⁵⁰³. Eran sujetos pertenecientes a diferenciadas clases sociales: políticos, empleados públicos, campesinos, indígenas, estudiantes, que les unían un sentimiento común: alfabetizar al iletrado. Los analfabetos fueron el centro de la acción alfabetizadora, pero a diferencia de campañas anteriores, esta vez se lo realizó en el idioma propio. Entonces, hacia el analfabeto

⁵⁰³ Benalcázar, *El proceso alfabetizador en el Ecuador*, 172.

kichwa, convergieron muchos actores, se unieron acciones sociales educativas y también se juntaron saberes y pensamientos matizados por la idea de alfabetizar. La acción alfabetizadora fue asumida por diversos actores, en mayor medida por educadores comunitarios y líderes de la comunidad y en menor medida por estudiantes y profesionales mestizos. Para la selección de educadores comunitarios priorizaron aspectos como:

- “Profesionales de la docencia, en servicio o en la desocupación,
- Bachilleres en Humanidades Modernas,
- Bachilleres técnicos,
- Estudiantes universitarios,
- Profesionales en cualquier rama,
- Voluntarios,
- Estudiantes del nivel medio,
- Líderes comunales”⁵⁰⁴.

El pensamiento que convergió para la alfabetización de los analfabetos kichwa, predominantemente fue la difundida por los organismos educativos del gobierno. Las autoridades educativas encargadas de este proceso, infundieron para el hecho educativo la formación de un determinado tipo de hombre, que se basa en la teoría humanística, caracterizada por cinco principios:

- El hombre, ser de relaciones (ser social),
- El hombre, ser trascendente (crea cultura),
- La igualdad entre los hombres (todos los hombres somos iguales),
- El hombre, ser libre,
- El hombre, ser perfectible⁵⁰⁵.

Esta teoría conocida como “antropocentrismo en la educación” fue aplicada con la “metodología participativa – reflexiva – crítica”⁵⁰⁶.

En cambio, el Centro de Investigación de la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), cuyo objetivo principal fue el programa de alfabetización en lengua kichwa, propugnó que las comunidades indígenas se apropien del

⁵⁰⁴ Benalcázar, *El proceso alfabetizador en el Ecuador*, 168.

⁵⁰⁵ Benalcázar, *El proceso alfabetizador en el Ecuador*, 186 – 187.

⁵⁰⁶ Benalcázar, *El proceso alfabetizador en el Ecuador*, 88.

instrumento de alfabetización, para que les “permita descubrir el sistema educativo subyacente en una cultura de tipo oral”⁵⁰⁷. Plantearon la interdisciplinariedad, la multiculturalidad y la coparticipación. El programa de alfabetización en lengua quichua fue organizado por agentes externos a las comunidades kichwas como la universidad y ONGs, con una lógica para los Kichwas. Este caso vislumbró la alianza de muchos actores externos a las comunas con beneficio para los analfabetos, no hubo confrontación a nivel de las acciones educativas ni del pensamiento que impulsó el proceso alfabetizador, porque admitieron la lengua y la cultura kichwa para la alfabetización y se embarcaron en unidad de acto contra el analfabetismo. Sin embargo, hubo una confrontación de actores, considerando que las agencias externas utilizaron tanto el pensamiento kichwa como el proceso alfabetizador en beneficio de las ONGs y no en beneficio de las comunas⁵⁰⁸. Tanto la alianza de pensamiento de alfabetización de ONGs con las comunas, el proceso alfabetizador como la confrontación de actores invirtió (*tikray*) la educación fiscal homogénea y castellanizante en educación intercultural, bilingüe y comunitaria. Esta inversión (*tikray*) será parte sustancial de la política educativa a lo largo de la década de 1990 y 2000.

5.7. Educadores bilingües y líderes educativos

La formación de líderes educativos⁵⁰⁹ propios dentro de la FCUNAE que luego se transformaron en líderes políticos es quizá el mayor proceso de inversión política y educativa de los pueblos kichwa, es la organización y gobernabilidad de las comunas kichwas que rompen con la hegemonía política y educativa de la sociedad mestiza.

Con la creación de la CONACNIE (1980), se dio paso a la participación de las organizaciones comunitarias encargadas de elegir, en primer lugar a los alfabetizadores de las propias comunidades y, luego, a los maestros para las escuelas cuya formación se encontraba a cargo del CIEI como parte del convenio existente con el Ministerio de Educación⁵¹⁰.

Como vemos el apoyo del Estado fue indirecto hacia los alfabetizadores y promotores, pues interviene mediante una ONG, en este caso el Instituto de Investigación de la Educación Indígena (CIEI) de la Universidad Católica de Quito. Los líderes educativos se iniciaron como alfabetizadores, luego fueron nominados como promotores de alfabetización, luego fueron

⁵⁰⁷ CIEI. “Programa de alfabetización, 42.

⁵⁰⁸ Ochoa, Inés, “Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Quito, 16 de julio al 24 de agosto 1984), 45. Archivo PDF.

⁵⁰⁹ En Bolivia se plantea la formación de educadores para una educación comunitaria y de líderes indígenas para la participación popular en la educación. Ver Luis Enrique López, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia* (La Paz: PROEIB Andes y Plural Editores, 2005), 291.

⁵¹⁰ Yáñez, *Componente de identidad de Macac*, 3.

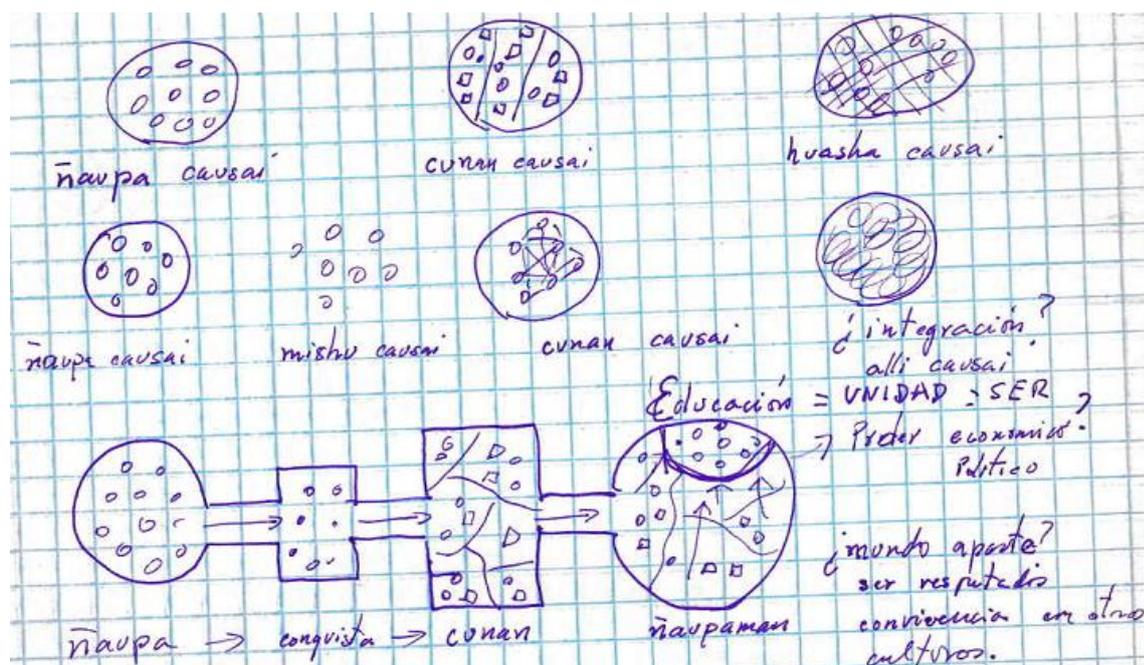
elegidos como dirigentes de las organizaciones regionales y nacionales, finalmente se convirtieron en actores políticos sea por medio de las elecciones o accediendo a las instancias burocráticas como funcionarios públicos. Por ejemplo, como líderes políticos se consolidaron Cristóbal Tapuy, Valerio Grefa, quienes se iniciaron como alfabetizadores. Los educadores bilingües en cambio, se especializaron en educación bilingüe (Kichwa y castellano) que lo ejercieron en las comunidades kichwas y la mayoría continuaron estudios superiores para docentes.

El semillero de los líderes educativos y de educadores bilingües fueron los diferentes programas de alfabetización, en su interior fueron nominados como educadores comunitarios, como monitores y como promotores educativos. Los promotores educativos desarrollaron su acción organizativa desde las comunidades mediante la alfabetización. Los educadores comunitarios desarrollaron la educación desde la cultura y la lengua de cada nacionalidad y los líderes educativos tuvieron relación directa con la organización como dirigentes de educación de sus respectivas organizaciones. Sin embargo, ambos grupos fueron optados por la institucionalidad educativa del país, perdiendo lo mínimamente ganado en bilingüismo e interculturalidad. En educación el significado y funciones del “educador comunitario” o *yachaccamayuc*, es la fusión entre el concepto de profesor según la tradición occidental con las características de una persona que educa en forma comunitaria, que puede ser *tayta*, *mama*, *yachak*, *amawta*. El *yachaccamayuc* es una fusión que deviene en una franca confrontación con el profesor fiscal.

5.8. Convivencia con otras culturas (kawsaypura)

Desde las misioneras Lauritas que apoyaron en la capacitación de los educadores bilingües de las comunas de las riberas del río Napo, pertenecientes a la organización Federación de comunas Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE), se puede mirar la idea de “convivencia con otras culturas” haciendo alusión a los kichwa y a los mestizos.

Ilustración 4.1. Relación entre la vida y el tiempo Kichwa



Fuente: Manuscrito de Sor Inés Ochoa.

La Ilustración 4.1 presenta la relación entre la vida y el tiempo kichwa, se observan tres columnas y tres filas, tomamos la intersección de la tercera columna y la tercera fila, en la cual está un círculo que abarca un semicírculo, muchos círculos pequeños divididos por líneas indefinidas y flechas en dirección al semicírculo que parten desde los círculos pequeños. La explicación es como sigue. El semicírculo con círculos pequeños en la parte superior del círculo es la representación del *ñaupa causai* (vida pasada del *kichwa runa*). Los círculos muy pequeños representan el *mishu causai* (vida o cultura mestiza) separado por unas líneas, ocupan el resto del círculo. El círculo está rotulado por *ñaupaman* (para adelante) que es una intersección de *ñaupa* (adelante o pasado) > conquista > *cunan* (hoy, presente). El círculo es una unión cultural que le denomina como *cunan causai* o *ñaupaman*. Esta unión es producto de las categorías *ñaupa causai* y *mishu causai*. A mi criterio, este es el principio de la convivencia entre vidas o culturas totalmente diferentes, desiguales y complementarias al mismo tiempo: *kichwa runa* y *mishu*. Esta es la convergencia de los Kichwa del río Napo o *Napuruna* con los mestizos conformado por misioneras, misioneros, colonos y profesores. Los kichwa cotidianamente tienen conciencia de la existencia y convivencia del mestizo y hay una unión, no exclusión ni negación. No hay una clara presencia del mestizo sin embargo, ello es posible identificar en la educación que reciben los *Napurunakuna*. Aquí no hay una inversión, sino una continuidad del pensamiento y lógicas del *Napuruna* con influencia

limitada de los mestizos. El *tinkuy* más visible fue la incorporación de la escuela en las comunidades que también, dada la mayor fuerza del pensamiento del *Napuruna*, se convirtió en comunitaria y bilingüe (*tikray - pachakutik*).

En la intersección de la segunda fila con la tercera columna, frente al círculo *ñaupaman* está la pregunta ¿integración? Su respuesta es *alli causai* (vida buena). El significado y sentido de esta categoría es analizado en el siguiente capítulo, sin embargo, ahora nos ayuda a entender la siguiente pregunta inserta en la confluencia de la tercera fila con la tercera columna: ¿Mundo aparte? A esta pregunta la respuesta es “ser respetados, convivencia con otras culturas”. Esta afirmación de la “convivencia con otras culturas” denota, previamente la existencia de culturas diversas y entre ellas hay una convivencia que permite compartir los saberes, los conocimientos y la vida tal como lo manifiesta cada cultura. No puede haber *alli causai* sin la convivencia con otras culturas, es decir, la comprensión y desarrollo de *alli causai*, está ligada a la “convivencia con otras culturas”. No es una vida buena individual o siquiera de un solo pueblo. Es *alli causai* de varias culturas, es decir, son varios *alli causai*, diríamos varias formas de vida buena, según lo exprese cada pueblo. La clave de la convivencia cultural es en *alli causai*. Los pueblos kichwas no buscan aislarse o conformar un gueto sino en abierta relación buscan compartir y vivir con otras culturas, más aun, proponen la convivencia con otras culturas. De esta manera, la interculturalidad o la “convivencia entre culturas” como sentimiento y filosofía es una situación cotidiana de los pueblos indígenas.

En la misma ilustración propone la “Educación = UNIDAD = SER”. Es una nueva construcción y proyección del “ser” a partir de la unidad entre *Kichwa runakuna* y *mishu*. El *ñaupa causai* y el *cunan causai* sirven de fundamento para el nuevo “ser”, que deben “ser respetados” en una “convivencia con otras culturas”. El ser se constituye solo en el respeto y la convivencia con otras culturas. Hay el *tinkuy* histórico: la conexión entre *ñaupa causai* con el *cunan causai*, en la posibilidad del *ñaupaman*. Desde el presente se conoce el pasado y se piensa al futuro. Es la convergencia del pasado conocido en el presente que se vive en la posibilidad de ir para adelante. El presente sirve de convergencia de la historia donde encuentra la unidad de la existencia con el devenir de los pueblos. Desde el exterior, los mestizos convergen con la denominación de “indígenas” hacia los pueblos indígenas, mientras estos, desde dentro confrontan con la categoría de “nacionalidades”. Las organizaciones indígenas finalmente se impondrán con la categoría de nacionalidades logrando plasmarlo como derecho constitucional. El *tinkuy* de la categoría “nacionalidades”

facilitó la confrontación y la inversión o *tikray* de la categoría de indígenas en nacionalidades, aunque en la sociedad mestiza se mantenga todavía la categoría indígenas. Prevalece la categoría “nacionalidades” permitiendo el *pachakutik* o proceso de renovación y unidad de las organizaciones y pueblos indígenas. Al final, la lucha entre *ñaupa causai* con el *cunan causai* continua mientras el horizonte de *ñaupaman* sigue siendo una posibilidad de mejorar las condiciones de educación de los pueblos indígenas.

Entre el *ñaupa causai* y el *cunan causai* se renueva con fuerza el *tinkuy*, porque hay tensión y pugna entre lo ancestral y lo moderno, entre los saberes tradicionales y la ciencia. Esta tensión permite en unos casos fusionar conocimientos, en otros casos generar una franca confrontación, en otros casos renovar comprensiones que permiten nuevos análisis a la luz de los hechos pasados. Es digno de resaltar por ejemplo, que en los talleres para educadores comunitarios se mira un horizonte renovado tomado del pasado como es el *yachac tucuni* / me convierto en sabio a la usanza pasada del Kichwa. En cambio, hay una renovación de conocimientos o saberes como sucede con *alli causai*, que luego incluso es adoptado por las otras sociedades distintas de los pueblos indígenas.

6. Educación implementada por la Fundación *Runacunapac yachana huasi* (FRYH)

6.1. Contexto

Desde el inicio de la década de 1970, se crearon paulatinamente alrededor de 12 escuelas autogestionadas y dirigidas por las comunidades kichwa de Simiatug de la provincia Bolívar. En 1978 la Fundación *Runacunapac Yachana Huasi* (Casa del saber de las personas) centro de formación campesina tiene la particularidad de ser constituida con el auspicio del Obispo de Guaranda Mons. Candido Rada, la Asociación de Voluntarios Operación Matogroso Ecuatoriana (O.M.G.E) y tres personas naturales en representación de las comunidades campesinas, domiciliada en la parroquia Simiatug⁵¹¹. Se toma el desarrollo del proceso educativo de esta organización para mirar la perspectiva de “entre culturas”, que da cuenta de la convergencia de actores, de encuentro y confrontación de saberes y la inversión de la educación con la creación y funcionamiento de las escuelas indígenas, en una zona donde vivían “miles de indígenas en totalidad analfabetos, desamparados por la ley y las

⁵¹¹ Manuel Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos de la organización de los pueblos del norte de la provincia de Bolívar* (Guaranda: Casa de la Cultura Ecuatoriana, núcleo de Bolívar, s/a), 287.

autoridades, maltratados, explotados y humillados por los mestizos, autoridades, comerciantes y la iglesia católica desde que se asentaron como pueblos mestizos criollos”⁵¹².

6.2. Yachay tinkuy en la educación de la FRYH

Desde la perspectiva del *yachay tinkuy* en la FRYH sobresalieron la convergencia y confrontación de:

- El programa de educación bilingüe infantil,
- Los *yachaccamayuc*, literalmente significa poseedor y cuidador del saber y del conocimiento, es el profesor kichwa originario de la comunidad (zona de Simiatug) que sustituye y confronta con los saberes de su comunidad (idioma y cultura) al profesor mestizo;
- 17 escuelas de las comunidades construidas por medio de “mingas comunitarias y con el apoyo financiero de algunas instituciones”⁵¹³, que rompen con las escuelas impuestas por el estado;
- El cumplimiento del programa de estudios en coordinación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), una vez que ha sido consolidado los anteriores aspectos;
- La producción de material didáctico bilingüe, con proyección a “fortalecer la enseñanza bilingüe bicultural”, que rompe con la educación oficial homogeneizante y monolingüe (castellano);
- La enseñanza a los niños de “técnicas agrícolas” que permiten tener los huertos escolares, para el cultivo de hortalizas que se comercializan mediante el sistema de “bodas” en cada escuela,
- La evaluación y supervisión educativa realizada por la Dirección Provincial de Educación en forma anual y de los programas de educación realizada por la comisión de educación de la organización,
- El Instituto para la formación de *yachaccamayuc* y de agrónomos reconocido por el Ministerio de Educación con ciclo básico y bachillerato⁵¹⁴.

En cada acción educativa que desarrolló la FRYH convergieron agencias externas en la comunidad con la finalidad de apoyar la cristalización de sus metas y objetivos. Para la construcción de las aulas de las escuelas creadas intervino el Consejo Provincial; el Ministerio

⁵¹² Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos*, 267.

⁵¹³ TINCUI – CONAIE. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador*, 187.

⁵¹⁴ TINCUI – CONAIE. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador*, 188 – 189.

de Educación intervino con el sistema educativo para legalizar el proceso educativo comunitario iniciado por las comunas; las agencias de FEPP, SWISSAID y OMG apoyaron con la capacitación a los *yachaccamayuc*, la organización financiera OXFAM apoyó la educación de las escuelas, las ONGs CEBEMO y ALER apoyaron con la radio⁵¹⁵. Cada institución que convergió para apoyar la educación de la FRYH vino con sus saberes, conocimientos y sentimientos que dieron origen a una particular y nueva manera de hacer educación bilingüe bicultural.

La convergencia de acciones y saberes se mira también en la construcción de la infraestructura escolar, donde la comuna aportó con la minga mientras que los organismos externos brindaron apoyo financiero; el *yachay tinkuy* se observa en la convergencia de la enseñanza en dos idiomas: kichwa y castellano (que empiezan a denominarse bilingüe) así como la enseñanza de los dos idiomas. Otro *yachay tinkuy* es la confluencia del programa de estudios bicultural (cultura kichwa y cultura criolla). Son novedades educativas el aprendizaje por parte de los estudiantes de técnicas agrícolas en huertos escolares, la comercialización de hortalizas en “bodas”. Las técnicas agrícolas son parte de la sabiduría kichwa que se unen a la lógica escolar occidental creando un nuevo escenario escolar mientras que las “bodas” son prácticas festivas de las comunas que se juntan con los conocimientos occidentales de comercialización. Lo más visible del *yachay tinkuy* fue el *yachaccamayuc*. En su accionar educativo convergieron los saberes kichwa, así como los saberes de la sociedad criolla dominante. Las acciones educativas ejecutadas por los *yachaccamayuc* fueron apoyadas y evaluadas por la confluencia de dos instancias diferentes: la comisión de educación de la FRYH impulsora de la iniciativa educativa y por los organismos estatales educativos del MEC, el primero desde la visión de la comunidad y el segundo desde el estado. Estos *yachay tinkuy* o encuentro de saberes que se desarrolló en las escuelas de la zona de Simiatug creadas por la FRYH, conforme avanzan en su implementación, no fue bien vista por los *mishukuna*, los hacendados, los mestizos que vivían en los centros poblados parroquiales y las ciudades ni por las autoridades de las instituciones públicas de la provincia y de los ministerios⁵¹⁶. Se evidencia que surgieron actores opositores que configuran la oposición complementaria o dualidad complementaria, parte fundamental para que se desarrolle el *tinkuy*. Fundamentados en la estructura comunitaria y legitimada por la fuerza organizativa de las comunidades kichwa, lograron fundar 17 escuelas, seleccionaron a sus *yachaccamayuc* de las propias

⁵¹⁵ TINCUI – CONAIE. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador*, 191.

⁵¹⁶ Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos*, 65.

comunidades, implementaron su propio programa de estudios, utilizaron el kichwa y el castellano en la educación, produjeron materiales didácticos en kichwa y luego en los dos idiomas para la educación de sus hijos. Estas acciones educativas generaron un nuevo sistema educativo de impacto y trascendencia social, cultural y educativo para las comunidades de Simiatug pero desconocido por el estado por considerarlo informal. Esta iniciativa educativa logró imponerse, incluso supeditando a la educación estatal, hasta convertirse en hegemonía educativa en la zona. Este sistema necesitaba de nuevos docentes y los *yachaccamayuc* surgieron de esa necesidad, se convirtieron en líderes educativos que paulatinamente fueron implementando la educación bilingüe bicultural como un nuevo sistema educativo. Así nacieron las escuelas bilingües biculturales, empezando el ciclo de *pachakutik* educativo, con una nueva forma de hacer educación que cambiará la teoría y práctica educativa del Ecuador. Las comunas, mediante los *yachaccamayuc* realizaron la toma de la “escuela”, un concepto occidental, para ser adaptada a las necesidades y requerimientos de las comunas kichwa, para desarrollar la educación propia. Estas escuelas fueron los lugares de convergencia de dos saberes (kichwa y mestiza), lugar de encuentro de dos culturas (bicultural), así nació también otra forma de pedagogía y educación que cuestionó la educación castellanizante, monocultural e integracionista. La educación bilingüe bicultural, llamado desde las autoridades como informal e ilegal incluso acusada de que los indios de Simiatug “están haciendo una educación subversiva y mediocre en la zona, peligrando la seguridad de la ciudadanía de la zona y de la provincia”⁵¹⁷ inauguró “otra educación” con la niñez y con los adultos, que influirá también en todo el sistema educativo nacional. El *yachay tinkuy* de la educación bilingüe bicultural de Simiatug siguió su curso desafiando nuevos encuentros y confrontaciones a nivel provincial y luego nacional.

6.3. Tikray (inversión) y nueva educación de la FRYH

El centro de alfabetización para la formación de adultos, la escuela para la formación de los niños y el instituto para la formación de los jóvenes, necesitaban de docentes adecuados a los intereses y necesidades de las comunas, por lo cual el *yachaccamayuc* se capacitó dos meses cada año en las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE). Fue una capacitación para la formación de la comunidad, donde el centro escuela constituía el lugar de convergencia de la capacitación brindada por ERPE, el apoyo del párroco, el obispo de Guaranda y los voluntarios de OMGE. Es crucial entender al *yachaccamayuc* para configurar

⁵¹⁷ Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos*, 266.

las convergencias y confrontaciones del *tinkuy*. Los *yachaccamayuc* aprendieron a leer y escribir dentro de los programas de alfabetización, luego, como *pallka* (bifurcación) o ramificación enseñaron las primeras letras en otras comunidades a otros adultos y también a niños. El *yachaccamayuc* que compartió sus aprendizajes en otra comunidad generó la inversión o *tikray*, es decir, nuevos saberes fueron desarrollados en la alfabetización y en la enseñanza – aprendizaje con los niños. Las acciones de *yachaccamayuc* a su vez, produjeron el *tinkuy* en la nueva comunidad y escuela, porque conforme avanzaron con la alfabetización replicaron sus conocimientos a los niños. La confrontación apareció cuando los nuevos alfabetizados con sus saberes rompieron la hegemonía cultural mestiza en la educación y el centro - escuela abierta en cada comunidad desafió a las escuelas oficiales, en tanto en cuanto se convirtieron en los lugares de convergencia de los conocimientos tanto de la cultura kichwa como de la mestiza. El *yachaccamayuc* no solo cuestionó a los profesores fiscales, sino que puso en el tapete de la educación los conocimientos despreciados y desvalorados de la cultura kichwa como contenido de aprendizaje, hizo la inversión de los saberes, los saberes kichwa por los saberes mestizos, usó el idioma kichwa por el castellano para la enseñanza. No fueron docentes formados en algún centro especializado en la formación de maestros desde la lógica oficial y de la sociedad, sino como dice José María Allauca, el *yachaccamayuc*, calificado por los mestizos y la iglesia conservadora como comunista o procubano, fue un “profesor preparado en Escuelas Radiofónicas Populares” en Riobamba, que “habla y practica sobre la liberación de los campesinos” y asumió que “trabajamos de diferente manera para la liberación de pueblo oprimido, explotado, abandonado y discriminado”⁵¹⁸. Fue un cambio radical, o mejor dicho, recurriendo a conceptos kichwa, fue el *tikray* o inversión en la forma de pensar y hacer educación en las comunas indígenas, fue una educación para la liberación del pueblo oprimido. La inversión de saberes produjo el *pachakutik* o renovación de tiempos y espacios. Aquí está el origen de la lucha emancipadora y decolonial de las comunidades indígenas primero, de los pueblos y nacionalidades indígenas después, en consideración a que la educación destinada desde el estado para los pueblos indígenas tuvo características coloniales: imponer una cultura y unos saberes ajenos a la cultura nativa. Hubo también inversión en el pensamiento de la FRYH con el pensamiento del profesor mestizo, pues este continuó con la intención y acción educativa de seguir dominando. Por ello, los padres de familia de las comunas optaron por una educación propia, porque se “daban cuenta la diferencia que hay en enseñanza – aprendizaje, libertad y buen trato a sus hijos en la escuela

⁵¹⁸ Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos*, 258.

indígena”⁵¹⁹ y al comparar con la escuela fiscal “la profesora actuaba todavía en la enseñanza, a los niños con sistema con sangre entra la letra”⁵²⁰. Como los profesores mestizos eran extraños a la comunidad había “muchas ausencias constantes de los señores profesores, maltrato físico, psicológico y choque cultural con los niños indígenas, padres de familia y la comunidad”⁵²¹. Es de recalcar también que “la comunidad daba la alimentación y protección al maestro” o *yachaccamayuc* lo que da a entender el carácter colaborativo solidario entre los comuneros. Después de varios años de funcionamiento de estas escuelas y una vez evaluadas y aprobadas por la Dirección Provincial de Educación de Bolívar, los maestros tienen el reconocimiento de una bonificación de cien sucres mensuales. “Así aparecen los primeros líderes de cada comunidad indígena de Simiatug, pero más maltratados y perseguidos... de supuestos blancos, autoridades y empleados de la iglesia... (Llamándoles) comunistas, cubanos, masón y evangelistas”⁵²².

Solo la unidad de las comunas y el deseo de tener una educación realista, respetuosa de los saberes y de la dignidad de las personas logró doblegar el rechazo de las autoridades de gobierno de turno para crear su propio sistema de educación con la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, en 1988. Un hecho trascendental de la educación de los pueblos indígenas es la “toma” de una parte de la administración pública de educación.

7. Propuesta educativa de Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI)

Con el nacimiento de la organización Ecuador *runacunapac riccharimui* ECUARUNARI / “Despertar del Indio Ecuatoriano”⁵²³ en 1972, la educación de los niños y jóvenes de las comunas kichwa paulatinamente fue asumida por las organizaciones indígenas representativas y fue abordada desde la perspectiva de la realidad kichwa, en un inicio como alfabetización y luego como educación básica.

7.1. Rikcharimuy con los líderes educativos

Al interior de cada cultura hubo diálogo pero la relación entre culturas se dio en confrontación, incluso si eran culturas que vivían en igualdad de condiciones. El diálogo se dio entre los miembros de cada cultura, entre quienes compartieron los mismos códigos de

⁵¹⁹ Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos*, 248.

⁵²⁰ Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos*, 241.

⁵²¹ Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos*, 268.

⁵²² Cornelio, *Fundamentos del proceso y sucesos históricos*, 271.

⁵²³ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 16.

comunicación y las características culturales. En cambio, cuando se dieron relaciones entre culturas se produjeron actitudes de crítica y confrontación. Allí surgieron nuevas formas de relacionarse, y en estas nuevas relaciones se gestaron nuevas realidades, pensamientos y sentires. Ese fue el caso de las asambleas de la ECUARUNARI cuando los representantes de las comunidades expusieron sus problemáticas en común para la toma de conciencia (*rikcharimuy*) que luego permitió la franca discusión para proponer sus posibles soluciones. Las resoluciones entonces respondieron a las necesidades de sus vidas, que llevaron a la práctica para mejorar sus vidas. Estas resoluciones estuvieron conectadas a la vida y a la educación.

Se toma el concepto kichwa *rikcharimuy*, tal como se escribió en la década de los años setenta, para describir la historia de la educación de los pueblos kichwas. El *riccharimui* o despertar del sentimiento - pensamiento implicó el redescubrimiento de su identidad, el forjamiento de la autonomía, la recuperación de la originalidad y la capacidad de emanciparse. El *rikcharimuy* fue un redescubrimiento colectivo de la identidad colectiva, por sobre la individualidad. El descubrir su identidad como “indígena” fue un despertar a la identidad étnica y política. Asumían que pertenecían a un pueblo, pero un pueblo que estaba siendo oprimido, explotado y dominado. Esta categoría permitió plantearse, desde su autonomía, la liberación.

7.2. Coordinación comunitaria

El funcionamiento de Ecuador *runacunapac riccharimui* (ECUARUNARI) y sus federaciones provinciales fue horizontal porque se situaban en el mismo nivel, no había jerarquía. En ese mismo sentido igualitario se dio la relación de cada una de las federaciones provinciales con la ECUARUNARI, convirtiéndose ésta en coordinadora o aglutinadora de las fuerzas y propuestas de cada federación. La directiva que elegían era la responsable de la coordinación entre las federaciones y la encargada de ejecutar las resoluciones y acciones aprobadas. La convergencia de la capacidad organizativa está plasmada en la ECUARUNARI. Además, estas relaciones eran de ida y vuelta, es decir, de diálogo e intercomunicación en igualdad de condiciones entre la organización provincial con la organizaciones nacional. Cada federación tenía su interlocutor en la otra federación y en la ECUARUNARI. Esta apertura de comunicación y diálogo permitió conocer a profundidad a cada una de las organizaciones filiales de la ECUARUNARI. La concentración de las fuerzas organizativas en la ECUARUNARI facilitó la unión de ideas y propuestas mientras que al retornar la

información a cada organización provincial facilitó la difusión y la multiplicación. En esta dinámica organizativa convergieron las fuerzas para la organización representativa y a la inversa, se multiplicaron las organizaciones de base producto de la información que llegaba a cada organización de base. Hubo convergencia de saberes y ramificación de saberes en cada organización, sea nacional, regional, provincial y comunal. En este proceso afloró el llamando a la unidad como anhelo práctico de la organización. En el proceso organizativo de la ECUARUNARI también se observó la lógica de *tinkuy* y *pallka*: convergencia y ramificación. Fue la unión – multiplicación de ideas y sentidos de lucha que permitieron tomar mayor fuerza organizativa a cada federación y a la ECUARUNARI. Los saberes kichwas y de otras nacionalidades se ubican en su mejor momento de desarrollo.

La relación comunitaria estuvo alimentada por una relación familiar, que creó una correlación de solidaridad mutua. Aplicaron el sentimiento comunitario y familiar en la creación de las federaciones provinciales o *huahua riccharimui* conforme a las resoluciones del primer congreso de la ECUARUNARI⁵²⁴, estableciendo una relación familiar de hijos (*huahua*). Para la nominación de las federaciones provinciales se tomó la misma denominación de la ECUARUNARI como Chimborazo *riccharimui*, Pichincha *riccharimui*, Bolívar *runacunapac riccharimui*. La comunitariedad tiene su fundamento en la familiaridad. Este sentimiento creó la unidad entre los pueblos indígenas, dando una nueva manera de hacer y comprender la acción y la lucha organizativa – política. Este sentimiento familiar comunitario también gestó nuevas maneras de comprender y hacer la educación, como sucedió con la alfabetización y con la educación básica en las comunidades indígenas. Son dignos de resaltar la educación realizada por la FCUNAE y la Fundación *runacunapac yachana huasi*, por la originalidad de hacer educación desde sus fueros y capacidades.

Entonces, la estructura familiar y la relación comunitaria de las organizaciones de la ECUARUNARI fueron aspectos fundamentales del *yachay tinkuy*. Desde el sentir y la comprensión kichwa, el significado y sentido que lo comunitario impregna a la educación impulsada por las organizaciones kichwa de base, cuestionó e invirtió la educación castellanizante, monocultural y homogeneizante.

⁵²⁴ TINCUI – CONAIE. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador*, 215.

7.3. Yachaywasi

Conforme se estructuraron las organizaciones provinciales de la ECUARUNARI y creció la fuerza organizativa de lucha y acción de los pueblos indígenas, al interior de cada *wawa rikcharimuy* o federaciones provinciales también se dieron una serie de procesos organizativos que permitieron plasmar las iniciativas educativas. Por ejemplo, en la Federación Indígena y Campesina de Imbabura INRUJTA FICI, creada en 1972, se estructuró en su interior el *yachaywasi* (casa del saber) que es considerada como el “departamento de cultura y educación”⁵²⁵. Además, en el organigrama constó el área de trabajo del consejo o CAMAC (Consejo de gobierno de la organización), instancia administrativa conformada por todos los dirigentes electos en el Congreso de la organización. En el caso de la FICI, el área de trabajo *yachaihuasi* está integrada por las Secretarías de Educación y Cultura, Secretaría de nacionalidades indias, juventudes y deportes, Secretaría de prensa y propaganda, para impulsar procesos de educación informal experimental y espacios de debate sobre la problemática indígena. El encuentro y confrontación o *tinkuy* se visibilizó en “seminarios, encuentros, foros, mesas redondas, con la finalidad de profundizar el análisis sobre el problema de las nacionalidades indígenas y la cuestión nacional, con la asistencia de sectores indígenas, sindicales, políticos y de científicos sociales”⁵²⁶. Estos procesos se replicaron en cada federación y el *yachaihuasi* o dirigencia de Educación impulsó políticas educativas al interior de cada organización y apoyó las iniciativas de educación kichwa en las comunas. La dirigencia de educación de las federaciones indígenas y campesinas fue decisiva a la hora de implementar la alfabetización en kichwa y para implementar la educación intercultural bilingüe en el Ecuador.

8. La educación durante la conformación de las organizaciones nacionales

CONAIE, FENOCIN y FEINE

Las instituciones participantes del proceso alfabetizador de los pueblos *kichwas* en el periodo del gobierno Roldós – Hurtado y Hurtado – Roldós, producen textos que apoyan la comprensión de la realidad del mundo indígena. Hasta la constitución de las organizaciones nacionales de la Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE), de la Confederación de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), y del Consejo Ecuatoriano de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos (FEINE) se cuenta con el pensamiento de los pueblos y nacionalidades visible en los proyectos políticos de cada

⁵²⁵ TINCUI – CONAIE. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador*, 140.

⁵²⁶ TINCUI – CONAIE. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador*, 139.

organización y estos se constituyen en las guías de las acciones de lucha en todos los órdenes de la vida del país, especialmente el político, agrícola, social, cultural y educativo. En la década de los años 80s, se publican variados textos y diccionarios en kichwa, otros en kichwa y castellano, coincidiendo con la participación de las organizaciones nacionales en la conformación del proceso técnico, administrativo y financiero de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Tomamos los textos producidos en la lengua kichwa y en castellano - kichwa para indagar *riccharimui*, *jatarishun*, *ñukanchikpura* y *sumak kawsay*.

8.1. Ñukanchikpura (entre nosotros)

En el texto “*Ñucanchic yachana*” de Díaz Lola incluye en la tercera unidad denominada *CAI PACHACA ÑUCANCHIJ CAUSAIMI* la quinta lección titulada *Ñucanchikpura*, donde propone “*Ecuador llajtapaj huahuacunata rijsishun*”⁵²⁷ que se traduce como, conozcamos a los niños del Ecuador. Enseguida debajo de cada dibujo donde se observa una pareja de niños diferenciados por su vestimenta, especifica la pertenencia a cada cultura: “Saragurucuna, Salasacacuna, Cachacuna, Shuarcuna, Cufancuna, Tsachilacuna, Mishucuna, Chachicuna, Utavalucuna, Yanacuna, Azuaycuna”⁵²⁸. El *Ñukanchikpura*, incluye a niños/as pertenecientes a los pueblos indígenas como a niños /as no indígenas. Entre los pueblos indígenas se pueden observar niños/as kichwas y no kichwas. Entre los pueblos kichwa están Saragurucuna, Salasacacuna, Cachacuna, Utavalucuna, mientras que en los niños no kichwa se observan los Shuarcuna (Shuar), Cufancuna (Cofán), Tsachilacuna (Tsáchilas). Es importante señalar la inclusión de Mishucuna (Mestizos), Yanacuna (Afroecuatorianos) y Azuaycuna. Se identifica a este último grupo como perteneciente a la chola cuencana por la vestimenta de la niña.

En *ñukanchikpura* queda configurado la existencia, presencia y convivencia de varios pueblos con diferentes culturas, las mismas que se identifican por su vestimenta, observada en cada dibujo. No se encuentra más información, sin embargo, la idea central de este texto, es identificar y reconocer las diversas culturas que habitan el territorio ecuatoriano, que refuerza la idea de la “convivencia entre culturas” diversas y distintas y configuran “entre nosotros” o *ñukanchikpura*.

⁵²⁷ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana* (Quito: MEC – GTZ, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, 1986), 189.

⁵²⁸ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 189 – 190.

8.2. ¿Por qué somos nacionalidades?

Al preguntarnos por ¿cuáles son las otras culturas? se parte de reconocer que la kichwa es una cultura diferente a la mestiza, a la afroecuatoriana. Es una pregunta que orienta la búsqueda de otras culturas en el Ecuador. Sin embargo, para la década de los años ochenta, dentro de las organizaciones indígenas nacionales y como indican sus identificaciones, ya se utiliza la categoría nacionalidad, aludiendo a la identificación de un pueblo con rasgos culturales propios: idioma, historia, población, reconocimiento externo e incluso con territorio propio. Al preguntar ¿por qué somos nacionalidades? Se indica que “somos pueblos con una cultura y una historia propia... idiomas propios y nuestra propia literatura, leyendas y tradiciones... nuestras propias formas de organización económica, social y política... conservan un territorio común”⁵²⁹. Con este significado, sentimiento y sentido crean la “Confederación de nacionalidades indígenas de la amazonia ecuatoriana CONFENIAE” en 1980 y para el mismo año, organizan el “Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONACNIE”⁵³⁰ que en 1986 toma el nombre de “Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)”⁵³¹. A la comprensión de otras culturas aporta significativamente la comprensión de nacionalidad. Desde esta lógica se estructuran las organizaciones indígenas nacionales, adquieren fuerza organizativa y política y aumentan la red de significados de su lucha. No son luchas materiales o la demanda de servicios que impulsan las organizaciones indígenas sino una nueva forma de comprender el sistema político y educativo: que sea “entre culturas” / *Kawsaypura*, incluidos los mestizos, afroecuatorianos y montubios; “entre nosotros” / *Ñukanchik pura*, aludiendo a las nacionalidades indígenas. Aquí se ve claramente el *yachay tinkuy*, donde las organizaciones y pueblos indígenas convergen en la categoría nacionalidad en el caso de la CONAIE, confluyen en la categoría pueblos en el caso de la FENOCIN y FEINE. Es un *tinkuy* organizativo. Son las convergencias y las categorías de nacionalidad y pueblo que confrontan al estado uninacional y la sociedad monocultural, generando la inversión en nuevos significados y sentidos: Estado plurinacional y sociedad intercultural. Aparece el cambio o *pachakutik* (nuevo espacio, tiempo, actitud) de un horizonte y tiempo de estado plurinacional y de sociedad intercultural, donde todas las culturas y nacionalidades sean tomadas en cuenta.

⁵²⁹ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 7.

⁵³⁰ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 41 – 46.

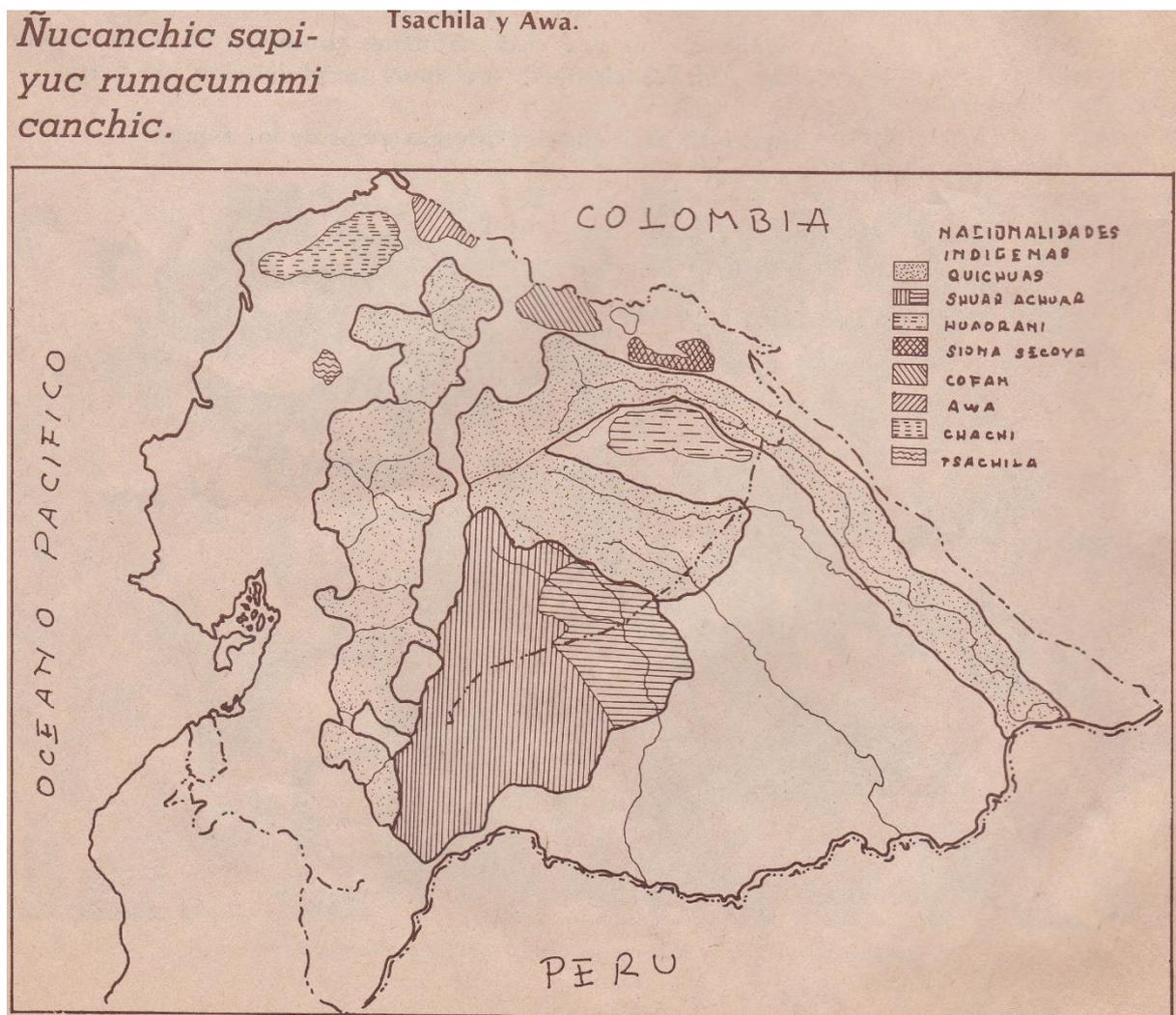
⁵³¹ TINCUI – CONAIE. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador*, 267.

8.3. ¿Cuántas nacionalidades somos?

¿Cuántas nacionalidades existen en el territorio ecuatoriano? Para 1984 ya existe el discurso y un claro posicionamiento político de la categoría nacionalidad dentro de las organizaciones indígenas, especificando que “actualmente somos: Quichua, Shuar, Chachi, Huaorani, Cofan, Secoya, Tetete, Siona, Tsáchilas y Awa”⁵³², ubicados mayoritariamente en la Sierra y la Amazonia, como se ve en la ilustración 4.2. La nacionalidad afincada a su territorio será muy utilizada por la CONAIE y en menor medida por la FENOCIN y FEINE. Desde estas fechas la categoría nacionalidad forma parte del discurso y del proyecto político de las organizaciones indígenas, especialmente de la CONAIE. A partir de la ubicación de cada nacionalidad, territorialmente se puede observar que más de la mitad del territorio ecuatoriano se encuentra ocupado por nacionalidades indígenas. Sin embargo, a mi entender, no es la presencia o existencia mayoritaria de los pueblos indígenas, lo que define su lucha, sino la puesta en escena de los saberes políticos, educativos y culturales que rompen con este estado uninacional y sociedad monocultural. Cobra sentido el *yachay tinkuy* porque cada una de las nacionalidades son portadoras de una lengua propia, historia, territorialidad, conocimientos, pensamientos, creencias, costumbres y su defensa por mantenerla vigente que confrontaron y rompieron con la dominación cultural e intelectual mestiza – castellana.

⁵³² Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 8.

Ilustración 4.2. Nacionalidades indígenas del Ecuador



Fuente: Conterón y Vacacela 1984.

La nacionalidad está intrínsecamente unida al origen de su identidad como pueblo. Por ello manifiesta que “*ñucanchic sapiyuc runacunami canchic*”⁵³³ que se traduce como, nosotros somos hombres que tenemos raíz. Esta afirmación condensa la continuidad histórica de los pueblos que existían antes de la conquista española, dice de la dominación cultural a la que fueron sometidos por los españoles y que en la actualidad manifiestan nuevas características impregnadas por la modernidad y la resistencia. Hay una continuidad histórica de los pueblos indígenas, sin embargo, afectados o renovados por otras culturas.

A partir del surgimiento de la categoría nacionalidad, se inaugura una nueva relación cultural y política entre los pueblos del Ecuador, que mayoritariamente es vista y analizada como una

⁵³³ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 8.

relación entre indígenas y mestizos. Esta polarización no ayuda a entender las otras nacionalidades, incluso dificulta identificar la diversidad de culturas que existe dentro de cada nacionalidad y dentro de los mestizos. Las diferencias culturales generacionales no solo son característica de la cultura mestiza sino de cada nacionalidad, que incluso está cruzado por las diferencias de género y de clase. Como hemos visto, la convivencia entre culturas, que incluye a los mestizos son las propuestas de los dirigentes indígenas de aquella época. La irrupción de la fuerza organizativa y de los proyectos políticos – culturales de las organizaciones indígenas dará una nueva forma de entender a la sociedad nacional. La comprensión de la nacionalidad desde los pueblos indígenas y los otros pueblos forjará el proyecto de un nuevo sistema de estado: el estado plurinacional. La denominación de estado plurinacionalidad, busca cambiar el carácter organizacional administrativo político del estado, incluyendo también una nueva forma de entender la educación, fundamentado en la lengua, conocimientos, historia y tradición de los pueblos existentes en el Ecuador. La autonomía de los pueblos indígenas dentro de un estado plurinacional, que significa un nuevo carácter de estado, será rechazada por la oligarquía y las élites económicas del país, iniciándose la confrontación de categorías conceptuales más significativas de los últimos tiempos. Esta lucha de los pueblos indígenas e incluso de los mestizos, es entendida como descolonización o de-colonización, lucha en la cual la educación juega un rol decisivo. Esta lucha es colectiva, donde están inmiscuidos todos los pueblos del Ecuador, lleva la impronta de la comunitariedad por los principios de solidaridad, reciprocidad y complementariedad con otros pueblos, por las movilizaciones masivas y por estar caracterizada por la búsqueda permanente de la unidad. Al considerar que los problemas no solo afectan a los “indígenas sino también a otros sectores pobres del Ecuador” manifiestan diáfanoamente que “nuestro propósito es solidarizarnos mutuamente”⁵³⁴.

8.4. Kawsaymanta allpamanta kishpirinkakaman tantanakushunchik

Esta consigna de lucha *causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanakushunchic / Organicémonos por la vida, por la tierra hasta la liberación*⁵³⁵, condensa el sentimiento de convergencia – confrontación – inversión. Invita a organizarse, a reunirse, tomar fuerza para confrontar hasta la liberación. Hasta la liberación implica la inversión por una vida digna y justa, es el grito para la emancipación. Es una convocatoria a reunirse para la libertad, para la tierra y para la vida. Esta invitación, como parte del *tinkuy*, es el inicio del encuentro, de la

⁵³⁴ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanakushunchic*, 25.

⁵³⁵ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanakushunchic*, 25.

convergencia. Es la invitación a juntarnos para luchar por la tierra, por la vida hasta liberarnos. Esta búsqueda y lucha por la liberación está ligada al estado de dominación del que son objeto los indígenas, los campesinos, y las nacionalidades. El llamado a la liberación es una franca confrontación con los saberes establecidos de la dominación y opresión. El *rikcharimuy* o toma de conciencia colectiva sobre la situación de opresión, alude a la convergencia de saberes de *quishpirincacaman* o hasta liberarnos. Para la convergencia por la liberación se plantean objetivos en la organización indígena como el “establecimiento de alianzas y relaciones de trabajo con los obreros y campesinos”⁵³⁶ y por ello se entiende la alianza en la lucha con al Frente Unitario de Trabajadores (FUT). Esta convergencia y lucha conjunta entre obreros e indígenas, conduce a ciertas organizaciones indígenas de base y a organizaciones nacionales (como FENOCIN) a identificarse como campesinas, denotando su sentimiento y saber de lucha clasista. Estas confluencias conceptuales permiten establecer la convergencia de saberes de los indígenas y de los campesinos, los primeros como pueblos milenarios y los segundos como obreros, los conceptos del pasado y de la actualidad se funden en el presente, la tradición y la modernidad se juntan en novedosa ambivalencia. La denominación de campesinos permite la convergencia de las categorías de clase y étnica: muchas organizaciones de segundo y tercer grado se identifican como indígenas y campesinas. Se desarrolla una lucha conceptual del término campesino al interior de los pueblos indígenas hasta cuando, en los años ochenta, aparece la categoría nacionalidad, que inaugura una confrontación de saberes más amplia, con el estado y la sociedad nacional. La categoría campesino es subsumida en la categoría nacionalidad, prevaleciendo la hegemonía étnica sobre la clase social, por ello en los años setenta y ochenta, sobresale la categoría de educación indígena, débilmente acompañada de las categorías bilingüe y bicultural, que poco a poco empiezan a tomar cuerpo conceptual. Sin embargo, hasta nuestros días es notorio el uso organizativo y político de campesino e indígena. Es decir, el *yachay tinkuy* no solo se circunscribe al aspecto educativo sino también a los otros ámbitos del quehacer humano de las organizaciones indígenas, hay saberes que son cruciales para entender la lucha por la vida y la tierra hasta la libertad. Hay entonces, convergencias y confrontaciones de saberes. Pero también hubo saberes que permitieron las convergencias y confrontaciones. Así, el *yachay tinkuy* es un proceso dinámico de ida y vuelta, de convergencia y divergencia, de encuentro y confrontación, de debate y replica.

⁵³⁶ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 138.

Hay saberes que generan encuentros y confrontaciones. En la convergencia de saberes hay saberes que mantienen y aumentan los debates, las disputas y confrontaciones. Desde las organizaciones indígenas fueron los saberes de convergencia – divergencia, saberes de encuentro – confrontación, los que permitieron las grandes movilizaciones plasmados en los *jatarishun* o los levantamientos indígenas. Los objetos que permitieron el surgimiento de estos saberes están la tierra como madre, la vida deseada como digna y hermosa, la cultura, como contexto de identidad y diferenciación. Estos saberes son los que generan sentimiento de unidad, generan pensamientos de unidad. Por eso las organizaciones indígenas flamearon la consigna de “*shuclla shina allpamanta sumac causaimanta quishpirincacaman*”⁵³⁷ traducido como: Por la tierra y una vida digna / hermosa con la unidad hasta la liberación. Estos saberes se fortalecen entre los actores participantes y también genera encuentro de actores, genera unidad al interior de las organizaciones indígenas. En cambio, esta unidad de las organizaciones indígenas, por su significado y sentido, generan confrontación con la sociedad criolla y el Estado. La lucha por la tierra y por una vida digna / hermosa genera sentimientos de unidad y fuerza organizativa en los indígenas y campesinos que se plasma en la toma de las haciendas, pero este hecho genera disputas y tensiones con los terratenientes y hacendados, es decir, los saberes de los actores sin tierras confrontan con los saberes de los terratenientes. Esta confrontación facilita el sentimiento y pensamiento de “todos organizados y unidos luchemos por la liberación de nuestro pueblo explotado”⁵³⁸, en un contexto más amplio, incluso a nivel internacional.

Desde los pueblos indígenas, “nos organizamos por conseguir: derecho a la tierra, derecho a mantener nuestra cultura, derecho a la salud, a la educación para nuestros hijos”⁵³⁹. Estos planteamientos, sobre todo educativos, generan saberes de convergencia y de inversión realizados por actores nacionales y extranjeros, como se describió en la experiencia educativa de la Fundación *Runacunapac Yachana Huasi* (FRYH).

Hay convergencia de sentimientos, de pensamientos, de luchas, de acciones para cambiar y transformar – *tikray* -la situación socio – económica, educativa y política del Ecuador. Hay saberes que generan encuentros – confrontaciones como educación bilingüe e intercultural. Las “tomas” son las acciones que visibilizan dichos encuentros – confrontaciones.

⁵³⁷ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 14.

⁵³⁸ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 17.

⁵³⁹ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 38.

Cuando se da el *yachay tinkuy* es difícil establecer los límites de los saberes, sus encuentros y sus confrontaciones. Nos damos cuenta de que hay saberes que convergen o confrontan cuando ya está constituida la lucha o la disputa. Por ejemplo, cuando las escuelas, de estilo occidental, calaron en la forma de hacer educación de los pueblos indígenas. Aun cuando conocemos las fechas exactas de las fundaciones de las escuelas bilingües, es difícil establecer cuando ese sentimiento de contar con escuelas convergió con lo comunitario. Allí hay una clara muestra de fusión de saberes. Igualmente, ¿cuándo nació ese sentimiento de contar con *yachaccamayuc* o *yachachic* o educadores comunitarios provenientes de las propias comunidades? Se conoce del rechazo de las comunidades a los profesores mestizos por el maltrato y el desconocimiento de la cultura indígena, lo que provoca la búsqueda de maestros en sus propias comunidades, quienes deben tener conocimientos de la realidad educativa y cultural de la zona. Estos sentimientos de contar con una educación propia, genera encuentros – confrontaciones entre actores múltiples y complejos como misioneros, misioneras, indigenistas, profesionales, burócratas, indígenas, profesores fiscales, *yachaccamayuc*; hay confrontación de saberes múltiples y complejos como la escuela fiscal con la escuela comunitaria que siguen vigentes. Cuando se da encuentros o confrontaciones de saberes <entre> diversos actores y culturas no existen fronteras o las fronteras son difusas.

8.5. ¡Jatarishun!, la fuerza organizativa y de movilización de las nacionalidades y pueblos indígenas

Una vez que la CONAIE, la FENOCIN y la FEINE, en sus respectivos espacios se constituyen como organizaciones nacionales y con una sólida base de pensamiento reivindicativo, se inicia una serie de *Jatarishun* / levantamientos y movilizaciones. Estas acciones de masas fueron denominadas por la sociedad ecuatoriana como levantamientos indígenas, que se convirtieron en la estrategia movilizadora que denotaba la fuerza política y organizativa de las organizaciones indígenas, que ha puesto en jaque y muchas veces en jaque mate a los gobiernos que empobrecían a la mayoría de los ecuatorianos. Lo más visible de las consecuencias de *jatarishun* o levantamientos indígenas son:

- Fuerza organizativa que permitió enfrentar con eficacia las políticas neoliberales de los gobiernos de turno del Ecuador desde la década de los años 80.
- Poder de convocatoria, incluso de las organizaciones sociales no indígenas.
- Legitimidad para las transformaciones del estado

- Consolida la organización con líderes, técnicos y dirigentes comprometidos con la lucha del estado plurinacional e intercultural
- Refuerza la autoestima y la identidad como pueblos y nacionalidades
- Referentes de los movimiento sociales de América por el Proyecto político por un estado plurinacional, democrático e intercultural.
- Se convierte en un actor no deseado para los intereses y acciones de las empresas transnacionales y gobiernos neoliberales.
- La institucionalización de las organizaciones indígenas nacionales CONAIE, FENOCIN y FEINE. Esta institucionalización permitió obtener acuerdos con los gobiernos para crear la DINEIB, CODENPE, PRODEPINE, DNSPI, FODEPI, DINAPIN. Cada organización política creó su propio movimiento político (CONAIE creó al MUPP-NP, la FEINE a AMAWTA YUYAY y la FENOCIN apoyó al Partido Socialista) para la participación electoral y política.
- Creación de espacios internacionales para los pueblos indígenas como el decenio de los pueblos indígenas 2004 – 2014, y de instancias dentro de las NN UU o de organismos regionales como la OEA.

Además de consecuencias positivas para los sectores organizados de la sociedad civil, también trajo problemas y conflictos que mermaron paulatinamente la fuerza organizativa, entre los que tenemos:

- Dependencia financiera de las organizaciones indígenas de parte de las ONGs y la cooperación internacional.
- Sistemática cooptación de los dirigentes indígenas por parte de los gobiernos de turno, de las empresas petroleras y mineras.
- Los gobiernos han tratado de plasmarles un discurso etnicista o etnocentrista para aislar a las organizaciones indígenas de los demás movimientos sociales, ambientalistas, de derechos humanos, que luchan junto a los pueblos indígenas, de los activistas de izquierda y de procesos revolucionarios.
- Intervención en la capacidad de planificación, gestión y dirección política de las organizaciones de pueblos y nacionalidades, anulando o agotando a los intelectuales indígenas y cuadros técnicos no indígenas o cooptándoles u ofreciendo cargos burocráticos, con lo que debilitó la capacidad técnica de formulación y gestión de proyectos en la organización disminuyendo las respuestas a las necesidades reales de las comunidades.

- Los intelectuales que se separaron de las organizaciones se llevaron los conocimientos técnicos de los pueblos indígenas y las formas de relacionamiento y de comunicación con las comunidades
- Afectación en los sistemas de comunicación de los pueblos y nacionalidades que rompe con la comunicación comunitaria entre las bases y la dirigencia.
- División de las comunidades y debilitamiento de la capacidad organizativa generando competencia por fondos para proyectos o creando organizaciones funcionales a ciertos programas o proyectos de los gobiernos de turno que debilitaban el cabildo central y las directivas de las organizaciones de segundo grado, generando competencias de poder y gobierno.
- Reducir o quitar espacios internacionales donde las organizaciones de nacionalidades indígenas tenían presencia y bloqueo de iniciativas organizativas internacionales.
- Manipulación de las relaciones comunitarias desde las petroleras y mineras para su beneficio y en desmedro de las comunidades.

Todos los aspectos anotados constituyen la puesta en marcha o la activación del *yachay tinkuy*. Básicamente encontramos las iniciativas de educación en cada comunidad, unas autogestionadas y otras con apoyo externo. En todo caso, la decisión de crear una escuela, de nombrar a los docentes, de estructurar su currículo, de elaborar sus materiales educativos, incluso la dirección, el control y la evaluación del proceso educativo es responsabilidad de la comunidad. La educación se visibiliza como comunitaria porque es realizado colectivamente con la participación de varios actores: padres de familia, cabildos de las comunas y de las organizaciones de segundo grado, organismos eclesiales y ONGS. Todavía el estado y las instancias públicas tienen una reducida participación.

9. Yachay tinkuy – tikray – pachakutik

9.1. La educación comunitaria en tiempos de modernización

Cual dos ríos que afluyen para formar un nuevo, la mayor convergencia y confrontación se dan entre la cultura kichwa y la cultura mestiza desde la educación. En la cultura kichwa se puede evidenciar el valor de la palabra, de la comunidad, de las familias, la acogida, recibir bien, la relación con los demás seres, con la naturaleza, todo se comparte, el trabajo comunitario. Es madre, vida, no se daña, es herencia sagrada, comunitaria sin límites. Es una cultura oral donde prevalece la tradición, las leyendas, los cuentos.

La cultura mestiza es individualista, tecnificada, sociedad de clases: ricos y pobres. Para la cultura occidental es negocio, mercadería, hay divisiones y fronteras, es tener más, hacerse patrón. La persona occidental necesita destruir la selva para vivir. La cultura occidental tecnológicamente desarrollada se enfrenta a la cultura indígena vivencialmente desarrollada.

En este contexto cultural de inicios del último cuarto del siglo XX, el centro de convergencia de saberes es la comuna o comunidad. Ambos términos guardan relación con la cultura occidental, pues la kichwa es *ayllu llakta*. Sin embargo dada la influencia política y cultural de los hechos de la revolución francesa donde se habla de comuna y del cristianismo para entender la comunidad religiosa de base, la organización comunal surge como una dinámica de sobrevivencia de los pueblos indígenas, que luego se transforma en convivencia, con lo cual la comuna además de una respuesta al mercado y la modernización también es un proceso endógeno de raíces kichwa con características adquiridas durante la colonia y la república. Hay que sumar también la introducción de la “comunidad cristiana” desde las misiones religiosas insistiendo en la organización de las familias con fines religiosos, especialmente cristianos, que influyen en la consolidación del *ayllullakta*, propio de la organización comunitaria kichwa.

Es visible que en las haciendas y en donde no existe una lógica organizativa, surge, por influencia de la iglesia, la comunidad cristiana. Pero se habían mantenido los *ayllu* y luego los *ayllullaktakuna* que mantenían sus propias formas organizativas fortalecidas hacia adentro sin ninguna relación y función hacia afuera. A estas comunas el estado lo reconoce en 1937, y su funcionamiento pasa por el informe y anuencia de los tenientes políticos, quienes deben convocar y participar en la asamblea anual donde se evalúa al cabildo comunal y se elige al nuevo. Sin la presencia del teniente político no podían realizar la asamblea. La alfabetización y la educación bilingüe se convierten en factores de unión y de solidaridad, la literacidad como necesidad común genera el sentido comunitario. En estas experiencias se generaliza el contacto, el intercambio, los encuentros organizados para mantener la educación y la alfabetización. Los intercambios se profundizan atraídos por novedad del aprendizaje y la comprensión compartida de su realidad, saber leer les incentiva hacia nuevos conocimientos. La vida comunitaria se recrea bajo formas de ayuda mutua y de solidaridad entre sus miembros.

La alfabetización genera cambios sustanciales en el modo de pensar de los kichwa. El sentido comunitario significa el sentido del otro, del servicio desinteresado a la comunidad. Generan un proceso educativo que se inicia con la motivación, continua con la educación y refuerzo y termina con la evaluación. En este proceso guardan estrecha relación con el enfoque de la acción – aprendizaje, o la acción – reflexión de Paulo Freire. Esta nueva forma de hacer educación se centra en el “Aprender a compartir o el interaprendizaje”, el aprender y practicar, aprender a leer bien en kichwa y castellano; en las nuevas escuelas empiezan a generar el aprendizaje comunitario, el aprendizaje con la vida y para la vida, el aprendizaje concreto, el aprendizaje práctico. Es un serio cuestionamiento y una ruptura con la escuela castellanizante y asimilacionista regida por el estado y la sociedad criolla dominante.

El sentido comunitario se origina en la actitud y prácticas de los ayllus, donde prima la vida, la unidad de los explotados, el compartir, la solidaridad, la tierra, el respeto mutuo, el diálogo. La comunión con la naturaleza permite el sentido de territorio. La comuna elige a su cabildo central y se mantiene en contacto para mantener viva la esperanza de mejores días.

La educación, como iniciativa y acción de las organizaciones, paulatinamente crea una estructura con relaciones organizativas desde las comunidades hasta las organizaciones regionales y nacionales donde mantienen sus prácticas culturales de solidaridad, reciprocidad y colaboración. El objetivo de las organizaciones kichwas es “promover una educación comunitaria, basada en la cultura y en la problemática actual, para que cada hombre y cada comunidad sean autores de su formación crítica y creativa que haga posible el desarrollo integral de todos los miembros de la federación”⁵⁴⁰

9.2. La educación bilingüe como respuesta a la educación monolingüe

Quienes participan de las capacitaciones para educadores bilingües hay un acentuado desconocimiento de la educación bilingüe, una desvalorización de sus propias formas de vida, no hay aceptación de profesores mestizos. En este contexto surge la idea de una nueva educación, aparece la noción de educación bilingüe, donde se enseñe en kichwa y castellano.

Hay un cambio de actitud de la comunidad debido a que solicitan educadores de la propia comunidad que luego, les permiten escoger a su propio educador por lo que son aceptados por

⁵⁴⁰ Ochoa, Inés. “Curso de capacitación para educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Nuevo Rocafuerte del 2 al 29 de septiembre de 1985). Archivo PDF.

la comunidad, tienen confianza en la educación bilingüe, exigen que la educación sea en los dos idiomas (kichwa y castellano). La comunidad se siente responsable porque asume la problemática de su pueblo, revaloriza la cultura y el ser indígena. Hay un anhelo de libertad, de justicia y de ser más humano, buscan la participación del iletrado en la vida del país. En la educación indígena se aprende intercambiando experiencias, practicando, en su idioma.

Establecen los diferentes tipos de bilingüismo: el coordinado, el subordinado y la diglosia. También discuten sobre la unificación del alfabeto kichwa. El bilingüismo coordinado significa que entiende, habla y escribe muy bien dos idiomas, en nuestro caso el idioma indígena y el castellano. El bilingüismo subordinado es entender en un idioma y para hablar se traduce al otro idioma. La diglosia implica la existencia de un idioma dominante que es el castellano y de otro idioma dominado, que es el idioma de los pueblos indígenas. La diglosia trae consecuencias psicológicas y sociales como el complejo de inferioridad, la dependencia, timidez, vergüenza, sentirse incapaz, miedo a la sociedad dominante⁵⁴¹. En las comunidades kichwas se abandona la idea de aprender en un solo idioma, sea solo en kichwa o solo en castellano; el bilingüismo se convierte en la alternativa de educación para sus hijos. De esta manera deben escoger maestros bilingües y un currículo que permita aprender las dos culturas.

9.3. Educación para la liberación de la dominación y la opresión

“Cada hombre y cada comunidad deben ser autores de su formación crítica y creativa, donde cada uno debe liberarse del opresor que lleva dentro para contribuir eficazmente a la liberación”⁵⁴². El cambio debe ser consciente, el descubrimiento es un encuentro, el diálogo es el camino. La educación liberadora recalca siempre el cambio.

En los objetivos de la capacitación incluyen con claridad el *alli causai* (vida buena) o *allicausaita ricuchina* (mostrar una vida buena), *alli runa* (persona responsable de sus derechos y deberes), aunque literalmente significa persona buena. En este sentido plantean que los aprendizajes deben propugnar el “aprender a vivir bien”⁵⁴³. Este pensamiento implica derrumbar el sistema de opresión, de explotación y de dominación que no les permite una

⁵⁴¹ Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE” (Manuscrito inédito, Puerto Quinche, 2 de septiembre al 2 de octubre de 1988). Archivo PDF.

⁵⁴² Ochoa, Inés. “Cursos de Formación de Educadores Bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Limoncocha, 31 de julio al 16 de septiembre de 1983), Archivo PDF.

⁵⁴³ Ochoa, Cursos de Formación de Educadores Bilingües FCUNAE.

vida digna. En esta intención juega un rol importante la educación de los Kichwa que deben organizarse para lograr vivir bien.

La acción política se convierte en una acción pedagógica, una acción colectiva entre los kichwas. La acción colectiva es una auténtica praxis si de ella resulta una nueva reflexión crítica. La liberación es un fenómeno humano, nos autoliberamos, es una acción común. En la educación para la liberación, el maestro es un *Yachac* (sabio) que conoce la realidad, tiene conciencia de sus problemas y sus acciones educativas tienden a la liberación de los pueblos. La educación busca la liberación política a partir de la organización, la liberación económica a partir de la obtención de la tierra, la liberación educativa (cultural) del conocimiento de sus identidades. El proceso de liberación es “ver, juzgar y actuar para obtener un pueblo libre organizado y en su propia tierra”⁵⁴⁴. Plantean también la revalorización de la cultura relacionándola con la historia. Eso significa comprender la situación de opresión en la que vive el pueblo Kichwa, revalorizar la cultura que poseemos para aportar a la otra cultura.

9.4. Los educadores bilingües como fuerza de inversión del yachay tinkuy

Los educadores bilingües se concentran en una comunidad para estudiar y profesionalizarse, para evaluar el trabajo docente que ejecutan, para realizar la formación compartida permanente sobre la docencia y la organización. Después de esta concentración, los educadores bilingües diseminan sus nuevos conocimientos en las escuelas de sus respectivas comunidades. Para fortalecer su accionar educativo, los educadores bilingües crean la Asociación Nacional de Educadores Bilingües Interculturales del Ecuador (ANEBIE). Esta organización clasista de los educadores bilingües nace para apoyar a “nuestra educación” y mantener una relación estrecha entre los padres de familia y los educadores bilingües. Para la década de los 80 hay 117 educadores bilingües bajo la jurisdicción de la FCUNAE. La FCUNAE se conforma con 45 comunas Napuruna para defender los intereses de las comunas socias, para exigir la prestación de servicios para el bien de la comuna, para formar personas conscientes, críticas y creativas para reclamar sus derechos y cumplir sus deberes, para fortalecer la identidad indígena para aportar los valores culturales a la sociedad nacional y estar orgullosos de ser indios.

⁵⁴⁴ Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE” (Manuscrito inédito, Puerto Quinche, 2 de septiembre al 2 de octubre de 1988). Archivo PDF.

Desde las instancias organizativas que aglutinan a las comunas empiezan a fortalecer las demandas por los derechos. “Aunque el gobierno nos desconoce estamos dispuestos a defender nuestras tierras y nuestros derechos, porque por derecho, herencia e historia nos pertenece”⁵⁴⁵. Estas aseveraciones hablan de la fuerza política y organizativa que van adquiriendo las demandas de los pueblos indígenas. Se visibiliza la madurez de sus planteamientos que hacen posible la re-estructuración del pensamiento de los pueblos Kichwa y este pensamiento inaugura la resistencia cultural. He aquí la razón de la formación de los educadores bilingües y de los líderes educativos, porque ellos esparcirán en sus respectivas *ayllu* y *llakta* el sentimiento de la educación para liberación. El fortalecimiento de la organización indígena va a la par con el fortalecimiento del pensamiento, del sentimiento y de la actitud de cambio que desde la cultura kichwa desean dar al país. Sumándose a la formación de catequistas y misioneros que iniciaron los religiosos, ahora asumen el rol de líderes educativos en cada organización y de educadores bilingües en cada escuela que van creando conjuntamente con la comunidad.

En la concentración de los educadores bilingües y líderes educativos, que es la presencia física de los participantes en la asamblea, se refuerzan los enlaces y los vínculos de los conocimientos y saberes condensados de cada participante. En la conjunción renuevan y recrean los saberes comunes y no comunes, se toman acuerdos y compromisos a ser aplicados en sus respectivas escuelas bilingües y comunidades. Finalmente viene la puesta en práctica de los aprendizajes y compromisos adquiridos con sus estudiantes, familias y comuneros. Es la difusión práctica de la teoría de sus luchas y demandas.

Hay una clara alusión de diferenciación entre autoridad y *yachac* (sabio, el que sabe); el primero es el jefe al estilo autoritario de los mestizos mientras que el segundo es “el que enseña, el que sirve a todos”⁵⁴⁶ según la tradición kichwa.

9.5. La formación de líderes educativos de las organizaciones

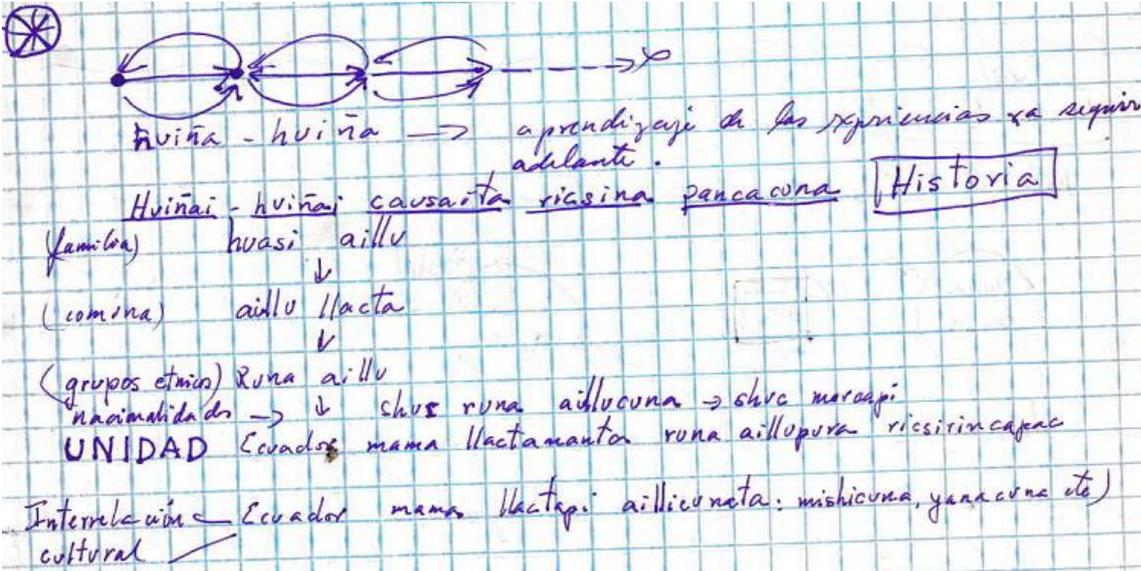
Desde 1985 hasta 1987 hay una formación permanente de líderes educativos por parte de la FCUNAE para que fortalezcan la organización en todos sus niveles organizativos.

⁵⁴⁵ Ochoa, Inés. “Cursos de Formación de Educadores Bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Limoncocha, 31 de julio al 16 de septiembre de 1983), Archivo PDF.

⁵⁴⁶ Ochoa, Cursos de Formación de Educadores Bilingües FCUNAE.

El proceso organizativo la FCUNAE sigue varios pasos: primero es la motivación y la organización donde asumen que deben reunirse para lograr un objetivo y organizarse por la unidad. Este primer nivel se desarrolla principalmente en *huasi aillu*, que es la familia y en el *aillu llakta* o comuna, como se puede ver en la ilustración 4.3. El segundo paso organizativo es la reunión de comunas en la Asociación, el tercer paso es la Confederación, en este caso, la conformación de la FCUNAE y la CONFENIAE. Como suma de estos procesos nace la CONACNIE en Sucua en 1980, que luego en 1986 tomará el nombre de CONAIE resaltando la reconstitución de las nacionalidades. La CONFENIAE es una iniciativa organizativa regional para la amazonia fundada por Jatun Comuna Aguarico, Federación Shuar, OPIP, FOIN, FCUNAE. En cambio, la FENOCIN se organiza en la lógica sindicalista de campesino indígena y la FEINE fundamenta su organización en la afiliación religiosa indígena. Cada organización confluye con identidades diferentes lo que permite reflexionar y comprender la interculturalidad.

Ilustración 4.3. Wiñay kawsayta riksina (Conocimiento de la historia)



Fuente: Manuscrito de Sor Inés Ochoa, 1984.

Al final de la ilustración 4.3 se observa la “interrelación cultural” como parte del “Ecuador *mamallactapi aillucuna: mishucuna, yanacuna, etc.*”⁵⁴⁷ (Familias de la nación ecuatoriana: mestizos, afroecuatorianos, etc.). Como ya se dijo, hay una consideración del Ecuador como un espacio territorial donde conviven varias culturas y entre ellas se dan relaciones culturales

⁵⁴⁷ Ochoa, Inés, “Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Quito, 16 de julio al 24 de agosto 1984). Archivo PDF.

que originan intercambios y choques. La convivencia entre culturas y su interrelación es la fuente de las confrontaciones culturales y también de la resistencia cultural. El *huiñai causai* o historia kichwa, que es de resistencia y confrontación, permite la construcción de un poder alternativo, contrario al discurso del Estado o de los sectores dominantes quienes solo desean otorgar algunos derechos a los sectores sociales y no que estos realmente ejerzan sus derechos, para que sean sujetos de derechos. Los pueblos indígenas, con el fortalecimiento de la fuerza organizativa, ganan con sudor y esfuerzo el espacio para el ejercicio de los derechos. El corazón del proceso organizativo y educativo es el “*ayllu tantanacuy*” (Ochoa 1982), donde cada comuna es autónoma. La comuna es el centro de reunión, de reflexión y decisión, donde se hace justicia, se deciden los trabajos comunitarios. La comuna es la organización de primer grado, es el *ayllu llakta*. Para la amazonia es la maloca su centro de operaciones y para la sierra es la casa comunal.

La sociedad mestiza ya no controla la educación de las comunidades kichwas porque los profesores son los educadores bilingües de sus mismas comunidades, porque utilizan el idioma materno que no es oficial para el estado y la sociedad dominante, porque usan el currículo elaborado con su participación y con contenidos propios de su cultura, porque no dependen del salario del estado sino que se han acoplado a las dinámicas de la economía comunitaria. Los educadores van a vivir en la comunidad y reciben alimentación y hospedaje de la comunidad en reconocimiento por el trabajo docente. Hay una ruptura del consenso de la sociedad mestiza con el rechazo de los profesores fiscales enviados a las comunidades. También hay una ruptura de la coerción ejercida por el estado mediante la imposición de escuelas de corte occidental creando en su lugar, escuelas comunitarias bilingües. El *yachay tinkuy* opera a favor de las comunas kichwa al generar una fuerza educativa con sentimiento y actitud comunitaria kichwa en lugar del sentimiento individualista y competitivo de corte occidental. El sentido de responsabilidad para la familia, la comunidad y la organización es creado desde esa perspectiva comunitaria. No hay una búsqueda del poder ni de éxito, sino una entrega y mística de dignificación del hombre y su liberación de la miseria y la ignorancia en la cual se encuentra. Hay una nueva constitución cultural del educador y del líder educativo que enfrenta y confronta a la cultura dominante. Sus patrones culturales son distintos debido a la escritura y la capacidad analítica de su problemática, ya tienen una nueva organización social que les embarcara en la búsqueda de la esperanza y de la vida digna. La actitud y sentimiento comunitario crece progresivamente conforme se crean nuevos centros de alfabetización y escuelas en su idioma y cultura. Se crea un lazo orgánico del educador

bilingüe y del líder educativo con la comunidad y la organización, hay una fuerza protectora de sus derechos y de la lucha que nace desde la organización. Este sentimiento cobra cada vez más fuerza conforme se consolidan estas propuestas educativas comunitarias, logrando enfrentarse directamente al estado y la sociedad dominante con el *jatarishun*. Esta actitud crea un sistema educativo orientado a la vida, a las metas comunitarias y sociales, rompiendo con la competencia egoísta del sistema educativo dominante donde impera el enfoque desarrollista y modernizador.

Capítulo 5

Genealogía de *alli kawsay* y *sumak kawsay* (Vida buena y vida hermosa) en la educación de las organizaciones kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX

1. Introducción

El presente capítulo describe y analiza la genealogía de *alli kawsay* y *sumak kawsay* intrínsecamente vinculados a la educación de los pueblos Kichwa del Ecuador desde mediados del siglo XX. Es la categoría que mayor *yachay tinkuy* o convergencia y confrontación ha generado, llegando incluso a ser reconocido constitucionalmente y ha sido tomado como política de estado en Ecuador y Bolivia. En el *sumak kawsay* se desarrolla el proceso de *tikray*, *pachakutik* y *pallkay* y cierra las etapas temporales de *rikcharimuy*, *jatarishun* y *kawsaypura*.

Se sigue la pista de *alli kawsay* y de *sumak kawsay* como los conceptos que mayor convergencia y confrontación (*tinkuy*) han generado desde el saber indígena al pensamiento ecuatoriano y mundial. El primer concepto es desarrollado por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) entre 1939 y 1940, por las Misioneras de María Inmaculada en 1947, también es objeto de análisis en los talleres para educadores bilingües (Quichua) en la década de 1980 y es propuesto como contenidos de aprendizaje para niños Quichua en 1986. *Sumak kawsay* es desarrollado por las organizaciones Kichwa de la amazonia también por los Kichwa de los Andes ecuatorianos como *sumak causai*. Finalmente, *sumak kawsay* es el lema de lucha organizativa étnica y política del Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE).

Los conceptos de *alli kawsay* y *sumak kawsay*, con su posible traducción “buen vivir”, desde cuando fue reconocido por la Constitución del Ecuador en el 2008, han sido ampliamente debatidos por los intelectuales nacionales y extranjeros. Hay varias interpretaciones de *sumak kawsay*:

Algunos autores se refieren al *sumak kawsay* como un “nombre desnudo” (Hidalgo-Capitán et al. 2012), como una “palabra usurpada” (Kowii et al. 2014), como una

“utopía en construcción” (Acosta 2010), como una “tradición inventada” (Viola, 2014) o como un “fenómeno social”⁵⁴⁸.

Según Cubillo – Hidalgo quienes se ocupan de *sumak kawsay* y *alli kawsay*, buscan “dotar de significado a unas expresiones hasta entonces con escaso contenido semántico en el mundo andino”⁵⁴⁹ y describen el “*sumak kawsay* genuino de Sarayaku como exponente de un fenómeno social amazónico”⁵⁵⁰. En este sentido, desde la comunidad Kichwa amazónica Sarayaku, Carlos Viteri divulga el concepto de “*alli káusai* o *sumac káusay*” como una “categoría en permanente construcción” y que “no puede entenderse como un concepto análogo al desarrollo” sino más bien como “un concepto indígena de sustentabilidad y paradigma alternativo al desarrollo”⁵⁵¹. Pienso que estas apreciaciones se enmarcan en la última década del siglo XX e inicios del siglo XXI, sin tomar en cuenta que la construcción semántica de los términos son de larga data y si consideramos el *Tinkuy* como el espacio tiempo de encuentro y confrontación de saberes, el *alli kawsay* y el *sumak kawsay* son categorías que se visibilizan paralelo al último tiempo de organización, movilización y lucha de los pueblos indígenas del Ecuador (aprox. desde mediados del siglo XX).

Los pueblos indígenas del Ecuador fueron la punta de lanza para el reconocimiento constitucional de *sumak kawsay*, y por ende, el “buen vivir es un concepto en construcción en el que participan no solo los pueblos indígenas”⁵⁵². Cortez también asume que el “*Sumak kawsay* y buen vivir son construcciones sociales” que se explican en el “complejo entramado histórico y social... desde donde adquieren sentido, reactualizan y disputan la elaboración de alternativas sociales en contextos de cambio”⁵⁵³. Desde mi punto de vista, el *yachay tinkuy* permite observar la convergencia de muchos actores alrededor del *sumak kawsay*, generando procesos que valoran el enfoque que los pueblos indígenas le dan a dicho concepto. También hay otras interpretaciones desde teorías y pueblos que ven una similitud en la lucha contra el neoliberalismo, el desarrollo y el extractivismo.

⁵⁴⁸ Ana Cubillo-Guevara y Antonio Hidalgo-Capitán, “El *sumak kawsay* genuino como fenómeno social amazónico ecuatoriano”, *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* Vol. 10, nº. 2, (2015): 304 – 305, DOI: 10.14198/OBETS2015.10.2.02.

⁵⁴⁹ Cubillo-Guevara e Hidalgo-Capitán, *El sumak kawsay genuino como fenómeno social*, 307.

⁵⁵⁰ Cubillo-Guevara e Hidalgo-Capitán, *El sumak kawsay genuino como fenómeno social*, 311.

⁵⁵¹ Carlos Viteri Gualinga, “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía”. *POLIS, Revista Latinoamericana* [en línea] (2002), 2. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510310>>

⁵⁵² Matthieu Le Quang y Tamia Vercoûtère, *Ecosocialismo y Buen vivir. Dialogo entre dos alternativas al capitalismo* (Quito: Editorial IAEN, 2013), 11.

⁵⁵³ David Cortez, “Genealogía del *Sumak kawsay* y el Buen vivir en Ecuador: un balance”. En *Post-crecimiento y buen vivir* coord. por Gustavo Endara (Quito – Ecuador: Gráficas Araujo, 2014), 345.

En un intento de clasificación de los variados significados de *sumak kawsay*, tenemos corrientes “socialista, ecologista e indigenista”⁵⁵⁴; o sugiere que tiene origen “pre-moderno, moderno o postmoderno”⁵⁵⁵; o es traducida como “bienestar, buen vivir o vida en plenitud”⁵⁵⁶; otra noción tiene que ver con el desarrollismo, alternativa al desarrollo o más allá del desarrollo⁵⁵⁷; también es entendida como descubrimiento, invención o recreación / enacción⁵⁵⁸ o concebida como revolución, regresión o retórica”⁵⁵⁹. Del mismo modo hay invocaciones a la sostenibilidad agraria y ambiental pero también divulga “una versión idealizada de la cosmovisión y los valores de las culturas andinas y (es) convertida en una alternativa a la visión desarrollista”⁵⁶⁰. Asimismo hay quien considera que hay una “mistificación del buen vivir”⁵⁶¹.

Según mi criterio, el significado y sentido del *sumak kawsay* son recreados por los pueblos Kichwa del Ecuador desde mediados del siglo XX, tiempo a partir del cual, se inicia un nuevo encuentro y confrontación de saberes – *yachay tinkuy*- donde confluyen significados de la cultura occidental con la cultura andina y latinoamericana. El sentido y significado del *Sumak kawsay* sigue siendo desarrollado por los pueblos indígenas, al mismo que confluyen muchos actores como la iglesia, los partidos de izquierda, los grupos ambientalistas, las ONGs: cada actor aporta con sus saberes para construir una buena vida local y global. En este *yachay tinkuy* los saberes del *sumak kawsay* confluyen para una lucha anticolonial y también como alternativa al neoliberalismo, al capitalismo y al desarrollo.

Los estudios relativos a la genealogía del *sumak kawsay* o buen vivir se concentran en su origen amazónico en los albores del siglo XXI, concretamente, desde Sarayaku⁵⁶². A diferencia de esto, planteo que es posible rastrear los orígenes del *sumak kawsay* hasta mediados del siglo XX vinculadas a la educación intercultural bilingüe desarrollada por las organizaciones de la nacionalidad Kichwa de la Sierra y Amazonía ecuatorianas.

⁵⁵⁴ Antonio Hidalgo y Cubillo, Ana. “Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* N° 48 (2014), 27.

⁵⁵⁵ Hidalgo y Cubillo, Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay, 27.

⁵⁵⁶ Hidalgo y Cubillo, Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay, 30.

⁵⁵⁷ Hidalgo y Cubillo, Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay, 31.

⁵⁵⁸ Hidalgo y Cubillo, Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay, 32.

⁵⁵⁹ Hidalgo y Cubillo, Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay, 34.

⁵⁶⁰ Víctor Bretón, David Cortez y Fernando García. “En busca del *sumak kawsay*. Presentación del Dossier”. *Iconos: Revista de ciencias sociales*, N° 48 (2014), 19.

⁵⁶¹ Andreu Viola Recasens, “Discursos ‘pachamamistas’ vs políticas desarrollistas: el debate sobre el *Sumak Kawsay* en los Andes”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* N° 48, (2014), 63.

⁵⁶² Carlos Viteri Gualinga, “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía”. Ver también Philipp Altmann, “Una breve historia de las organizaciones del movimiento indígena”.

La hipótesis es que *alli kawsay* y *sumak kawsay* toman significado y sentido histórico en la convergencia y confrontación de saberes / *yachay tinkuy* de la educación de los pueblos de la nacionalidad Kichwa a partir de la mitad del siglo XX. El *yachay tinkuy* propugnada desde los pueblos de la nacionalidad Kichwa cambia la matriz educativa de asimilación e inclusión del indígena a la sociedad nacional para establecer nuevas pedagogías y nuevas formas de aprendizaje para el *sumak kawsay*, como alternativas a la educación para el desarrollo o el progreso. Estos planteamientos son abordados tomando como referencia los contenidos y discursos de las organizaciones indígenas y las experiencias educativas de las organizaciones kichwa como la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE), de Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI), del Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE), de las misiones religiosas católicas, de las ONGs como el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI) y del Estado.

La metodología fue seguir la pista de las concepciones de *alli kawsay* y *sumak kawsay* que las organizaciones indígenas elaboraron desde mediados del siglo XX y que se ha logrado rastrear y analizar en diferentes archivos de actores vinculados a las organizaciones indígenas como el partido comunista, las ONGs, la Iglesia y el Estado que se han interesado explícitamente por la implementación de proyectos educativos. Se analizó los manuscritos y testimonios emitidos por varios de sus creadores y gestores de estas experiencias educativas. Puesto que el mismo autor del presente estudio tiene el kichwa como idioma materno, fue posible analizar los conceptos y textos escritos en kichwa producidos por personas vinculadas a las organizaciones kichwa, en periódicos, registros, textos, actas, documentos, discursos, testimonios y símbolos de los pueblos Kichwa. Seguidamente se estableció los saberes de *alli kawsay* y *sumak kawsay* que confrontan y disputan a los conocimientos de la sociedad dominante, para convertirse en alternativa educativa y política que propende cambiar la matriz cultural y política del Ecuador.

Se da mayor énfasis a la corriente que desde los mismos actores kichwa proponen, planifican, ejecutan y evalúan su educación, y que muchas comunidades la denominan “educación propia”, debido al uso del idioma Kichwa, el trabajo docente de educadores de la propia comunidad, a la organización curricular con contenidos culturales propios, entre los principales.

2. *Alli kawsay* en la propuesta educativa de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI)

En las escuelas creadas por Dolores Cacuango se utilizó el texto “Mi cartilla Inca”, texto bilingüe (Quichua – castellano) que tiene un fuerte enfoque asimilacionista y de transición al aprendizaje del castellano. Sin embargo, llama la atención que las escuelas indígenas creadas por la FEI, utilizaran este texto. En dicho texto encontramos una mención a *allicausai*⁵⁶³ cuyo significado lo traducen como “virtud”. No hay alusión a un texto explícito que hable sobre *allicausai*, sino varias definiciones asociadas al concepto *alli*: “*Allicai*, bondad, salud. *Allicausai*, virtud. *Allishungu*, bondadoso, afable. *Alliyahuar*, noble”⁵⁶⁴. Se observa el enfoque religioso, porque literalmente *allicausai* significa “vida buena”, en cambio las misioneras para dar el enfoque cristiano, lo traducen como “virtud”, ligando a un estado y actitud de la persona que está o tiene vida buena. En conjunto no hay una propuesta conceptual definida para *allicausai*, más bien *causai* está ligado a *alli* y de este concepto deriva el significado de virtud. Se deduce que en aquellos tiempos, entre las comunidades kichwas existía la categoría *alli causai* para designar lo bueno de la vida relacionado a los hechos y actitudes cotidianas de las personas, son términos usados normalmente en la comunicación diaria, y que para fines educativos, lo definen como virtud. *Allicausai* es la expresión del significado de la vida normal kichwa, que la lógica cristiana lo pone como virtud para entenderlo y posicionarlo dentro de sus cánones religiosos. Es importante destacar la existencia de la categoría *allicausai* en el pensamiento kichwa y que las religiosas lo interpretan como virtud.

Otro referente escrito de la FEI donde se vislumbra el desarrollo de la interculturalidad y de *allicausay* es el periódico *Ñucanchic allpa* o nuestra tierra. En palabras de Raquel Rodas, y mencionando pertinentemente a Paulo Freire manifiesta que “*ñucanchic allpa* era instrumento de educación liberadora”⁵⁶⁵ de la FEI. *Ñucanchic allpa* estaba dirigido por Nela Martínez, quien lo publicaba con el apoyo de los campesinos para fortalecer su lucha. En dicho periódico, encontramos algunas referencias a *allicausay*.

En la presentación del periódico *Ñucanchic allpa* N° 10 de febrero de 1939, considerado como el órgano de los sindicatos, comunidades e indios, manifiesta que “Va a plantear serenamente,

⁵⁶³ De la Sagrada Corona, del Dulce Nombre de Jesús y de los Mártires. *Mi Cartilla Inca*, 164.

⁵⁶⁴ De la Sagrada Corona, del Dulce Nombre de Jesús y de los Mártires. *Mi Cartilla Inca*, 164.

⁵⁶⁵ Rodas, *Dolores Cacuango*, 81.

firmemente, los problemas del indio, del montubio, del cholo y campesino ecuatorianos”⁵⁶⁶, denotando a quienes va dirigido sus mensajes. Se evidencia en sus letras, un llamado insistente a dichos grupos a que envíen a sus hijos a la escuela y se organicen en comunas, sindicatos o cooperativas. Este llamado lo sustenta en “*ñaupaca, tucuy runacunami jatun allí causag carca: imapash mana faltag, tucuita yachag*”⁵⁶⁷, que significa: en el pasado, todas las personas vivían muy bien: no les faltaba nada, sabían todo. Hay una estrecha relación vital entre “*allí causag carca*” o vivían muy bien con el “*tucuita yachag*” o sabían todo, entre la vida buena y el saber todo, de allí la insistencia de que envíen a los hijos a la escuela.

Manda a la escuela a tus hijos.

Campeño, indígena, montubio manda a tus hijos a la escuela. En la escuela aprenderán tus hijos a leer y a escribir, a contar y muchas otras cosas útiles para la vida y para que tus hijos puedan vivir mejor, una vida más civilizada que la que tus (padres) han llevado”⁵⁶⁸

Aquí hay una primera aproximación a la definición estrechamente vinculada al saber: aprender a leer y escribir para que los hijos vivan mejor, una vida civilizada que la que sus padres han llevado. Se contraponen la vida civilizada a la vida que los padres han llevado, denotando que estaban inmersos en el analfabetismo, no conocían las bondades de la literacidad. En aquellos tiempos, ser civilizado significaba aprender el castellano, la cultura occidental y ser ciudadano que respete las normas del estado ecuatoriano. Esto clarifica la disputa entre civilización kichwa y civilización occidental, tomando partido desde el periódico por la vida civilizada occidental.

En el periódico *Ñucanchic allpa* N° 15 del 28 de mayo de 1940, luego de realizar una comparación entre la clase proletaria formada por dos millones de indios, mestizos pobres y negros y la capitalista, formada por grandes terratenientes, industriales, banqueros y blancos, establece que la solución del problema indígena pasa por cumplir las aspiraciones de la parcelación de los latifundios, abolición del trabajo forzado y gratuito, abolición del concertaje, prohibición de entradas, cargos, priestazgos, capitanías y guiones; jornada de trabajo diario de ocho horas con salario mínimo, libertad de organización, de reunión y reclamo; abolición de los diezmos y primicias, abolición de las doctrinas o la confesión, supresión de los servicios que presta al cura las novias unas semanas antes, supresión de los servicios en calidad de doméstica de los blancos y mestizos, abolición de gobernadores, regidores y alcaldes, abolición

⁵⁶⁶ Nela Martínez, “Ñucanchic allpa”, *Ñucanchic allpa*, 11 / Febrero / 1939, <https://www.yachana.org/earchivo/nucanchic/>

⁵⁶⁷ Martínez, *Ñucanchic allpa*.

⁵⁶⁸ Nela Martínez, “Ñucanchic allpa.

del castigo corporal, fundación y multiplicación de escuelas para indios, entre otras. Lo interesante de estas aspiraciones es que en Kichwa termina con la siguiente frase: “*chai tucui chuscu patzag huatacuna yalingacaman runaca esclavosha, huacchasha causashcapica, ña cunanshatami caica ima nishcataca, ALI CAUSAIPA, pagtachi casharina*”⁵⁶⁹, cuyo significado aproximado es: han transcurrido cuatrocientos años la persona viviendo como esclavo como pobre, ya, ahora mismo, esto que se ha dicho, hay que empezar a conseguirlo o poner en práctica PARA LA VIDA BUENA. Planea la urgencia de abolir todas las formas de explotación y opresión, por eso el “*pactachi casharina*” o empezar a conseguirlo, se establece como mandato para lograr las aspiraciones de mediados de siglo XX. Hay una clara alusión al *riccharimui* (conciencia social), al *jatarishun* (levantamiento colectivo) al *kawsaypura* (entre las culturas o seres vivos) y al *allicausai*, aunque no lo mencionan. Asumen el discurso de la doctrina socialista y se embarcan en el partido comunista para iniciar y continuar la lucha por la tierra, los trabajadores y una vida digna. Están conscientes que han transcurrido cuatrocientos años de esclavitud y plantean que en este instante deben iniciar a conseguir la vida buena.

Desde nuestra perspectiva de *yachay tinkuy*, es fundamental la relación conceptual que plantea el “vivían bien” con “no faltaba nada, sabían todo” de los tiempos pasados. Es una rememoración de los tiempos en los cuales tenían todo, en esencia, sabían todo para la vida buena. En el texto que se ha revisado plantea conceptos temporalizados en un pasado y un horizonte posible (futuro). Recurriendo a la memoria comunitaria, proponen que así vivían y desde ese posicionamiento existencial, plantean que deben lograr volver a vivir de esa manera. Se puede mirar dos cosas en este posicionamiento existencial: la añoranza de una vida buena pasada pero también, plantean la lucha “para la vida buena”. Desde el “*alli causag carca*” o “vivía muy bien” en tiempos pasados hay una búsqueda del *ALI CAUSAIPA* o “para la vida buena” en el presente. Sea que lo añoren o lo propongan, la vida buena solo es posible si solucionan todos los problemas que aquejan no solo a los indios sino también a mestizos pobres y negros, dando clara muestra de la convergencia de pueblos marginados. Desde quienes escriben en castellano se mira una proyección de la lucha de clases, de pobres contra ricos, de campesinos contra hacendados, hay una orientación del materialismo dialéctico y que se entiende porque, quienes escriben en el periódico son personas que impulsan la ideología del comunismo. Las propuestas del partido comunista son una cuña conceptual que atraviesa la vida y discurso de los comuneros de Cayambe, de allí que, Dolores Cacuango, como Secretaria

⁵⁶⁹ Leonardo Burbano, “Ñucanchic allpa”, *Ñucanchic allpa*, 28 de mayo de 1940, <https://www.yachana.org/earchivo/nucanchic/>

General de la FEI, creía que la doctrina socialista - comunista está a favor del campesino⁵⁷⁰. Por eso, afincaba todo su esfuerzo para crear sindicatos y organización de trabajadores donde primaba lo comunitario, debido al pensamiento e imaginario kichwa de los trabajadores de las haciendas. Sin embargo, quiero recalcar el enfoque conceptual claramente definido y totalmente distinto cuando escriben en kichwa, sacando a flote el contexto y el pensamiento que prima en los kichwa de Cayambe y que se sintetiza en *alli causag carca* y *alli causaipa*. Son objetivos de una vida digna o para una vida buena. El *alli causag carca* es el pasado conocido y el *alli causaipa* es el futuro deseado. En el presente es donde toma partido el *alli causai* dentro del *yachay tinkuy*, es la continuidad histórica de la vida buena de los kichwa.

Pagtachi casharina, alude a que sus demandas de tierras, educación y servicios básicos, la abolición de todo sistema de explotación, opresión y discriminación, como conceptos que guían la acción. Incluso hay una clara orientación política y democrática, porque asumen la lucha de clases, donde la mayoría de mestizos también son pobres y explotados, al igual que los negros. En este contexto político, emerge el *alli causaipa* con una carga muy fuerte de *tucuita yachag*. Con la FEI empieza el proceso del *yachay tinkuy*, resaltando el aprendizaje crítico, el debate crítico de las asambleas comunitarias de los pueblos indígenas, mestizos pobres, montubios y negros que cuestionan el modelo económico, cultural, político, educativo y social injusto. La confrontación de saberes se ha iniciado y tendrá un largo recorrido en las luchas que emprenden cada uno de los pueblos y nacionalidades.

La entrega de los huasipungos y la parcelación de las haciendas traerán consecuencias sociales, políticas y culturales muy fuertes para los campesinos - indígenas, porque nacen formas que conectan a los huasipungueros con la comuna o sindicato dejando de lado a la hacienda, conectan a las escuelas con sus saberes propios, conectan a los maestros kichwa con su idioma y el castellano, reavivan los saberes kichwa con la tierra y su cultura, renace el sentimiento kichwa en su vivencia que estaba proscrita; estos son los hechos confrontativos muy valiosos para los pueblos Kichwa, en esta época. La madre tierra vuelve a sus manos para amarla y trabajarla. La oralidad sigue siendo la genuina expresión de cumplimiento de las promesas entre personas, aunque hay un anhelo permanente de saber las letras para no ser explotados.

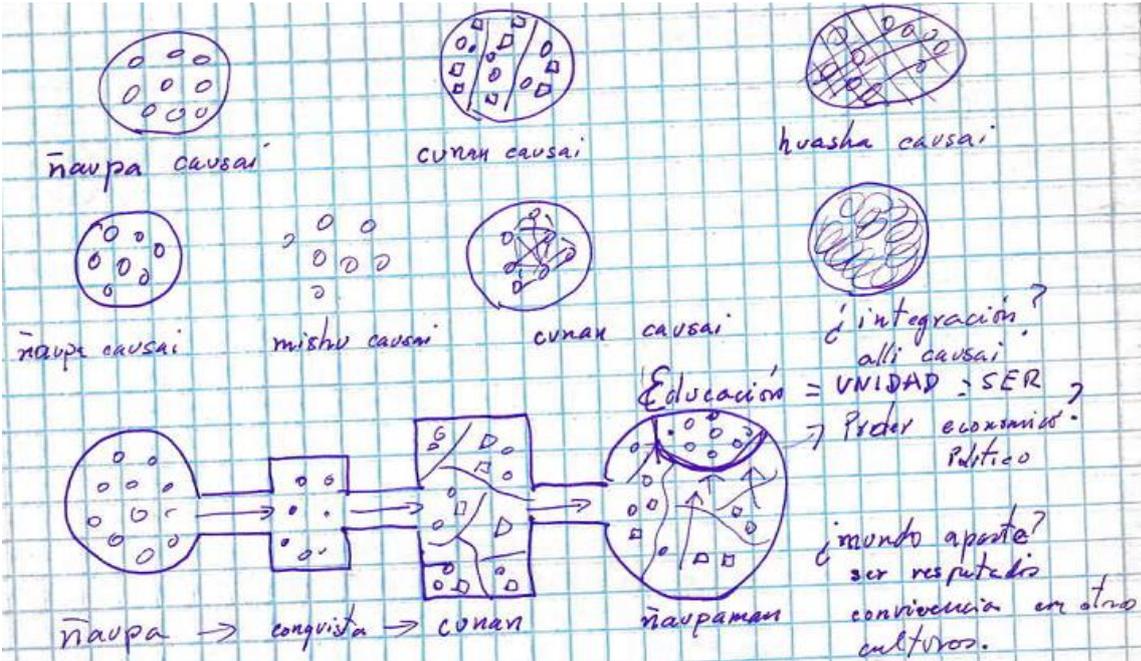
⁵⁷⁰ Raquel Rodas, *Dolores Cacuango*.

Para los pueblos kichwa las formas de resistencia están ligadas a la vida cotidiana, razón por la cual se busca los registros o testimonios que dentro de la educación de pueblos kichwa impulsaron proceso de otra educación. Esta educación de la resistencia también es resistencia de la educación kichwa hacia la castellanizante, es decir, aprender desde nuestra propia cultura y vida. La lucha por la educación de la FEI está ligada a la lucha por la tierra, la misma que durará hasta la segunda reforma agraria de 1973, año desde el cual, dicha organización va debilitándose dando paso a la ECUARUNARI. Esta organización kichwa continuará con las propuestas del *sumak kawsay* impregnadas en sus luchas.

3. *Alli kawsay* en los talleres de capacitación para educadores bilingües

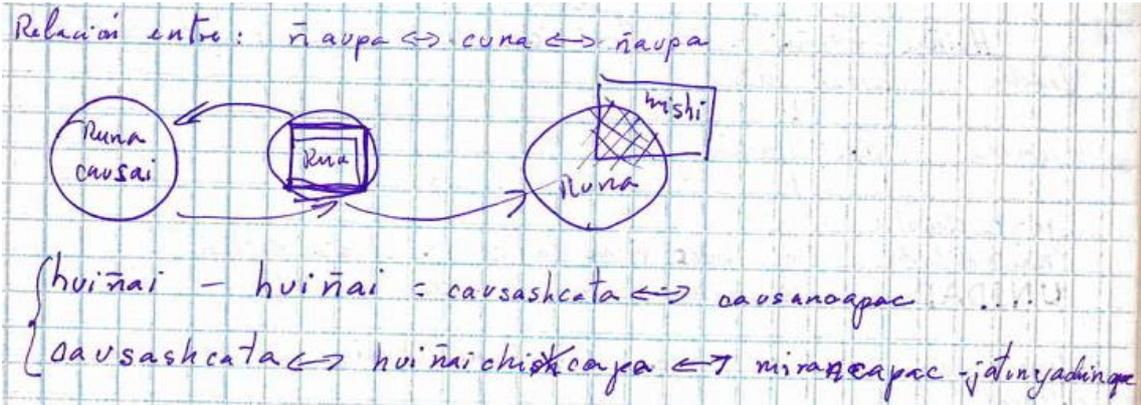
El gobierno de Roldós – Hurtado, una vez que el Ecuador retornó a la democracia en 1979, impulsó programas de alfabetización en el idioma de la nacionalidad ejecutadas por las propias organizaciones indígenas, lo que llevó a sus dirigentes a vincular personal kichwa y no kichwa que apoye este proceso. Las Misioneras Lauritas apoyaron la alfabetización a nivel nacional. En la FCUNAE eligieron a Sor Inés Ochoa para que coordine la alfabetización de las comunidades kichwa del río Napo. En ese marco, desde 1982 hasta 1989, organizaron y desarrollaron una serie de cursos y talleres coordinados por las organizaciones indígenas de la amazonia y la sierra, especialmente de las comunas Kichwa, de acuerdo al manuscrito de Sor Inés Ochoa. Estos cursos formaron a personas de la propia comunidad como monitores (alfabetizadores), Educadores Bilingües (docentes de las escuelas que se crearon en las comunidades indígenas) y líderes educativos (dirigentes de educación de las organizaciones indígenas), con el apoyo de las Misioneras Lauritas, el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI) y la aprobación de las organizaciones indígenas regionales y nacionales. Los cursos desarrollaron contenidos de alfabetización en castellano y kichwa y luego, conforme se abrían escuelas comunitarias, enseñaron contenidos de educación primaria conjuntamente con contenidos de kichwa y castellano, didáctica, psicología, cultura, identidad. Los participantes de estos talleres, que fueron dirigentes adultos, conforme aprendían los contenidos escolares para terminar su primaria o ciclo básico, también aprendieron el cómo ser docentes en los centros de alfabetización o en las escuelas de la comunidad y se convirtieron en educadores bilingües. Previamente fueron seleccionados por su comunidad y la organización kichwa que los representaba. En el manuscrito constan los contenidos en kichwa que evidencian el manejo y la comprensión del *alli causai*. Analicemos uno de ellos.

Ilustración 5.1. Relación entre vida y tiempo kichwa. Fuente: Manuscrito de Sor Inés Ochoa.



En la ilustración 5.1 que Sor Inés Ochoa desarrolló en el curso de segundo nivel para educadores bilingües realizado del 16 de julio al 24 de agosto de 1984 en la ciudad de Quito, con el apoyo de CIEI, se observan tres niveles desde arriba hacia abajo, donde hay círculos grandes encerrando a círculos pequeños y también hay cuadrados. Leemos de arriba para abajo para los niveles y de izquierda a derecha para las vidas. Los círculos grandes aluden a *runa* (persona) que en nuestro caso pertenece al conjunto de la nacionalidad Kichwa, los círculos pequeños representan a cada persona y los cuadrados a la cultura *mishu* (mestizo) como se ve en el siguiente gráfico.

Ilustración 5.2. Relación entre ñaupe causai, cunan, ñaupe. Fuente: Manuscrito de Sor Inés Ochoa.



Volviendo a la Ilustración 5.1., en el primer nivel, aludiendo a *runa causai*, explica la relación entre *ñaupa causai* o vida pasada - pasado, *cunan causai* o vida actual - presente y *huasha causai* o vida de atrás – futuro. Aunque es una explicación desde la lógica del tiempo lineal de la cultura occidental, permite observar que los conceptos no guardan relación con esa secuencia lineal. *Ñaupa* (frente o delante de la persona) *causai* (vida) ubica la vida frente a la persona, y desde la concepción kichwa se refiere a la vida que ya se vivió, es decir, al pasado. Como está delante de la persona, es la vida que veo y que conozco, de esta manera el pasado es conocido y se puede ver como un referente. Mientras que *huasha causai* (vida de atrás) es la vida que está a la espalda de la persona, atrás de la persona, por eso no se la ve ni se la conoce. El *huasha causai* alude a la vida futura, no se lo ve ni se la conoce. *Cunan causai* es la vida presente, es la vida de hoy, que ubica a la persona en una posición que mira hacia el pasado y está de espaldas hacia el futuro. Para entender la historia, en el segundo nivel está la secuencia el *ñaupa causai*, *mishu causai*¹⁰, *cunan causai* y *alli causai*. En el tercer nivel se mira como el *ñaupa causai* ha sido trastocado por la conquista del *mishu causai*, transformando el *cunan causai* en una mezcla de *ñaupa casuai* y *mishu causai*. En *cunan causai* se mira la mayor presencia del cuadrado lo que indica la dominación del *mishu causai* hacia el *runa*, esto configura la dominación española dentro del cual subsiste el *runa causai*. Sin embargo, el cuarto dibujo del tercer nivel del Gráfico 5.1., es una circunferencia con un semicírculo, donde la circunferencia alude al poder económico y político, mientras que el semicírculo hace referencia a la Educación, la UNIDAD y el SER. Lo interesante de estos gráficos sobre la historia y la vida del kichwa está en la columna de la derecha donde permite relacionar el *huasha causai* del primer nivel, con el *alli causai* del segundo nivel y el *ñaupaman*¹¹ del tercer nivel. El *alli causai* es una respuesta a la pregunta del segundo nivel: ¿integración? De plano se desecha la integración para propugnar el *alli causai* como el horizonte de vida de los pueblos indígenas en rechazo a la integración. El *ñaupaman* significa que a partir de este momento, a partir de hoy se inicia el *alli causai* como rechazo a la integración. Es decir, con el *ñaupaman* (de hoy para adelante) se empieza a construir el *alli causai* donde prima la circunferencia del *kichwa runa*, con una educación para la unidad y el ser, en una convivencia con otras culturas. El *alli causai* es la columna vertebral del tiempo – espacio y la actitud del *runa Kichwa* que emergió en respuesta a las políticas integracionistas del estado, de la sociedad dominante, de las ONGs y de las misiones religiosas. La recreación del *alli causai* se activó con nuevos actores que han llegado para quedarse en la *mamallakta* (nación, nacionalidad) como son los alfabetizadores, los educadores bilingües y los líderes educativos. Dichos actores se constituyeron en los líderes de la educación intercultural bilingüe y de sus respectivas organizaciones indígenas. De esta

manera se constata que el *alli causai* se recrea permanentemente en la vida kichwa, ésta vez desde los espacios educativos; dicha renovación es *pachakutik*, renovación permanente en tiempo, espacio y actitud con todos los seres, humanos y no humanos.

La visión que se tiene del pasado y del futuro depende del presente, según se desprende del gráfico. En el tercer nivel, el *cunan causai* del cuadrado se transforma en *ñaupaman* de la circunferencia, lo que significa que el presente de conquista y colonización española debe terminar para dar paso a *alli causai* del *runa*, donde hay respeto y una convivencia con otras culturas. En la tercera columna del tercer nivel se observa la pregunta para la circunferencia: ¿poder político y económico? En el mismo gráfico responde, partiendo desde el semicírculo, educación = UNIDAD = SER. Se interpreta que para dicho poder económico y político de integración, se plantea una educación para la unidad y para ser. Enseguida se observa otra pregunta: ¿mundo aparte? A renglón seguido se señala “ser respetados”, “convivencia con otras culturas”. A mi criterio este es el corazón de la propuesta intercultural de la educación y de la vida, o mejor, de la convivencia entre culturas en *alli kawsay*. El kichwa no piensa construir un mundo aparte ni vivir aislado, sino convivir con las otras culturas que existe en el Ecuador. Primero se observa la configuración de la interrelación entre culturas y luego queda configurado el *alli kawsay* como un horizonte de vida pero también como un acto del hoy, de convivencia con otras culturas que a partir de este momento deben ir construyendo dicho horizonte para terminar con el pasado de dominación. Esta vida buena (*alli causai*) entonces es horizonte (*ñaupaman*) pero también presente (*cunan causai*) alimentado por el pasado (*ñaupa causai*). Vemos que hay una propuesta de convivencia entre culturas, incluso reconociendo a los mestizos como parte de esta estructura cultural diversa y de este proceso de interrelación cultural.

Más adelante, en el mismo taller para educadores bilingües, insiste en el “*alli causaita ricuchina / mostrar una vida buena*”⁵⁷¹. Para llegar a esta aseveración parte de *caran amu paipac shungu ucupi, allita yuyashpa rurana canchic*, que significa cada autoridad dentro de su corazón, debemos hacer pensando bien. Complementa con el *alli rurana / hacer bien*, que lo definen como responsable de sus derechos y deberes. Estas aseveraciones aluden a la actitud de vida, como un ejemplo de vida, que los educadores bilingües deben demostrar a sus compañeros, familia y estudiantes. Esa actitud debe nacer del fondo de su corazón. A ello se refiere cuando

⁵⁷¹ Inés Ochoa, “Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Quito, 16 de julio al 24 de agosto 1984). Archivo PDF.

hay que mostrar la vida buena. Esta intención configura la existencia de una vida buena, en contraposición a una vida mala caracterizada por una situación educativa de violencia y de ignorancia. Hay una contraposición entre escuela bilingüe con un horizonte de *alli kawsay* con una escuela regentada por los maestros mestizos con un horizonte de integración donde impera la violencia hacia los niños kichwas, con desprecio hacia el idioma kichwa y con exclusión de los saberes kichwas y sin aprendizajes significativos.

4. *Sumak kawsay* de la Amazonía

Tomamos los textos experimentales *Yachac Tucuni*⁵⁷² escritos en Kichwa para los niños de los primeros años de educación primaria. Aunque son parte del Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), son dos textos escritos por el equipo del Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI) y por representantes de las organizaciones de la Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (UNAE), la Organización de Pueblos indígenas de Pastaza (OPIP) y la Federación de Organizaciones Indígenas de Napo (FOIN). *Yachak tukuni* traducido como “Me transformo en sabio” fueron materiales educativos para el uso de los educadores bilingües de las organizaciones kichwa que tuvieron escuelas comunitarias. Visibilizaron la relación entre el sabio y el saber con el *sumak kawsay* y en el segundo texto (*ishcainiqui panca*) de la lección 26 describieron el *sumak kawsay* de la selva amazónica.

*Sachamanta runa
Carimi cani. Luis shutiyucmi cani
Sachapi causani. Sacha sumacmi can.
Jatun yuracuna, taquic pishcucuna,
Tucui sami aichacunami tiyan.
Tucui panpacunami huailla ricuriccuna can.
Sarun puncha jatun yana pumata ricurcani.
Napu runacunaca mana manchaita charinchicchu.
Ñucanchicca sachapi cushillami causanchic.
Chaimantami ñucanchic mana jichushpa rinata munanchic.
¡Ñucanchic causaica sumacmi can!⁵⁷³*

La traducción es como sigue:

La persona (hombre) de la selva

Soy hombre. Tengo el nombre de Luis.

⁵⁷² Inés Ochoa, Inocencio Macanilla, José Grefa y Humberto Andi, *Yachac tukuni. Ishcainiqui panca* (Quito: CIEI, Convenio MEC – PUCE, 1982).

⁵⁷³ Ochoa, Macanilla, Grefa y Andi, *Yachac tukuni*, 121.

Vivo en la selva. La selva es hermosa.
Inmensos árboles, pájaros cantores,
Hay toda clase de animales de carne.
Todas las planicies se observan verdes.
En días pasados observé un puma negro grande.
Los hombres del Napo no tenemos miedo.
Nosotros vivimos alegres en la selva.
Por eso, nosotros no queremos salir abandonando.
¡Nuestra vida es hermosa!

En este texto escrito en Kichwa, hay varios calificativos positivos hacia la selva, que es el ecosistema de vida de los *Napuruna*. *Sacha sumacmi can* alude a la hermosura de la selva, denotando que hay una relación de sintonía y sentimiento de apego hacia ese ambiente de vida. Igualmente, afirma que *Ñucanchicca sachapi cushillami causanchic*, con lo cual además de afirmar la vida en la selva, manifiesta la alegría de vivir en ella. La frase final fue la que planteó un sentimiento y pensamiento que guarda relación estrecha entre la persona y el ecosistema: *¡Ñucanchic causaica sumacmi can!* Hay un pensamiento y sentimiento que valoró en grado sumo la vida que llevaron en la selva, la misma que es pródiga en vegetación y alimentos, donde vivieron toda clase de animales desde comestibles hasta salvajes. Precizaron el amor a su tierra, el sentimiento de apego a su selva, dejaron entrever que por eso no la abandonaron, considerando que es mejor la vida en la selva que fuera de ella. Estuvieron conscientes de que existe migración hacia las ciudades y por ello su opción de quedarse en la selva. Manifestaron su valor y fuerza indicando que no tienen miedo al puma, denotando gran valentía. La selva fue un ambiente que tiene todo para la convivencia del *Napuruna* con los demás seres. La vida en la selva fue alegre y hermosa.

5. *Sumak kawsay* de los Andes ecuatorianos

Para conocer el *sumak kawsay* de la sierra ecuatoriana donde habitan también los pueblos Kichwas, tomamos el texto “*Ñucanchij Yachana*” de Díaz Lola publicado por el Ministerio de Educación y Cultura y el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural MEC – GTZ. En la introducción hay una frase que alude a la relación entre la vida hermosa y el pensar o la memoria. “*Ñucaca cancanapaj sumaj causaipajmi yuyachisha nini, cambaj munashcatapish*

*yachachincapaj munani*⁵⁷⁴, que se traduce: Digo que yo les haré recordar y pensar para la vida hermosa de ustedes, deseo enseñarles lo que ustedes quieran. El texto, en este caso, toma vida o se convierte en una persona que guía y orienta para la vida hermosa y habla en primera persona. La alusión *cancunapaj sumaj causaipajmi yuyachisha* o les haré recordar y pensar para la vida hermosa de ustedes, asume que hay una vida hermosa de los niños kichwa y que el texto de lectura les va a recordar y hacer pensar. ¿Cuál es esa vida hermosa? En el mismo texto en la sexta lección del capítulo tercero estableció esa vida hermosa. *Quimsaniqui jatun yachana: Cai pachaca ñucanchij causaimi*⁵⁷⁵, que se traduce como: Tercer capítulo: este tiempo es (de) nuestra vida. Estableció una temporalidad y un espacio que proyectó una actitud de vida. Se apropió del tiempo presente para actuar y desarrollar “nuestra vida”, la propia vida, la vida Kichwa. De las siete lecciones desarrolladas en este capítulo, el título de la sexta lección habló sobre la vida buena de nuestra tierra: 6° *Yachana: “Ñucanchij llajtapaj alli causai*”⁵⁷⁶. El contenido de esta vida buena en nuestra tierra fue como sigue:

Ñucanchij llajtapica imamantashi runacunataca jahualla unguiicunaca japin. Mana allpapi pucushca muyucunata micushpa, chai uni huaquichishca, caru llajtacunapi rurashca micunacunata micushpami unguiicunaca jahualla japin. Mana rucucunapaj alli mandashcata uyashpa, churanacunatapish mana tajshashpa churarishpami, jahualla unguiicunaca japin⁵⁷⁷.

La traducción al castellano es como sigue:

En nuestra tierra por qué será que a las personas la enfermedad coge fácilmente. Comiendo productos no madurados en la tierra, guardados por largo tiempo, comiendo alimentos elaborados en tierras lejanas la enfermedad coge con facilidad. No escuchando los consejos de los mayores, vistiéndose con ropa no lavada, las enfermedades cogen con facilidad.

Es necesario resaltar la relación de la vida buena con los alimentos propios y no extraños y guardados, con la higiene y con la salud de la persona. La alimentación con productos de la localidad o sin consumir alimentos guardados – talvez enlatados- la enfermedad no les afectó, lo que permitió tener una vida buena, en contraposición con la vida de afuera. La otra relación fue respetar o guiarse por los consejos buenos de los adultos o mayores que les permitieron tener una vida buena. La continuidad de la vida buena del pasado se efectivizó en la memoria de los padres, en la relación padres – hijos. La higiene – vestirse con ropa lavada – garantizó la

⁵⁷⁴ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 6.

⁵⁷⁵ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 125.

⁵⁷⁶ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 197.

⁵⁷⁷ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 197.

salud. La higiene y la salud se convirtieron en factores determinantes para establecer una vida buena. En este sentido enumeraron las enfermedades que en aquellos tiempos afectaron a las personas de las comunidades kichwas: *huijsa nanai* (dolor de estómago), *uma nanai* (dolor de cabeza), *burru uju* (tos), *cuica unguii* (lombrices), *quicha* (diarrea), *sisucuna* (hongos en la piel), *cuchi murucuna* (pústula de chancho), *huairashca* (mal aire).

Rijsishca ungiicunaca caicunami can.

Huijsa nanai, uma nanai, burru uju, cuica unguii, quicha, sisucuna, cuchi murucuna, huata pajtu, huairashca.

*Micunacunataca quirucunahuanmi alli cashtunchij*⁵⁷⁸.

En esta descripción incluso se evidenciaron enfermedades míticas como el *sisu*, *huata pajtu* y el *huairashca*, que dicen de las enfermedades culturalmente propias de los Kichwas, que no permitieron la vida buena. Fueron enfermedades producidas por *ayacuna* (espíritus de los fallecidos) que afectaron a los humanos. Es llamativa la frase *Micunacunataca quirucunahuanmi alli cashtunchij* (los alimentos se mastica con los dientes) que evidenciaron acaso la falta o debilidad en la dentadura de los niños y las personas, producto de una mala alimentación de aquellos tiempos.

Los alimentos fueron conocidos y descritos desde la visión kichwa como *cunuc micuna* (alimentos calientes) y *chiri micuna* (alimentos fríos). *Tucui tiyashca micunacunata rijshunchij: Cunuc micuna, Chiri micuna*⁵⁷⁹. (Conozcamos todos los alimentos existentes: alimento caliente, alimento frío). Presenta dibujos de costal, pierna de pollo, pescado y huevos en *cunuc micuna* y dibujos de helado, botella, pan, galletas como *chiri micuna*. Continúa la idea de una alimentación buena con *Cai micunacunami mana unguichincuna*⁵⁸⁰ que significa, estos alimentos no permiten enfermarse y presentan dibujos de choclo, arveja, tomate riñón, frejol, zanahoria amarilla, acelga, col, ajo, trigo, cebada, tuna, cebolla paiteña y cebolla larga. La descripción sobre la alimentación finaliza con la frase convertido en mandato: *alli micushunnchij*⁵⁸¹ que significa “comamos bien”, denotando que la mala alimentación tampoco permitió la vida buena. Enseguida recomienda los alimentos que deben consumir: *Cai micunacunatami tucui punchacuna micuna canchij*⁵⁸², “estos alimentos debemos comer todos

⁵⁷⁸ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 198.

⁵⁷⁹ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 199.

⁵⁸⁰ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 199.

⁵⁸¹ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 199.

⁵⁸² Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 199.

los días”. Muestra tres fotografías de comidas variadas y balanceadas con cereales, carnes, verduras, frutas y bebidas.

El texto concluye con una lectura que consolida la idea de vida hermosa:

Quillcata catishun:

- Alli maillashca huahua –
¡Mana ungushca huahua!
- Mana ungushca huahua –
¡Alli ruraj huahua!
- Alli ruraj huahua –
Causaipajca sumajmi can⁵⁸³.

Su traducción es:

Leamos:

- Niño bien lavado (bañado) –
¡Niño no enfermo!
- Niño no enfermo –
¡Niño bien hacedor!
- Niño bien hacedor –
Para la vida es hermoso.

Es decir, un niño sano, sin enfermedades, un niño bien alimentado fue un niño que ha desarrollado sus capacidades psicomotrices (*alli ruraj*) convirtiéndose útil y hermoso para la vida. La secuencia fue: niño sano – niño hacedor – para la vida hermosa. Después de una denuncia de la falta de higiene y la presencia de enfermedades, por una mala alimentación, concluye que la comunidad con aseo y buena alimentación tuvieron vida buena: *Ñucanchij llajtapaj alli causai*⁵⁸⁴, traducido como “la vida buena de nuestro pueblo (tierra)”. Los usos del concepto *alli causai* tuvo una proyección y propuesta netamente educativa a partir de la comprensión histórica de la forma de vida buena de los pueblos kichwa. La idea planteó continuar fortaleciendo esa vida buena y esa vida hermosa. Se puede ver que las acciones cotidianas fueron categorizadas dentro de *alli causai*: *alli maillashca*, *alli micuna*, *alli ruraj*. En cambio cuando sugirieron una actitud de vida, talvez espiritual, como un imaginario posible, como una forma de vida a conseguir escribieron como *sumaj causai*. El *alli causai* fue una

⁵⁸³ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 201.

⁵⁸⁴ Lola Díaz, *Ñucanchij yachana*, 197.

categoría pragmática de vida buena, fue la práctica de vida buena, mientras que el *sumaj causai* fue un ideal, fue el pensamiento – sentimiento o el espíritu kichwa de la vida hermosa.

Para completar el panorama de los saberes andinos kichwa sobre el *sumak kawsay*, recurrimos al texto *Quichuapac causaimanta camu*⁵⁸⁵ traducido como “Libro de la vida del Quichua”, en la consideración de que fue publicado en forma experimental como parte del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) dentro del Convenio MEC – GTZ – CONAIE. Fue un texto escrito totalmente en lengua kichwa para los niños de tercer nivel. El análisis de *alli kawsay* se enmarcó en la propuesta de hacer educación desde los saberes y conocimientos del mundo Kichwa y fue liderada por la Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE) formada a partir de la CONACNIE.

En un capítulo completo desarrolló *Alli causaimanta*⁵⁸⁶, “De la vida buena”. Entre los subtemas o lecciones que describió dentro de este capítulo tenemos:

- *Alli micuicunacunamanta*, o la buena alimentación.
- *Alli causaimanta*⁵⁸⁷ o la vida buena.
- *Micuicunamanta cunaicuna*, o recomendaciones de la alimentación.
- *Chiri cunuc murucunata micuimanta* o alimentación con productos fríos y calientes.
- *Chuyalla causaimanta* o la vida limpia.
- *Imashina chuyalla causaimanta* o modo de la vida limpia.
- *Uncuchic micuicunamanta* o alimentos que enferman.
- *Tucuisami janpicunamanta* o variedad de medicinas.
- *Huaquin janpicunata ricsishunchic* o conozcamos algunas medicinas.
- *Janpi yacu pucyucunamanta*, o agua de remedio de las vertientes.
- *Janpi yacucunamanta ricsishunchic*⁵⁸⁸ o conozcamos sobre las aguas de remedio.

En *alli causaimanta* describió la relación entre un niño sano y saludable con la alimentación buena, el cuerpo hermoso, el tener una mente brillante y poseedor de una vida hermosa. *Cai huahua shina sumac aichata charincapacca: llactapi pucushca murucunata alli maillashpa*,

⁵⁸⁵ María Chango y Juan Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu. Quimsa patapi yachacuc huahuacunapac camu* (Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Convenio MEC – GTZ – CONAIE, 1990).

⁵⁸⁶ Chango y Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu*, 106.

⁵⁸⁷ Chango y Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu*, 106.

⁵⁸⁸ Chango y Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu*, 107 – 127.

*alli yanushpa, alli chacrushpami micuna canchic*⁵⁸⁹ que significa “como este niño para tener el cuerpo hermoso: debemos comer los productos madurados en la comunidad lavando bien, cocinando bien, balanceando bien”. En este mismo texto en los capítulos anteriores describió el ciclo agrícola: *Allpata allichina pacha* (tiempo de preparación de la tierra), *tarpui pacha* (tiempo de siembra), *jallmai pacha* (tiempo de aporqué), *sisai pacha* (tiempo de florecimiento) y *pallai pacha* (tiempo de cosecha). Son tiempos - espacios que tienen relación con la producción de los alimentos para la vida buena.

Cashna micushpaca sumac aichayuc, sumac yuyayuc, sumac causayucpashmi tucushun. “Comiendo de esta manera seremos de cuerpo hermoso, de inteligencia brillante y poseedores de vida hermosa”. En contraposición describió al niño *irquilla* (débil), *tsala* (flaco), *tullulla* (*esquelético*), como el niño que no tuvo vida buena o hermosa.

Los conceptos desarrollados en torno a *alli kawsay*, en la década de los años ochenta del siglo XX, tienen relación con la agricultura, actividad mayoritaria realizada por los pueblos Kichwa. El otro eje desarrollado fue la cultura que se deduce a partir de la descripción del ciclo agrícola. Sus creencias, pensamientos y subjetividades se miran en el uso cultural de la agricultura y sus productos, en la alimentación, en las enfermedades y sus maneras de curarse. La confluencia del idioma, la cultura, los pensamientos y las actividades económicas configuraron una forma de vida propia de los Kichwas, es el *alli kawsay* de la sierra, ecosistema de clima templado y frío.

En estos textos se pueden deducir una relación íntima con la *llajta* (tierra donde nació o nación), con *huasicuna* (casas), con *ayacuna* (espíritus de los ancestros), con el *pukyu* (vertiente), con *yacu* (agua), que como seres vivos coadyuvan a la vida buena y a la vida hermosa. La relación con los demás seres humanos fue comunitaria denotando una responsabilidad compartida en la vida buena, debido a que utilizaron el verbo en primera persona del plural –nchic, como *ricsishunchic* (conozcamos), *canchic* (somos / estamos).

El posicionamiento de los saberes y conocimientos sobre la vida buena partió de la idea de fortalecer la identidad, la cultura y el pensamiento kichwa, pero también fue confrontada con los conocimientos de los mestizos considerada contraria a la vida buena. Los saberes y

⁵⁸⁹ Chango y Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu*, 106.

conocimientos kichwa contaron con la garantía y autoridad de los *jatun yachac taitacuna*, quienes conocen a profundidad y transmite los conocimientos a los demás. Por ello recurrieron a los padres sabios para consultar y conocer con certeza: *shinapash jatun yachac taitacunata tapushpa alli allimi ricsina canchic*⁵⁹⁰ que significa, “así también, preguntando a los grandes padres sabios, debemos conocer muy bien”. El choque de conocimientos kichwas con la mestiza se puede mirar en la siguiente frase: *Pai huahuaca mishucuna rurashca micunacunallata micushpami mana huirayan, mana sumac aichayucpash tucun*⁵⁹¹, que significa “ese niño/a comiendo solo alimentos elaborados por los mestizos no se engorda, no se convierten en cuerpo hermoso”. Esta aseveración tomó partido por la vida hermosa kichwa y considera que la vida extraña no es buena. Esta aseveración es posible entenderla, considerando los 500 años de explotación económica y discriminación socio – política y cultural en la que vivían los pueblos indígenas del Ecuador. De allí su llamado a la lucha organizada de todas las nacionalidades indígenas contra el sistema dominante y su modo de desarrollo que puso en peligro su ecosistema y su cultura.

La vida buena también implicó la limpieza del cuerpo. *Ñucanchic aichacuna ama uncuchunca chuyallatami charina canchic*⁵⁹² traducido como “para que nuestra carne/cuerpo no se enferme debemos tener solo limpio”. La vida buena fue posible entender a partir de la limpieza personal, de la higiene en la alimentación, la vestimenta, el hogar y de los espacios donde vive, implica una relación de respeto y sintonía con los demás seres vivos.

6. *Sumak kawsay* como grito de libertad de los pueblos de la nacionalidad Kichwa

Desde una perspectiva política y organizativa de los pueblos Kichwa, Lourdes Conterón y Rosa Vacacela escriben el folleto *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic* – Organizaciones indígenas del Ecuador⁵⁹³ como parte del programa de alfabetización del Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE).

En este texto encontramos la formulación política – ideológica de la vida hermosa. Hay una frase en especial que permite entender la dinámica del proceso del *yachay tinkuy*:

⁵⁹⁰ Chango y Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu*, 110.

⁵⁹¹ Chango y Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu*, 106.

⁵⁹² Chango y Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu*, 114.

⁵⁹³ Lourdes Conterón y Rosa Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*.

“*Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*”⁵⁹⁴. La traducción aproximada al castellano de dicho texto es: Por la vida, por la tierra reunámonos / organicémonos hasta liberarnos. En algunos pasajes de dicho folleto se utiliza una forma más resumida “*Allpamanta, causaimanta, quishpirincacaman*”⁵⁹⁵, que se traduce: Por la tierra por la vida hasta liberarnos.

Los actores de este proceso alfabetizador, con fuerte énfasis político y organizativo, están vinculados a la dirigencia de las organizaciones indígenas (ECUARUNARI, CONFENIAE, CONACNIE), a la Brigada alfabetizadora estudiantil “Solidaridad” de la ciudad de Quito, a los estudiantes del sexto curso del Colegio San Fernando y a la Oficina Provincial de Alfabetización de Pichincha dependiente de la Oficina Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura. Son los jóvenes mestizos y los dirigentes indígenas, quienes rompieron la barrera racista entre indios y mishus y empezaron una relación de intercambio creativo que gesta la confrontación educativa / *yachay tinkuy* con la situación de “explotación, dominación y exterminio” de los pueblos indígenas”⁵⁹⁶.

El punto de partida es “conocernos más” y conocer las luchas de los pueblos indígenas en busca de nuestra liberación. Es una lucha común y de varios pueblos indígenas porque asumen que “todos luchamos por tierra, salud, educación, igualdad social, por un cambio de la sociedad, por una sociedad nueva sin explotación, dominación y discriminación”⁵⁹⁷. Este proceso de lucha que contempla un horizonte de una “sociedad nueva” plantea que “será posible si todas las organizaciones de las diferentes nacionalidades indígenas nos unamos en una sola organización indígena a nivel nacional y luchemos por ALLPAMANTA, CAUSAIMANTA QUISHPIRINCACAMAN”⁵⁹⁸.

La lucha por una “sociedad nueva” y de todas las organizaciones de las nacionalidades indígenas pasó por asumir la conciencia historia de la condición humana de los indígenas. Plantearon retomar la capacidad política de unidad *Ñucanchic sapiyuc runacunami canchic*⁵⁹⁹ traducido como “Nosotros somos la raíz humana o la base de la humanidad”. Para ello

⁵⁹⁴ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 1 y 46.

⁵⁹⁵ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 2

⁵⁹⁶ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 3.

⁵⁹⁷ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 2.

⁵⁹⁸ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 2.

⁵⁹⁹ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 8.

denunciaron la imposición desde la dominación de formas de identificación de los pueblos indígenas como indios, aborígenes, primitivos, nativos, campesinos, autóctonos, naturales, minorías étnicas y otros nombres. A ese listado hay que añadir términos despectivos como indígena, “salvajes y bárbaros, jíbaros, aucas, yumbos”⁶⁰⁰. Hay un posicionamiento étnico que reclama la ciudadanía étnica y la terminación del racismo, considerando que “a los indígenas no se nos reconoce como indígenas. Somos simples ciudadanos, sin idioma, sin valores, sin costumbres, sin territorio”⁶⁰¹. La identificación de los pueblos y nacionalidades indígenas desde las autoridades y la sociedad ecuatoriana se lo hizo con ademán de superioridad y con la finalidad de insultar, denigrar y confundir. En cambio, desde las lenguas de los pueblos indígenas se utilizaron palabras que significan persona, ser humano, como por ejemplo runa, shuar. Se asume el concepto de “nacionalidades” considerando que son pueblos con cultura e historia propia, con idioma y literatura, con organización socioeconómica y política habitando un territorio común⁶⁰². Plantearon la demanda de respeto hacia la integridad del pensamiento identitario dirigida a la academia y los organismos internacionales, por ello cuestionan el “¿Para qué nos investigan tanto? Rechazamos la utilización de nuestro propio pensamiento para intereses ajenos”⁶⁰³.

Al iniciar la descripción de las organizaciones indígenas de la sierra, presentaron el lema o *capari*: *Shuella shina allpamanta sumac causaimanta quishpirincacaman*⁶⁰⁴ traducido como “con unidad por la tierra por la vida hermosa hasta la libertad”, dejando marcado que la lucha por la tierra y por la vida hermosa es una lucha de y para la liberación. Las organizaciones indígenas asumieron que deben liberarse del sistema imperante: haciendas, huasipungos, exclusión, explotación, opresión, aculturación, ignorancia. El concepto *suella shina* implicó la convergencia necesaria (*tinkuy*) de actores y fuerzas para confrontar al sistema dominante opresor y explotador.

Desde la ECUARUNARI “*Ecuador runacunapac Riccharimui*” traducido como Despertar del indio ecuatoriano consideraron que la tierra es la base fundamental para el desarrollo de nuestra cultura, trabajando en forma comunitaria. Por ello reforzaron que la cultura de un pueblo es

⁶⁰⁰ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 6.

⁶⁰¹ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 22.

⁶⁰² Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 7.

⁶⁰³ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 22.

⁶⁰⁴ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 14.

toda la vida de ese mismo pueblo. Para desarrollarse como pueblo necesita de una base material: la tierra”⁶⁰⁵.

También demandaron una educación pragmática, realista, basada en su historia y la solución de sus problemas. Indicaron que “peleamos por una educación en el que nos enseñe nuestra realidad, nuestra historia y que sirva para encontrar soluciones a nuestros problemas”⁶⁰⁶.

Para aquellos tiempos, la coyuntura exigió la lucha unitaria “contra las leyes que no favorecen a los indígenas: ley de fomento agropecuario, ley de seguridad nacional, código agrario, ley de comunas”⁶⁰⁷. Incluso exigieron la expulsión y salida de agencias extranjeras porque usan el pretexto de los proyectos, de los préstamos, de la educación y otros anzuelos para acabar con nuestra cultura y nuestra organización, denotando que no es una lucha solo al interior del país sino también contra el sistema internacional que van contra su cultura y vida. “Además nuestra organización lucha contra el racismo y contra los partidos políticos de los ricos; estamos conscientes de que todo el pueblo sufre la pobreza, la miseria, la injusticia y la explotación”⁶⁰⁸.

No solo se queda en las denuncias y demandas sino que presentaron propuestas alternativas, como “buscamos el cambio total de los marginados, oprimidos y explotados. Luchamos por la liberación definitiva de nuestras Nacionalidades para tener una sociedad nueva sin explotación, sin discriminación donde se reconozcan las Nacionalidades, nuestra cultura, nuestras formas de organización propia”⁶⁰⁹. La propuesta de una sociedad intercultural y un estado plurinacional quedó delineado. En resumen, la ECUARUNARI planteó la lucha por “mejores condiciones de vida en el campo; tener las necesidades básicas: salud, caminos, educación, etc. Servicios que deben ser dados con la participación de las organizaciones indígenas y campesinas”⁶¹⁰.

Este es el contexto social, económico, cultural, político y organizativo donde se desarrolló el *yachay tinkuy* del *sumac causai* de las organizaciones indígenas del Ecuador. Un contundente eslogan animó las luchas de las organizaciones indígenas hasta los albores del siglo XXI: “SHUCLLA SHINA ALLPAMANTA SUMAC CAUSAIMANTA

⁶⁰⁵ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 16 – 17.

⁶⁰⁶ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 17.

⁶⁰⁷ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 18 – 20.

⁶⁰⁸ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 23.

⁶⁰⁹ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 21.

⁶¹⁰ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 24.

QUISHPIRINCACAMAN”⁶¹¹ que significa “con unidad por la tierra y la vida hermosa hasta liberarnos”. Es la lucha contra el sistema de explotación, opresión, discriminación; es una lucha anti sistémica, es una lucha contrahegemónica cultural y político. Para ello crearon su propio sistema de convocatoria y organización, su propia estructura organizacional, su propio sistema de conceptos y pensamientos, su propia estrategia de lucha, su proyecto político de una sociedad intercultural y un estado plurinacional para el *sumak kawsay*. Fue la lucha por la vida y para la vida. Sintieron que la vida en la *llakta*, en la *allpamama* y en la *pachamama* estaba en peligro y por ello la lucha por el *sumak kawsay* es local y global.

En el periódico bilingüe de la Confederación de pueblos de la nacionalidad Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI)⁶¹², hay una referencia a “*Sumak kawsay*”, criticando los múltiples significados que el término desarrollo lleva consigo y que no soluciona la problemática de la población indígena. Cuestiona la modernización, el desarrollo y el progreso que ha empeorado las condiciones de vida de los indígenas, hundiéndoles en la miseria, despojándoles de sus tierras y sumiéndoles en la explotación, son marginados y despreciados, están en la ignorancia y al analfabetismo y no tienen participación política. El *sumak kawsay* abre el debate sobre problemas mundiales que aquejan a la humanidad. En otro número del periódico de la ECUARUNARI, especifica el camino a seguir manteniendo la relación estrecha entre el proceso organizativo, el pensamiento y la vida hermosa. “TANTANAKUSHKA RUNA YUYAYKUNAKA SUMAK KAWSAY ÑANTAMI RIKUCHINKA”⁶¹³ que viene del castellano “el proyecto político es la guía para conducir al movimiento indígena”. La vida digna no solo contempla la vida entre los indígenas sino también la convivencia con los demás seres y pueblos como con la madre tierra.

Después de rechazar el encuentro de dos mundos o la celebración de los 500 años de presencia española en América, con su propuesta de 500 años de resistencia indígena y popular, la CONAIE, la CONFENIAE y la ECUARUNARI inician la lucha contra la destrucción de la *pachamama* por las petroleras y mineras transnacionales. La contaminación de la tierra, el extractivismo, la pobreza material serán preocupación permanente de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. La crítica permanente de la CONAIE al capitalismo, al

⁶¹¹ Conterón y Vacacela. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 14.

⁶¹² Carlos Yamberla, “Sumak kawsay o Destrucción total”, Periódico *Riccharishun*, 15 de mayo del 2000.

⁶¹³ Pacha Terán, “Tantanakushka runa yuyaykunaka sumak kawsay ñantami rikuchinka” Periódico *Riccharishun*, 8 de octubre del 2001.

desarrollismo y la destrucción de la madre naturaleza, se hará también desde la propuesta del *sumak kawsay*, cuyos debates e historia nos es más cercana y conocida. De esta lucha social organizada se logra incluir en la Constitución del Ecuador del 2008 el régimen del *Sumak kawsay* o Buen vivir.

7. *Ranti ranti kawsay* o vida recíproca

La historia de una vivencia muy hermosa se remonta a las culturas que existieron antes de la llegada de los españoles, como son los aztecas, mayas, Chibchas, Huauranis, aimaras. La existencia de estos pueblos se desarrollaba en un contexto intercambio de vida plena “*ranti mai sumacta causaccuna cashca*”⁶¹⁴ (vivían en plenitud recíprocamente). Interesa la reciprocidad en la convivencia con los demás, porque esta lógica es la que se rompe con la llegada de los españoles, quienes con la conquista y la dominación transforman en “*llaqui causai*”⁶¹⁵ (vida triste). Los procesos de lucha, *riccharimui*, *jatarishun*, *kawsaypura* y *sumak kawsay*, llevado adelante por las organizaciones indígenas, transformó ésta vida en un nuevo *alli causai* y en *sumak kawsay*. Solo la unidad y la organización de los pueblos indígenas generó procesos de *tikray* y *pachakutik*: “*tucui runacuna tantanacushpa ñucanchicpac yuyaycunahuan yachaicunahuanpash sumac ñanta alli causaitapash charishun*”⁶¹⁶ (uniéndonos todos los hombres con nuestras ideas y nuestros saberes tendremos un camino hermoso y una vida buena).

La migración desde las comunas hasta las ciudades genera también problemas en la identidad propia generando aculturación, sufrimiento y desgracias para las personas. Para vivir en las ciudades se necesita dinero caso contrario fácilmente puede caer en problemas sociales. “*Jatun llactapi purincapacca achca culquita charishpami alli causan, mana shina cacpica achca mutsuihuanmi purincuna, yaricaimanta cullqui mañacmi tucun, chai aillullactaman uncuihuanmi ticramuncuna*”⁶¹⁷ (Para caminar en las ciudades teniendo bastante dinero viven bien, si no es así, viven con muchas necesidades, por el hambre se convierten en pordioseros de dinero, a sus comunas regresan con enfermedades). Establecen con claridad que cuando no tienen la identidad bien formada, la persona es fácil presa de la dominación cultural, llegando adoptar vestimentas ajenas, mezclando los idiomas o lo que es peor, olvidando el quichua.

⁶¹⁴ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna 5. Nuestra Educación Quinto grado* (Ecuador: Ediciones PROMECEB, 1998), 60.

⁶¹⁵ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna 5*, 60.

⁶¹⁶ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna 5*, 60.

⁶¹⁷ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna 5*, 66.

“*Paicunaca shuctac churanahuan, chacrushca shimita rimashpa, quichuatapash ña cuncashpami ticramuncuna*”⁶¹⁸ (ellos regresan con otra vestimenta, hablando un idioma mezclado, olvidando también el quichua). En contraposición a *alli causai* esta *mana alli causai* (mala vida o vida no buena), producido por una persona que no es trabajadora: “*mana alli llancac runa cashpaca, mana alli causaita charincachu*”⁶¹⁹ (si no es un buen hombre trabajador, tiene una mala vida). *Alli causai* entonces, es una categoría utilizada para explicar la buena vida.

8. *Alli kawsaymanta kunay* o consejos de la vida buena

Otro aspecto relacionado con *alli causai* son los valores morales y éticos, que se recrean en las enseñanzas de los padres y abuelos, mediante la transmisión oral. Para el aprendizaje cultural es importante la relación predilecta del que enseña y del que aprende: entre el abuelo y el nieto. Esta relación de aprendizaje establece la importancia de la familia ampliada que no se circunscribe únicamente a padres e hijos. En la familia ampliada, el abuelo o padre grande despliega sus saberes para que sus niños puedan aprender: *Jatun taitaca cari huahuatami cunashpa yachachin*⁶²⁰ (el gran padre le enseña al niño aconsejando). El abuelo enseña mediante consejos, con llanto y abrazos, las normas comunitarias para la convivencia en *alli causai*. Son consejos que ayudan a los niños a asumir normas de convivencia con la familia y la comunidad. Aconsejar, como parte de las conversaciones cotidianas, es la característica de los abuelos; es la capacidad de enseñar mediante exhortaciones: *Sumacta cunashpa yachachin*⁶²¹ (enseña hermosamente aconsejando). Estos consejos se recrean en la experiencia de vida de muchos años de convivencia entre generaciones y al convertirse en normas de vida buena, rememoran para que las generaciones jóvenes las aprendan y vivan conforme a dichas normas. De allí la expresión: *Paicunaca sumacлла causanacurca*⁶²² (ellos vivieron a plenitud) hasta transformarse en normas de convivencia comunitaria. *Mai sumac camachictami charirca*⁶²³ (tuvieron leyes muy efectivas, hermosas). La permanente rememoración en conversaciones familiares y comunitarias, actualizaba constantemente las enseñanzas de los abuelos y los niños no se olvidaban porque eran enseñadas por sus mayores: *Cai sumac yuyaycunataca mana cuncacchu carca*⁶²⁴. Uno de los consejos, producto de las

⁶¹⁸ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna* 5, 66.

⁶¹⁹ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna* 5, 66.

⁶²⁰ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna* 5, 42.

⁶²¹ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna* 5, 42.

⁶²² MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna* 5, 42.

⁶²³ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna* 5, 42.

⁶²⁴ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna* 5, 42.

conversaciones y enseñanzas de los abuelos y que se convirtió en norma es: *Ama llulla, ama quilla, ama shuhua*⁶²⁵ (no mentir, no ser perezoso, no robar). En el transcurso de la lucha de los pueblos indígenas del Ecuador, estas normas se convirtieron en la lumbrera de sus acciones cotidianas y de resistencia, llegando en el año 2008 a constitucionalizarse.

Desde la DINEIB, escriben textos en kichwa que aluden a *alli kawsay* y *sumak kawsay*, en la lógica de que las generaciones venideras tengan vida buena leyendo dichos textos. Por ejemplo, en el área de Kichwa se encuentra: *runakuna tukuy shunkuwan shimita mirachishpa, sinchiyachishpa, yuyaykunata wiñachishpa katichun, shinallatak kipa wiñakkunapash **alli kawsayta** charichunmi killkanchik*⁶²⁶ (resaltado es mío) traducido como: con todo el corazón las personas haciendo crecer y fortaleciendo el idioma, para que sigan haciendo crecer el pensamiento, asimismo escribimos para que las generaciones venideras tengan vida buena. Mediante el estudio se da continuidad a la vida buena. En los contenidos de la lengua kichwa destinado para la educación básica se encuentran frases que hablan de *alli kawsay*. Por ejemplo, la frase *alli kawsaymanta rimaytaki*⁶²⁷ que significa, coplas de la vida buena y *Runakunapa alli kawsaymanta*⁶²⁸ interpretado como, vida buena de las personas, se puede mirar que *alli kawsay* es parte de los contenidos de los estudios de la niñez. En el área de *Wiñaykawsay* (historia y geografía) existe un objetivo que desarrolla *alli kawsay: kikinpa, ayllupa, ayllullaktapa, llaktatapash riksishpa alli kawsanakuyta charina*⁶²⁹, que significa: conociendo la nación se debe tener el vivir bien de usted mismo, de la familia, de la comuna. Como contenido consta *alli kawsayta charinamanta*⁶³⁰, traducido como, la vida buena que debemos tener.

En el área *Pachamamamanta yachaypi* (aprendizaje de ciencias naturales) encontramos *ama shuktak llaktakunaman llukshishpa wanarinkanpak, ashtawanka alli ñukanchik kikin kawsaytapash sinchiyachinkapak*⁶³¹ interpretado como, no saliendo a otras tierras a sufrir, más bien, para fortalecer nuestra vida propia buena. Como objetivo tenemos *runakuna alli kawsayta charinkapakka kikin ukkuta riksina, kamanapashmi*⁶³², que se traduce como, las

⁶²⁵ MEC – BID, *Ñucanchic yachaicuna* 5, 42.

⁶²⁶ DINEIB, *Kallari yachaypak paktayachay. Rediseño curricular* (Quito: Imprenta y Offset Santa Rita, 2004), 135. Acuerdo DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004.

⁶²⁷ DINEIB, *Kallari yachaypak paktayachay*, 144.

⁶²⁸ DINEIB, *Kallari yachaypak paktayachay*, 162.

⁶²⁹ DINEIB, *Kallari yachaypak paktayachay*, 276.

⁶³⁰ DINEIB, *Kallari yachaypak paktayachay*, 280.

⁶³¹ DINEIB, *Kallari yachaypak paktayachay*, 319.

⁶³² DINEIB, *Kallari yachaypak paktayachay*, 320.

personas para tener la vida buena debe conocer y también cuidar su propio cuerpo. En el área de *Ukkukuyuchi yachaypi* (cultura física) encontramos *waki kawsaypi, sapalla kawsaypipash alli kawsaypak tituyashka ruraykunata sinchiyachina*⁶³³ traducido como: fortalecer las actividades de acrobacia en la vida de la sociedad y en la vida individual para la vida buena. En síntesis, *alli kawsay* esta como aprendizaje normal de los contenidos de las diferentes áreas del conocimientos para la educación básica.

El 7 de septiembre del 2004 se oficializa el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación (SISEMOE) de la Educación Intercultural Bilingüe⁶³⁴. En dicho documento, en forma general y como pensamiento rector, propone la evaluación de la EIB desde la vida buena.

Ecuador mamallaktapi tukuy kichwa wawakuna, wamrakuna, yuyakkunaka ñukanchikpa, ñawpa ayllukunapa sumak yachayta, kawsayta yachashpami **alli kawsayta charishun**. Wakin ayllullakta kichwa runakunaka, ñukanchikpa kawsay **sumak kashkata** mana riksishkamantami mana chaninkuna. Kichwa runakunaka tukuy kawsaypi, tukuy pachapi alli yuyaysapakunami kanchik. Kawsaymanta yuyaykunaka wawakunapa, yachachikkunapa, tayta mamakunapa yachaykamayta pushak, apukunapakpashmi kan. Chaymantami, kay yachaykunataka tukuylla wankurishpa apana kanchik, ñukanchikpa shimita rimashpa, mikuyta mikushpa, takikunata takishpa, hampikunamanta yachashpa, **shuktak sumak kawsaymantapash vachashpami katina kanchik**⁶³⁵. (El resaltado es mío)

La evaluación del *alli kawsay* actual se propone realizar sin olvidar *kawsay sumak kashkata* (que la vida había sido hermosa) y las muchas y diferentes expresiones de vida hermosa para *shuktak sumak kawsaymantapash yachashpami katina kanchik* (de otras vidas hermosas también debemos seguir aprendiendo). Se reitera que los niños, jóvenes y pensadores debemos aprender la vida y los saberes hermosos de nuestras familias que nos precedieron para tener la vida buena. Advierte que quienes no han conocido la vida hermosa pasada son quienes no la valoran. Las personas kichwas en toda la vida, en todo tiempo somos muy pensadores. Los pensamientos de la vida sirven a los niños, los maestros, a los padres de familia, a las autoridades educativas y a los dirigentes. Por eso, estos conocimientos debemos llevarlos organizados, hablando nuestro idioma, comiendo nuestros alimentos, tocando nuestras músicas, aprendiendo nuestras medicinas y seguir aprendiendo de las otras vidas hermosas.

⁶³³ DINEIB, *Kallari yachaypak paktayachay*, 384.

⁶³⁴ DINEIB, *Kallari yachaypak maymutsurik yachaykunata paktachishkata rikuchikkuna. Indicadores de logros de aprendizajes deseables para la educación básica*. Acuerdo DINEIB No. 234 del 7 de septiembre del 2004.

⁶³⁵ DINEIB, *Kallari yachaypak maymutsurik yachaykunata paktachishkata rikuchikkuna*, 46

9. Relación entre calidad de vida y *alli kawsay*

En el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB, entre otros, se establece el principio de la “recuperación de la calidad de vida de la población indígena en todos sus aspectos”; uno de sus fines es “contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas” y entre los objetivos generales sobresale “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales”⁶³⁶. El significado de calidad de vida y de *alli causai* converge en el discurso ambientalista de los años 90 de los organismos internacionales, conceptos que de alguna manera son asumidos por las organizaciones indígenas, permitiendo la visibilización de los conceptos kichwas sobre *alli kawsay*. Para mirar la relación entre calidad de vida y *alli kawsay*, analicemos el texto *Allpa mamata camai, mushuc causaipac sumac yuyaicuna* traducido de “cuidar la tierra para el futuro de la vida” realizado por el kichwa Isidoro Quinde, publicado por UICN, PNUMA, WWF, como parte del segundo proyecto de Estrategia mundial para la conservación.

Hay cuatro conceptos fundamentales desarrollados e interpretados desde la lógica del pensamiento kichwa que sobresalen para configurar *Runacunapac alli kawsay*⁶³⁷ o la vida buena de la persona según los kichwas o la calidad de vida según UICN, WWF y PNUMA. Estos conceptos son: 1) *mushuc causai* o vida nueva, 2) *sumac jarcai causai* o sustentabilidad plena, 3) *alli sumac causai* o calidad de vida y 4) *jarcai cururiai yuyai* o desarrollo sostenible⁶³⁸. Es de resaltar que los conceptos de kichwa son adaptados para interpretar los conceptos desarrollados en castellano. En este sentido, hay una convergencia de conceptos hacia la comprensión del cuidado de la tierra, logrando establecer una mezcla de significados tratando de explicar los significados de sostenibilidad, sustentabilidad, desarrollo y calidad de vida, propios de la cultura occidental, con los significados kichwa de *sumak kawsay* (vida hermosa) y *alli kawsay* (vida buena). Es claro en el discurso del pensamiento occidental la puntualización de que la vida hermosa corresponde únicamente al hombre en la frase *runacunapac alli kawsay*. La preponderancia del hombre sobre los demás seres, la madre tierra y el cosmos queda establecida. La vida hermosa únicamente del hombre, como concepto central, es desarrollada por la lógica de una nueva vida, del desarrollo sostenible, la calidad de

⁶³⁶ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, pág. 12 -13.

⁶³⁷ Unión mundial para la naturaleza - UICN, Programa de las Naciones Unidas para el medio ambiente – PNUMA y Fondo mundial para la naturaleza – WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*. Traducido al Quichua por Isidoro Quinde. 1991.

⁶³⁸ UICN, PNUMA y WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*.

vida y la sustentabilidad. *Mushuc causai* está relacionado a la intencionalidad de la creación de nuevos pensamientos y sentimientos para la vida estrechamente vinculados a *jarcai cururiai*⁶³⁹ o desarrollo sostenible. El desarrollo sostenible se entiende cuando hay dinero, base de la economía sostenible, concepto que depende de la creación de riqueza mediante el dinero. Y la riqueza económica, especialmente monetaria, es considerada como un anhelo de todas las personas y es parte fundamental para que las personas tengan calidad de vida. *Cullqui huiñachishcacunami alli sumac causaita allichi ushanchic*⁶⁴⁰ o el crecimiento económico o de dinero permite mejorar la calidad de vida, es el argumento principal para la vida plena de la persona. Como se puede ver la calidad de vida o *alli sumac causai*⁶⁴¹ depende del crecimiento económico, algo que desde la lógica del pensamiento kichwa no tiene sentido, pues es la convivencia con todos los seres existentes que es posible *alli kawsay* y *sumak kawsay*. La idea de uso, control, dominio y extracción de los recursos para satisfacer las necesidades solamente de los humanos es la idea central del desarrollo sostenible y sustentable para mejorar la calidad de vida. *Jarcai causai*⁶⁴² o sustentabilidad se explica a partir de *pachamamapac jarcai causai*⁶⁴³ o sustentabilidad de la naturaleza y la madre tierra. *Allpamama micuita cunchunca, alli sumac camaihuanmi tarpushpa cana can*⁶⁴⁴ o para que la madre tierra nos de alimentos debe estar sembrado con hermosos buenos cuidados. *Allpamama camaipica, ñucanchicpac yachai, yuyai, causaicunatami causachina canchic*⁶⁴⁵ o en el cuidado de la madre tierra debemos dar vida a nuestros aprendizajes, a nuestros pensamientos y nuestra cultura. Al cuidado de la naturaleza está vinculado el cuidado y funcionamiento limpio de bosques, de la vida marina, de la tierra como fuente de provisión de dinero, considerado fundamental para la vida. La calidad de vida se puede observar en estos pensamientos y aprendizajes. Es importante resaltar que *allpamama pactashcacamanllami causaita ushanchic*⁶⁴⁶ o podemos vivir hasta los límites y capacidad de la madre tierra, es decir, nuestra vida depende de la vida de la madre tierra. Estos pensamientos dicen de *alli sumak kawsay* o calidad de vida desde la lógica del desarrollo económico y la cultura occidental, lo que crea el contexto del debate ambiental dentro del cual, empieza a germinar el significado de *alli kawsay* y *sumak kawsay* del mundo kichwa. Emerge el pensamiento

⁶³⁹ UICN, PNUMA y WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*, 7.

⁶⁴⁰ UICN, PNUMA y WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*, 10.

⁶⁴¹ UICN, PNUMA y WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*, 38.

⁶⁴² UICN, PNUMA y WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*, 7.

⁶⁴³ Milton Ortega, "Apunchic – pacha – runa incacuna causaimanta", En *Revista Historia de las ideas* N° 5 y 6, 37 – 67 (Quito: casa de la cultura ecuatoriana y centros de estudios latinoamericanos de la PUCE, 1985), 39.

⁶⁴⁴ UICN, PNUMA, WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*, 27.

⁶⁴⁵ UICN, PNUMA, WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*, 4.

⁶⁴⁶ UICN, PNUMA y WWF, *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*, 4.

kichwa, como parte de *riccharimui tinkuy*, con influencia de organismos internacionales dedicados a cuestiones ambientales, que a mi criterio permiten comprender el surgimiento de múltiples sentidos de los conceptos de *sumak kawsay* y *alli kawsay* desarrollados a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, por los diferentes pueblos y nacionalidades. Recalco que en el pensamiento kichwa, el *sumak kawsay* o la vida hermosa implica la defensa, cuidado y mantenimiento de la vida de todos los seres de la madre tierra, y no solo la vida del hombre. Estos dos enfoques siguen convergiendo en una franca confrontación por mantener y cuidar la tierra o la vida de la tierra. La convergencia y la confrontación de saberes giran en torno al manejo ecológico y ambiental de los ecosistemas de la tierra y que en ella se recrean la vida de todos los seres del planeta. Frente a la recreación de la vida, se evidencian dos enfoques muy diferenciados: el pensamiento kichwa y el pensamiento de los organismos ambientalistas internacionales. Estas pretenden denunciar y alertar sobre el proceso destructivo de la tierra, mientras que la cultura kichwa indica las relaciones de convivencia establecidas entre todas los seres de la madre tierra (*allpamama*). A partir de estas convergencias conceptuales, se fortalece el pensamiento ecologista y ambientalista vinculado a *alli kawsay*; de esa manera coloca en segundo plano los otros significados de *alli kawsay* (*alli tarpuy*, *alli mikuy*, *alli kana*, *alli yuyay*) y las organizaciones ambientalista internacionales se concentran en *alli kawsay* con enfoque ambientalista.

Capítulo 6

Kichwa llaktakunapa yachakuypi kawsaypura yachay tinkuy / Convergencia y confrontación de saberes “entre culturas” en la educación de los pueblos kichwas

1. Presentación

La interculturalidad en la educación es utilizada desde actores externos al movimiento indígena en una lógica de intercambio cultural, sin embargo, como hemos visto en el capítulo III, *kawsaypura* (entre culturas) se pierde en la historia de la educación de los pueblos kichwas y que de alguna manera también fue utilizada por la dominación y colonización española. Nuestra investigación se remonta a mediados del siglo XX, en consideración al desarrollo organizativo y político que tuvieron los pueblos indígenas y que están vinculados al *yachay tinkuy*: *riccharimui*, *jatarishun*, *kawsaypura* y *sumak kawsay*. Asimismo se retoma el *Tinkuy* como proceso de convergencia de saberes y navegando en el barco de la movilización de los pueblos indígenas con mayor o menor fuerza, logran procesos de confrontación, de inversión y de renovación.

Nuestra hipótesis para el presente capítulo es que, el *yachay tinkuy* / la convergencia y confrontación de saberes otorga sentido y significado histórico a la interculturalidad en la educación de los pueblos indígenas desde mediados del siglo XX. El *kawsaypura yachay tinkuy* (confrontación de saberes entre culturas) cambia la matriz educativa desterrando la inclusión del indígena a la sociedad nacional para establecer nuevas pedagogías y nuevas formas de aprendizaje como alternativas a la educación para el desarrollo o el progreso. Se forja el proceso de una educación emancipadora y decolonial, una educación intercultural. En este sentido se analizan los saberes que confrontan al sistema educativo nacional desde las experiencias del Proyecto de Educación bilingüe intercultural (P.EBI), del Sistema de Escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC), de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), de la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SUBSEIB) y de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

2. La interculturalidad subsumida al bilingüismo: el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI)

El 12 de diciembre de 1984 el gobierno del Ecuador firmó con el gobierno de Alemania Federal un Convenio Internacional para la implementación del Proyecto de Educación Bilingüe

Intercultural (P.EBI)⁶⁴⁷, confiando la ejecución a la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - GTZ) por parte alemana y al Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación y Cultura por parte ecuatoriana.⁶⁴⁸

Se encargó la ejecución del proyecto a nivel provincial a las Secciones de Coordinación Provincial de Educación Rural, a la Supervisión Provincial de Educación, a los Institutos Normales Bilingües y a los maestros. Las actividades fueron coordinadas con las organizaciones indígenas. Confluyen también en este programa entidades nacionales e internacionales que se dedicaban a la investigación y producción de recursos afines a la educación bilingüe.⁶⁴⁹

Los antecedentes de este proyecto se encuentran en el Convenio de Cooperación Económica y Técnica firmado en 1962 entre la República del Ecuador y la República Federal de Alemania; y el Convenio de Cooperación para el Desarrollo de la Reforma Educativa Ecuatoriana en el nivel primario, formalizado el 17 de diciembre de 1971, donde se creó la Misión Ecuatoriano-Alemana de Cooperación Educativa MEACE, para realizar los estudios preparatorios de

⁶⁴⁷ En Bolivia, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) fue un viraje (tikray) en los planteamientos de las políticas educativas de este país y funcionó como parte del Ministerio de Educación y Cultura, apoyado técnica y financieramente por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y con participación de las organizaciones sociales y sindicales, como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB). Este proyecto se ejecutó en 7 núcleos quechuas, 5 núcleos aymaras y 22 escuelas en la zona guaraní con las siguientes actividades: Estudio sociolingüístico en contextos quechuas, aymaras y guaraníes que determinó las unidades educativas para involucrarlas en la experiencia; Formación de profesionales en EIB en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Perú), inicialmente se formaron siete profesionales entre quechuas y aymaras en la especialidad de educación intercultural bilingüe y posteriormente, se formaron 69 profesionales más, en cinco promociones continuas con el apoyo financiero de la GTZ y UNICEF; Capacitación docente a más de 500 maestros destinados a implementar la EIB en temas de manejo oral y escrito de las lenguas y culturas originarias, procesos educativos, etc.; Elaboración de materiales para los alumnos y docentes: libros de lectura y escritura, guías metodológicas, tanto en lenguas originarias como L1 y castellano como L2; Seguimiento y apoyo técnico con participación de técnicos nacionales, departamentales de EIB y representantes de las organizaciones sociales; Organización de Consejos Educativos Comunales con participación de padres de familia, maestros, directores y estudiantes, como una instancia de participación de la sociedad y la comunidad en procesos de educación intercultural bilingüe; Evaluaciones anuales con participación de los actores directos del PEIB para detectar debilidades y fortalezas en el accionar del proyecto, así como resultados a fin de tomar decisiones para el siguiente año. Ver Celestino Choque, “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”, En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala* (Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008), 285 – 286.

⁶⁴⁸ Abram, *Lengua, cultura e identidad*.

⁶⁴⁹ Ministerio de Educación y cultura –MEC- y Sociedad Alemana de Cooperación Técnica – GTZ, *Documento de Información. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. (Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, 1988), 37

aplicación de los planes y programas de estudio, los programas de capacitación para educadores, supervisores y administradores escolares y la elaboración de material didáctico. El 11 de abril de 1975, mediante Resolución Ministerial se aprobó el Proyecto de Ayuda a la Escuela Rural Unitaria con Imbabura y Cotopaxi como provincias piloto, que entre 1977 y 1979 se amplió a las escuelas unitarias y pluridocentes del país. El 2 de julio de 1979, por Acuerdo Ministerial, se creó la Unidad de Administración de la Currícula de la Escuela Rural - UACER bajo la dependencia de la Sección de Programación de Tecnología Educativa, en sustitución de la Misión Ecuatoriano-Alemana de Cooperación Educativa, con la finalidad de realizar una investigación sociolingüística y socioeducativa en las áreas quichuas, requeridas como fuente de información para la implementación de la política de desarrollo de la educación rural. De octubre 1981 a mayo de 1982 se realizó la investigación y se publicó un informe donde se especifica la investigación sociolingüística realizada en Áreas Quichua. Finalmente, esta Unidad de Administración de la currícula de la escuela rural firmó el 12 de diciembre de 1984 el Acuerdo para el Proyecto de Asesoramiento para la implementación de la escuela rural bilingüe intercultural.⁶⁵⁰ El objetivo es reformar la educación rural con aspectos culturales y lingüísticos de los kichwas, por eso seleccionó 74 escuelas pilotos en comunas kichwas de varias provincias de la región interandina ecuatoriana.

2.1. Campos de acción del Proyecto EBI

El P.EBI desarrolló cuatro campos, a saber: la capacitación, la investigación, la producción de material didáctico y la difusión de la lengua y la cultura quichua.

La capacitación se desarrolla en cuatro niveles: 1) capacitación a 134 maestros indígenas bilingües del proyecto (100 bachilleres y 34 normalistas) seleccionados por las organizaciones indígenas provinciales, con dotación de herramientas necesarios para poner en práctica esta propuesta educativa en el aula a maestros seleccionados por las organizaciones indígenas provinciales; 2) capacitación a maestros hispanohablantes de las escuelas bilingües en las que trabaja el proyecto, sobre las particularidades del modelo educativo y de la cultura quichua, mediante seminarios intensivos sobre técnicas pedagógicas y didácticas de la educación bilingüe, clases demostrativas, seminarios sobre técnicas de investigación para la recuperación de datos culturales y lingüísticos del mundo quichua e inclusión en los contenidos del programa, así como capacitación en el manejo del material didáctico elaborado por el proyecto; 3)

⁶⁵⁰ Departamento de Educación Rural Proyecto y programas (DERPP). *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe Intercultural "EBI"*. (Quito: GTZ – DERPP, 1986), 2.

capacitación al personal docente y autoridades de los institutos normales bilingües para redefinir el perfil profesional del maestro que forma estos centros educativos para que responda a las necesidades educativas del sector y específicamente de la cultura indígena; 4) capacitación a los funcionarios de la Sección de Coordinación Provincial de Educación Rural (SECOOPER), a los Directores de Educación, a supervisores provinciales y directores de escuelas bilingües, para el seguimiento y evaluación de las provincias donde opera el Proyecto: Imbabura, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja.⁶⁵¹ En estas escuelas piloto convergieron saberes de maestros indígenas bilingües con saberes de maestros hispanohablantes y también saberes de los funcionarios que dieron seguimiento y evaluaron los contenidos a desarrollarse en las escuelas bilingües. Los conocimientos y saberes de los actores mencionados convergieron en la cultura kichwa y la educación bilingüe. Aquí empezó la confrontación de saberes kichwas con los saberes mestizos, al proponer una educación bilingüe (kichwa-castellano) e intercultural, desplegada por los maestros bilingües, frente a una educación mestiza castellanizante y aculturadora. También los docentes tomaron una posición frente a esta propuesta educativa, donde los maestros bilingües defienden su cultura y el kichwa para la educación, mientras los maestros hispanos empiezan a escudarse en la sociedad mestiza. Pero son las familias kichwas, al interior de sus comunas y organizaciones, las que mantienen su cultura y su lengua a pesar de la acción aculturizante fuerte y de la imposición del castellano. Entre la práctica de su idioma y cultura y la aculturación con signo castellanizante y cristiano, en el espacio familiar y comunal kichwa se inicia un bilingüismo que en forma cotidiana y consuetudinaria les conduce pragmáticamente a aprender el idioma y la cultura de sus progenitores, además de aprender y usar la cultura y el castellano impuesta por la sociedad mestiza.

La toma de conciencia colectiva de esta realidad les empujó a formular el bilingüismo para la educación de sus hijos. Entre el rechazo y la aceptación, el bilingüismo ya es parte de la comunicación de los kichwas. Las fases de *riccharimui* y de *jatarishun* están claramente identificadas, es decir, con la toma de conciencia colectiva de una escuela acorde a la cultura kichwa y la toma de la escuela - categoría occidental - para crear la educación bilingüe. El *kawsaypura* es tenue porque todavía no se da la relación entre culturas sino más bien una tensión entre las sociedades indígenas y la sociedad mestiza, aunque al interior de los pueblos indígenas haya experiencias de intercambio cultural muy rico, como el manejo de sus idiomas y sus

⁶⁵¹ MEC y GTZ. *Documento de información ...*, 25

prácticas culturales. La ruptura que se dio con el uso del bilingüismo a nivel educativo en estas escuelas piloto fue la fuente que gestó los procesos de inversión de la lengua kichwa: de lengua excluida a lengua oficial para la educación. Aunque todavía no está claro, hay una inversión de la escuela rural a escuela bilingüe y unos años más tarde a escuela intercultural. El uso del kichwa para la educación abrió las puertas a la publicación de textos en este idioma para las escuelas bilingües, como se verá en las siguientes líneas.

La investigación aborda la cultura kichwa, especialmente se centra en las variadas facetas de la realidad social, educativa, cultural y lingüística del pueblo kichwa de la sierra ecuatoriana que permiten establecer bases científicas para desarrollar el modelo de educación bilingüe intercultural que aborda las áreas del saber en lengua kichwa. En este campo es necesario resaltar la investigación sobre el “diagnóstico sociolingüístico en cinco provincias de la sierra para detectar la posición del pueblo indígena, frente a la educación en general y frente a la educación bilingüe en particular”⁶⁵² realizado por el personal del Departamento de Educación Rural entre 1981 y 1982. Las áreas concretas investigadas fueron:

- el desarrollo curricular que permita introducir en el currículo, elementos de la cultura kichwa pero con una nueva propuesta educativa;
- la sociolingüística, que determinó las tendencias actuales de las lenguas quichua y castellana en las comunidades estudiadas, los mapas parlantes, el uso del idioma y poder familiar en los migrantes indígenas en las ciudades.
- la lingüística quichua, que indica las tendencias de adaptación del lenguaje a los nuevos requerimientos de la comunicación, a fin de establecer normas morfológicas y gramaticales del quichua;
- la pedagogía indígena, donde el P.EBI, para introducir en el proceso de enseñanza – aprendizaje las formas de transmisión del conocimiento de la cultura quichua, rescata los elementos necesarios que permitan el desarrollo de una pedagogía kichwa;
- la cultura, campo en el cual se busca “compilar y difundir los mitos, leyendas y poesía de la cultura quichua a nivel regional y nacional”.⁶⁵³

Dentro de la producción de material didáctico el P.EBI apoyo la producción de materiales generales y materiales locales elaborados por técnicos indígenas. Los materiales generales,

⁶⁵² MEC y GTZ. *Documento de información*, 26

⁶⁵³ MEC y GTZ. *Documento de información*, 30

escritos en kichwa o en castellano se destinaron para los niños de las 74 escuelas del Proyecto para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura del kichwa, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y castellano como segunda lengua. Los materiales locales se destinaron a las escuelas de cada provincia tomando en cuenta la realidad de cada escuela y de cada comunidad. En los textos y recursos didácticos se desatacaron los siguientes aspectos:

- los textos son elaborados en función del niño al que van dirigidos y a la utilización que les da el maestro;
- los textos describen la vida del niño, del medio natural y social que lo rodea;
- los textos están escritos para que el maestro desarrolle el programa con una metodología adaptada al modelo de educación bilingüe intercultural;
- las actividades programadas en los textos permiten la participación, reflexión y comunicación por parte de los niños y del maestro;
- La implementación de talleres de artesanía y carpintería en las provincias de Cotopaxi y Cañar para la elaboración de material didáctico en madera.⁶⁵⁴

En la promoción y difusión de la lengua y la cultura kichwa se destacó la publicación de investigaciones realizadas y la difusión en la sociedad ecuatoriana de los problemas relacionados con el mundo kichwa, con el fin de lograr el conocimiento de esta cultura y sensibilizar a la cultura mestiza sobre estos temas. También dentro y fuera del país promovieron el intercambio de conocimientos y experiencias sobre problemas relacionados con la educación bilingüe, las lenguas y culturas vernáculas. Finalmente apoyaron eventos científicos y culturales donde se rescate, promocióne y difunda la cultura kichwa”.⁶⁵⁵

El P.EBI, entre los años 1986 y 1993, publicó 52 textos escolares destinados a estudiantes kichwas de primero a sexto grado, es decir, para la educación primaria bilingüe intercultural, de los cuales ocho textos están escritos en castellano, hay un texto en tsa’fiki (lengua de la nacionalidad tsa’chila), otro en cha’palaachi (lengua de la nacionalidad chachi), otro en a’ingae (lengua de la nacionalidad cofán) y el resto está escrito en kichwa. Asimismo, el P.EBI publicó 38 textos entre guías y programas de educación, así como 38 textos de difusión. El proyecto también publicó 9 gramáticas en lengua kichwa y la Serie Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe compuesta por 14 textos. Son interesantes los 26 números de

⁶⁵⁴ MEC y GTZ. *Documento de información*, 32.

⁶⁵⁵ MEC y GTZ. *Documento de información*, 32.

la Revista Pueblos Indígenas y Educación publicados conjuntamente con Editorial Abya Yala y también los 57 informes del P.EBI (1990-1993).⁶⁵⁶

2.2. Yachay tinkuy en un país pluricultural

El P.EBI entiende que la calidad de la educación está relacionada con el concepto de la interculturalidad, tomando partida y siguiendo el informe de la Consulta Nacional de Educación Siglo XXI realizada entre enero y abril de 1992. Los temas que fueron parte del debate de dicha consulta fueron: educación y trabajo; la sociedad civil y el Estado en el sector de la educación; educación en un país pluricultural y la calidad de la educación. El tercer tema pone los cimientos de una educación basada en el carácter plurinacional de la sociedad ecuatoriana y la necesidad de armar una pedagogía y un método que apoye la interacción con el mundo exterior y que este proceso se base en la experiencia propia del mundo kichwa, especificado como “nuestros” y confronte hacia afuera con el grupo de los “otros”.⁶⁵⁷ Hay un posicionamiento de nosotros como kichwas frente a los otros que son los mestizos; desde lo kichwa se confronta a los otros grupos. El informe de la consulta nacional habla de una educación en una sociedad con culturas diversas, remitiendo a la estructura social ecuatoriana sin profundizar las relaciones e interacciones entre las culturas existentes. En este escenario el P.EBI apuesta por la educación de o desde los pueblos kichwas, abriendo la puerta de la confrontación con la cultura dominante, la cultura castellanizante. A partir de la Consulta Nacional de Educación, impulsada por la sociedad dominante mestiza, se toma en cuenta la educación bilingüe, la educación intercultural, la enseñanza de las tradiciones y costumbres del pasado, la difusión de valores culturales de los kichwa, el currículo comunitario y la relación entre la ciencia y las necesidades indígenas. Hay una convergencia y una confrontación de los conocimientos kichwas con los conocimientos mestizos, con la posibilidad de lograr una inversión y un cambio del sistema educativo.

Los resultados de la Consulta Nacional de Educación en el tema de la educación en una sociedad con culturas diversas fueron:

El 70 % de las personas encuestadas se expresó a favor de la continuación de la educación bilingüe y el 91 % apoyó la educación bilingüe como una actividad importante que enseña las tradiciones y costumbres del pasado y ayuda a difundir los valores culturales y a elaborar un curriculum comunitario propio. En general, el 73,9 % de los encuestados

⁶⁵⁶ Teresa Valiente Catter y Wolfgang Küper. *Lengua, cultura y Educación en el Ecuador 1990 – 1993*. (Quito: Ediciones Abya Yala, 1998).

⁶⁵⁷ Valiente Catter y Küper, *Lengua, cultura y Educación en el Ecuador 1990 – 1993*, 15.

subrayó la importancia de una educación intercultural y el 60 % consideró que el progreso científico se debe adaptar a las necesidades de la población indígena.⁶⁵⁸

Esta consulta sirvió para la elaboración de una reforma curricular, aunque la educación bilingüe quedó relegada. La posición del proyecto EBI en este proceso es dar una respuesta desde adentro, que ofrezca respuestas alternativas al modelo dominante de educación que se basa en el enciclopedismo y se caracteriza por la acumulación de la información a través de la “memorización, repetición y reproducción de la informaciones transmitidas”.⁶⁵⁹ La pedagogía que propone el P.EBI parte de una orientación práctica, de la realidad del niño kichwa, de la tradición de la cultura kichwa y metodológicamente se basa en el modelo de mantenimiento de la lengua y de la cultura propia optando por el kichwa como lengua materna. De esta manera, específicamente en la educación y desde la sociedad nacional dominante, empieza el tratamiento de los contenidos de las demás culturas que inaugura, desde los pueblos indígenas, la confrontación de saberes que les permite invertir y luego cambiar las lógicas de aprendizaje basados en el bilingüismo y las culturas. Con el aprendizaje de los saberes de las otras culturas en la educación de los pueblos kichwas, se empieza a desarrollar la educación intercultural y la educación en dos idiomas, de esta manera comienza la educación bilingüe (Kichwa - castellano), que es el inicio del cambio de la matriz educativa, de una educación monocultural hacia una educación entre culturas o intercultural, de una educación monolingüe castellana a una educación bilingüe kichwa y castellana.

2.3. *Llaktapura yachay tinkuy* o la confrontación de saberes entre pueblos

El P.EBI al afincarse en los saberes de la cultura kichwa como alternativa al modelo dominante de la educación nacional, inaugura el *kawsaypura yachay tinkuy*. Hasta entonces había un camino de resistencia desde los pueblos indígenas por defender su idioma y su cultura para su educación. Sin embargo, cuando el P.EBI, siguiendo la misma vía de lucha de los pueblos indígenas, propone una educación en dos lenguas y en dos culturas, abre el debate sobre varios saberes que convergen y que generan confrontaciones. Nace la propuesta de la educación entre pueblos (intercultural) y de bilingüismo que confrontan directamente al sistema educativo nacional e inauguran un nuevo proceso de *yachay tinkuy*. En la educación de una sociedad con diversas culturas, pluricultural como la ecuatoriana, salta la confrontación entre “nosotros” y los “otros”. El P.EBI opta por la educación desde la lengua y la cultura kichwa, cuestionando y

⁶⁵⁸ Valiente Catter y Küper, *Lengua, cultura y Educación en el Ecuador 1990 – 1993*, 15.

⁶⁵⁹ Valiente Catter y Küper, *Lengua, cultura y Educación en el Ecuador 1990 – 1993*, 16.

confrontando la educación castellanizante. El punto de convergencia es la educación, y los aspectos que confrontan son la educación en lengua y cultura kichwa, el currículo intercultural, la formación de docentes bilingües y la producción de material educativo en kichwa. Las organizaciones indígenas, basadas en el uso de su idioma y su cultura, reivindican el derecho a una educación bilingüe e intercultural donde se reconozca la lengua vernácula como lengua de enseñanza; el derecho a que la CONAIE tenga en sus manos la educación del pueblo indígena para decidir cómo y para quien organizarla; la selección, formación y capacitación del personal docente de las escuelas bilingües; el control sobre el material didáctico a utilizarse en las escuelas bilingües, y la decisión sobre los contenidos del currículo escolar en el que se exprese la visión cultural del pueblo indígena.⁶⁶⁰

Sobresale también la confrontación de las tradiciones y costumbres frente a la modernidad. Los saberes tradicionales con la ciencia y la tecnología moderna se excluyen o se complementan, y crean también resistencias, miedos y hasta contradicciones. Por ejemplo se excluyen cuando la explotación del bosque en forma acelerada y con maquinaria sofisticada destruye el ecosistema de donde el shuar o kichwa amazónico obtiene su alimentación y materia prima para su vida. Mientras que se complementan cuando los saberes kichwa y los saberes del castellano ayudan a una comunicación entre las dos culturas. El P.EBI apuesta a una “simbiosis entre la tradición y la modernidad”.⁶⁶¹

La interculturalidad, fundamental para la EBI, no es un concepto claro y uniforme. Desde los pueblos indígenas la interculturalidad se ha convertido en una crítica muy fuerte contra el sistema pedagógico existente y está relacionada con las preguntas del para qué se enseña y para qué se aprende algo. En este sentido, desde el P.EBI se plantea que se aprehendan los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana y la cultura propia, que se transmitan y adquieran también los conceptos dominantes de la cultura universal o española. Valiente y Küper indican que este concepto es limitado porque la “interculturalidad completa solo existe si toda la sociedad respeta los valores y aportes culturales de todos y que este respeto no se limite a que la minoría tolere los de la mayoría cultural dominante”.⁶⁶² La igualdad de trato respecto de los contenidos culturales y del idioma sigue siendo una deuda pedagógica en el Ecuador.

⁶⁶⁰ MEC y GTZ. *Documento de información*, 14.

⁶⁶¹ MEC y GTZ. *Documento de información*, 23

⁶⁶² MEC y GTZ. *Documento de información*, 32.

La interculturalidad es entendida y nace desde las relaciones e intercambios culturales entre las diferentes nacionalidades indígenas del Ecuador: Cofan, Siona, Secoya, Zapara, Waorani, Shuar, Achuar, Shiwiar, Kichwa, Tsachila, Chachi, Awa, Epera, Manteño-Wankavilka y Afroecuatoriana⁶⁶³ y los mestizos. Todas las nacionalidades son diferentes por su ubicación geográfica, su cultura y número de integrantes. El EBI se concentra en la población kichwa, para la cual se ha elaborado el currículo, los materiales educativos y la formación de docentes, dejando sin atención a las demás nacionalidades o tratando de que el currículo o los materiales se adapten a sus culturas. Para las organizaciones indígenas, la comprensión de las relaciones entre las diversas nacionalidades se desenvuelve entre el *kawsaypura* (entre culturas) y el *ñukanchikpura* (entre nosotros), haciendo una clara alusión a pueblos que viven en situación desventajosa en relación con la sociedad dominante. Pero salta a la vista varias preguntas: ¿Es posible cubrir las necesidades de estas diferentes etnias en un solo curriculum? O más bien, ¿se debe elaborar diferentes currículos para atender las diferencias de cada pueblo indígena? Ahogados en el discurso intercultural académico y estatal no ha habido desarrollo curricular por pueblos y nacionalidades para una educación entre pueblos. El principio de interculturalidad debe ser entendido conforme al entorno inmediato en que se desarrolla la nacionalidad, y es este aspecto el que no ha sido abordado ni por el P.EBI ni por la DINEIB.

El P.EBI saca a luz que la interculturalidad es “un esfuerzo de los indígenas para conocer y defender su propia cultura y por dirigirse al otro para conocer y entenderle mejor y llegar a una convivencia positiva en esta sociedad dominada por la lengua y cultura española”.⁶⁶⁴ No hay nada donde la una cultura se acerca a la otra para aprender mutuamente de sus respectivas culturas, porque no hay igualdad de condiciones ni de derechos. Es una estrategia unilateral de los pueblos kichwas, donde la interculturalidad sirve como mecanismo de defensa y conservación de la identidad, de sus derechos y modos de vida, y que dentro de la educación, por lo menos el idioma y la cultura en los años iniciales de la educación formal son parte de la práctica educativa.

⁶⁶³ Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el buen vivir.* (Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004), 152.

⁶⁶⁴ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 76.

2.4. *Yachay tikray* o inversión de saberes desarrollados por el P.EBI.

¿Cómo se refleja la interculturalidad en las asignaturas de los textos elaborados por el P.EBI?

El siguiente párrafo describe la interculturalidad en los textos.

La interculturalidad se practica a través de la descripción del otro (en la lengua materna), la interacción entre indígenas y los otros (en castellano como segundo idioma), la apropiación de conceptos y prácticas de la otra cultura en la solución de problemas de la vida cotidiana (p.ej. en la matemática), la aplicación del conocimiento local y de la adaptación de otros elementos de conocimiento a las necesidades de las comunidades (en las ciencias naturales) y en la búsqueda de las razones de los conflictos sociales actuales, así como en un nuevo orden social basado en los valores tradicionales andinos (en las ciencias sociales).⁶⁶⁵

Se pueden anotar tres aspectos que aparecen en los contenidos de los textos escolares producidos por el P.EBI: las experiencias de la propia cultura, la otra cultura y las relaciones de conceptos entre las dos culturas. A partir de la cultura kichwa, la otra cultura y las relaciones entre las dos, por primera vez en la historia de la educación ecuatoriana se observa la intencionalidad de estructurar el currículo, con los contenidos referidos a la cultura propia y a la otra cultura. En la cultura kichwa se habla de temas ecológicos, de la organización andina, de las cuestiones de salud, de antecedentes históricos, de la vida cotidiana y de los fenómenos naturales, en un afán de enseñar la vida cotidiana propia de cada pueblo. En la categoría “otra cultura” están los pueblos indígenas no andinos y la población urbana. En la asignatura de quichua, los niños conocen los valores éticos y morales de la cultura Kichwa. Aquí la interculturalidad puede ser entendida como la convergencia de saberes de los diferentes pueblos indígenas o la reflexión sobre sus diferentes valores y relaciones. Aunque los autores hablan de integración, lo que realmente se da es la confrontación por la existencia de culturas asimétricas, estableciendo un estado de lucha y confrontación permanente.⁶⁶⁶

Lo interesante de esta confrontación es que invierte (*tikray*) al sujeto de relaciones, pasando a reemplazar la cultura occidental por la cultura kichwa convirtiéndolo en el centro desde el cual se observa a las demás culturas como los “otros”. Se intenta superar la inclusión de las nacionalidades indígenas a la sociedad nacional y a la cultura dominante, invirtiendo la inclusión en integración. Sin embargo, pienso que se sigue manejando la misma intención de inclusión, solo que ahora desde el centro de la cultura kichwa, es decir, la cultura kichwa busca y anhela la cultura mestiza en la intención de que la sociedad nacional les integre. Es decir, ya

⁶⁶⁵ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 77.

⁶⁶⁶ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 77 y 78.

no es solo la sociedad mestiza la que busca integrarlos a ese imaginario de sociedad occidental sino ahora, son los mismos kichwas quienes desean que se los integre. Desde esta visión sigue latente la búsqueda de la participación en un intercambio igualitario. La interculturalidad se convierte así, en mi opinión, en un ideal para los pueblos indígenas, que esperan la respuesta de la sociedad mestiza. No hay cambio, la idea de inclusión a la cultura dominante impulsada por la oligarquía ecuatoriana también va siendo asumida por las organizaciones indígenas, al menos al institucionalizarse la educación bilingüe. En el *tinkuy*, en su convergencia y encuentro y después en su confrontación, vence el más fuerte, pero también significa el inicio de nuevas luchas. Esta confrontación de nuevas formas de pensar y hacer la educación en su proceso de institucionalización es lo que trajo el P.EBI y que se pueden evidenciar en los textos producidos por este proyecto.

En los textos de castellano como segunda lengua aparecen las costumbres y modales de los otros (mestizos, urbanos) para poder compararlos con el mundo propio kichwa. Las visitas a otras familias o la descripción de otros lugares ofrecen la posibilidad de ampliar las vivencias kichwas. Estos textos presentan en forma reiterada la ciudad, mostrando establecimientos que no existen en la comunidad como estadios, museos, bibliotecas, parques, con la finalidad de desarrollar la curiosidad y el descubrimiento de las interacciones entre el mundo de las experiencias propias y el mundo nuevo.⁶⁶⁷ Aunque esto es interesante para el niño kichwa, que en la mayor parte del tiempo, vive en el campo, no hay la misma consideración de las vivencias kichwas desde la ciudad, por lo que el tratamiento de las culturas se convierte en exclusividad del niño kichwa. Este ejercicio educativo, convierte la interculturalidad como exclusivo de la educación de los niños kichwas, manteniendo el sistema educativo nacional monocultural y monolingüe.

En el área de las ciencias de la vida, hay una relación entre la situación propia (kichwa) y la de los otros, abordada desde la tradición y el entorno propio y la aceptación selectiva de los conocimientos y experiencias de la cultura occidental moderna. Sobresale la descripción de las tecnologías andinas tradicionales como el manejo del suelo, el uso de las plantas medicinales, costumbres alimenticias o protección de los recursos naturales de la cultura Kichwa mayoritariamente rural. La intencionalidad de aprender la interculturalidad se expresa en la selección de estas tecnologías kichwas dependientes y subordinadas a los conocimientos

⁶⁶⁷ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 79.

universales, en la consideración de que garantizan el desarrollo de las capacidades y conocimientos tradicionales y su interrelación con los conocimientos existentes en las comunidades.⁶⁶⁸ Este tratamiento evidencia que los conocimientos kichwas, considerados tradicionales, deben estar supeditados a los conocimientos universales occidentales, por lo que la propuesta de interculturalidad queda desarticulada en beneficio de la aculturación o imposición de conocimientos. Si se considera que la tecnología de cualquier cultura parte de un modo típico de pensar, entre los pueblos indígenas hay una “relación particularmente estrecha entre el hombre y la naturaleza que se expresa en el principio de la reciprocidad, es decir la ayuda y dependencia mutua, en el ciclo de producción agraria y las fiestas, los ritos de fecundidad, el respeto de los ancestros y las creencias, costumbres y modales”.⁶⁶⁹ Además de reflejar la cosmovisión kichwa, hay una complementación de las prácticas tradicionales con conocimientos modernos cuyo ejemplo más claro es el tema de la medicina tradicional y moderna que evidencia también la diferencia entre prácticas tradicionales y modernas. En el tratamiento de estos temas surge también el significado del *sumak kawsay* o vida hermosa vinculado a la educación de los pueblos kichwas.

En el área de estudios sociales, los “otros” son mostrados como pobres y marginados y como ricos y poderosos situados en distintos países y continentes, con la finalidad de mostrar las causas de los conflictos sociales, donde los pueblos indígenas deben comprender que la solución de sus problemas generados por la opresión, la pobreza y el sufrimiento, pasa por la observación, comparación y conversación con otros grupos sociales. Al ampliar la visión de que la pobreza y la riqueza también existen en otros continentes, se genera el sentimiento de solidaridad que aumenta la fuerza espiritual de lucha y de unidad de las organizaciones indígenas para terminar con estas injusticias. La solidaridad que genera la lucha por un mundo mejor proceden de culturas autodefinidas como kichwa, Shuar, Achuar, Siona, Secoya, Waorani, Mestizo, Montubio, Afroecuatoriano, Tsachila, Chachi, Awa, etc. Estas nacionalidades que luchan contra la opresión y la pobreza, tienen diferentes culturas y hablan diferentes idiomas; a pesar de la denominación homogeneizante de indígena tienen saberes muy diversos que convergen en la educación. Este es un claro ejemplo de que la interculturalidad se desarrolla entre quienes viven las mismas condiciones económicas, sociales y políticas, y como consecuencia, desarrollan el sentimiento de resistencia y confrontación contra las prácticas opresivas y explotadoras.

⁶⁶⁸ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 81.

⁶⁶⁹ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 81.

A nivel de saberes y conocimientos, ¿cómo se superará el conflicto indígena, más específicamente kichwa, con los otros mayoritariamente mestizos? Queda planteado hacia inicios de los años noventa el “no se sabe hasta qué punto los otros podrán o querrán unirse a esta forma de pensar y de cómo la necesidad de cambio podrá plasmarse en la práctica”.⁶⁷⁰ En estas últimas letras hay un atisbo del horizonte histórico que los pueblos indígenas desean para sus hijos y que permite seguir manteniendo la esperanza de la educación para el *sumak kawsay*. Es en los niños y jóvenes en quienes se plasma la intención educativa conjuntamente planeada entre organizaciones indígenas y el apoyo de organismos internacionales.

2.5. Tikray o inversión de la escuela rural en escuela bilingüe intercultural

Según el *yachay tinkuy* la transformación de la escuela rural primaria en una escuela enmarcada en la educación bilingüe intercultural es el objetivo del proyecto. Veamos las confrontaciones que el P.EBI ha generado.

Un primer aspecto a tomar muy en cuenta es la escuela rural, que el mismo P.EBI considera que no está diseñada propiamente para el área rural, que al contrario, es una transposición de la escuela urbana al campo, que no ha logrado afirmar los valores propios del campesinado, en general, y del pueblo kichwa en particular.⁶⁷¹

La escuela se transforma en intercultural, abandonando la categoría bicultural. Hay que mirar la escuela en la que convergen los estudiantes y los maestros como el espacio de relación entre culturas de los mestizos o cultura urbana, representada parcialmente en el docente, y la cultura de los niños, quienes cuentan y se comunican en un idioma propio y diferente del idioma del maestro, proceden de un mismo contexto geográfico, cultural y subjetivo. Esta es la relación de saberes, que más se asemeja a la relación intercultural, razón por la cual la escuela viene a denominarse intercultural. Sin embargo, prima en ella lo bilingüe al entenderse que habla dos lenguas o tiene dos lenguas, a sabiendas de que en muchas fronteras territoriales indígenas se hablan más de dos lenguas para la comunicación cotidiana, como por ejemplo el idioma kichwa con el shuar chicham, el a'ingae o el pai'coca. A partir de la práctica y comunicación bilingüe en las instituciones educativas de las comunidades, se plantea como meta educativa la destreza comunicativa en dos lenguas, el kichwa y el castellano.

⁶⁷⁰ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 84

⁶⁷¹ DERPP. *Proyecto piloto...*, 3.

Desde la educación intercultural, ¿es posible hablar de diálogo de culturas? La academia y los estudios interculturales han establecido distancias entre prácticas occidentales y tradicionales. Sin embargo, en la realidad cultural y comunicativa de los pueblos *kichwas* esta dicotomía existe ambivalentemente, pues hay conocimientos operables surgidos de los pueblos indígenas que no pueden ser considerados como tradicionales porque han nacido en el fragor de las relaciones o luchas con la sociedad dominante, como por ejemplo la educación intercultural, la educación para el *sumak kawsay*, la autonomía de pueblos y nacionalidades, la plurinacionalidad, el bilingüismo. Más que a frontera, alude a espacios conceptuales que cruzan la vida no solo de los pueblos indígenas sino también de los otros pueblos, como afroecuatorianos, montubios y mestizos. El elemento lengua es el factor fundamental a la hora de analizar la educación entre culturas. La inversión de la escuela rural con características urbanas en escuelas bilingües interculturales es el proceso conceptual y de saberes más visible impulsado por los pueblos indígenas durante los años ochenta. Aunque el cambio todavía no es visible, la inversión hacia una educación bilingüe e intercultural se da por la vivencia pragmática de los pueblos indígenas en dos culturas, la kichwa y la mestiza. Para los kichwas, las dos culturas son valaderas y, por lo tanto, deben ser aprendidas en sus elementos culturales, especialmente en la lengua, la misma que les permita acceder a la otra cultura. En el análisis conceptual es necesario preguntarnos hasta qué punto los conocimientos de la propia cultura son valorados por los kichwas. Y en contraposición, conviene preguntarnos hasta qué punto eran deseados los conocimientos de los mestizos y el aprendizaje del castellano. Queda decir que el bilingüismo, como estrategia educativa, es una respuesta a esas dos interrogantes, que de alguna manera sienta las bases para una educación entre culturas, *kawsaypura*.

2.6. Tikray en la educación de los niños kichwas pero sin cambio

A mi criterio el corazón de las luchas educativas de las comunas kichwas y del *yachay tinkuy* es la educación de los niños kichwas, más allá de la alfabetización de los adultos kichwas. En torno a la educación de los niños kichwas giran aspectos tales como los contenidos de enseñanza, el idioma de aprendizaje y la comunicación, los objetivos educativos, la didáctica, la evaluación, los materiales educativos, incluso la implementación material y curricular de la escuela. Y no se circunscribe a lo que el Estado y la sociedad mestiza desean para la educación de los niños kichwas, sino que se toman en cuenta los propios conocimientos así como los saberes de las culturas con las cuales viven. Por ejemplo en relación con el idioma materno, hasta la introducción del proyecto EBI, el kichwa no figuraba en el sistema educativo, sin

embargo de que, según una encuesta realizada en el período 1992–1993 a 2841 personas, “el 71,8 % indican que el quichua es su lengua materna, solo el 23,8 % dicen que es el castellano y el 2,6 % que son las dos lenguas”.⁶⁷² Si se considera la distribución geográfica de las provincias con mayor número de población kichwa en donde opera el Proyecto EBI y en donde se aplicó la encuesta, “los más altos valores de quichua se encontraron en Chimborazo con el 91,9 %, seguido por Imbabura con 81,9 %, Cotopaxi con 80,1 %, Bolívar con 78,5 %, Tungurahua con 76,6 %, Cañar con 73,5 %”.⁶⁷³ Saltan a la luz dos aspectos fundamentales que se convertirán en los siguientes años en disputa conceptual: primero, el avance progresivo del castellano; y segundo, la defensa del pasado propio y auténtico del kichwa y de la cultura indígena. Adquiere importancia crucial con significado de confrontación la aspiración educativa de las organizaciones kichwas para la formación de sus niños en su propia lengua y cultura. De las experiencias educativas autónomas y auto-gestionadas de las comunas kichwas, se toman sus propuestas educativas novedosas, apareciendo, en una lógica de mezcla cultural, la proyección de una “educación intercultural en el sentido de abarcar dos culturas y servir al conocimiento de contenidos y valores de ambas”,⁶⁷⁴ sin olvidar que el niño kichwa vive en las dos culturas. El bilingüismo en la educación de los niños kichwa empieza a fortalecerse desde el sistema oficial como una estrategia de intervención pero también como respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas. Hay una convergencia de saberes y encuentro de acciones impulsadas desde el Estado y desde las organizaciones indígenas, que confluyen en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Vista desde el *yachay tinkuy*, especialmente desde la visión pedagógica, en el espacio escolar hay una inversión radical en la vida de los niños kichwas del sector rural con el inicio del P.EBI, como se ve en el siguiente párrafo:

El paso de una vida en contacto directo con el entorno natural, la observación de los cambios de la naturaleza, el juego y el movimiento al aire libre, hacia una vida en un aula donde el niño debe permanecer sentado y copiar textos de libros o del pizarrón. Los juegos se limitan al recreo en el patio. El aprendizaje basado en la observación, la imitación y la experiencia concreta cede a un aprendizaje a través de la memoria y la repetición de contenidos, muchas veces pertenecientes a contextos completamente extraños y muy ajenos a las experiencias vitales cotidianas. Además, esta educación es impartida en un idioma que los niños no dominan o solo entienden de forma limitada.⁶⁷⁵

⁶⁷² Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 130

⁶⁷³ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 130

⁶⁷⁴ DERPP. *Proyecto piloto...*, 4

⁶⁷⁵ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 9.

Esta situación, sin embargo, todavía es tenue en el pensamiento de cambio anhelado para la escuela por las organizaciones indígenas y las familias kichwas; las primeras todavía se encuentran concentradas en la lucha por la tierra y las segundas no asumen ni comprenden muy bien la necesidad de una educación bilingüe. Cuando los conflictos de tierras van solucionándose las familias se concentran en la educación y proponen que la escuela sea comunitaria, intercultural y bilingüe. Mientras tanto creen que como “sus hijos ya hablan quichua, la escuela debe enseñarles el castellano indispensable para sobrevivir en la sociedad global”.⁶⁷⁶ ¿Hay una intención desde las familias kichwas de incluirse en la sociedad mestiza cuando quieren que sus hijos aprendan castellano y sus conceptos culturales en lugar de su idioma y saberes? Creo que sí, y ésta es la contradicción que permite levantar el vuelo con fuerza a la interculturalidad propuesta desde la educación. Los padres de familia consideran que su lengua y su cultura está suficientemente aprendidas y creen que la escuela debe complementarla con los conocimientos de la otra cultura. La interculturalidad pasa por un cambio de pensamiento valorativo de su idioma y cultura, y por la valoración pragmática de las otras culturas, de las otras nacionalidades y de la población urbana.

Otro aspecto a tomar en cuenta en este proyecto impulsado desde el Estado con apoyo de la cooperación internacional es que “la modalidad de educación bilingüe intercultural debe tomar como punto de arranque las propias comunidades y organizaciones campesinas indígenas”.⁶⁷⁷ Hay una ruptura con la lógica impositiva de la sociedad mestiza y la aristocracia ecuatoriana que hasta esos años era la costumbre.

2.7. Tikray o inversión con el modelo de mantenimiento de la lengua kichwa

Frente a esta realidad, el P.EBI opta por el modelo de mantenimiento y desarrollo de la lengua kichwa⁶⁷⁸ que considera “las características socioculturales y lingüísticas de los beneficiarios, su realidad organizativa y comunitaria para relacionarlos con la sociedad mestiza, sin querer integrarlos”.⁶⁷⁹ En la educación de las comunidades kichwas se evidencian varias formas de bilingüismo: hay educación bilingüe como transición, educación bilingüe de mantenimiento, educación bilingüe intercultural, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe con el

⁶⁷⁶ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 7.

⁶⁷⁷ DERPP. *Proyecto piloto...*, 4

⁶⁷⁸ Sobre el impacto de la Educación Intercultural Bilingüe en el mantenimiento de las lenguas originarias de Bolivia, ver Juan Luis Martínez, *Contribuciones sobre educación Intercultural Bilingüe en Bolivia* (La Paz: CEBIAE, 1996), 45.

⁶⁷⁹ MEC y GTZ. *Documento de información...*, 17.

idioma materno como segunda lengua.⁶⁸⁰ La decisión del P.EBI de trabajar con el modelo de educación bilingüe intercultural (bilingüismo de mantenimiento y desarrollo) genera dos consecuencias fundamentales: el “enriquecimiento, revitalización y desarrollo del idioma quichua” así como la “reforma escolar”⁶⁸¹. El desarrollo de la lengua kichwa en la educación fue oficializado desde 1982 pero la reforma escolar apenas tomaba cuerpo en 1992, con la ley 150, en la cual se establece la autonomía técnica, financiera y administrativa de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. La categoría del bilingüismo se alimenta de las múltiples formas y experiencias educativas del uso del kichwa y del castellano, lo que converge en el “manejo de dos sistemas culturales y lingüísticos con sus estructuras respectivas y promueve el desarrollo de la lengua vernácula... para todas las necesidades educativas”.⁶⁸²

Si miramos el uso de los términos “bilingüe intercultural”, podemos deducir que responde a una particular forma de hacer educación en los pueblos indígenas. El punto de partida es el bilingüismo en la educación, convirtiéndose la categoría intercultural en complemento de aquel. El bilingüismo también genera dos opciones, el de transición y el de mantenimiento. Este bilingüismo descarta la transición del kichwa al castellano para desarrollar el mantenimiento de la lengua kichwa en condiciones de igualdad con el castellano. El modelo de transición es abandonado por el P.EBI porque “la integración de los indígenas al sistema social dominado por el castellano y la cultura occidental provoca fuertes pérdidas de identidad que solo pueden ser impedidos si la integración a la sociedad permite conservar la autonomía cultural”.⁶⁸³ Desde este posicionamiento educativo, el kichwa se inscribe en el currículo como lengua materna o primera lengua de educación y el castellano como segunda lengua. También descarta lo bicultural para asumir la interculturalidad como parte de la educación, considerando las múltiples culturas que existen a su alrededor.

El modelo de mantenimiento de la lengua y cultura kichwa asumida por el P.EBI avizora problemas que deben superarse para su plena vigencia: el apoyo decidido de las organizaciones indígenas; la formación de un mayor número de expertos y líderes para que se integren al sistema de la educación bilingüe intercultural y fortalezcan la base técnico - organizativa; la consecución de recursos financieros para el funcionamiento de las escuelas bilingües y para

⁶⁸⁰ Abram, *Lengua, cultura*, 130 - 133

⁶⁸¹ Abram, *Lengua, cultura*, 13.

⁶⁸² MEC y GTZ. *Documento de información...*, 17.

⁶⁸³ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 138.

desarrollar nuevos trabajos lingüísticos, pedagógicos y de antropología cultural; la comprensión de que la interculturalidad debe imponerse más como principio de toda la sociedad y no solo en el marco de la educación de los indígenas.⁶⁸⁴

El P.EBI se motiva en las reflexiones de Constantin von Barloewen (1992) para asumir el modelo de mantenimiento de la lengua y cultura kichwa:

Poner en marcha un proceso bilateral, un encuentro de dos culturas en el que la cultura más débil pueda conservar su identidad a la vez que sus miembros puedan convertirse en inventores de nuevas tecnologías o integrarse al proceso de modernización sin perder su identidad.⁶⁸⁵

Las preguntas que saltan desde la perspectiva del *yachay tinkuy* son: ¿es posible un encuentro de dos o más culturas cuando existen diferencias sociopolíticas y culturales que impiden su concretización? ¿Es posible un proceso bilateral cuando desde la cultura fuerte, aun sin proponérselo, impone su cultura a la más débil? En la educación de los pueblos *kichwas* hay más bien convergencia y confrontación de saberes de las culturas, que además de generar procesos de fortalecimiento de la identidad o de integración cultural, generan en forma dinámica resistencias culturales y fusión de saberes. Estas expresiones generan nuevas situaciones que cambian los anteriores procesos en nuevas realidades que nuevamente se confrontan con la situación reinante. En la confrontación de saberes se puede entender la convivencia de la lengua kichwa y el castellano que generan el bilingüismo, la interculturalidad, las nuevas identidades, las resistencias e integraciones.

Siguiendo la línea del fortalecimiento del proceso de la interculturalidad, el P.EBI opta por el “mejoramiento económico de los niños indígenas y la generación de un proceso en dirección a la igualdad de oportunidades frente a los niños de la ciudad y de los otros grupos étnicos”.⁶⁸⁶ Frente a la posición indígena de la CONAIE e indigenista de la CIEI, que manifiestan el propósito de la educación para la afirmación cultural en la propia sociedad con un interés funcional en la otra cultura, el P.EBI opta por la educación intercultural, “cuyo resultado estratégico sea un alumno competente en los dos idiomas y las dos culturas”.⁶⁸⁷ La intención primera es proporcionar posibilidades igualitarias a los niños indígenas en el campo

⁶⁸⁴ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 139.

⁶⁸⁵ Valiente y Küper. *Lengua, cultura*, 139.

⁶⁸⁶ Abram. *Lengua, cultura*, 136.

⁶⁸⁷ Abram. *Lengua, cultura*, 138.

pedagógico, aunque va más allá al plantear que debe ser el propio niño “quien escoja y decida hasta qué grado está dispuesto a aceptar y apropiarse únicamente de lo indígena y en qué grado quiere apropiarse y usar lo de la otra cultura, integrando o usando a discreción elementos de las dos culturas”.⁶⁸⁸ El resultado es el *tinkuy* o la hibridación o el ejercicio sincrónico de actos que provienen de los dos sistemas culturales opuestos, lo que conduciría a “salir de la escuela adoctrinante para lograr una escuela en la que quien aprende sea confrontado con más de una alternativa y pueda decidirse soberanamente por una de ellas”.⁶⁸⁹ He ahí el reto de la escuela intercultural, que mediante el *yachay tinkuy* o la confrontación de saberes de las diferentes culturas, el estudiante kichwa pueda fortalecer su cultura propia y acceder a las demás saberes de las otras culturas.

2.8. El docente bilingüe como inversión del docente hispano

El profesor bilingüe (kichwa y castellano) nace con el P.EBI, por haber sido capacitado como docente para la escuela bilingüe intercultural. Hasta antes de este proyecto no había ninguna formación ni capacitación a docentes para el desarrollo de la educación bilingüe e intercultural. El P.EBI inicia el proceso capacitando a 134 (100 bachilleres y 34 normalistas) maestros indígenas bilingües del proyecto; capacita también a los maestros hispanohablantes de las escuelas bilingües en las que trabaja el proyecto; al personal docente y autoridades de los Normales Bilingües del país; y a los funcionarios y supervisores de la sección de Coordinación Provincial de Educación Rural (SECOOPER).⁶⁹⁰

En esta parte nos centramos en el docente bilingüe, quien por ser indígena, ser seleccionado por la organización kichwa, usar el kichwa y el castellano en la educación, se contrapone al maestro hispanohablante. El maestro hispano, denominado así por la ley de Educación y Cultura, estigmatizó al profesor bilingüe como indio para indios y renueva los prejuicios coloniales de discriminación, minimizando las escuelas bilingües frente a las escuelas hispanas, producto de la falta de conocimiento real de la propuesta de educación bilingüe intercultural.

En la capacitación de los docentes bilingües se evidencia factores como la organización de cursos con conocimientos demasiado altos en comparación con la base de formación general de los bachilleres de los colegios secundarios rurales y “demasiado multitemáticos y llenos de

⁶⁸⁸ Abram. *Lengua, cultura*, 139.

⁶⁸⁹ Abram. *Lengua, cultura*, 142.

⁶⁹⁰ MEC y GTZ. *Documento de información...*, 23 - 25.

actividades”.⁶⁹¹ El predominio del castellano en la enseñanza también perjudicaba a la educación bilingüe y la formación del maestro bilingüe, pues había muy pocos docentes preparados para enseñar en quichua. Tampoco había material didáctico escrito en quichua para desarrollar los cursos de capacitación a los docentes. A pesar de estas dificultades empiezan a ocurrir cambios, aunque mínimos, en el uso del idioma kichwa por el docente en la enseñanza y en el discurso; el uso del kichwa o el castellano “para defender sus ideas en uno u otro idioma delante de un auditorio relativamente crítico”.⁶⁹² Con la oficialización de la educación bilingüe intercultural, estos cambios serán más profundos. El docente bilingüe invierte el sistema del magisterio nacional ecuatoriano e inicia el cambio hacia un docente que debe responder a la realidad multilingüe y pluricultural del Ecuador.

En el aspecto pedagógico, se cuestiona el sistema educativo ecuatoriano, que se basa en la memorización y en la repetición de saberes de parte del estudiante. Es importante señalar que “la cultura quichua de la sierra contiene elementos de apropiación colectiva del saber, pero no contempla la repetición”.⁶⁹³ Sobre la apropiación colectiva del saber de los kichwas es necesario remitirse a la repetición colectiva de las coplas y estrofas que realizan en las mingas, *jaway*, fiestas y otros eventos. Sin embargo, no es una repetición sin comprensión ni significado. Son expresiones conectadas con sus vivencias en el tiempo-espacio. Otro factor a tomar en cuenta es el desarrollo de la lectura y escritura. Dado que el P.EBI se concentró en los primeros años de la primaria, permitió desarrollar experiencias pedagógicas en relación con la lectura y escritura iniciales y tuvo que enfrentar el conocimiento de las letras impulsado por la alfabetización como una cuestión mecánica, pese a que ya había procesos en marcha con el sistema silábico. Lo importante del P.EBI fue “trabajar con unidades mínimas de sentido, esto es, con palabras”⁶⁹⁴ para pasar de una lectura mecánica a una lectura comprensiva y crítica. Un factor fundamental que cambia el paradigma pedagógico fue el impulso que el P.EBI dio al aprendizaje de los niños, convirtiendo a la enseñanza complemento de aquel. Sin embargo, los padres de familia presionaban a los maestros para que aceleren los procesos, siempre en comparación con los niños de las escuelas hispanas. Resultaba difícil sacar a algunos maestros del sistema tradicional, autoritario y rígido. Solo los resultados palpables de hablar, leer y

⁶⁹¹ Abram. *Lengua, cultura*, 173

⁶⁹² Abram. *Lengua, cultura*, 174.

⁶⁹³ Abram. *Lengua, cultura*, 176.

⁶⁹⁴ Abram. *Lengua, cultura*, 177.

escribir en dos idiomas permitieron que tanto comunidades y padres de familia apuesten por la educación intercultural bilingüe para convertirla en sistema.

2.9. Pachakutik (renovación) de lo comunitario

Más allá del pensamiento denominado indígena, hay un pensamiento kichwa. Este pensamiento aflora en los conceptos elaborados por las comunas kichwas durante el proceso de formulación y creación de la educación autogestionaria y luego en la creación de la educación intercultural bilingüe. En este acápite se describe la etnopedagogía⁶⁹⁵, la etnociencia y la comunitariedad interpretados desde el P.EBI que ayudan a entender la existencia de saberes propios de las comunas kichwas, que al ser confrontadas con el pensamiento criollo dominante crean los escenarios de discusión y debate, de su vigencia y prevalencia.

2.9.1. La etnopedagogía (ñukanchikpura yachakuy)

Cada pueblo tiene su sabiduría, su modo de explicar su situación y el origen del mundo, sus dioses y una manera de involucrarles al quehacer cotidiano, su milenaria tradición de trabajar la tierra, observar la naturaleza, transmitir a los jóvenes la convivencia social y la relación con los animales, sin dejar en este proceso de transmisión vacíos demasiados grandes que pondrían en riesgo la sobrevivencia colectiva.⁶⁹⁶

⁶⁹⁵ Como se dijo anteriormente en Colombia se desarrolla la etnoeducación en los pueblos indígenas. Los procesos etnoeducativos se aplican en los niveles de educación básica y media, superior y educación informal comunitaria. Desde 1995 y desde los cambios de la Ley 115, la educación básica y media presta atención al enfoque del Proyectos etnoeducativos institucionales PEI, Proyectos etnoeducativos comunitarios PEC, al diseño curricular, la gestión administrativa, la enseñanza de lenguas vernáculas, las relaciones con la comunidad, la investigación y la producción de materiales escolares. Una manera de hacer interculturalidad en lo concreto es primero construir la educación propia y luego complementar con otros conocimientos, es afianzar la cultura y sus elementos básicos de identidad: territorio, tenencia de la tierra, sentido comunitario, lo colectivo y el fortalecimiento del conocimiento ancestral. Las comunidades indígenas tienden a que la etnoeducación sea un eje del currículo a diferencia de los PEI afrocolombianos donde la etnoeducación es una asignatura más del currículo. Los PEI y los diseños curriculares se sustentan en los proyectos pedagógicos (PP), considerados como nueva estrategia de pensar que articula lo propio con lo ajeno, interrelaciona las áreas obligatorias del conocimiento con temas que desarrollen potencialidades y valores de los jóvenes y adultos indígenas. El PP da sentido y significado cultural y educativo a la escuela y vida cotidiana, vincula la escuela, la familia, la comunidad y el trabajo. En las experiencias educativas colombianas se da mucho énfasis a la investigación cultural, a los fundamentos legales de la etnoeducación y al tema de los derechos étnicos. Los Nasa y los Cofan, no solo manejan currículos interculturales sino integrales, ligados a los planes de vida, como áreas de comunidad y trabajo, salud y territorio, economía y producción, etc., superando las asignaturas convencionales de matemáticas, ciencias sociales y las demás de la educación ordinaria. En la relación escuela comunidad, se cuenta con los sabios y mayores de la comunidad para la construcción de los conocimientos tradiciones, como la música, la cultura material, los signos de la naturaleza, los ritos de paso, la historia, la medicina tradicional, los mitos, las prácticas religiosas y la cosmovisión en general. Varias organizaciones indígenas como la ROM, están definiendo los criterios de etnicidad con los mayores de la comunidad, lo que les ha facilitado la producción de material educativo orientada a la práctica pedagógica de los docentes. Ver Patricia Enciso Patiño, *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública* (Ministerio de Educación Nacional, 2004), 40 - 43. <https://es.scribd.com/document/51721323/estado-arte-etnoeducacion-colombia>.

⁶⁹⁶ Enciso, *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia*, 146.

Este párrafo no explica sobre los agentes educativos ni los métodos que expliquen esta forma de transmisión de los saberes. La transmisión de la sabiduría de un pueblo, de acuerdo a mi experiencia, es transmitida en los actos colectivos y básicamente en las relaciones familiares. No hay un solo profesor ni un solo aprendiz en estos actos. Quienes organizan y coordinan la minga, la fiesta, un ritual, enseñan a quienes desean participar. Entretanto, son los niños y jóvenes quienes aprenden de estos actos. La socialización del niño kichwa se produce dentro de la familia y la comunidad, allí se consolida su idioma y los significados culturales que le permiten relacionarse con los demás. Es una minga del aprendizaje para la vida. Esta forma de hacer educación es retomada por el P.EBI y se denomina etnopedagogía, que para los kichwas sería *yachakuy*. Es un estado permanente de aprendizaje que forma parte del *alli kawsay* o vida buena, donde la búsqueda de ser más humanos está atravesada por la capacidad de aprender, comprender y compartir su vida con los demás seres. El *alli kawsay* es la vida cotidiana del Kichwa, que se desenvuelve en sus prácticas y expresiones culturales, mientras que *sumak kawsay* se remite al horizonte de aspiración como ser humano y como pueblo.

2.9.2. La etnociencia (ñukanchik yachay)

Otro aspecto que introduce el P.EBI y que nos ayuda a entender las confrontaciones a nivel de las ciencias es lo que se llama etnociencia, que es la “ciencia ligada a la cultura de una sociedad concreta- que es uno de los sustentos de la educación intercultural”.⁶⁹⁷ En el idioma kichwa sería *ñukanchik Yachay* o nuestro saber. Una denominación más acertada sería *kichwa yachay* o saber kichwa. La cultura concreta es kichwa, de donde emerge la ciencia, la misma que hay que recolectar, rescatar y describir. Se apuesta por el rescate de los contenidos de *kichwa yachay*, en los cuales se considera de gran importancia para la socialización del niño y la formación de su identidad: “la lengua y la etnohistoria, es decir, la historia de la comunidad en cuyo contexto el niño se orienta”.⁶⁹⁸ Los conocimientos de las comunas kichwas cuestionan la universalidad de la ciencia occidental. El niño kichwa aprendió su idioma en la familia pero la escuela bilingüe intercultural no da continuidad pedagógica ni didáctica al aprendizaje de dicho idioma, como tampoco la escuela da continuidad a los conocimientos adquiridos en el hogar. De ahí que el objetivo de la escuela bilingüe sea retomar y fortalecer las costumbres, pensamientos y comportamientos y la lengua adquiridos en la familia que le permitan cimentar la credibilidad, la validez y la certeza de los códigos empleados en su propia cultura. La escuela debe desarrollar los contenidos de la cultura que el niño lleva a la escuela. Asimismo, el P.EBI

⁶⁹⁷ Enciso, *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia*, 147.

⁶⁹⁸ Enciso, *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia*, 147.

plantea la etnohistoria, como “rescate y apropiación de la historia transmitida mediante la tradición oral, en el mito, la leyenda, el cuento”⁶⁹⁹, lo que permite abordar la historia desde los sujetos reales y con los significados que ellos manejan sobre su realidad. Estas características, tildadas desde la lógica occidental como propias de una cultura ágrafa, posibilitan que el niño pueda “verse a sí mismo, a su familia y a su escuela en un contexto ligado a su realidad; y conforma el marco al interior del cual aprender y crecer tiene sentido”.⁷⁰⁰ La historia desde la comuna kichwa, en la cual se inscribe este trabajo, cuestiona la historia universal como la única valedera, aquella que no toma en cuenta la historia de la comuna. Se busca escribir una historia desde las comunas y los pueblos indígenas conectada a la historia nacional y mundial.

2.9.3. Comunitario (ayllupura, llaktapura)

Otro factor que permite comprender la realidad kichwa serrana del Ecuador y que es descrito por el P.EBI, es la vida comunitaria que pervive en las comunidades kichwas.

Mientras que en la sociedad “occidental” el bienestar, el perfeccionamiento y la madurez del individuo conforman el sumo bien, y el **ser colectivo** tiene que garantizar ese proceso individual; en la cultura indígena de la serranía el fenómeno es distinto: en cualquier momento el colectivo, la comunidad, el pueblo, la *tantanacui* tiene preferencia frente al individuo.⁷⁰¹

Desde la comprensión kichwa, este ser colectivo descrito por el P.EBI no es más que la vida comunitaria, sus procesos y relaciones, que se evidencian en los diferentes niveles: el *ayllupura*⁷⁰² o *ayllupura*⁷⁰³ y el *llacta pura*⁷⁰⁴ o *llaktapura*⁷⁰⁵ expresado en el *tantanakuy* (asamblea). En el *riccharimui tinkuy* ya se vio que la asamblea fue el espacio y tiempo de debate, discusión y decisión de las comunas, que permitió la toma de conciencia comunitaria. La vida comunitaria acreditada en *ayllupura* y *llaktapura*, nace y se recrea en el “bien de la comunidad”, que prevalece sobre el individuo o sobre los privilegios y oportunidades personales. “La comunidad decide”⁷⁰⁶ en su *tantanacui*, que ordena y organiza todos los

⁶⁹⁹ Enciso, *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia*, 148.

⁷⁰⁰ Enciso, *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia*, 148.

⁷⁰¹ Abram. *Lengua, cultura...*, 149. El resaltado es mío.

⁷⁰² Diego González Holguín. *Vocabulario de la lengua QQuichua I*. (Quito: corporación Editora nacional, 1993), 40. Este autor señala que *Ayllupura* significa “los de un linaje, o parientes”.

⁷⁰³ Casa de la cultura Núcleo de Sucumbíos. *Shimiyukkamu /Diccionario Kichwa – castellano*. (Quito: Imprefepp, 2007), 61. *Ayllupura* define como familia extensa.

⁷⁰⁴ González. *Vocabulario...*, 208. González define que *llacta pura*, o *cayllapurallacta*, como “los pueblos que están cerca o convezinos”. Este mismo autor establece que *pura* es “entre sí uno con otro, o uno y otro”.

⁷⁰⁵ Casa de la cultura. *Shimiyukkamu...*, 131. Define *llaktapura* como compatriota, conciudadano.

⁷⁰⁶ Abram. *Lengua, cultura...*, 149.

aspectos relacionados con su convivencia interna en la familia, en la comuna y con las demás comunas. La constitución de la vida comunitaria de los kichwas va en contravía del ideal individual de la sociedad occidental. La vida comunitaria será otro renglón de confrontación con el ser individual y el bienestar del espíritu individual a cuyo objetivo está estructurada la educación. En cambio, desde la decisión comunitaria, la educación es parte de la vida familiar y comunitaria, busca la transmisión colectiva de los saberes y actúa con procesos pedagógicos comunitarios que benefician a los niños y generan responsabilidades compartidas entre los padres de familia y los docentes. De este significado y sentido de prevalencia de la vida comunitaria en la “transmisión del saber colectivo” el P.EBI se posiciona con la etnopedagogía. Si a ello sumamos el respeto por el aprendizaje en la convivencia entre culturas, veremos que se configura la pedagogía intercultural. Este enfoque cuestiona la formación y beneficio del aprendizaje netamente individual orquestado por la pedagogía elitista y personalizada. En la vida comunitaria adquiere importancia lo comunitario para la educación, que genera varias vertientes de interpretación al interior de la educación bilingüe intercultural, como el aprendizaje para la subsistencia o *runa yachai*,⁷⁰⁷ donde la escuela comparte la socialización del niño junto con la sociedad nacional y la comunidad; también tenemos la pedagogía popular⁷⁰⁸, que mira a la escuela como un espacio de participación comunitaria; y también el comunalismo educativo⁷⁰⁹, que ve la escuela absorbida por la comunidad y la familia. Desde el *yachay tinkuy* la educación comunitaria cuestiona el perfeccionamiento antropocéntrico del “ser individual”, considerando que el “ser colectivo” que para nosotros es *ayllupura* y *llaktapura* garantiza la vida comunitaria. La formación individual cobra sentido y significado en la vida comunitaria.

El *ayllupura* y *llaktapura* en un proceso de apropiamiento comunitario llega a sintetizarse en *ñukanchikpura*. Este último concepto remite a la unidad de las familias, de las comunidades, de la unidad de los pueblos indígenas, y sobre todo remite a la unidad de pensamiento. Esa unidad fue evocada durante el proceso colectivo del *riccharimui*, del *jatarishun*, del *kawsaypura* y del *sumak kawsay* y formó parte de los procesos de fortalecimiento de los pueblos y nacionalidades indígenas.

⁷⁰⁷ José Yáñez del Pozo. *Runa yachai. Socialización infantil y lógica de subsistencia en los pueblos indígenas del Ecuador*. (Quito: Ediciones Abya Yala, 2003), 25.

⁷⁰⁸ Jorge Rivera Pizarro. *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. (Quito: Ediciones Abya Yala, 1987)

⁷⁰⁹ José Sánchez Parga. *Educación Indígena en Cotopaxi*. (Quito: CAAP, PRODECO, SEIC, 2005), 78

Este proceso de vida comunitaria impulsó los procesos de *kawsaypura* y *sumak kawsay* como planteamientos de las organizaciones indígenas del Ecuador, exigiendo la participación al interior de las decisiones sobre la reforma educativa más allá de la reforma curricular, el respeto por las características de las nacionalidades indígenas y que los tiempos escolares se adapten a las condiciones del ciclo de producción andino.⁷¹⁰ Mientras se sucedían estos hechos y el debate iba inclinándose a favor de la educación de los pueblos indígenas, se oficializó la educación intercultural bilingüe.

3. Tikray y pachakutik de la educación de los pueblos kichwas

3.1. Oficialización de la educación intercultural bilingüe

La fuerza organizativa y los planteamientos educativos de la Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE) convergen para lograr del gobierno de Rodrigo Borja, la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB) dentro del Ministerio de Educación y Cultura, mediante Decreto Ejecutivo 203 firmado el 15 de noviembre de 1988⁷¹¹. Simbólicamente el Ministro de educación dio a conocer de este hecho en el Segundo Congreso de la CONAIE llevado a cabo en la ciudad de Cañar.

Con la creación de la DINEIIB, en la educación de los pueblos indígenas se completan todos los procesos de *yachay tinkuy* (convergencia y confrontación de saberes): *rikcharimuy*, *jatarishun*, *kawsaypura* y *sumak kawsay*. Dentro de cada proceso se ha recreado con mayor o menor intensidad, las fases de *yaykuy* o *hapiy* (entrada o toma) *tikray* (inversión), *pachakutik* (cambio, renovación) y *pallkay* (bifurcación, ramificación). Pero también se inicia un nuevo proceso de convergencia y confrontación (*yachay tinkuy*) desde la educación intercultural bilingüe, habida cuenta que la oficialización de este sistema ocurre dentro de un sistema estatal, desconocido para las diferentes experiencias educativas desarrolladas por los diversos pueblos y nacionalidades.

En el *yachay tinkuy* las organizaciones indígenas CONAIE, FENOCIN y FEINE logran cohesión para enfrentar al sistema educativo que los agobia, donde la EIB se transforma en una herramienta de cristalización de sus iniciativas educativas por un lado y de liberación de

⁷¹⁰ Abram. *Lengua, cultura...*, 146.

⁷¹¹ Direccional Nacional de Educación Intercultural Bilingüe – DINEIB. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB*. (Quito, 1993), 7.

la estructura que los dominaba, por otro lado. Los esfuerzos por la implementación y ejecución del sistema de educación intercultural bilingüe se concentra en las organizaciones indígenas, como se puede ver en la firma del convenio de cooperación científica entre el Ministerio de Educación y Cultura y la CONAIE llevado a efecto en 1989, con el fin de trabajar por el “fortalecimiento y recuperación del uso de las lenguas indígenas y para el desarrollo integral de estos pueblos”⁷¹². La FENOCIN y la FEINE también firman convenios con el MEC para, desde sus particularidades organizativas, vincularse y apoyar la educación intercultural. Sin embargo, hay indiferencia de la sociedad de habla hispana frente a la propuesta de la EIB y la respuesta del estado fue imponer normativas de tipo administrativo jerárquico subordinado logrando “limitar – si no eliminar - las posibilidades reales de implementación del sistema en su verdadera dimensión”⁷¹³. En la década de los años 90s e inicios de la primera década del siglo XXI, la EIB se convirtió en el espacio de disputas y contradicciones entre las tres organizaciones indígenas nacionales conforme avanzaba en su institucionalización, llegando incluso a minar la fortaleza organizativa y propositiva de los pueblos indígenas y con ello, el debilitamiento de la propuesta política de la educación intercultural.

3.2. Hacia una educación plurinacional e intercultural superando lo indígena

La DINEIB como instancia del Ministerio de Educación y Cultura en su denominación asume lo indígena, lo intercultural y lo bilingüe. Lo indígena remite a la identidad étnica, que aunque impuesta por siglos de dominación española, se invierte convirtiéndose dicho concepto, en símbolo de lucha emancipadora y de liberación. Lo indígena cruza la constitución de la dirección nacional de educación de las nacionalidades en sus inicios, como signo de unidad de los pueblos indígenas pero también como símbolo de cambio (*pachakutik*) de lo indígena hacia el concepto de nacionalidad, de la dominación a la autonomía de los pueblos. A partir de la reforma al Reglamento a la Ley de educación surgen disputas y confrontaciones dentro del sistema educativo nacional entre la educación indígena y la educación hispana. En 16 provincias de las 21 existentes en el país⁷¹⁴ donde existe población indígena se organizan las direcciones provinciales de educación indígena paralelas a las direcciones hispanas que existían. Este es el primer acto evidente de construcción del Estado Plurinacional: crear direcciones provinciales en las jurisdicciones de pueblos kichwas y en las jurisdicciones de

⁷¹² Yáñez Cossío, “Macac”, 386.

⁷¹³ Yáñez Cossío, “Macac”, 387.

⁷¹⁴ Abram, Matthias. *Lengua, cultura e identidad*, 110.

nacionalidades. Las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe (DIPEIB) se crean en los territorios de los pueblos kichwas. Veamos su relación: 1) DIPEIB Imbabura para pueblos kichwas Karanki, Otavalo y Natabuela; 2) DIPEIB Pichincha para los pueblos kichwas Kayampi, Kitu – kara y la nacionalidad Tsachila, (posteriormente en esta nacionalidad se crea la Dirección de EIB de nacionalidad Tsáchilas); 3) DIPEIB Cotopaxi para pueblo Panzaleo; 4) DIPEIB Tungurahua para Salasaca, Quisapinchas, Chibuleos y Tomabelas; 5) DIPEIB Bolívar para Pueblo Guaranga; 6) DIPEIB Chimborazo para pueblo Puruha; 7) DIPEIB Cañar para una parte del Pueblo Cañari; 8) DIPEIB Azuay para la otra parte de pueblo Cañari; 9) DIPEIB Loja para pueblo Saraguro; 10) DIPEIB Esmeraldas para las nacionalidades Chachi, Awa y Epera; 11) DIPEIB Sucumbíos para la nacionalidad Kichwa y las nacionalidades Siona – Secoya, Cofan y Shuar; 12) DIPEIB Orellana para las nacionalidades Kichwa, Waorani; 13) DIPEIB Napo para Kichwas, Zapara y Siona Secoya; 14) DIPEIB Pastaza para las nacionalidades Kichwa, Shuar, Achuar, Waorani; 15) DIPEIB Morona Santiago para las nacionalidades Kichwa, Shuar, Achuar; y 16) DIPEIB Zamora Chinchipe para la nacionalidades Shuar, Achuar, Shiwiar, Andoas y Kichwa. Como se evidencia en estas direcciones, el peso de las nacionalidades se encuentran en la Costa y Amazonia Ecuatoriana, razón por la cual, la propuesta de educación por nacionalidades se plasmó a inicios del siglo XXI con la creación de las Direcciones de Educación Intercultural Bilingüe de Nacionalidades – DEIBNA.

Para abril de 1992, mediante la ley 150 reformativa a la ley de Educación⁷¹⁵, lo indígena es borrado de la denominación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Esta ley especifica que la DINEIB es:

⁷¹⁵ Mientras tanto en Bolivia, con la Ley 1565 de Reforma Educativa, sancionada por el Parlamento Nacional y promulgada por el Poder Ejecutivo el 7 de julio de 1994, la EIB se extendió hacia todos los lugares con presencia de lenguas y culturas originarias del territorio boliviano, pero sin contar con suficientes recursos humanos formados o capacitados para su aplicación, ni con las condiciones adecuadas para la aplicación de este enfoque educativo. Sin embargo, entre otros aspectos favorables, es importante mencionar los siguientes:

- Recogió experiencias de los proyectos de EIB y otros desarrollados en el país.
- Tomó el enfoque constructivista como teoría de aprendizaje, dejando el conductismo.
- Tomó dos ejes principales: la interculturalidad y la participación social.
- Estableció un currículum intercultural, además bilingüe, en todo el sistema educativo.
- La EIB incursionó en el sistema de formación docente.
- Capacitación masiva a maestros y maestras en el manejo de las lenguas originarias en sus niveles orales y escritos.
- Se creó los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), como órganos de participación social en acciones de la EIB. Ver Celestino Choque, “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”, En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala* (Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008), 286.

Especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánica – funcional, que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad⁷¹⁶.

A pesar de haberse borrado el término indígena, subsiste en el discurso oficial y en la práctica la educación indígena como instancia paralela a la educación hispana. Si lo indígena fortalece la identidad étnica de los pueblos indígenas, la interculturalidad también es considerada solo para indígenas en la medida que se circunscribe a la educación indígena. El imaginario que se crea desde la sociedad nacional de circunscribir la educación intercultural únicamente para pueblos indígenas confirma la existencia de espacios territoriales de nacionalidades y la creación de las direcciones provinciales de educación indígena, es un hecho que ratifica una educación plurinacional. Lastimosamente, la elite política y económica del país sean de tendencia política de izquierda o de derecha, entendían como una secesión del estado y no como una alternativa al estado uninacional. Más aun, hay el prejuicio en la clase política que hablar de bilingüismo es aprender el castellano con otra lengua extranjera, especialmente el inglés. La existencia paralela de dos sistemas de educación, una indígena y otra hispana, no permite que la educación bilingüe e intercultural sea desarrollada en las diferentes culturas que existen en el país, restándole efectividad a la propuesta de educación plurinacional e intercultural. Al interior de las nacionalidades también surgen problemas, porque a pesar de haber logrado legalmente la autonomía de la educación intercultural bilingüe en sus territorios, no logra estructurarse la educación de acuerdo a su territorialidad, cultura y jurisdicción, sino que se mantiene la división política de provincias y conforme a éstas se crean las direcciones provinciales de educación indígena.

Entre lo bilingüe, lo intercultural y lo plurinacional hay una inversión y un cambio total del enfoque de la educación de los pueblos indígenas. A partir de 1992 la propuesta educativa para los pueblos indígenas se fundamenta en lo intercultural, quedando lo bilingüe ligado a la interculturalidad y lo plurinacional queda latente hasta la creación de las direcciones de educación de nacionalidades, sucedida a principios del siglo XXI. Lo intercultural dentro de la educación rompe con el proyecto de homogeneización cultural mestiza impulsado desde el estado, la iglesia y las ONG. Se oficializa la educación intercultural bilingüe (EIB) arrancando al poder estatal hegemónico de la oligarquía ecuatoriana un filón político y de saber, que inaugura un nuevo *yachay tinkuy*.

⁷¹⁶ Segundo Marcillo, *Legislación educativa*. Corporación pedagógica Juan Montalvo, s/f, 25.

A inicios de la década de los años 90, se puede mirar que la educación de los pueblos indígenas ha seguido una secuencia de diferentes tendencias organizadas cronológicamente en “castellanización, el transicional, el bilingüe bicultural, el bilingüe intercultural y el intercultural bilingüe”⁷¹⁷. El concepto intercultural prima en la propuesta educativa de los pueblos indígenas, quedando en segundo plano la propuesta de implementación plurinacional, aunque genera debates y divergencias en su comprensión y aplicación. La interculturalidad, considerada una corriente del pluralismo cultural diferente del multiculturalismo, “enfatisa las convergencias y no las diferencias entre culturas. La interculturalidad motiva la convivencia, la interacción real y no solo la coexistencia”⁷¹⁸. De esta manera la interculturalidad empieza a ser parte del discurso de las organizaciones indígenas, sin embargo, no hay una interculturalidad mutua debido a que hay un desdén y una “gran despreocupación de la sociedad dominante en apoyar el proceso educativo”⁷¹⁹. La preocupación principal del discurso de la interculturalidad se centra en la relación cultural entre la sociedad indígena y la sociedad mestiza, desde la perspectiva de los dirigentes e intelectuales indígenas nacionales, dejando de lado la relación entre culturas de las nacionalidades indígenas y la implementación de la educación en sus jurisdicciones, que según mi criterio, es la que más florece debido a que es asumido por las dirigencias de las nacionalidades y de las organizaciones provinciales. Por este hecho la CONAIE y las organizaciones regionales CONFENIAE, ECUARUNARI y CONAICE, se convierte en el espacio de convergencia y confrontación de las propuestas y realidades, de las ideas de fortalecimiento de unidad y de la vivencia de realidades dispares entre las nacionalidades indígenas.

3.3. Mamallakta (nacionalidad): base de la plurinacionalidad e interculturalidad⁷²⁰.

Al inicio del segundo milenio, la unidad y la identidad de los pueblos indígenas, se habían desarrollado con fuerza desde la organización política de los kichwa. Ello se evidencia en los

⁷¹⁷ Yáñez, *Componente de identidad de Macac*, 65.

⁷¹⁸ Duarte, Sergio. *Guía sobre interculturalidad*, 5.

⁷¹⁹ Yáñez Cossío, “*Macac*”, 385.

⁷²⁰ Los pueblos originarios de Bolivia también plantean una educación desde su pensamiento y cosmovisión. La propuesta educativa que surgió del Primer Congreso Educativo de los Pueblos Indígenas Originarios realizado en diciembre de 2004 en la ciudad de Santa Cruz, organizado por el Bloque Indígena Originario conformado por la CSUTCB, Confederación Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), APG y otros, plantea desarrollar la visión indígena, un sistema educativo plurinacional, una educación familiar comunitaria, un currículum de educación indígena originaria, el calendario plurinacional regionalizado, la autonomía con gestión territorial. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), se constituyeron en la estructura más sólida y representativa de los órganos de

conceptos que gira en torno a *ñukanchikpura*, *ayllupura*, *llaktapura*, *runapura*, *kawsaypura*, que en sus diferentes niveles de comprensión y uso, se observan en textos escolares y en consignas políticas. La dirigente de la CONAIE Nina Pacari, asumiendo esta unidad e identidad histórica pide a los pueblos indígenas que se despierten y se levanten con un solo corazón, un solo pensamiento, una sola voz y un solo puño porque nos ratificamos que somos personas: *Jatarishunchic*, *Riccharishunchic*, *chuscu suyumanta tucuilla sumac sinchi runacuna*. *Shuc shunculla*, *shuc yuyaylla*, *shuc shimilla*, *shuc maquilla runa cashpaca cana canchic*⁷²¹. El sentido y significado de unidad e identidad de este discurso, apareció presidiendo las discusiones y resoluciones del XV Congreso de la ECUARUNARI realizado en Guaranda (Bolívar) del 25 al de abril del 2000, desplegada en la pancarta *SHUK YUYAYLLA*, *SHUK MAKILLA*, *SHUK SHUNKULLA* (un solo pensamiento, un solo puño, un solo corazón) en una clara alusión a la posibilidad política de: todos unidos debemos llevar bien a la patria Ecuatoriana consignado en *TUKUY TANTANAKUSHPA ECUADOR MAMALLAKTATA ALLI PUSHANA KANCHIK*.⁷²² Es decir, el *ñukanchikpura* remite a un pensamiento de unidad de *ayllupura* y *llaktapura* pero también a un pensamiento político de unidad en *mamallakta* (nación). Cada nacionalidad es *mamallakta*, en tal virtud, se sigue manteniendo la propuesta política y educativa por nacionalidades, base del estado plurinacional. Esta unidad permite desplegar la interculturalidad entre las nacionalidades indígenas, que plantean una interculturalidad mutua con la sociedad mestiza, aunque esta demuestra indiferencia. Esta unidad identitaria posibilita, a mi juicio, el florecimiento de la vida kichwa que impregna otro sentido a la comprensión de la convivencia entre los seres y que es sintetizado en conceptos como *kawsaypura* y *sumak kawsay*. Entonces, en estos conceptos se intersectan aspectos educativos, políticos, ambientales, socioeconómicos, permitiendo el desarrollo de la interculturalidad y la convivencia entre culturas para una vida hermosa. La CONAIE y su estructura organizativa – política será la agencia hegemónica que impregnará el sello de la plurinacionalidad en la educación de los pueblos indígenas y en los programas de desarrollo indígena ejecutados desde el Estado. Para el 2003 las políticas educativas públicas se empiezan a coordinar con nacionalidades y pueblos del Ecuador, lo que genera la creación de direcciones de nacionalidades y propuestas educativas de la sierra

participación social de la educación. Ver Celestino Choque, “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”, En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala* (Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008), 288 - 289

⁷²¹ Nina Pacari, “Las culturas nacionales en el estado multinacional ecuatoriano”, En *Antropología, cuadernos de investigación*, (Quito: Escuela de Antropología, 1984), 114.

⁷²² Periódico *Rikcharishun* de mayo 2000, publicado por la ECUARUNARI. Pág. 6.

andina y de la amazonia. Esta gestión educativa por nacionalidades genera que la FENOCIN y FEINE se sienten excluidas. Este hecho se convirtió en la fragmentación y división definitiva de las organizaciones a nivel educativo, a pesar de que en la LOEI (2011) reconoce el Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

Como documentos estratégicos producidos por la educación intercultural bilingüe tenemos el Modelo de Educación Intercultural bilingüe conocido como MOSEIB emitido mediante acuerdo ministerio el 31 de agosto de 1993, el Rediseño curricular, los textos Kukayos pedagógicos y el sistema de evaluación del modelo (SISEMOE). Veamos los aportes a la interculturalidad y al *sumak kawsay*.

3.4. Tikray o inversión con el Modelo de educación intercultural bilingüe

El Modelo de educación intercultural bilingüe tiene como referencia las experiencias de educación indígena desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX en el Ecuador, constituyéndose en una propuesta que da continuidad a los esfuerzos de los pueblos indígenas por mejorar su educación. El modelo establece las políticas, los principios, los fines, los objetivos, las estrategias, las bases curriculares y los programas de estudio de la educación intercultural bilingüe (EIB) del Ecuador.

El MOSEIB se centra en la persona, tanto en “sus capacidades individuales como a la adquisición de conocimientos que le enriquezcan y le preparen para actuar con solvencia en la vida”⁷²³. El desarrollo de capacidades individuales está vinculado al desarrollo humano que es definido como un “proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano”⁷²⁴. Hay tres oportunidades esenciales que no deben faltar para lograr básicamente el desarrollo humano: “disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente”⁷²⁵. Para lograr un desarrollo humano equilibrado es necesario contar con dos aspectos: “La formación de capacidades humanas – tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas- y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas – para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas”⁷²⁶. El MOSEIB alude al desarrollo de las capacidades y a su

⁷²³ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, mediante el cual el Ministerio de Educación y Cultura oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente Currículo para la educación básica.

⁷²⁴ PNUD, *Desarrollo Humano Informe 1990*. (Bogotá: Tercer Mundo editores, 1990), 34.

⁷²⁵ PNUD, *Desarrollo Humano Informe 1990*, 34.

⁷²⁶ PNUD, *Desarrollo Humano Informe 1990*, 34.

uso para que la persona pueda actuar con solvencia en la vida. Este alineamiento de la educación intercultural bilingüe a las premisas del desarrollo humano y las capacidades humanas de las Naciones Unidas, dicen de la supeditación a políticas y estrategias educativas internacionales más que a los postulados y luchas conceptuales de los pueblos kichwas, razón de la desconexión de las políticas educativas implementadas por la DINEIB en las comunidades kichwas y las demás nacionalidades indígenas.

Sin embargo, el MOSEIB critica fuertemente al sistema educativo nacional por concentrarse en el cumplimiento de regulaciones que por lo general no son aplicables, por el empleo de métodos memorísticos y repetitivos, la acumulación, masificación y uniformidad de conocimientos, considerados obsoletos y poco útiles, porque los aprendizajes y la evaluación están basados en objetivos punitivos, por la despersonalización y falta de formación de la persona y por el “currículo inadecuado que poco favorece el desarrollo de la persona para llegar a una plena realización”⁷²⁷.

Cuestiona la integración de la sociedad indígena a la mestiza y la validez única de la cultura occidental. Cree que ciertas “comunidades indígenas, por influencia de profesores y autoridades locales, no reconocen ni el bilingüismo ni los conocimientos tradicionales de las culturas indígenas”⁷²⁸ y producto de ello hay una “adopción del castellano y del abandono de la lengua nativa”⁷²⁹, la minusvaloración de la lengua y la adopción de situaciones ciudadinas. Estos problemas acentúan las dificultades de aprendizaje de los niños indígenas.

La EIB considera que el “eje principal del proceso educativo es la persona”⁷³⁰ complementado con los principios de la familia, la comunidad, la organización comunitaria, la lengua y los conocimientos de los pueblos. Esta persona debe desarrollar sus capacidades desde el enfoque individual humanista, con lo cual, se ubica dentro de la caracterización occidental de la persona aun cuando tenga el adjetivo indígena. Es una educación destinada para la persona indígena.

Una voz que expresa concepciones valorativas que rompen los axiomas básicos de la identidad cultural del individuo. La voz que interpela por justicia y la voz que exige el derecho a ser otro. Esta voz no negocia, no concede, no tranza; pues, no se reconoce al interior de la dialéctica

⁷²⁷ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 9.

⁷²⁸ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 10.

⁷²⁹ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 11.

⁷³⁰ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 12.

funcional de una interculturalidad que busca la liquidación de su posibilidad de ser – otro - distinto” (Sierra y Tibán 2007, 132 - 133)

La EIB está pensada para la persona indígena, para el otro negado por la cultura occidental dominante. Estamos hablando de la persona que tiene otra voz, y por tanto la educación tiene que partir de esa realidad sociocultural y económica en la cual vive el kichwa. En cambio desde la CONAIE, ésta educación está pensada para el Kichwa, Shuar, Achuar, Shiwiar, Cofan, Wao, Siona, Secoya, Zapara, Awa, Tsachila, Chachi, Epera, como ser colectivo. Es una educación en su respectiva nacionalidad y en su respectivo idioma, donde también se incluye a las personas mestizas, montubias y afro ecuatorianas que viven en situación de analfabetismo, sin acceso educativo y baja escolaridad.

El modelo de la EIB considera que la “lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural”⁷³¹. Aquí hay una contradicción en cuanto al uso del español como lengua de relación intercultural, porque en el fondo legaliza la lengua hegemónica de la sociedad dominante, dejando sin valor para la relación intercultural las lenguas nativas. Enseguida en los principios establece que “tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva”⁷³², y considero que este principio debe ser el punto de partida de la relación intercultural, toda vez que, cada cultura participa en la convivencia entre culturas con su lengua, sus conocimientos y sus prácticas sociales. Aun cuando la sociedad dominante es mayoritaria, el Estado debe “garantizar la educación intercultural bilingüe para todas las culturas indígenas independientemente del número de miembros que las integran y para todos los niveles y modalidades del sistema educativo”⁷³³. Cada nacionalidad con su cultura participa en la relación con la otra cultura con todos sus elementos culturales y en su respectivo territorio. Entonces, las instituciones educativas reflejarían la convivencia entre culturas, convirtiéndose cada idioma en facilitadora de procesos interculturales. Si miramos la ubicación territorial de las culturas del Ecuador, también hay zonas donde predomina la cultura kichwa, donde las demás culturas se sirven de este idioma para la comunicación con otras culturas. Vista de esta manera, cada cultura y su idioma deben aportar a la convivencia entre culturas.

⁷³¹ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 12.

⁷³² Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 12.

⁷³³ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 12.

En cierta manera hay un enfoque indigenista al manifestar que es responsabilidad de Estado “desarrollar un programa que rescate y actualice la etnociencia de acuerdo con la teoría integrada de la ciencia y la cosmovisión que caracteriza a los pueblos indígenas”⁷³⁴. Según mi criterio es un error insistir en la generalización de la etnociencia para abarcar a las ciencias de las otras culturas. Más bien se debe investigar, organizar y ordenar la ciencia de cada cultura para contar con una ciencia kichwa, ciencia shuar, ciencia tsáchila y las ciencias de las otras nacionalidades, lo que permitiría el uso y manejo sistémico de la lengua y los saberes para el intercambio cultural y también el fortalecimiento de cada cultura. Lo interesante del rescate de la etnociencia es su ruptura con la tendencia homogeneizante de la educación asimilacionista de la cultura dominante, sin embargo de estar la “educación indígena atrapada en la estructura de la educación occidental” (Sierra y Tibán 2007, 132).

El modelo de EIB considera que “los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe”⁷³⁵ en el entendido de que la identidad de los pueblos indígenas se han formado en los procesos históricos de “a) la reconstrucción de prácticas y códigos culturales prehispánicos al interior de los procesos de resistencia cultural y b) en la creación de prácticas y códigos culturales dentro de los procesos de lucha social a lo largo de estos 500 años”⁷³⁶. Esta consideración plantea una educación de resistencia y confrontación con la “totalidad cultural capitalista”⁷³⁷, lo que genera tensiones, conflictos y contradicciones que “dificulta o imposibilita el diálogo y el intercambio cultural recíproco”⁷³⁸. Aquí dejamos sentado nuestra opción por el *yachay tinkuy* o la confrontación de saberes debido a que los pueblos indígenas interpelan y cuestionan las lógicas del ser, del saber y del poder dominantes.

Como fines de la educación intercultural bilingüe el MOSEIB propone el fortalecimiento de la “interculturalidad de la sociedad ecuatoriana” y la “identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas”, que establece los fundamentos de la relación entre las culturas para la “búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas”⁷³⁹. Esta

⁷³⁴ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 12.

⁷³⁵ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 12.

⁷³⁶ Natalia Sierra y Ángel Tibán. “La educación intercultural bilingüe en el Ecuador: historia balance y perspectivas”. En *Pueblos indígenas, referencias andinas para el debate*. Publicado por CEBEM (La Paz), IEE (Quito) y Centro de estudios regionales Andinos Bartolomé de Las Casas (Cuzco: CEBEM – IEE – CBC, 2007), 132.

⁷³⁷ Sierra y Tibán, La educación intercultural bilingüe en el Ecuador, 132.

⁷³⁸ Sierra y Tibán, La educación intercultural bilingüe en el Ecuador, 132.

⁷³⁹ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 13.

triada de finalidades – identidad cultural – relación entre culturas – calidad de vida - constituye el horizonte de aspiraciones educativas, que en una lógica de círculo concéntrico, relanzan permanentemente la convergencia y confrontación de saberes para la vida. Este posicionamiento cultural será el motor que mueve a la educación de los pueblos indígenas para cuestionar y romper el sistema educativo vigente, aunque en este intento la EIB quede “atrapada en el discurso culturalista”⁷⁴⁰. Para fines del siglo XX era imperativo que la educación asumiera como desafío el mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas, dadas la situación socioeconómica deplorable en la que se debatía el Ecuador y que perjudicaba en mayor medida a los pueblos indígenas.

Para conseguir los fines de la EIB, el modelo estructura el currículo con actores sociales, valores y medio ambiente, metodología, elementos estructurales, títulos y certificados, seguimiento y evaluación. En los actores sociales de la EIB son importantes los estudiantes, la familia, la comunidad y los administradores educativos. Son fundamentos importantes del modelo, los valores personales y sociales, los conocimientos y el medio ambiente. Dentro de los elementos estructurales del modelo se encuentran los recursos pedagógicos, calendarios y horarios, niveles educativos, modalidades, contenidos científicos y su organización. De ellos, analizaremos desde la perspectiva del *yachay tinkuy* los actores sociales y los contenidos científicos y su organización, porque ayudan a entender la inversión de la educación de los pueblos indígenas.

El modelo insiste en la “consideración formativa de la persona así como la de reflexión y toma de decisiones con respecto a los problemas derivados de la situación socio cultural de los sectores que intervienen en el proceso”⁷⁴¹, que retoma, esta vez con los educandos, el *rikcharimuy yachay tinkuy*. La diferencia es que este “despertarse” no es una toma de conciencia comunitaria sino individual, con lo que se configura la convergencia de la cultura occidental y la cultura kichwa. El fundamento educativo del pensamiento occidental es el individuo o la persona, que en este modelo es asumido para la educación de los pueblos indígenas. A renglón seguido se habla de la situación socio cultural de quienes intervienen en este proceso educativo, estructurándose de esta manera, la confluencia de lo individual y lo comunitario. Llama la atención que este “despertarse” de los estudiantes sea abordada con énfasis desde la recuperación psicológica, proponiendo la revalorización, valoración y

⁷⁴⁰ Sierra y Tiban, La educación intercultural bilingüe en el Ecuador, 37.

⁷⁴¹ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 16.

autoestima personal y el fortalecimiento de la identidad cultural personal. Es comprensible este posicionamiento psicológico, toda vez que, son estudiantes que vienen de familias que sufrieron o sufren la discriminación, el racismo, la explotación y la minusvaloración de su cultura e idioma. Consecuente con este planteamiento, en el programa de historia, propone que el estudiante aprenda la historia de los pueblos indígenas que en la “historia oficial, no tiene cabida”⁷⁴², lo que permitirá el fortalecimiento de la identidad del pueblo ecuatoriano. El modelo deja planteado la posibilidad de otro conocimiento y de otra historia, se trata del conocimiento despreciado y de la historia olvidada. Entonces cuestiona y confronta los conocimientos oficiales y la historia oficial desde la historia y el conocimiento kichwa y desde el pensamiento de las nacionalidades del Ecuador.

Al proceso formativo de la persona se integra la familia, la comunidad, los educadores y los administradores educativos. Las acciones que la familia debe realizar para integrarse al proceso educativo están el mantener a los niños de pre escolar dentro del medio familiar y que estos centros tengan el apoyo de la familia y la comunidad, así como, facilitar la participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Desde la comunidad es importante la designación de educadores provenientes de la comunidad previa capacitación, el uso de saberes de los adultos sobre agropecuaria, expresiones artísticas, la oralidad; la participación de los estudiantes en las minkas, desarrollar actividades educativo – comunitarias y la evaluación y seguimiento del proceso educativo sea realizado por las organizaciones indígenas locales. Para los administradores educativos se exige el manejo fluido de la lengua nativa, actitud positiva hacia su lengua, cultura y EIB, buenas relaciones con la comunidad y mantener una “actitud de acercamiento permanente al conocimiento en relación con su propia cultura y con el conocimiento universal”⁷⁴³.

El modelo incluye el medio ambiente como eje del proceso educativo, pero guardando el principio de que “la persona representa el eje central por su capacidad para actuar sobre el medio”⁷⁴⁴. En esta consideración asume la capacidad dominadora de la persona para explotar y extraer los recursos de la naturaleza, razón por la cual el tratamiento del medio ambiente se circunscribe a comprender “las relaciones entre el hombre y la naturaleza”, al “cuidado, conservación y preservación de la naturaleza y el uso racional (sostenido) de los recursos

⁷⁴² Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 16.

⁷⁴³ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 17.

⁷⁴⁴ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 17.

naturales”⁷⁴⁵. Este pensamiento respecto del medio ambiente, rompe con la historia de relacionamiento y convivencia mutua con los seres de la *pachamama* y la *allpamama*, más bien reitera el pensamiento explotador y extractivista de los recursos naturales. El medio ambiente es tratado en el programa de ciencias aplicadas y artes vinculado a las necesidades individuales y sociales de la persona, procurando dar una visión integrada de las ciencias en relación con la persona y la naturaleza. Pero los objetivos de ciencias aplicadas y artes, plantean partir desde los saberes de los pueblos indígenas, en un proceso de comparación e intercambio con el saber universal. Dichos objetivos son:

Promover el reconocimiento y la sistematización del saber mantenido y desarrollado por las culturas indígenas
Propender al desarrollo del saber tradicional de acuerdo a la realidad socio cultural de los pueblos indígenas y sus necesidades
Relacionar el conocimiento tradicional de las culturas indígenas con el conocimiento occidental y la tecnología moderna como un derecho de la población a acceder al saber universal
Facilitar la adquisición de conocimientos que permitan mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas en su propio contexto⁷⁴⁶.

El planteamiento de dichos objetivos se realiza desde la exterioridad de los pueblos indígenas, donde subyace la intención de seguir integrando la cultura indígena a la cultura universal. No hay una ruptura tampoco inversión de los conocimientos dominantes a partir de los saberes de los pueblos indígenas, tampoco se ve la valoración de la vida hermosa sustentada en los textos anteriores a la oficialización de la educación bilingüe. Contradictoriamente el saber de las culturas indígenas es reconocido oficialmente desde el enfoque del conocimiento occidental y la tecnología moderna. En este mismo sentido se puede entender que el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas está supeditada al conocimiento occidental y la tecnología moderna, como está especificado en los objetivos de esta área. No hay un intercambio de saberes de las culturas. Estas contradicciones restan claridad para la práctica educativa.

En forma general, hay una nueva forma de plantear la educación de los pueblos indígenas, como el uso de la lengua indígena como lengua principal de educación, los contenidos científicos estén relacionados a la realidad de la familia y la comunidad, la adopción de la carga horaria según las necesidades de la población estudiantil, el manejo de niveles conforme al avance y desarrollo del aprendizaje del estudiante, la implementación de modalidades en

⁷⁴⁵ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 20.

⁷⁴⁶ Acuerdo Ministerial N° 0112 del 31 de agosto de 1993, 77.

función de las situaciones espacio temporales e inclinación formativa de los estudiantes, el desarrollo de la creatividad y la comprensión, la eliminación de todo tipo de violencia y discriminación. No obstante, la oficialización de la educación intercultural bilingüe y la puesta en vigencia del MOSEIB se da dentro de los cánones de la cultura dominante, por lo que la riqueza educativa y de aprendizaje que desarrollaron las diferentes comunidades, organizaciones y ONG antes de la institucionalización estatal se pierde y simplemente hay una utilización del membrete de educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas, sin que de verdad el contenido de dicha educación sea desarrollada. Los administradores educativos, los docentes y la mayoría de los centros educativos lo que hicieron es adaptarse a los requerimientos del estado sin que realmente haya una educación desde su lengua y cultura, sin que llegue a gestarse la educación para la liberación. La educación para la interculturalidad y la vida hermosa ya no es desarrollada en este modelo y se desvaneció en la burocracia indígena, quedando pocas y aisladas iniciativas de educación intercultural bilingüe. Desde la DINEIB selectivamente empieza a sistematizarse los saberes de las culturas indígenas, sin ninguna intención de desarrollo científico y tecnológico, sino como una obligación burocrática y folklórica. Inclusive este modelo no se escribe en el idioma de las respectivas nacionalidades indígenas peor con la semántica de su lengua y cultura.

3.5. El rediseño curricular confronta al currículo oficial

El 14 de mayo del 2004, mediante Acuerdo 154 de la DINEIB, se oficializa el Rediseño Curricular para todos los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de la nacionalidad kichwa de la Región Andina. Mediante dicho Acuerdo se oficializó las innovaciones pedagógicas como los nueve niveles para la educación básica, la autoformación de los estudiantes basado en el hábito propio de acceso al conocimiento, el desarrollo de la etnociencia, la adaptación de las actividades educativas al horario y calendario sociocultural de las comunidades, el uso de vestimentas propias de la comunidad para erradicar los uniformes, el fortalecimiento de la identidad cultural, los valores éticos y estéticos, el uso de materiales multilingües kichwa – español – inglés, evaluación por dominio del aprendizaje. También es interesante la determinación de las prácticas culturales como el calendario festivo y el régimen escolar de dos quimestres con un mes de convivencia comunitaria iniciando el primer quimestre en *kuya raymi* y el segundo en *pawkar raymi*, se establece la celebración de las festividades de *pawkar raymi* o fiesta de la juventud (21 de marzo), *inti raymi* o fiesta del sol (21 de junio), *kuya raymi* o fiesta de la mujer (21 de septiembre) y *kapak raymi* o fiesta del rey (21 de diciembre). Como se ve, en la parte administrativa, el desarrollo académico de

los centros educativos comunitarios de la EIB, de alguna manera se pone en concordancia con la realidad social, cultural y económica de los pueblos y nacionalidades.

El fortalecimiento de la identidad de los pueblos, implica el reconocimiento de la nacionalidad, que es la base sobre la cual se construye la propuesta de la educación plurinacional, donde se da la convergencia y confrontación cultural. No hay relación recíproca entre desiguales, en la diversidad opera la confrontación y disputa de saberes. La DINEIB asume la legitimidad para la relación intercultural de una lengua dominante, en cambio según el *yachay tinkuy*, cada lengua sirve para la interrelación cultural porque el uso de una sola lengua como el castellano en Abya Yala, dicen de la dominación lingüística y desde esta situación, no es posible generar la convergencia de lenguajes y lenguas; la interculturalidad se cuece en estos encuentros. A partir de las migraciones internas nacionales e intercontinentales han surgido problemas de racismo, xenofobia y complejos de inferioridad y ante este contexto se plantea la interculturalidad “como una actitud constante de valoración de la diferencia”⁷⁴⁷.

Desde la visión científica “considera a la interculturalidad como interrelación de saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas universales”⁷⁴⁸. Son aportes a la ciencia universal los saberes de los pueblos originarios como la “medicina natural, las estructuras binarias, vigesimales, decimales, taxonomías propias de plantas, animales, seres bióticos y abióticos, un pensar cosmovisión nuevo”⁷⁴⁹. Pero también desde la ciencia y tecnología occidental como la “lingüística, antropología, etnología, etnolingüística, filosofía, ciencias humanas, ciencias de la educación... informática, laboratorios, medios de comunicación social... permiten conocer cada vez más los saberes de las culturas”⁷⁵⁰. La interculturalidad científica se considera como un proceso para crear y desarrollar ciencia y tecnología desde la sabiduría “presente y perenne” de los pueblos indígenas. Según la DINEIB el camino de la ciencia indígena se cristaliza en la ciencia universal, y como dice Lander, la ciencia universal responde igualmente a una ciencia local, como es Europa y en ese sentido, la EIB debe aportar a sistematizar y organizar la ciencia de los pueblos indígenas antes que sumirse en la lógica del saber occidental, para en su encuentro, gestar la interculturalidad.

⁷⁴⁷ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 22.

⁷⁴⁸ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 23.

⁷⁴⁹ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 23.

⁷⁵⁰ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 24.

Al desarrollar la “sabiduría, ciencia, conocimiento, tecnología y arte indígena”⁷⁵¹, de partida cuestiona la designación de la categoría indígena, que aunque los coloca como otros entes y diferentes a la cultura occidental, no es suficiente para determinar de quienes estamos hablando, aun cuando se refieren a los pueblos originarios de América. Abordar desde lo indígena, tanto la sabiduría, la ciencia, el conocimiento, la tecnología como el arte, deja en la oscuridad la cultura de diversos pueblos de América, que tienen nombre propio como los Pasto, Otavalo, Kayampi, Kitu, Panzaleo, Puruwa, Kañari, etc. El *yachay tinkuy* desde la negación como pueblos y como cultura, han emergido mediante las movilizaciones y levantamientos, con categorías propias de *rikcharimuy*, *kawsaypura* y *sumak kawsay*. El rediseño curricular establece también los ciclos naturales y la dimensión política de la interculturalidad.

Para el rediseño curricular, la sabiduría “es el resultado de siglos de producción de conocimientos”⁷⁵², como los siguientes:

La clasificación de la naturaleza en frío – caliente, claro – oscuro, macho – hembra; una visión de la territorialidad en arriba – abajo, adentro – afuera; una visión de contemporaneidad de la historia presente – pasado – futuro; una explicación racional sobre los fenómenos naturales, sociales, religiosos en la mitología; una visión predictiva de futuro en los sueños indígenas; un equilibrio en la salud a través de la medicina indígena: equilibrio espiritual a través de los cuatro elementos de la naturaleza, fuego – tierra – aire – agua; una visión cíclica del mundo, ciclo vital – ciclo astral – ciclo ritual – ciclo agroecológico⁷⁵³.

Propone la denominación de “ciencia indígena” dentro de los cuales tenemos: “los conocimientos y saberes ancestrales y contemporáneos de las culturas indígenas lógicamente organizados y sistematizados” vinculada “al ciclo vital, al ciclo ecológico, al ciclo astral y al ciclo ritual y les ha permitido vivir”⁷⁵⁴. Estos conocimientos tienen la característica de ser simbólica, matemática, taxonómica y semántica. Reitero en que debe desterrarse el término indígena y optar por denominarla desde una cultura para poder identificarla como ciencia kichwa o ciencia Shuar. Aun cuando propone la nacionalidad, como categoría de autonomía de un pueblo, no logra superar la imposición de indígena.

⁷⁵¹ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 28.

⁷⁵² Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 29.

⁷⁵³ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 29.

⁷⁵⁴ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 30.

Dentro de la tecnología indígena considera que “todas la culturas disponen de instrumentos y técnicas que les permiten explotar con éxito los recursos ambientales, a fin de asegurar la sobrevivencia de sus integrantes”⁷⁵⁵. Entre la tecnología vigente expone los sistemas de cultivos asociados, cultivos rotativos en pequeñas áreas, el sistema de corte y quema para cultivos, los cultivos en camellones o pigales, cultivos en terrazas que permiten “sacar provecho de la tierra sin destruir el ecosistema”⁷⁵⁶. También mantiene el discurso “explotador” y opta por sacar provecho de la tierra con técnicas que no destruyan la naturaleza, sin profundizar en que las técnicas andinas mantienen y recrean la vida. A partir de esta última idea, desde las ONG y desde el Estado impulsaron la categoría de buen vivir.

Otro aspecto desarrollado por el rediseño curricular es el arte indígena, expresado en la pintura, la música, la danza, la arquitectura, los ritos, los mitos, cantos, poemas, los mismos que se “transmiten de padres a hijos y que se van recreando y ampliando con el aporte de las nuevas generaciones”⁷⁵⁷.

Los conocimientos, la sabiduría, ciencia, tecnología y arte se basan en los ciclos naturales como el agroecológico, vital, ritual y astral. El ciclo natural corresponde a los cambios que experimenta la naturaleza durante el año y en función de dicho ciclo se organizan las actividades agrícolas, generando el ciclo agroecológico, alrededor del cual se organiza el saber económico y los tiempos que se detalla a continuación:

Preparación del suelo, siembra, aporque, floración y cosecha, los tiempos de caza y de pesca, el tiempo de abundancia y escasez, la reproducción de animales, los tipos de plantas, ecosistemas, productividad y la conservación de la naturaleza, el estudio de la biodiversidad, las tecnologías agrícolas y pecuarias⁷⁵⁸.

Para los seres vivientes establece el ciclo vital de la “concepción, nacimiento, crecimiento, madurez y muerte”⁷⁵⁹, que es característica del hombre y que comparte con los otros seres vivos de la vida y la muerte. El ciclo ritual, considerado como el corazón de las culturas, se realiza en la vida diaria, en los cultivos de las plantas, en las visitas, para el contacto con un ser superior, la recepción de poderes extraordinarios, la curación o maleficio por parte de un

⁷⁵⁵ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 30.

⁷⁵⁶ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 31.

⁷⁵⁷ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 32.

⁷⁵⁸ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 33.

⁷⁵⁹ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 33.

yachac, la iniciación de la mujer o el hombre, los entierros. “Las celebraciones rituales colectivas suelen ser más importantes y atañen a la supervivencia de la colectividad”⁷⁶⁰.

El ciclo astral hace relación al influjo de los astros en la convivencia humana, en la práctica ritual, en los conocimientos matemáticos, astronómicos de las culturas, en la dimensión femenina y masculina, en el influjo de los mismos sobre la naturaleza, la creación de mitos en torno a la luna, el sol, las estrellas⁷⁶¹.

Del rediseño curricular, finalmente tomamos la dimensión política de la interculturalidad, que es explicada a través de la conformación de una sociedad comunitaria, intercultural, plurinacional, multilingüe, productiva y ecuménica. En los pueblos indígenas, la sociedad comunitaria se ha construido en base a las relaciones de reciprocidad y redistribución, comúnmente englobado en solidaridad. La comunitariedad es parte de la práctica cotidiana y es finalidad del sistema educativo, es la utopía de crear una sociedad comunitaria con equidad de género y participación democrática reflejado en el acto educativo del docente con el educando, de la organización comunitaria del trabajo docente, de la participación de los gobiernos estudiantiles y comunales, de la evaluación coparticipativa educador – educando, escuela – comunidad. La conformación de una sociedad intercultural responde a la práctica social donde “las relaciones recíprocas de valores sociales” de las culturas permiten la superación de “estereotipos como el racismo y el arribismo que más han creado conflictos que comunitariedad”⁷⁶².

La construcción de la sociedad plurinacional es un planteamiento geopolítico, por cuanto se plantea una propuesta de descentralización de la administración del estado a través de la participación política de las nacionalidades y pueblos indígenas del país. Por nacionalidad indígena consideramos un grupo humano ligado entre sí por la lengua, cultura, territorio e historicidad común⁷⁶³.

La EIB es un medio para construir la sociedad plurinacional y por ello se propone estudiar a las nacionalidades Awa, Tsáchilas, Chachi, Epera, Kichwa, Siona, Secoya, Cofan Waorani, Shuar, Achuar, Zapara, Shiwiar, mestiza y afroecuatoriana. Según el proyecto político de la CONAIE (1994), no se busca la construcción de la sociedad plurinacional sino la nueva nación plurinacional, por lo que la propuesta educativa – política del rediseño curricular no se ajusta a la propuesta política de la CONAIE, alejándolo de la orientación del pensamiento de

⁷⁶⁰ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 34.

⁷⁶¹ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 34.

⁷⁶² Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 39.

⁷⁶³ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 40.

pueblos y nacionalidades; más bien, asume una faceta intelectual de la burocracia de la educación de pueblos y nacionalidades, cuyo posicionamiento político y educativo debilita la propuesta política de una educación para pueblos y nacionalidades. Un atisbo de educación de acuerdo al planteamiento político de la plurinacionalidad es la creación de las direcciones de nacionalidades, por ejemplo la Dirección regional de la nacionalidad Kichwa. Dentro de esta instancia se estructura el equipo que elabora el rediseño curricular y produce material educativo para la Nacionalidad Kichwa de la Región Andina pero carece de poder de decisión a nivel pedagógico, administrativo y financiero. A mi criterio, el alejamiento de los postulados educativos de la CONAIE por parte de la intelectualidad de la DINEIB debilita la unidad de criterio de la lucha por la EIB de las organizaciones indígenas, los intelectuales indígenas responden a los requerimientos del gobierno de turno antes que a las organizaciones indígenas, punto crucial en la orientación de la política pública de la educación para pueblos y nacionalidades. La EIB queda cada vez disminuida y presa de la burocracia estatal.

El rediseño curricular fue más acertado cuando pretende la construcción de la sociedad multilingüe, mediante el estudio de las lenguas indígenas: Awapit, Tsafiqui, Cha'palaa, Eperapedede, Kichwa, Shuar Chicham, A'ingae, Paicoca, Baicoca, Kayapi, Wao terero, castellano y las lenguas extranjeras. Planteó la conformación de una “Academia de lenguas indígenas” para una relación intercultural de la lengua; en la práctica solo se creó la Asociación de la lengua Kichwa (ALKI) y tampoco hubo una política de investigación y uso educativo de las lenguas de las nacionalidades.

La EIB tiene como fines el desarrollo de los pueblos y nacionalidades mediante la producción científica, tecnológica y económica. El rediseño planteó que esta producción debe partir de los conocimientos y tecnologías de las culturas indígenas, con visión formativa y no explotadora. La EIB plantea el respeto por los credos religiosos y la potencialización de la espiritualidad de los pueblos indígenas. Considera que el ser humano es el “punto de encuentro” de las diferentes espiritualidades y manifestaciones religiosas, cada vez más humana. Finaliza indicando que “el reto de la educación intercultural bilingüe será concretar en la práctica pedagógica los valores culturales, la sabiduría, la lengua, los mitos, los ritos, la festividades, la cosmovisión de las nacionalidades y pueblos indígenas”⁷⁶⁴. Como ya se dijo al analizar el MOSEIB, con el rediseño curricular continúan, conforme al mundo occidental, con la

⁷⁶⁴ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 42.

formación privilegiada del individuo como ser que debe dominar la naturaleza y la vida. En cambio, desde la visión kichwa, se promociona a los seres y la vida en sus múltiples y variadas relaciones.

En los fundamentos pedagógicos, el rediseño curricular expuso el proceso metodológico de aplicación del MOSEIB, basado en la adquisición, aplicación, creación, socialización y transformación del conocimiento. De acuerdo a este proceso se planteó también la evaluación de la EIB. La interculturalidad fue desarrollada en los contenidos de las áreas de estudio. Por ejemplo en *Wiñaykawsay* (Historia) en su introducción se destaca: *Kikin shuktak llaktapa yachaykuna chanikunatapash wiñachishpa kikinyachishpami kawsaypurata wiñachishun*⁷⁶⁵ que significa, desarrollando y apropiándose de los saberes y valores propios de la otra cultura recrearemos la interculturalidad. En otro acápite señaló las relaciones y las diferencias de los pueblos con las nacionalidades: *llaktakay kawsaymarkawan apanakuy chinkanyaripash*⁷⁶⁶, que significa, relaciones y diferencias de los pueblos con las nacionalidades. Es necesario recalcar que en el Ecuador antes de la dominación Inca y española, existían muchos pueblos con sus elementos culturales propios como la lengua, historia, el territorio, la organización social, política y económica. Estos pueblos siguen manteniendo aspectos de su cultura originaria, que luego, entre resistencia y aceptación, adoptaron la cultura kichwa y siguen recibiendo la influencia de la cultura española, llegando actualmente a una autodefinición de nacionalidad Kichwa. Los pueblos originarios persisten como por ejemplo los pueblos Otavalo, Kayampí, Kitu, Panzaleo, Puruwa, Kañari, etc., sin embargo han adoptado la lengua kichwa que los unifica e identifica, pues su idioma ya se encuentra en franca desaparición. Con la autodefinición de nacionalidad kichwa, que abarca a todos los pueblos mencionados, convive con otras nacionalidades que también son originarios del actual Ecuador como los Shuar, Achuar, Siona, Secoya, Cofan, Waorani, Awa, Chachi, Tsáchilas, etc. Esta realidad cultural del Ecuador, ha permitido que las organizaciones indígenas, mediante las movilizaciones y la confrontación planteen el estado plurinacional, como se ve en la siguiente frase: *mamallaktachiy tawka kawsayllakta, tawka kawsaypash*⁷⁶⁷, que significa: Estado pluricultural y muchas culturas. Se mira la existencia de muchas culturas, que durante su existencia se han hibridado entre ellas y con españoles y afroecuatorianos. El área de historia estudiada de esta manera ayuda a comprender la dinámica compleja de convivencia entre

⁷⁶⁵ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 275.

⁷⁶⁶ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 283.

⁷⁶⁷ Acuerdo de la DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004, 286.

pueblos, desterrando el racismo, la dominación, la aculturación y el desprecio de la cultura diferente.

Mediante acuerdo de la DINEIB Número 234 del 7 de septiembre del 2004 se oficializa el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación “SISEMOE” de la Educación Intercultural Bilingüe, el mismo que pretende evaluar los contenidos desarrollados en el rediseño curricular y a los centros educativos comunitarios interculturales bilingües. Relacionado con la interculturalidad se observa por ejemplo que, en kichwa se plantea: *Mishupa kawsayta kawsaymarkapa kawsaytapash pakta pakta apashpami runakunapura awalla mashiya*⁷⁶⁸, que se traduce como; la vida de los mestizos y la vida de las nacionalidades llevando conjuntamente se aprecian rápidamente entre las personas. La convivencia entre mestizos y kichwas es parte de la evaluación. Desde el área de español como lengua de interrelación intercultural se plantea: “Diagnosticar el grado de conocimientos prácticos del español en la comunicación intercultural”⁷⁶⁹. Al establecer los indicadores de evaluación se especifica si “emplea temas de relación intercultural, familiar y comunitaria en expresiones orales y escritas en lengua español”⁷⁷⁰, aunque, como habíamos dicho, la lengua kichwa y los otros idiomas de las nacionalidades también deben servir tanto para la comunicación intercultural como para la educación intercultural. En los logros de aprendizaje deseables generales del español se plantea: “Entiende y expresa oral y gráficamente los temas de su cultura y de la cultura de relación”⁷⁷¹, que deja claro los aprendizajes de las dos culturas.

En los índices de calidad de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües se encuentran varios indicadores que averiguan sobre la interculturalidad. Por ejemplo el Indicador 71 pregunta sobre: “La práctica de la interculturalidad es”⁷⁷². Hay otros ítems que están vinculados de alguna manera o potencian la interculturalidad como los indicadores que sigue: “72. El respeto a sí mismo y a los demás es; 73. La predisposición al trabajo en equipo es; 74. La práctica de la solidaridad y reciprocidad es; 77. La práctica de los valores culturales (lengua, vestimenta, arte) es”⁷⁷³. Desde el planteamiento del aprendizaje de la lengua, los indicadores 80 y 81 indagan sobre “El dominio de las habilidades lingüísticas de

⁷⁶⁸ Acuerdo de la DINEIB N° 234 del 7 de septiembre del 2004, 57, por medio del cual se oficializa el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación “SISEMOE” de la Educación Intercultural Bilingüe.

⁷⁶⁹ Acuerdo de la DINEIB N° 234 del 7 de septiembre del 2004, 80.

⁷⁷⁰ Acuerdo de la DINEIB N° 234 del 7 de septiembre del 2004, 81.

⁷⁷¹ Acuerdo de la DINEIB N° 234 del 7 de septiembre del 2004, 81.

⁷⁷² Acuerdo de la DINEIB N° 234 del 7 de septiembre del 2004, 173

⁷⁷³ Acuerdo de la DINEIB N° 234 del 7 de septiembre del 2004, 173.

los niños /as” tanto en Kichwa como en español, ayudaría a verificar el aprendizaje de las lenguas de las dos culturas. En las preguntas mencionadas se observa en forma general la interculturalidad, sin llegar a especificar sus indicadores, en la creencia de que es una orientación muy general y a nivel del país.

Para poner en ejecución el MOSEIB y para poner en práctica el rediseño curricular se publica los textos denominados *Kukayo pedagógico* (2006) para las áreas desde los niveles uno hasta el cuatro de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües. Como parte de *Kukayo pedagógico* está el conjunto de *Senderito del saber* (SENSAB) o *Yachaypak ñan* para que accedan al saber y *chaski del saber* (CHASAB) o *yachaypak chaski* para el aprendizaje autónomo. No se conoce el impacto en los conceptos de *kawsaypura* y el *sumak kawsay*.

3.6. La educación intercultural entre el sumak kawsay y el buen vivir

Para mediados de la primera década del XXI, la propuesta de la EIB es asumida por el discurso de los partidos políticos y movimientos sociales que inducen a creer que la DINEIB dirigida por los profesionales indígenas es fondo y bastión político de la CONAIE. Este discurso lo asume también la FENOCIN y la FEINE, con lo cual la unidad de las organizaciones nacionales indígenas se terminó. La propuesta de convocar a una Asamblea Constituyente, del estado plurinacional, de la educación intercultural, de los derechos de la naturaleza y de los derechos colectivos de pueblos y nacionalidades que es el grueso de la propuesta política de la CONAIE, fue asumida por el movimiento político Alianza País en cuyo interior se enfilaron la mayoría de los técnicos e intelectuales indígenas y no indígenas que apoyaban políticamente a la CONAIE, considerando que la dirigencia indígena era etnocentrista y no permitían el paso de cuadros políticos mestizos. Las bases también se distanciaron de la dirigencia de la CONAIE y de las organizaciones regionales y provinciales considerando que no había renovación y alternancia de dirigentes. La FENOCIN aliada del partido socialista se enfiló con Alianza País y también la FEINE se concentró en su movimiento político Amawta Jatari. La DINEIB quedó a merced de los gobiernos de turno y las organizaciones perdieron el control de la educación de sus comunas y las comunas pedían una educación moderna y tecnológica para sus hijos.

Desde el estado hay varios hechos que marcan el fin de la educación desarrollada por pueblos y nacionalidades. En la Constitución del 2008 se reconoció la “educación intercultural” como

derecho de las personas, deber del estado y “condición indispensable para el buen vivir”⁷⁷⁴. La categoría *sumak kawsay* se mantiene como concepto de pueblos y nacionalidades aunque es considerada como la fuente de interpretación para la categoría “buen vivir” asumida para la planificación y la política educativa del Gobierno de Rafael Correa. Este es el más claro ejemplo de ramificación o *pallka* del saber kichwa. En marzo del 2011 se emite la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que establece los niveles de gestión de la Autoridad Educativa Nacional creando zonas, distritos y circuitos, borrando de la gestión y administración educativa de la EIB a las nacionalidades y pueblos indígenas⁷⁷⁵. Las zonas educativas definen la planificación y coordina las acciones de los distritos educativos y realiza el control de todos los servicios. Los distritos educativos aseguran la cobertura y la calidad en las instituciones educativas y atienden las particularidades culturales y lingüísticas. Los circuitos educativos son el conjunto de instituciones educativas que ejecutan los servicios educativos en un territorio determinado⁷⁷⁶. Con el criterio de atender a sectores históricamente relegados, de satisfacer la demanda estudiantil urbana y rural, de mejorar la calidad académica y las condiciones locales se construyen e implementan las unidades educativas del milenio (UEM), amén de muchas escuelas comunitarias. A pesar de que las UEM ofrecen brindar una oferta educativa completa; dotar de recursos educativos (uniformes, textos, alimentos, etc.); implementar biblioteca, aulas tecnológicas, laboratorios de ciencias y de lenguas; construir canchas para incentivar el deporte comunitario; dar asesoría educativa a establecimientos públicos y fisco misionales; apoyar a la inclusión educativa en establecimientos públicos, mediante psicopedagogos, (identificación y referencia de estudiantes con necesidades

⁷⁷⁴ Ver Art. 26 de la Constitución de la República del Ecuador. (Quito, 2008)

⁷⁷⁵ En Bolivia en cambio se va acentuando la participación de los pueblos originarios en la EIB dentro del Sistema estatal educativo. Las conclusiones del Congreso Nacional de Educación realizado en Sucre del 10 al 16 de julio de 2006 se convirtieron en el proyecto de nueva ley de educación, denominada “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, en la cual se resalta las siguientes características:

- Plurinacional, porque responderá a todas las naciones y nacionalidades existentes en el país.
- Intracultural, porque recuperará y desarrollará los saberes y conocimientos ancestrales originarios en sus diferentes aspectos, fortaleciendo la identidad cultural y lingüística de las nacionalidades.
- Intercultural, permitirá el diálogo entre distintas culturas, en forma horizontal; no dando lugar a exclusiones ni discriminaciones.
- Plurilingüe, tomará en cuenta una lengua originaria, la castellana y una extranjera.
- Descolonizadora, estará dirigida a poner fin a las fronteras étnicas, respetando las cosmovisiones y lógicas culturales diversas.
- Comunitaria, permitirá tomar decisiones conjuntas entre todos los interesados en la educación, concibiéndola como una construcción de toda la comunidad educativa.
- Laica, será una educación pluralista y espiritual, sin asignar privilegios a ninguna religión, dando lugar al desarrollo de la espiritualidad comunitaria. Ver Celestino Choque, “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”, En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala* (Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008), 290 – 291.

⁷⁷⁶ Ver los Art. 27 al 30 de la LOEI. (Registro Oficial No. 417 del 31 de marzo del 2011, segundo suplemento)

educativas especiales, apoyo a docentes y a familias para la inclusión), ha generado varios problemas con las comunidades kichwas. Ha terminado con la relación directa entre escuela – comuna, ha homogenizado la educación impartándose en una sola lengua y un currículo indiferenciado, los contenidos y las tecnologías no guardan pertinencia cultural y está acabando con la endeble interculturalidad y *sumak kawsay* construida educativamente a lo largo de la existencia de la DINEIB. Hay una masificación de la educación en perjuicio del desarrollo de los idiomas y la cultura de las nacionalidades, a pesar del objetivo de trabajar por la cultura y los idiomas de los distritos educativos. Los saberes y conocimientos de las nacionalidades son desarrollados débilmente desde el exterior por los técnicos mientras las comunidades desconocen de estos procesos. Ya no hay confrontación ni encuentro de saberes en las UEM sino una homogeneización cultural.

En diciembre del 2013 el MOSEIB es actualizado.⁷⁷⁷ El idioma castellano y su cultura, con la creación de la DINEIB, ha encontrado su mejor aliado para ir desplazando al idioma nativo y la cultura tanto de la educación como de la comunicación. Solo se sigue manteniendo la intencionalidad de la educación intercultural bilingüe. No existe en el MOSEIB anterior ni actualizado, alguna explicación o referencia de los conceptos *kawsaypura*, *alli kawsay* y *sumak kawsay*, ni del concepto buen vivir asumido por el gobierno de Correa para la planificación estatal⁷⁷⁸. El modelo actualizado propone como principio de la EIB que “el currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo”⁷⁷⁹. Introducen una nueva denominación respecto de la vida de los pueblos indígenas: modo de vida sustentable. En las estrategias legales del modelo plantean que “la educación y modo de vida de los pueblos y nacionalidades”⁷⁸⁰ deben ser cumplidas de acuerdo a la Declaración de las Naciones Unidas. En los actores sociales plantea que se debe “consensuar el modo de vida sustentable que sirva de referencia a la educación y demás aspectos de la vida nacional”.⁷⁸¹

El modelo actualizado proyecta la recuperación y desarrollo de los valores individuales y sociales y del acceso al conocimiento desde un contexto de modo de vida sustentable, abandonando el medio ambiente como eje del proceso educativo. De acuerdo al MOSEIB

⁷⁷⁷ Ver Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del 5 de diciembre del 2013, 23

⁷⁷⁸ SENPLADES. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*.

⁷⁷⁹ Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del 5 de diciembre del 2013, 23.

⁷⁸⁰ Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del 5 de diciembre del 2013, 28.

⁷⁸¹ Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del 5 de diciembre del 2013, 35.

actualizado, el Sistema de Educación intercultural bilingüe se fundamenta en el sistema de conocimiento, en la visión cósmica, en la cosmovisión y filosofía de los pueblos y nacionalidades indígenas, en los estudios antropológicos, sociológicos, lingüísticos, psicológicos, pedagógicos, sociopolíticos y culturales. La EIB se “sustenta en la identidad cultural, considerada como el conjunto de saberes, tradiciones, costumbres, conocimientos, tecnologías y formas de comunicación oral y escrita únicas de cada pueblo o nacionalidad a la que pertenece”.⁷⁸²

La novedad del modelo actualizado son las unidades de aprendizaje distribuidos en la estructura de la educación básica intercultural bilingüe, la misma que comprende:

- la educación infantil familiar comunitaria (etapa no escolarizada)
- inserción a los procesos semióticos
- fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz
- desarrollo de destrezas y técnicas de estudio
- procesos de aprendizaje investigativo.⁷⁸³

Los conocimientos desarrollados por las nacionalidades están considerados como emprendimientos en los procesos de aprendizaje investigativo donde plantea el desarrollo de las actividades desde “la vida familiar y comunitaria, en el marco de la cosmovisión y vida sustentable desde la perspectiva de la nacionalidad”⁷⁸⁴ realizando los siguientes emprendimientos:

- conservación de suelos, cuidado de cultivos, forestación, horticultura, fruticultura y procesamiento de alimentos vegetales;
- criaderos de: vacuno, ovino, porcino, cobayocultura, cunicultura, avicultura, apicultura, piscicultura, lombricultura, ranicultura y camelicultura;
- legislación social, administración comunitaria, contabilidad, comercialización, comunicación, elaboración y administración de proyectos;
- música y danza, cerámica y modelado, pintura, literatura, textilería, tintorería, diseño de modas, diseño de construcción, decoración y ornamentación;
- salud familiar, salud comunitaria, nutrición, primeros auxilios y prevención de enfermedades parasitarias.⁷⁸⁵

En la utilización de la lengua para la educación se observa la presencia de la lengua de la nacionalidad, la lengua de relación intercultural y la lengua extranjera. La lengua de la

⁷⁸² Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del 5 de diciembre del 2013, 41.

⁷⁸³ Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del 5 de diciembre del 2013, 47.

⁷⁸⁴ Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del 5 de diciembre del 2013, 48.

⁷⁸⁵ Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del 5 de diciembre del 2013, 48.

nacionalidad es utilizada al 100 % en la educación infantil familiar, 75 % en la inserción de procesos semióticos, 50 % en el fortalecimiento cognitivo afectivo y psicomotriz, 45 % en el desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio y 40 % tanto en el proceso de aprendizaje investigativo como en el bachillerato. Mientras que la lengua de relación intercultural que es el castellano como segunda lengua, se utiliza desde la inserción a los procesos semióticos en un 20% y en el resto de las unidades de aprendizaje se utiliza en un 40 % en promedio. La lengua extranjera se parte utilizando el 5 % en la inserción a procesos semióticos, el 10 % en el fortalecimiento cognitivo, afectivo, psicomotriz y en el desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio, concluyendo con 20 % tanto en los procesos de aprendizaje investigativo y el bachillerato. Queda por averiguar en la práctica educativa, si esta distribución de uso de las lenguas en la educación intercultural bilingüe implica el aprendizaje de los saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades.

4. La interculturalidad desde la Universidad Intercultural Amawtay Wasi

Con la intención de cubrir la recta educativa, desde la educación básica hasta la superior, de los pueblos y nacionalidades indígenas, en el año 2004 se publica *Sumak yachaypi, allí kawsaypipash yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning wisdom and the good way to live*. Es el proyecto educativo de la Universidad Intercultural *Amawta Wasi*⁷⁸⁶ (Casa de la sabiduría), en la misma que aparece el paradigma referencial para plantear la interculturalidad en la visión del mundo Abya Yala y las perspectivas episteme – filosóficas para un enfoque intercultural (Universidad Intercultural *Amawtay wasi* 2004, 173).

La Universidad Intercultural *Amawtay Wasi*, se inscribe en la perspectiva de un paradigma intercultural, donde la educación es asumida como una responsabilidad compartida por el conjunto de actores sociales de las diversas culturas que intervienen en el proceso de la transformación y gestión del desarrollo humano local, nacional e internacional, a fin de lograr un adecuado bien vivir para las actuales y futuras generaciones⁷⁸⁷.

El aprendizaje se inscribe en la perspectiva intercultural, donde se dan encuentros de los saberes ancestrales y las nuevas cosmovisiones articuladas a la problemática de nuestras

⁷⁸⁶ La Universidad de San Simón en Cochabamba de Bolivia y la Cooperación Técnica Alemana – GTZ desarrollan desde 1996 el Programa PROEIB Andes, en el que participa Colombia, además de Perú, Bolivia, Ecuador y Chile. Se trata de un convenio para implementar un programa de formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe. Tiene maestría y especializaciones para población indígena. En cada país, el convenio es con el Ministerio de Educación, una universidad y una organización indígena de carácter nacional. Ver Patricia Enciso Patiño, *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional, (2004), 45. <https://es.scribd.com/document/51721323/estado-arte-etnoeducacion-colombia>

⁷⁸⁷ Universidad Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, allí kawsaypipash yachakuna*, 168.

sociedades. El proyecto *Amawtay Wasi* plantea con fuerza el “paradigma de la interculturalidad”, desde la “perspectiva de la educación intercultural compleja y relacional”⁷⁸⁸.

Plantea la “Visión multidimensional, reversible, en una dinámica tensional, polisémica, polivalente, polisimbólica, en un dialogo intercultural permanente por el buen vivir”⁷⁸⁹, como se ve, hay una relación directa y funcional de la interculturalidad para el buen vivir, aunque no está conforme a nuestra propuesta de *yachay tinkuy*. El proyecto de la universidad Intercultural *Amawtay Wasi* surge del entendido que la “interculturalidad implica partir con el reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades: analítica, dialéctica, fenomenológica, estructural, hermenéutica, compleja, andina, oriental”⁷⁹⁰. Reúne las racionalidades articuladas a las diversas culturas, experiencias de la realidad y mitos fundantes. Como las distintas racionalidades responden a cosmovisiones distintas, ellas permiten dar respuestas a la pregunta ontológica, a la pregunta epistemológica y a la pregunta metodológica. Dichas racionalidades resultan complementarias a la hora de abordar los aspectos pedagógicos y de aprendizaje, generando también una mirada de diálogo entre diversas racionalidades, entre diversas lógicas. Se consideran “mutuamente unas a otras como legítimos otros” y se usan “en un permanente diálogo intercultural”⁷⁹¹ para la educación. Este diálogo intercultural permite entender las determinadas culturas y el “proceso de co - construcción” del encuentro educativo y pedagógico con el otro y de allí que el punto de partida sea la sabiduría andina o racionalidad Abya Yala.

La racionalidad Abya Yala es fundamentalmente relacional, vivencial y simbólica; es estar siendo, el ethos es un todo relacional. Este todo relacional... implica lógicas diferentes (reciprocidad, complementariedad, proporcionalidad y correspondencia); el runa (ser humano) si no es relacionado no existe... la realidad misma es un entretejido de saberes y aconteceres interrelacionados; la relación es la verdadera sustancia; todo es relación; la red de nexos y vínculos es vital⁷⁹².

La racionalidad andina fundamentada en la reciprocidad, la complementariedad, la proporcionalidad y la correspondencia es base del diálogo de las diversas lógicas y de las diversas racionalidades, de las diversas lógicas.

⁷⁸⁸ Universidad Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 169.

⁷⁸⁹ Universidad Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 170.

⁷⁹⁰ Universidad Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 173.

⁷⁹¹ Universidad Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 113.

⁷⁹² Universidad Inter. Amawta Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*, 175.

En el año 2013, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi obtuvo una calificación (26,9/100) que no superó la evaluación realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Esta calificación, según el CEAACES, no supera los parámetros mínimos de calidad construidos aplicando principios, criterios y procedimientos con perspectiva intercultural. Es cuestionable que se haya calificado (evaluación) y clasificado (acreditación) desde la lógica de la calidad occidental a una universidad que investiga y desarrolla el pensamiento de nacionalidades y pueblos; pienso que es un modelo que excluye a los sistemas de pensamiento que no están dentro del disciplinado sistema universitario ecuatoriano impulsado por Alianza País. El saber queda subordinado al poder, la homogeneización curricular es la característica y con el cierre de la universidad las iniciativas y posibilidades de educación intercultural y para el *sumak kawsay* de la educación superior habían llegado a su fin. Como una forma de resistencia cultural y de conocimientos la UI Amawtay Wasi sigue funcionando como pluriversidad. Desde el estado no hay convergencias ni confrontaciones de saberes entre pueblos y nacionalidades sino una homogeneización hacia conocimientos occidentales de la educación superior.

Conclusiones

La presente investigación siguió el marco conceptual y metodológico de *yachay tinkuy* (concepto kichwa que significa convergencia y confrontación de saberes), la genealogía de la interculturalidad y del *sumak kawsay* siguiendo la pista de la historia de la educación de los pueblos de la nacionalidad Kichwa desde mediados del siglo XX.

La convergencia y confrontación de los saberes kichwas o *yachay tinkuy* cuestionan profundamente la inclusión del kichwa a la cultura y sociedad nacional, así como, plantean el surgimiento de otros conocimientos no tomados en cuenta por la ciencia occidental. La investigación se centró en comprender y describir la historia de la confrontación de saberes de la interculturalidad y del *sumak kawsay* intrínsecamente vinculados a la educación de los pueblos kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX.

Los resultados de la investigación dan cuenta y confirman la hipótesis de que el *yachay tinkuy* o convergencia y confrontación de saberes kichwas otorga sentido y significado histórico y conceptual a la interculturalidad y al *sumak kawsay* en la educación de los pueblos kichwas desde mediados del siglo XX. También se comprueba que el *yachay tinkuy*, especialmente el *kawsaypura yachay tinkuy* y el *sumak kawsay yachay tinkuy*, cambian la matriz educativa de inclusión del indígena, con nuevas pedagogías y nuevas formas de aprendizaje de la educación intercultural bilingüe como alternativas a la educación para el desarrollo o el progreso.

Cada capítulo sigue el sistema cíclico del *yachay tinkuy*, describiendo y explicando el surgimiento y desarrollo de conceptos como convergencia y confrontación, la educación indígena, los saberes kichwas confrontados en los ciclos de toma de conciencia comunitaria, de los levantamientos, de la convivencia entre culturas y de la vida plena. En cada una de estos ciclos se establecen saberes que confrontan, saberes que invierten la realidad, saberes que cambian y renuevan la realidad y saberes que se ramifican para iniciar una nueva convergencia y confrontación.

Se construye el marco teórico del *tinkuy* acudiendo a las investigaciones realizadas en las comunidades kichwas y *aimaras* de Bolivia recopiladas por Lozada (2006) y a las conceptualizaciones escritas en kichwa y prácticas culturales kichwas vigentes en el Ecuador

y que fueron muy visibles por los años 80 y 90 del siglo XX. Asumimos el término *tinkuy*, que remite a convergencias y encuentros de categorías opuestas, de flujo de energía, de dualidad complementaria, de equilibrio social, de reciprocidad con la tierra, de confrontación que establece la jerarquía de dominio, de encuentros amorosos y búsqueda de soluciones a conflictos políticos y sexuales. Estos significados continúan vigentes en el Ecuador en la entrada de rama de gallos, en la toma de la plaza realizada en *intiraymi* o fiesta del sol⁷⁹³. El *tinkuy* también fue visible en la toma de las haciendas, de las carreteras, de las ciudades e iglesias durante las movilizaciones y levantamientos de las nacionalidades indígenas. Las entradas y tomas de las plazas o lugares simbólicos remiten al *tinkuy*, que es convergencia, encuentro y confrontación, al mismo tiempo. Durante los levantamientos indígenas se dieron confrontaciones, lo que generó procesos de *tikray* entendido como la inversión, que muchas veces, conducían a *pachakutik* que es el cambio a una nueva realidad o renovación de tiempo – espacio - actitud. El *tinkuy* es un proceso cíclico que se activa con su contrario o su categoría opuesta y puede ramificarse reversiblemente (*pallkay*). Concluido este último proceso se inicia nuevamente el *tinkuy* irreversible. Así se explica también que las temporalidades kichwas son cíclicas y un eterno retorno al mismo espacio con actitud renovada y nueva. Los principios de *ayni*, *mita*, *tinku* y *amaru* “ordenan el flujo cósmico, sea físico o social, como movimientos de oposición y complementariedad”⁷⁹⁴. El *tinkuy* remite a un principio de unidad y de convergencia de los opuestos, es por ello que las organizaciones indígenas del Ecuador insistentemente aclamaron y continúan llamando a la unidad convocando a los pueblos del *urku* (serranía) y *sacha* (amazonia), del campo y la ciudad para luchar por la “unidad, tierra, cultura y libertad”⁷⁹⁵. Como culturas agrarias, el *tinkuy* está vinculado a la buena cosecha y la prosperidad, donde incluso las ofrendas a los *aya* / muertos garantizan la lluvia, la fertilización de la tierra y los frutos de la agricultura.

En el imaginario andino, el *tinkuy* evidencia encuentros complementarios, la confrontación donde no hay vencidos. Los rituales de *tinkuy* demuestran la dualidad complementaria simbolizada en la complementariedad de la igualdad y la equidad, en la jerarquía de dominio y sometimiento. Tristán Platt dice que el *tinkuy* es la confrontación donde no hay vencidos, es intercambio de energía a través de golpes entre mitades del mismo nivel y es intercambio de

⁷⁹³ Guerrero, *La semántica de la dominación*.

⁷⁹⁴ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 98.

⁷⁹⁵ TINCUI – CONAIE, *Las nacionalidades indígenas del Ecuador*.

pedradas por deudas contraídas y pagadas⁷⁹⁶. Los pueblos kichwas del Ecuador recrearon el concepto *quishpirincacaman* (hasta la libertad) utilizando para las luchas sociales; implica la búsqueda de la paz, de la reconciliación y de liberación de la situación de opresión y de explotación desplegada por la sociedad criolla.

Bouysse-Cassagne entiende el *tinkuy* vinculando a categorías territoriales y a categorías calificativas opuestas e indica que las relaciones “de complementariedad (*yanantin*), la de alternancia (*tinku*) y la de inversión (*tikray*, *pachakutik*)”, forma parte del “tiempo de guerra” (edad *auca*)⁷⁹⁷. Las oposiciones expresadas en *yanantin* (dualidad espejada) y en el *tinku* (complementariedad disimétrica), describen las formas de paridad y dialéctica. Las unidades que forman pares o se excluyen aparentemente de ellos, se relacionan unas con otras dando lugar a la alternancia del poder, la reciprocidad ritual y económica, la identidad comunitaria, la complementariedad de los dobles, y la disimetría en las relaciones sociales⁷⁹⁸. El tiempo andino pondera el presente, que cual *tinkuy* es convergencia del ayer y del mañana, “en el futuro de nuevas auroras y en el pasado de crepúsculos vespertinos se funde el tiempo andino”⁷⁹⁹. El *tinkuy* también implica voluntad y acción política, como pulsiones de poder que generan escenarios y procesos de igualación⁸⁰⁰.

En las experiencias educativas desarrolladas por las organizaciones indígenas del Ecuador la complementariedad y la reciprocidad recrean permanentemente el *tinkuy*, como en la toma e inversión de las escuelas, del magisterio fiscal, de los conocimientos escolares, del currículo, de los espacios civilizatorios para resignificarlos y revertirlos a su cultura y cosmovisión. La reciprocidad, la correspondencia, la solidaridad se mantiene vivo en las comunas, “esto es veneno para el sistema capitalista”⁸⁰¹

La Educación Intercultural bilingüe como demanda histórica es el discurso reivindicativo de las organizaciones indígenas. La educación intercultural para el *sumak kawsay* nace de la necesidad de cambiar los saberes y las condiciones de dominación que se manifiestan entre las diversas sociedades, pueblos y culturas que comparten el territorio ecuatoriano. La

⁷⁹⁶ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 149.

⁷⁹⁷ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 164.

⁷⁹⁸ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 165.

⁷⁹⁹ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 238.

⁸⁰⁰ Lozada, *Cosmovisión, historia y política en los Andes*, 157.

⁸⁰¹ José Manangón (Sacerdote Salesiano), entrevista por José B. Inuca, Latacunga, 21 de abril del 2015

diversidad cultural y convivencia entre culturas (entiéndase interculturalidad) se van construyendo paulatinamente por la lucha de los pueblos, por la confrontación de los saberes.

La diversidad cultural y lingüística es una realidad pero en el *tinkuy* se confronta para dar sentido y significado a la convivencia entre culturas que superan los parámetros de las sociedades y los estados. En el *tinkuy* se recrea el *pachakutik* o nuevo lugar – espacio, tiempo y actitud de la sociedad y de la educación, para lo cual previamente se da el *tikray* o la inversión de la situación. La inversión del pensamiento facilita las renovaciones. Apenas se logra la nueva actitud – tiempo – espacio, comienza nuevamente la convergencia para la confrontación o la lucha por nuevas formas de interrelación y de vida. Es una continua búsqueda cíclica de nuevos tiempos, nuevos lugares - espacios y nuevas actitudes.

En el *tinkuy* se explica “la utilización de los conflictos para establecer entre los diferentes grupos unas relaciones de interdependencia enriquecedora basada en la valoración y el enriquecimiento mutuo”⁸⁰². Con el *yachay tinkuy* se asume que desde los excluidos y dominados, se pueden abrir nuevas formas de pensamientos, de saberes y de acciones políticas y pedagógicas, transformadoras y confrontadoras.

La educación, como instrumento de liberación, es determinante para el desarrollo de una ciudadanía entre culturas y del buen vivir que haga frente a la exclusión y la opresión. En este sentido es crucial fortalecer las identidades de todo tipo y en todos los órdenes, relucientemente afectiva, por ello la identidad “no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo (o grupos) étnicos determinados”⁸⁰³.

El *yachay tinkuy* o convergencia y confrontación como generadora de *tikray* o inversión y *pachakutik* o renovación de saberes ayuda a entender la construcción permanente de la toma de conciencia, de las acciones de movilización y levantamiento de saberes, de la convivencia entre culturas para la vida hermosa. Además hay que comprender que “la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia”⁸⁰⁴.

⁸⁰² Leiva, Juan José. “Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad”. *Foro de educación*. v. 11 n. 15 (2013), 172. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>.

⁸⁰³ Leiva, Bases conceptuales de la educación intercultural, 177.

⁸⁰⁴ Leiva, Bases conceptuales de la educación intercultural, 182.

El *tinkuy* de saberes permite entender la relación confrontadora con todos los seres de la naturaleza en sus diversos momentos de *tarpuypacha* (tiempo de siembra), *jallmaypacha* (tiempo de aporqué), *sisaypacha* (tiempo de florecimiento) y *pallaypacha* (tiempo de cosecha). Los pueblos oprimidos y explotados, mientras tengan vida, siempre lucharan por el *allipacha* (estado muy bueno), para que sea digna y plena, para la convivencia entre culturas en el horizonte de la vida hermosa o *sumak kawsay*. Los pueblos de esta parte de América han logrado sobrevivir a la opresión, explotación y dominación, recreando y conviviendo con sus saberes y prácticas culturales. Los saberes y las prácticas culturales, fortalecida con la fuerza endógena movilizadora de las organizaciones kichwas, cada año es totalmente nuevo (*pachakutik*). *Riccharimui tinkuy* (encuentro y confrontación de despertares), *jatarishun tinkuy* (convergencia y confrontación de levantamiento), *kawsaypura tinkuy* (convergencia y confrontación entre culturas) y *sumak kawsay tinkuy* (convergencia y confrontación de vida plena) son ciclos de convergencia y confrontación permanentes que se dan en cada *pacha*: *tarpuypacha*, *jallmaypacha*, *sisaypacha* y *pallaypacha*. Este ciclo temporal, espacial y de estado natural se cumple cíclicamente cada año, conjugando con la *pachamama* (madre naturaleza) y la *allpamama* (madre tierra). Para cada uno de los ciclos de dicho proceso natural hay el valor festivo y sagrado de *kuyaraymi* (Fiesta de la reina / mujer), *kapakraymi* (Fiesta del rey / niño), *pawkarraymi* (Fiesta de la juventud) e *intiraymi* (Fiesta del sol).

Ayudándome de la teoría y la metodología del *tinkuy* organizo la historia de la educación de los pueblos kichwas que se desenvuelve entre la educación para indígenas y la educación kichwa. En ésta tensión encontramos la educación colonial, la educación de asimilación, la educación indígena y la educación intercultural bilingüe en sus múltiples expresiones. Propongo analizar dentro de la educación intercultural a la educación activa, la educación para la liberación, la educación bilingüe bicultural, la educación bilingüe intercultural, la educación intercultural bilingüe y a la educación para el *sumak kawsay*. Cada clasificación de estas prácticas educativas son respuestas de saberes para superar al ciclo que le antecedió, por ello que el *yachay tinkuy* de manera secuencial, espiral y permanente es convergencia, confrontación, inversión y renovación.

La educación intercultural bilingüe pasa desde una situación de imposición e integración a un espacio y tiempo de disputa, a un espacio de confrontación; no solo es una zona de contacto, ante todo es una zona de contradicciones, paradojas y disputas, muy cargadas de sentido

educativo y sentido político. Hay *yachay tinkuy* locales, nacionales e internacionales donde la educación sigue siendo un instrumento de gobernabilidad y para los pueblos una posibilidad de crítica y de emancipación.

Las experiencias educativas kichwas que confluyen en la EIB en el Ecuador han obligado al estado a reformular sus políticas educativas nacionales, así como han conducido a un proceso que exige terminar con el analfabetismo, la deserción y la baja escolaridad de los pueblos indígenas. La educación intercultural, superando las experiencias locales y aisladas, se convierte en política estatal lo que renueva el *yachay tinkuy* nacional en manos del estado, especialmente en aspectos como el bilingüismo, los saberes y la cultura kichwa,

En los usos y la sistematización de los idiomas maternos de las nacionalidades se encuentran las confrontaciones sobresalientes del *yachay tinkuy* educativo:

- Las investigaciones lingüísticas y posterior organización de los idiomas indígenas realizado por el ILV, no fue para beneficio de los propios indígenas, que por ser analfabetos no les servían, sino para los extranjeros, especialmente de quienes tenían interés en controlar y manejar a la población indígena que vivía en la amazonia, en la posibilidad de explotar los recursos que se encontraban en sus territorios. En este mismo sentido, los diccionarios y textos escritos en lenguas indígenas producidos por el CIEI, la PUCE, SEIC, MACAC e incluso la DINEIB, sirvieron para la alfabetización de los pueblos indígenas. Terminados los programas de alfabetización también ha disminuido su uso. En cambio, la ciencia, tecnología y sabiduría de los pueblos indígenas es escrita en castellano, inglés, francés y alemán. Esto produce en el indígena una situación contradictoria muy particular, sobre todo en quienes han cursado los niveles superiores de educación: se piensa y se habla en kichwa o el idioma materno indígena pero se escribe en castellano u otro idioma extranjero. Queda mucho por hacer por la educación bilingüe, que incluso debería ser trilingüe (idioma de la nacionalidad, castellano, inglés u otro idioma). El punto de inicio es amar el idioma materno, pues hay un imaginario de desprecio a su propio idioma producto de tantos siglos de colonización del pensamiento y de castellanización. Para amar es indispensable leer y escribir en kichwa y no solo hablar y escuchar.
- Los textos y diccionarios escritos en las lenguas de los pueblos indígenas, elaborados para los programas de alfabetización, fueron usados por educadores, técnicos y promotores de alfabetización y no fueron utilizados para el proceso formativo

escolarizado regular. Cuando se escribe en kichwa, por ejemplo los textos *Kukayu*, hay el rechazo de algunos padres de familia y de varios docentes, especialmente no indígenas que se encuentran en la jurisdicción bilingüe. Esta actitud configura que los pueblos kichwa desean aprender el castellano porque el kichwa o el idioma materno ya lo saben y creen que es suficiente con que aprendan en sus hogares. Sin embargo, hay padres de familia, docentes y profesionales que utilizan en su vida diaria y en acciones particulares y públicas el idioma materno. Se ha escrito en kichwa revistas, periódicos, diccionarios, textos que permiten mirar la existencia de una corriente que además de pensar y hablar en kichwa, también genera textos escritos, que paradójicamente, los mismos kichwa hablantes no leen lo escrito en su propio idioma. Pero también es un tira y afloja entre los propios kichwas sobre escribir y no escribir en su propio idioma, debido a la influencia y dominio de la escritura en castellano. Es necesario para la vitalización del idioma kichwa no solo en la educación sino en todos los ámbitos de la vida, la utilización sistemática en los espacios públicos y privados, así como en todos los documentos legales producidos por el ciudadano kichwa. Cual tinkuy se complementaria con el aprendizaje y uso del segundo idioma (castellano).

De las experiencias educativas desarrolladas por las comunas y organizaciones kichwas se distinguen los siguientes *yachay tinkuy* o convergencia y confrontaciones de saberes:

- Por la imposibilidad de evangelizar y educar a la población kichwa en castellano surge la alfabetización en kichwa y el sistema bilingüe. Las experiencias hablan de la capacidad educadora de los pueblos kichwas, no solo para sí mismos sino para otros pueblos, como la relación con la *allpamama* y la vida o *sumak kawsay*.
- La aplicación de programas de educación indígena es parte de la actitud discriminatoria, y no intercultural, de la sociedad dominante hacia grupos nativos y mestizos. Los currículos nacionales no incorporan el aprendizaje de una lengua originaria por lo menos y el acceso a la sabiduría de los pueblos kichwas. Pero también hay experiencias críticas de educación desde los pueblos kichwas que hablan de su enorme sabiduría y valor para los otros pueblos. La interculturalidad es una experiencia propia de los pueblos indígenas desarrollada en espacios de lucha entre nacionalidades y en sus fronteras territoriales que deben ser plasmada en las políticas educativas del país. Es imperativo que todo el sistema educativo sea bilingüe, donde los ciudadanos aprendan un idioma de la nacionalidad y las nacionalidades el idioma castellano.

- En la legislación ecuatoriana se plantea la igualdad formal que choca con la desigualdad fáctica, por lo que debe profundizarse las políticas educativas para pueblos kichwas sobre la formación de sus miembros y de los maestros interculturales bilingües; también se debe propender al acceso y la mejora de la escolaridad y atención con infraestructura pertinente.
- Hay tensiones entre la actitud modernizante del país y el interés manifiesto por la recuperación de las tradiciones y saberes ancestrales.

Si tomamos como referencia las comunas kichwas, en el ciclo de *rikcharimuy yachay tinkuy* encontramos dos tendencias muy claras que facilitan la toma de conciencia colectiva: la externa y la interna. Desde mediados del siglo XX, en el *rikcharimuy tinkuy* externo, encontramos a las misiones religiosas, las instituciones indigenistas y las universidades que experimentan en las comunidades indígenas una serie de propuestas pedagógicas y educativas donde se visibilizan prácticas de racismo, de aculturación, de castellanización, de modernización, de mestizaje y de evangelización. También se miran procesos de inculturación desde la iglesia. En dichas prácticas se inscriben los análisis de las experiencias educativas de las Misioneras de María Inmaculada que se deduce de su texto “Mi Cartilla Inca”, de las Hermanas Lauritas de su experiencia educativa en escuelas kichwas de la Amazonía y sus textos “*Yachac tucuni*”, de la alfabetización en kichwa desarrollado por radio por la Escuela Radiofónica del Ecuador (ERPE), de la educación en escuelas indígenas realizadas por la Misión Salesiana, y el desarrollo de la metodología, la producción de textos y la formación de alfabetizadores y educadores desde el CIEI y luego denominado Modelo Educativo Macac. Los procesos de aculturación es posible mirar a partir del análisis de los textos y diccionarios de dichas instituciones y la comparación entre la cultura mestiza con la cultura *kichwa*. Los textos y diccionarios actúan como dispositivos que imprimen la política educativa asimilacionista para los pueblos indígenas. Los textos y diccionarios que hemos analizado son dispositivos de gobierno y administración que permiten visibilizar las prácticas descritas como educación indigenista.

Desde la sociedad mestiza y el estado se proyecta exclusión y dominación social hacia los pueblos indígenas, que raya en el racismo, la discriminación y la segregación. Los modelos educativos asimilacionistas, en mayor o menor grado, imponen concepciones de cristianización, civilización y de castellanización con el objetivo final de que se conviertan en ciudadanos ecuatorianos.

El desarrollo de la educación de las comunas y organizaciones kichwas realizada por agencias externas se denomina educación indigenista porque claramente despliega la carga de aculturación, de integración y de modernización desde actores externos. Hay una culturización y aculturación muy marcada de la persona Kichwa en las experiencias educativas desarrolladas por los centros culturizadores regentados por mestizos, en donde no hay una relación intercultural ni en la práctica pedagógica ni en la fundamentación teórica pedagógica. Hay una instrumentalización del idioma kichwa para llegar al castellano. No existe *yachay tinkuy* porque solo hay imposición cultural. Pero esta imposición activa la memoria histórica y de lucha, que permite el despertar colectivo de los pensamientos y saberes de los pueblos kichwas.

La memoria comunitaria de las organizaciones kichwas también permite el desarrollo de la interculturalidad que es explicada desde diferentes aristas por cada uno de los actores que desarrollan experiencias de educación para indígenas. Las Misioneras Lauritas sin perder la orientación cristiana, explican y desarrollan la interculturalidad desde la relación pedagógica, donde establecen la capacidad de enseñanza de los niños y la ruptura del maestro sabio que debe aprender. En cambio la interculturalidad para el SEIC, igualmente de orientación cristiana tiene que ver con la integración y el apoyo a los kichwas del voluntariado desde los postulados pastorales, aunque mayores aportes de otras culturas se encuentran en la teología de la liberación de corte religioso, la revolución cubana de corte comunista. Hay una convergencia de dichos conceptos hacia el pensamiento comunitario de los kichwas. Asimismo, la ERPE igualmente de orientación cristiana, no plantea la interculturalidad en la educación de los pueblos kichwas sino que desarrolla la alfabetización y el trabajo organizacional con la conformación de la comunidad cristiana sospechando que es igual a la comunidad kichwa. Será la experiencia del SEIC que diferencia a la comunidad kichwa desde la lógica de una pareja, *ayllu* y *llakta*. En la ERPE es importante el uso de la radio para la alfabetización, el aporte de la metodología de la reflexión – acción – reflexión y también el uso del kichwa como idioma de educación. La introducción del concepto ‘pobre’ como parte de la teología de la liberación amplía el imaginario del kichwa a aspectos socioeconómicos y políticos, activa procesos de *tinkuy* que se concentran en la ‘recuperación de la tierra’, la educación y la libertad. El concepto pobre unido a la categoría indígena, se convierte para las agencias externas, en el dispositivo como lo llama Foucault, que permitirá activar las luchas por la tierra y la educación, la unidad y la libertad, complementariamente. Sin embargo, al

fortalecerse la organización comunitaria kichwa, las comunas asumen la iniciativa en la lucha por la tierra y la educación. En la experiencia educativa del SEIC aparece con claridad en forma paralela tanto la recuperación de la tierra con la ‘toma de las haciendas’ -ritual y símbolo propiamente kichwa del *tinkuy*- como la organización comunitaria de base con sentido político. Posteriormente tanto con el CIEI como con el Modelo Macac, hay participación de las organizaciones representativas de las comunas en el desarrollo de la alfabetización, en la organización y ejecución de las primeras experiencias de educación bilingüe, con la selección de alfabetizadores y educadores bilingües. Hasta aquí, hay una confluencia de actores externos hacia las organizaciones indígenas para ayudar, apoyar y liberarles por considerarles pobres. Como respuesta surge una fuerza organizativa de las comunas kichwas que activan las asambleas comunitarias, como espacio de reflexión, debate y confrontación de su realidad, de sus conocimientos, de sus pensamientos y creencias con los saberes del poder dominante, de las haciendas y de la sociedad mestiza. En las asambleas comunitarias, en forma oral, emiten mandatos y acciones colectivas de lucha por la tierra, la educación, los servicios básicos y tenuemente por los derechos humanos. Hay inicios de *yachay tinkuy* en las lógicas de lucha de los kichwas que se evidencian en su magnitud real cuando desde los pueblos kichwas embarcados en su fuerza organizativa y política desarrollan y difunden su propio proyecto político – organizativo. Los actores externos que se embarcaron en el indigenismo, muchos se convertirán en aliados estratégicos de sus demandas. Desde el enfoque indigenista, el *yachay tinkuy* se configura a partir de la creación de los centros de alfabetización, que muchos se transformaron en escuelas bilingües. La confrontación del kichwa con el castellano es muy visible, llegando a proponerse incluso una educación bilingüe, aunque todavía persiste desprecio y desvalorización del idioma de los kichwa. La confrontación entre educador bilingüe y profesor mestizo también se visibiliza con claridad y hay todavía visos de racismo y exclusión. Lo más interesante de esta etapa del indigenismo, es que la aculturación hace saltar a la palestra del *tinkuy* los conocimientos, las técnicas y los valores de los kichwa en contraposición de la cultura mestiza y castellanizante. Son importantes en el *rikcharikuy yachay tinkuy* y en el *jatarishun yachay tinkuy* la reciprocidad (*ranti ranti*), la solidaridad (*maki mañachi*), la *minka* (trabajo comunitario), el *ayllu* (familia), la *llakta* (territorio comunal), que se convertirán en la matriz conceptual y *tinkuy* de *llaktapura* (entre pueblos), *kawsaypura* (entre vidas, entre culturas), *mamallakta* (nacionalidad, nación), *mamallaktapura* (entre nacionalidades o naciones) y de *sumak kawsay* (vida hermosa, vida plena) que disputan los espacios del conocimiento al individualismo y al desarrollismo.

El enfoque de la educación indigenista, cuyos objetivos era la redención del indígena y la integración a la sociedad nacional, aporta y despierta la conciencia (*rikcharimuy*) o conciencia comunitaria de las comunas y de los pueblos kichwas. Desde este despertar del indio ecuatoriano (Ecuador *runacunapac riccharimui*), los pueblos kichwas planifican y ejecutan las movilizaciones y acciones colectivas de lucha (*jatarishun*) o levantamiento y mantienen latente la interculturalidad y la vida hermosa en la convivencia de los pueblos kichwa. Hasta tanto queda configurada la confrontación de saberes kichwas con los saberes mestizos; se debate y se reflexiona sobre la posibilidad de otra educación, diferente a la educación impuesta; se piensa otra sociedad, distinta de la sociedad monocultural; se construye otro estado, distinto al estado uninacional. Por ejemplo, se plantea la educación comunitaria, donde se evidencia la confluencia de la visión europea y la andina. La visión europea confluye con la escuela y la visión andina se apropia con la reciprocidad, la solidaridad y la *minka* del pensamiento y del aprendizaje de la comunidad. El indigenismo se embarca en la escuela para aculturar a los kichwas, mientras que los comuneros entienden la escuela desde su comunidad para mantener su identidad y cultura.

Las prácticas, vivencias y saberes de las comunas kichwas que promueven las iniciativas educativas se fundamentan en la reciprocidad, la comunitariedad, el trabajo colectivo, la *minka* del pensamiento, la estructura organizativa y la capacidad de convocatoria. Las instituciones por excelencia del sentimiento / pensamiento kichwa que han generado relaciones y convivencias educativas entre culturas tenemos la familia, la comuna, las organizaciones locales y regionales.

La educación promovida desde las organizaciones indígenas como la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la Federación de Comunas Unión de nativos de la Amazonia (FCUNAE) y la Fundación *Runacunapac yachana huasi* revalorizan la vida de las familias kichwa y entre los mismos miembros de las comunas. Se alfabetizan y educan en *ñukanchipura* (entre nosotros), constituyéndose en una alternativa a la educación oficial. Crean centros de alfabetización y escuelas, que aunque conceptos occidentales, toman nuevas dimensiones y significados en la comprensión de la vida y la relación con la comunidad, su ecosistema y el universo. El *rikcharimuy* o despertarse se va configurando a partir de la toma de conciencia comunitaria de su saber y cultura, que confronta con la realidad de explotación, dominación y opresión en la cual viven. Desde el *rikcharimuy yachay tinkuy* las distintas experiencias educativas de los

pueblos indígenas generan las pedagogías de la vida y las pedagogías de la esperanza, la posibilidad de invertir (*tikray*) su situación inequitativa e injusta con una educación para la vida plena.

En *ñukanchikpura*, en *ayllupura* y en *llaktapura* se mira los orígenes de la convivencia entre culturas (*kawsaypura*) donde los docentes bilingües, los promotores, los alfabetizadores, los educadores bilingües, los líderes educativos de cada una de las organizaciones desarrollan su práctica educativa entre la educación mestiza y la educación indígena, entre la lengua kichwa y la lengua castellana, llegando a configurar los primeros pasos de una educación intercultural y una educación bilingüe.

Las experiencias educativas que utilizan el pensamiento y sentimiento kichwa configuran el *rikcharimuy tinkuy* porque desarrolla la conciencia comunitaria que cuestiona la temporalidad única de la historia occidental que le obliga a caminar hacia la modernidad, rompe con el patrón cultural occidental superior que les ocultaba, negaba, les subordinaba y exterminaba sus formas diferentes y distintas de comprensión del mundo. Esta toma de conciencia, el despertar de los pensamientos kichwas deja listo para la acción, para las movilizaciones y los levantamientos del saber kichwa. Las primeras iniciativas de educación han sido una herramienta eficaz para lograr despertar las conciencias y pensamientos kichwas que enseguida fueron puestas en acción en la alfabetización y la educación de sus hijos.

La resistencia a la asimilación y la autonomía cultural kichwa facilita la construcción de diferentes niveles de confrontación “entre culturas”: *ayllupura*, (entre familia) *llaktapura* (entre coterráneo, entre pueblos), *ñukanchikpura* (entre nosotros), *kawsaypura* (entre culturas). El manejo comunitario de la sabiduría, del uso de símbolos y ritos por fuera del poder dominante, el uso y la transmisión oral de sus conocimientos y saberes, la visibilización del enfoque pragmático de sus saberes en relación con la *chakra* (sementera, cultivo), *allpamama* (madre tierra) y la *pachamama* (madre naturaleza, universo), la manifestación de la relación vital con los demás seres de la *allpamama* y la *pachamama*, el manejo del idioma kichwa para recrear su sabiduría y su vida son parte de este *rikcharimuy yachay tinkuy*. La continuidad cultural e histórica Kichwa es revitalizada por las organizaciones kichwas en un franco apoyo mutuo ‘entre culturas’, por sus relaciones y acciones con los demás actores y por la práctica educativa en centros de alfabetización y escuelas bilingües. La educación se convierte en la demanda colectiva reivindicativa principal junto con la tierra de pueblos

kichwas. El *yachay tinkuy* o confrontación de saberes se desarrolla en las acciones educativas de alfabetización, especialmente en el aprendizaje de los contenidos de la cultura kichwa y el uso de su idioma en franco cuestionamiento a la enseñanza de contenidos occidentales y el uso del idioma español. A partir del uso del idioma kichwa y de saberes kichwas en la alfabetización y en las primeras escuelas comunitarias es posible rastrear y sacar a luz la categoría de *alli kawsay* y *sumak kawsayk* que posteriormente se convertirán en pilares de las políticas públicas y del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.

Al remitirnos a los textos escritos en lengua kichwa, se han encontrado varias acepciones sobre *alli kawsay* o *sumak kawsay*. Cronológicamente se sigue las temporalidades de las organizaciones de la nacionalidad Kichwa, empezando con la FEI y terminando con la conformación de la CONAIE como organización representativa de las nacionalidades a nivel nacional. La FENOCIN y la FEINE, no toman en cuenta las categorías pueblo y nacionalidad como parte de su estructura y funcionamiento, constituyéndose lo étnico un aspecto secundario en su proceso organizativo lo que no ayuda a entender el pensamiento kichwa y el *yachay tinkuy*.

La primera referencia de *alli kawsay* lo encontramos en el periódico *Ñucanchic allpa* N° 10 de 1939, órgano de la FEI, en el cual se utiliza *alli causag carca* aludiendo a que los pueblos indígenas “vivían muy bien”. Este concepto está vinculado a *tucuita yachag* o sabía todo, como argumento para que los comuneros envíen a sus hijos a la escuela. Hay una relación entre saber y vivir bien, aunque este saber en aquellos tiempos más bien era aprender el castellano y la cultura del mestizo para ser un ciudadano ecuatoriano. Aquí aparece el primer *yachay tinkuy*: la disputa entre civilización kichwa y la civilización occidental. En el periódico *Ñucanchic allpa* N° 15 de mayo de 1940, escriben ALLI CAUSAIPA, ubicándose en el tiempo presente con la actitud de abolir todas las formas de explotación y opresión en forma inmediata; rememora el saber de la vida buena de los tiempos pasados y sugiere la toma de conciencia social de la situación actual de explotación y mediante la movilización y la lucha unida de todos los trabajadores buscar el cambio para la vida buena. Las alusiones a *alli kawsay* son difundidas en periódicos del partido comunista desde la doctrina socialista y son puestas en circulación en kichwa por la dirigencia de la FEI que será la primera organización kichwa en expresar la lucha por una vida buena.

La segunda agencia que describe *alli kawsay* son las Misioneras Lauritas. El concepto es desarrollado en los talleres para alfabetizadores, educadores bilingües y líderes educativos. En estos talleres participan dirigentes de diferentes organizaciones indígenas del país, donde la tarea formadora la asume la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - PUCE mediante la CIEI. En 1984 en un taller realizado en la ciudad de Quito, grafican el concepto *alli kawsay* ubicándolo en el presente pero influenciado por el pasado de vida buena que fue trastocado por los mestizos; desde ese presente es proyectado hacia el futuro. El *yachay tinkuy* de este *alli kawsay* es el rechazo tajante del integracionismo e incorpora a los mestizos como otros actores con quienes se debe construir la unidad y un nuevo ser. Es un *alli kawsay* del runa, que busca terminar con la colonización española para dar paso a una convivencia con otras culturas. No es posible *alli kawsay* sin *kawsaypura*, es decir, la vida buena es en convivencia con otras culturas. Este *alli kawsay* configura la interrelación cultural y un horizonte de vida desde el presente. Hay una clara emergencia del pensamiento kichwa en este *alli kawsay* en contraposición de la vida violenta que caracterizaba a las escuelas mestizas y de la explotación y dominación de la sociedad mestiza. También hay una relación con el tiempo cíclico y con el *alli rurana* (hacer bien).

La tercera agencia que usa *alli kawsay* es el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI), el mismo que publica el texto *Yachac Tucuni* en 1982 con representantes de la Unión de Nacionalidades de la Amazonia Ecuatoriana (UNAE), la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP) y la Federación de Organizaciones Indígenas de Napo (FOIN). Es una publicación que cubre la demanda de material didáctico para las prácticas educativas de los educadores bilingües. Como la FEI, el CIEI también establece la conexión entre el sabio y el saber kichwa con la vida buena. Hay una elaboración ontológica y epistemológica del *Napuruna*, quien vive alegre en la selva hermosa. Es la primera referencia a *sumak kawsay* y su expresión es muy elocuente: *¡Ñucanchic causaica sumacmi can!* Hay un pensamiento y sentimiento que valora en grado sumo la vida en la selva. Manifiesta un apego sentimental y vital a la selva, confrontando con la vida de afuera o de la ciudad. Este es el *sumak kawsay* de la amazonia ecuatoriana.

La cuarta agencia que desarrolla el *sumak kawsay* es el Estado, por medio del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI) en convenio entre el MEC y la GTZ. El P.EBI

apoya la publicación del texto *Ñucanchij yachana* de Díaz Lola⁸⁰⁵, que proyecta la relación entre *Ñucanchij yachana* con el *sumak kawsay*, entre “nuestro saber” con la “vida hermosa”. *Sumak kawsay* está vinculado a una alimentación basada en los productos propios, a la higiene, a la salud y a la obediencia a los consejos de los mayores. Pero también contrapone y confronta con la alimentación que viene de afuera, con las enfermedades y las malas actitudes. Es llamativo la relación niño aseado – niño no enfermo – niño hacedor con *causaipajca sumajmi can / es hermoso para la vida. Alli kawsay* remite a la vida práctica y a la vida buena mientras que *sumak kawsay* alude a un ideal de vida, a un horizonte de la vida hermosa. Este es el *sumak kawsay* de la sierra ecuatoriana.

En esta misma línea y por el mismo Proyecto EBI es publicado el texto *Quichuapac causaimanta camu*⁸⁰⁶, donde describe el posicionamiento de los saberes y conocimientos sobre la vida buena a partir de la idea de fortalecer la identidad, la cultura y el pensamiento kichwa, pero también confronta con los conocimientos de los mestizos considerada contraria a la vida buena. Los saberes y conocimientos kichwa cuentan con la garantía y autoridad de los *jatun yachac taitacuna* (grandes padres sabios), quienes conocen a profundidad y transmite los conocimientos a los demás.

En relación al *sumak kawsay*, se evidencian cuatro agencias históricas bien marcadas que confluyen en el *yachay tinkuy* del *alli kawsay* y el *sumak kawsay* de los pueblos kichwas: la Iglesia Católica, especialmente las misioneras Lauritas que hacen una lectura cristiana de *alli kawsay*; las Organizaciones No Gubernamentales, como el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI) apoyada por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) que realizan una lectura de desarrollo desde el *sumak kawsay*; el partido comunista del Ecuador a través de la FEI que hacen una lectura política e histórica; y el Estado, con sus instituciones que dirigen la educación. Sin embargo ninguna actúa en forma autónoma ni aislada, sino que establecen una red de cooperación con la participación de las comunidades kichwas. Las acciones más visibles son la alfabetización, la educación bilingüe, la producción de material educativo y la formación de alfabetizadores y educadores bilingües.

Después de la interpretación de las cuatro agencias y que desde sus ángulos de interés han visibilizado el *alli kawsay* y el *sumak kawsay* de los pueblos Kichwa, encontramos a la

⁸⁰⁵ Díaz, *Ñucanchij yachana*.

⁸⁰⁶ Chango y Shiguango, *Quichuapac causaimanta camu*.

organización indígena nacional en proceso de consolidación, el Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE) posterior CONAIE (1986), cuyo *sumak kawsay* responde a una lucha reivindicativa y organizativa, a una lucha étnica, cultural y política. Su contundente eslogan que anima y animará las luchas de las organizaciones indígenas hasta los albores del siglo XXI es SHUCLLA SHINA ALLPAMANTA SUMAC CAUSAIMANTA QUISHPIRINCACAMAN⁸⁰⁷ que significa ‘con unidad por la tierra y la vida hermosa hasta liberarnos’. Es la lucha contra el sistema de explotación, opresión, discriminación; es una lucha anti sistémica, es una lucha contrahegemónica que se centro en lo cultural y lo político. Para ello han creado su propio sistema de convocatoria y organización, su propia estructura organizacional, su propio sistema de conceptos y pensamientos, su propia estrategia de lucha, su proyecto político de una sociedad intercultural y un Estado plurinacional para el *sumak kawsay*. Es una lucha por la vida y para la vida. Sienten que la vida en la *llakta*, la *allpamama* y la *pachamama* está en peligro y por ello la lucha por el *sumak kawsay* es local y global.

La recreación de *alli kawsay* y *sumak kawsay* está íntimamente relacionada a la lucha organizada de los pueblos indígenas por las condiciones dignas de su vida buena y vida hermosa iniciada por la FEI, continuada por la ECUARUNARI, CONFENIAE y la CONAIE: contar con tierra propia sintetizada en *ñukanchik allpa*, producir una alimentación buena y con sus productos propios condensada en *sumak mikuna*, tener una educación en su propio idioma, con sus propios maestros y curriculum que incluya sus saberes resumida en *ñukanchij yachana* o *sumak yuyay*; una salud buena donde se elimine las enfermedades y el desaseo sustentada en *sumak aycha* (cuerpo) y *alli wawa* o niño bueno. Estos saberes y conocimientos de *alli kawsay* y *sumak kawsay* confrontan la situación de dominación monocultural y castellanizante, de analfabetismo, desprecio y exclusión cultural en la que estaba sumida la nacionalidad kichwa. Es una disputa de saberes y conocimientos o *yachay tinkuy* que se desarrolla en varios ciclos y permite el fortalecimiento organizativo de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Este *yachay tinkuy* se inicia con el *rikcharimuy* (toma de conciencia social), *jatarishun* (tomas, movilizaciones y levantamientos), *kawsaypura* (unidad de diferentes seres vivos o entre culturas) y *sumak kawsay* (vida hermosa). Así se comprende que ante una situación de dominación, la organización y la confrontación de sus saberes permitió recrear el *alli kawsay* y el *sumak kawsay*. Así también, las iniciativas de

⁸⁰⁷ Conterón y Vacacela, *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic*, 14.

educación kichwa renovaron las prácticas, vivencias y saberes de *alli kawsay* y *sumak kawsay*. Finalmente, el proceso organizativo (*tantanacushunchic*) y los saberes de *alli kawsay* y *sumak kawsay* animan procesos de libertad (*quishpirincacaman*) y pedagogías (*yachakuykuna*) donde se destierre la violencia, la discriminación social, el desprestigio de su idioma, su cultura y su vida. *Alli kawsay* y *sumak kawsay* devuelven la esperanza por una vida digna.

De esta manera se confirma la hipótesis de que *alli kawsay* y *sumak kawsay* cobran significado y sentido histórico, incluso político, en el *yachay tinkuy* o convergencia y confrontación de saberes en la educación de los pueblos Kichwa desde mediados del siglo XX.

Las referencias encontradas refutan la inexistencia de documentos que hablen sobre el *alli kawsay* y *sumak kawsay* antes del cambio del milenio, pero también ratifican la existencia de dicho concepto en el discurso, el pensamiento y el debate en la vida de los pueblos kichwa. Son conceptos manejados dentro del discurso de las organizaciones kichwas. También anulan la idea de difusión del *sumak kawsay* por una sola persona en los albores del siglo XXI, circunscrita a una comunidad y como un fenómeno social único de la amazonia como manifiesta Hidalgo – Cubillo⁸⁰⁸. El concepto *alli kawsay* y *sumak kawsay* de acuerdo a las evidencias presentadas, ya existía en el discurso, la comunicación oral y escrita de los pueblos kichwa tanto de la sierra como de otras comunidades de la amazonia. Existe en la cotidianidad de la vida kichwa así como en su anhelo de futuro. Hay tantas concepciones y comprensiones de *alli kawsay* y *sumak kawsay* como hemos visto que, obliga a remitirse a los archivos y textos escritos en kichwa desterrando la idea de que existe un único *alli kawsay* y *sumak kawsay*.

Ni *alli kawsay* ni *sumak kawsay* son traducidas como “buen vivir” en los textos analizados, sino como vida buena y vida hermosa, respectivamente. El buen vivir es una categoría inventada en los albores del siglo XXI a partir de la interpretación de *alli kawsay*, desarrollada por la Constitución del 2008 y asumida por la administración del gobierno de Rafael Correa⁸⁰⁹. *Alli kawsay* hace referencia a la vida pragmática y cotidiana de los kichwas, mientras que *sumak kawsay* hace referencia al ideal e imaginario de la vida hermosa. *Alli*

⁸⁰⁸ Hidalgo y Cubillo, Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay.

⁸⁰⁹ Ver el Plan Nacional del Buen Vivir del 2009 elaborado por SENPLADES.

kawsay da sentido práctico a la vida, mientras que *sumak kawsay* es un horizonte histórico cargado de memoria y esperanza, que desde el pasado impregna significado al presente y sentido al porvenir.

La confrontación sustancial al sistema educativo moderno y capitalista, eurocéntrico y globalizado es el concepto de *alli kawsay* y *sumak kawsay*. Este concepto que a nivel educativo es introducido recientemente en la constitución del 2008, sin embargo, la práctica y vivencia en *sumak kawsay* nos remiten a tiempos inmemoriales. De acuerdo a nuestro estudio y ateniéndonos al último proceso organizativo más visible de los pueblos indígenas sucedido aproximadamente a partir de la mitad del siglo XX encontramos varios usos, significados y sentidos del *sumak kawsay*, con lo que también cada pueblo y generación tendrá su discurso y comprensión sobre la vida hermosa. En las comunidades se habla de *kawsaypa yachakuy* o educación para la vida.

La implementación de la educación intercultural bilingüe desde el Estado genera nuevas confrontación, nuevas inversiones y renovaciones. En el Ecuador, mediante decretos ministeriales (1982) se oficializa por primera vez la educación intercultural bilingüe y se institucionaliza con la creación de la DINEIB (1988). Se concretan los lineamientos de la política bilingüe en base a las propuestas de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), hecho que dice del avance propositivo del bilingüismo y la interculturalidad en la educación alcanzado por las organizaciones indígenas. Sin embargo, la interculturalidad recae únicamente sobre la población indígena, precisamente la más discriminada, sin lograr involucrar a toda la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos⁸¹⁰. La interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reducirse sólo a él. Las nacionalidades indígenas del Ecuador, pretende construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los ciudadanos a la educación, sin discriminación alguna. El currículo para los educandos monolingües de habla castellana o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante debe incorporarse el aprendizaje y utilización de un idioma originario.

⁸¹⁰ Ernesto Barnach, "La nueva educación indígena en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de educación* N° 13 (1997).

El P.EBI, con apoyo financiero y asesoría alemana en convenio con el Estado, desarrolló en forma sistemática la educación de los pueblos indígenas poniendo énfasis en el manejo y aprendizaje de las lenguas kichwa y castellano. En la lengua se desarrolla la cultura de cada nacionalidad. Al uso oficial del kichwa como lengua de educación se suma el uso como lengua de comunicación. Los métodos, los materiales y la organización curricular se escriben en kichwa para cumplir con el principio pedagógico de enseñar en la lengua de la respectiva nacionalidad. A ello se suman los docentes que enseñan en kichwa y castellano. El P.EBI crítica los “métodos pedagógicos tradicionales”⁸¹¹, sin embargo, el sistema educativo está ligado al tradicionalismo como se puede evidenciar en la formación teórica de los maestros y la obligatoriedad del curriculum. Se investiga y se organiza una pedagogía kichwa y un curriculum kichwa hasta los primeros años de educación básica visibles en los múltiples textos escritos en kichwa para la educación de la nacionalidad kichwa. Sin embargo, los saberes kichwa no logran ser incorporados ni desarrollados en los niveles superiores de la educación básica peor aún en la educación del bachillerato y superior, convirtiéndose simplemente en una traducción o adaptación de los saberes occidentales.

Con la estructuración autónoma de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) para la educación de los pueblos indígenas del Ecuador, a pesar de contar con la capacidad económica, técnica y administrativa, no puede superar la dependencia pedagógica y curricular del sistema nacional porque “sus decisiones siguen fuertemente orientadas al sistema español vigente”⁸¹², centralizado y vertical. El pensamiento colonial que pretende desaparecer las culturas y las lenguas de América ha calado tan hondamente incluso en las comunidades kichwa que “los niños prefieren el castellano como idioma de enseñanza, a pesar de que las historias y mitos tratados en quichua en sus textos, les encanta”⁸¹³. En los centros educativos bilingües interculturales “los niños consideran que el castellano es el verdadero idioma de la escuela”⁸¹⁴. Debe desplegarse un programa sistemático y permanente de amor al idioma kichwa desde la familia y desde los primeros niveles de educación básica.

El P.EBI y la DINEIB no logran unificar sus propuestas curriculares debido a la falta de unidad de los pueblos indígenas. No se consideran las aspiraciones e intereses particulares de

⁸¹¹ Valiente Catter y Küper, Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador, 20.

⁸¹² Valiente Catter y Küper, Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador, 21.

⁸¹³ Valiente Catter y Küper, Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador, 22.

⁸¹⁴ Valiente Catter y Küper, Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador, 22.

los pueblos indígenas a la hora de crear un sistema educativo que permita generar un encuentro entre el trabajo científico, las capacidades tecnológicas y las habilidades tecnológicas tradicionales. Hay una proyección hacia el “desarrollo autónomo sustentable del mundo actual” propugnando la “fusión entre la capacidad tecnológica de la producción moderna y el conocimiento y uso sistemático de la tecnología tradicional”⁸¹⁵. La tarea de la educación es doble “formar la conciencia para la ciencia y la tecnología moderna y al mismo tiempo conservar el patrimonio cultural de la gente”⁸¹⁶. Los países andinos tienen el reto de reconciliar estos dos polos, lo universal y lo particular, es decir la tradición y la modernidad. Desde nuestra propuesta de *yachay tinkuy*, la lucha reivindicativa y de derechos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador ha cuestionado la universalidad de la ciencia y la cultura occidental. Tanto el *kawsaypura* como el *sumak kawsay* rompen con esa universalidad de la ciencia, cuestionando a la conciencia mundial que la vida plena es responsabilidad de todos los pueblos del mundo. Una modernidad secular desea borrar y sigue dominando los saberes y la historia cultural y religiosa de América Latina. La educación intercultural bilingüe es una confrontación a la educación tradicional, que una vez oficializada la EIB coexistió en forma paralela con la educación que la burocracia le dio en llamar hispana. La EIB propone el intercambio cultural y no solo la educación monocultural. Es una confrontación lingüística que rompe con el monolingüismo español para proyectar el aprendizaje de los idiomas que milenariamente han permitido la comunicación entre sus habitantes y la lengua que apenas llegó con la cultura española. Con la EIB se inaugura una “permanente confrontación entre la tradición etnocultural y la modernidad”⁸¹⁷.

Otro aspecto importante que aporta la EIB es que los pueblos kichwas hablan para y por sí mismos terminando con la práctica de las décadas anteriores que “muchos no indígenas hablaron a nombre de los indígenas”⁸¹⁸, termina con el discurso liberal ventrílocuo⁸¹⁹ y acaba también con el trato de campesinos que les daba la sociedad y el estado. El proceso de organización de los pueblos kichwa es producto y está ligado a las iniciativas y experiencias de educación intercultural bilingüe, lo que les permitió adquirir crecientemente una “conciencia étnica” más allá de los problemas económicos, sociales y políticos que les aquejaban. Para 1988 logran del estado la creación de la DINEIIB y para 1990 organizan el

⁸¹⁵ Valiente Catter y Küper, *Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador*, 140.

⁸¹⁶ Valiente Catter y Küper, *Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador*, 140.

⁸¹⁷ Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*, 20.

⁸¹⁸ Bengoa, *La emergencia indígena en América Latina*, 20.

⁸¹⁹ Guerrero, *Una imagen ventrílocua*.

levantamiento de *intiraymi*, arrancando del sistema educativo monocultural un filón importante de educación con enfoque intercultural y bilingüe, que pone en el escenario nacional socio cultural, económico y político la existencia de los pueblos indígenas. En este proceso de toma de conciencia, jugaron un papel importante tanto las organizaciones indígenas, como las organizaciones no gubernamentales (ONG) y las iglesias influenciadas por la Teología de la Liberación. Paradójicamente en la década en que las economías latinoamericanas estuvieron peor, los sectores marginados y excluidos tuvieron la posibilidad de adquirir mayores niveles de conciencia sobre sus derechos⁸²⁰.

Cuando América Latina ingresa a la modernidad y es parte de los procesos globales, surgen el *riccharimui*, el *jatarishun*, el *kawsaypura* y el *sumak kawsay* renaciendo “las más antiguas identidades, las que se remontan al tiempo precolombino”⁸²¹, rememoran el pasado y en esta modernidad neocolonialista ponen como horizonte histórico la interculturalidad y la vida hermosa. Las propuestas de los pueblos indígenas no se circunscriben a sus comunidades, pues incluye a todo el país, se busca construir la sociedad intercultural y el estado plurinacional para la vida hermosa.

Paradójicamente dentro del sistema educativo ecuatoriano se inaugura la discriminación docente desde los maestros hispanos hacia los maestros bilingües, situación que se encuentra registrada en la legislación educativa ecuatoriana. Esta discriminación se evidencia también en las instituciones educativas: escuelas hispanas y escuelas bilingües; también se evidencia en la administración educativa provincial: direcciones provinciales de EIB y direcciones hispanas; finalmente se da también en la dirección nacional hispana y la dirección nacional intercultural bilingüe. La sociedad nacional circunscribe la interculturalidad únicamente para los pueblos indígenas con lo que el imaginario de sociedad nacional basado en la cultura occidental no cambia. Sin embargo, es la educación intercultural para el *sumak kawsay* la que presiona a caminar hacia una educación para la vida digna, la esperanza y la interculturalidad.

A pesar de que las organizaciones indígenas dentro de su cosmovisión cuentan con una visión holística, jamás pudieron superar la visión parcializada de la educación: primaria por un lado, bachillerato por otro lado y la educación superior divorciada de los demás. El sistema de educación intercultural bilingüe en forma paulatina y secuenciada organizada en los diferentes

⁸²⁰ Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*, 22 – 23.

⁸²¹ Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*, 21.

niveles educativos desde la educación de infantes hasta los jóvenes pasando por la educación básica y bachillerato, convergió, a nivel nacional, en la denominación de ‘educación intercultural’, aunque como política pública y en la práctica educativa hay muchísimo que bregar.

Para concluir, siguiendo la historia de la educación de los pueblos kichwas, se ha comprobado que el *yachay tinkuy* o convergencia, encuentro y confrontación de saberes dio significado y sentido histórico a la interculturalidad y al *sumak kawsay* de la educación ecuatoriana y de los pueblos indígenas. Mediante la lucha, movilización y confrontación de sus saberes desde mediados del siglo XX logran la construcción de la educación de los pueblos kichwas y del sistema de educación intercultural reconocido por la Constitución Política del Ecuador aprobada en 2008. El *yachay tinkuy* explica la convergencia de fuerzas organizativas y saberes que fortalecieron el proceso organizativo, político y educativo de las organizaciones de las nacionalidades del Ecuador. La situación de dominación monocultural y castellanizante, de opresión y explotación de las comunas kichwas fue el escenario propicio para el desarrollo del *yachay tinkuy*, porque en esa lógica encontraron al opuesto contrario y complementario, es decir al sistema castellanizante y civilizatorio dominante, al que le confrontaron y le siguen confrontando. Se ha encontrado que siguen latentes los principios de reciprocidad, solidaridad, complementariedad, *tinkuy*, *ayni*, *amaru* y *mita* en las prácticas, vivencias, saberes y luchas de los pueblos kichwas desde el cual afloran los conceptos de *kawsaypura* y *sumak kawsay*. Las confrontaciones, inversiones y cambios que han generado los conceptos de interculturalidad y vida hermosa han aupado procesos de emancipación, decolonialidad y pedagogías de la esperanza en los pueblos y nacionalidades del Ecuador, influyendo también en otros pueblos del mundo. El indigenismo, los procesos de asimilación cultural y el deseo de integración del kichwa a la sociedad nacional emprendido por el estado y los actores externos a los pueblos y nacionalidades, sin desearlo, han permitido la eclosión de sentidos y significados de la educación intercultural para el *sumak kawsay*. Hoy, como derecho constitucional, la educación es intercultural y su intención es formar para el *sumak kawsay*. El nuevo *yachay tinkuy* se ha iniciado: la educación intercultural en un estado plurinacional para el *sumak kawsay* no solo es para los pueblos indígenas sino para todos los ecuatorianos, e incluso para los pueblos del mundo, como lo podemos observar en los procesos de EIB desarrollados en Bolivia.

Vocabulario Kichwa - español

Alli kana. Ser bueno, persona buena.

Alli kawsay. Vida buena. Vivir conforme a las buenas costumbres y normas de la comuna.

Alli mikuy. Comida buena, alimento bueno.

Alli tarpuy. Buena siembra

Alli yachay. Saber bueno, aprendizaje bueno.

Alli yuyay. Buen pensamiento

Allpamama. Madre tierra.

Amaru. Especie de serpiente.

Ayllu. Familia ampliada.

Ayllupura. Entre familia o entre familiares.

Ayni. Trabajo colectivo familiar.

Intiraymi. Fiesta del sol. Fiesta que los kichwa realizan por las cosechas y en agradecimiento al sol, hay bailes, comidas y bebidas.

Jatarishun. Levantémonos, alude a los levantamientos de los pueblos kichwa que realizaron por la década de los años 80, 90 y 2000.

Kapakraymi. Fiesta real.

Kawsaypura. Entre los seres vivos, pero es más conocidos como “entre culturas” o interculturalidad.

Koyaraymi. Fiesta en honor a la mujer, la fertilidad y la fecundidad.

Llakta. Territorio de un pueblo. Pueblo.

Llaktapura. Entre los pueblos.

Mishu. Mestizo, blanco. Desconocido, extraño.

Mita. Trabajo en turnos.

Ñawpa kawsay. Vida pasada, vida que está al frente. Historia.

Pacha. Tiempo – espacio – actitud.

Pachakutik. Nuevo tiempo, espacio y actitud.

Pachamama. Madre universo, cosmos.

Pallkay. Ramificación, lo contrario de Tinkuy.

Pawkarraymi. Fiesta en honor a los jóvenes.

Rikcharimuy. Literalmente es despiértate. Despertares, memoria comunitaria.

Runa. Persona, hombre.

Sumak kawsay. Vida hermosa, vida, plena, vida digna.

Tikray. Inversión, voltear una cosa o situación.

Tinkuy. Convergencia, encuentro y confrontación. Confrontación entre opuestos complementarios.

Wiñay kawsay. Vida eterna

Wiñay wiñay. Eternamente.

Yachay tinkuy. Convergencia y confrontación de saberes.

Yachay. Saber, conocimiento.

Lista de siglas y acrónimos

APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
CEPOs	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia
CIEI	Centro de Investigaciones de la Educación Indígena.
CONAIE	Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador, creada en 1986.
CONAMAQ	Confederación Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades indígenas de la Amazonia Ecuatoriana.
CONMERB	Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
DERPP	Departamento de Educación rural, proyectos y programas.
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
ECUARUNARI	Ecuador runacunapac riccharimui. Confederación de pueblos Kichwa.
ERPE	Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador.
FCUNAE	Federación de comunas Unión de nativos de la Amazonia Ecuatoriana.
FECAB BRUNARI	Federación de campesinos de Bolívar. Bolívar runacunapac riccharimui.
FEI	Federación ecuatoriana de indios, fundada en 1994 con sede en Cayambe.
FEINE	Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador.
FENOC	Federación Nacional de Organizaciones campesinas.
FENOCIN	Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y afroecuatorianos.
FRYH	Fundación runacunapac yachana huasi, de Simiatug.
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Cooperación técnica alemana)
ILV	Instituto Lingüístico de Verano.
MEC	Ministerio de Educación y Cultura.
MICC	Movimiento indígena y campesino de Cotopaxi.
OIT	Organización internacional del Trabajo.
P.EBI	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
SEIC	Sistema de Escuelas indígenas de Cotopaxi.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Lista de referencias

- Abram, Matthias. 1987. "Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador". En: *Pueblos indígenas y Educación*. N° 4. Pág. 5- 37. Quito: Ediciones Abya Yala,
- Abram, Matthias. 1992. *Lengua, cultura e identidad. El proyecto EBI 1985 – 1990*. Quito: Ediciones Abya Yala,
- Albó, Xavier. 2002. *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF Y CIPCA.
- Almeida J., H. Carrasco, L. M. de la Torre, A. Guerrero, J. León, A. Males, N. Pacari, G. Ramón, A. Taxo, J. Trujillo y L. Zamosc. S/f. *Sismo étnico en el Ecuador, varias perspectivas*. Quito: CEDIME y Abya Yala,
- Altmann, Philipp. 2012. "Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos de coloniales – colonialidad y discurso del movimiento indígena en el Ecuador". En *Actas del Congreso Internacional "América Latina: la autonomía de una región"*, Cairo Carou, Heriberto, Almudena Cabezas, Tomás Mallo, Esther del Campo y José Carpio: Pg. 131 – 138. Madrid: Trama editorial,
- _____. 2013. "El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social". *Revista Andina de Estudios Políticos*, Vol. III, N° 2, 6-31.
- _____. 2014. "Una breve historia de las organizaciones del movimiento indígena del Ecuador". *Antropología. Cuadernos de investigación*. <http://revistas.arqueo-ecuatoriana.ec/es/cuadernos-de-investigacion/cuadernos-de-investigacion-12/295-una-breve-historia-de-las-organizaciones-del-movimiento-indigena-del-ecuador>. Visitado el 15 de octubre de 2015.
- Antezana, Luis. 1984. "Prólogo a la primera edición" de *Oprimidos pero no vencidos* de Silvia Rivera, 11 – 15. La Paz: Hisbol – CSUTCB,
- Artavia, Cindy y Cascante Lode. 2009. *Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente*. Revista Electrónica@ Educare Vol. XIII, N° 1. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1476>
- Asamblea Constituyente del Ecuador. 2008. *Constitución del Ecuador*. Quito,
- Asamblea Nacional. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI*. R.O. 2SP 417, 31 MARZO 2011. Quito
- Barnach, Ernesto. 1997. "La nueva educación indígena en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de educación* N° 13.

- Becker, Marc y Silvia Tutillo. 2009. *Historia agraria y social de Cayambe*. Quito: Ediciones Abya Yala,
- Becker, Marc. 2007. “Comunistas, indigenistas e indígenas en la Formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales FLACSO* N° 27, 135 - 144.
- _____. 2015. *¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador*. Quito: FLACSO Ecuador - Ediciones Abya Yala.
- Benalcázar, Cesar. 1989. *El proceso alfabetizador en el Ecuador 1944 – 1989*. Quito: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales (FESO),
- Benford, Robert y David Snow. 2000. “Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment”. En *Annual Review of Sociology*, Vol. 26, 611-639
- Bengoa, José. 2000. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de cultura económica Chile S.A.
- Bertold, Bernreuter. 2007. “Filosofía intercultural: realidades, retos, peligros”. En *El saber filosófico*, coordinado por Jorge Martínez y Aura Ponce, 77 – 86, v3. México D.F.: Siglo XXI: Asociación Filosófica de México,
- Bonfil, Guillermo. 1971. *El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial*. http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf.
- Bretón, Víctor, David Cortez y Fernando García. 2014. “En busca del sumak kawsay. Presentación del Dossier”. *Iconos: Revista de ciencias sociales*, N° 48, 9 – 24.
- Burke, Peter. 2006. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Caillavet, Chantal. 2000. *Etnias del norte, etnohistoria e historia del Ecuador*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Cajías de la Vega, Beatriz. 2013. “Los proyectos educativos andinos en el siglo XX”. En *Historia de América Andina. Vol. 7: Democracia, desarrollo e integración: vicisitudes y perspectivas (1930 - 1990)*, Editado por Archila Neira Mauricio, 371 – 402. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
- Campo Imbaquingo, Catalina y María Inés Rivadeneira. 2013. *El diálogo de saberes en los Estados Plurinacionales*. Quito: Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- CELAM. 1992. *Documento de Santo Domingo*. <http://vincentians.com/es/celam-documento-de-santo-domingo-1992/>

- Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI). 1980. “Programa de alfabetización en lengua quichua, Convenio MEC – PUCE”. *Separata de la Revista de la Universidad Católica N° 25*.
- Cevallos, Jorge y Mullo Mario. 1998. *Quichua runacunapac huiñai causai / historia de la nacionalidad y los pueblos quichuas del Ecuador*. Quito: ECUARUNARI.
- Chango, María y Juan Shiguango. 1990. *Quichuapac causaimanta camu. Quimsa patapi yachacuc huahuacunapac camu*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Convenio MEC – GTZ – CONAIE.
- Chimbo, Jaime, María Ullauri y Eduardo Shiguango. 2007. *Shimiyukkamu kichwa español*. Quito: Imprefepp.
- Choque, Celestino. 2008. “Experiencias y lecciones aprendidas en la educación intercultural Bilingüe en Bolivia”. En *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala*. Coordinado por Walter Gutiérrez. Cochabamba: 8 al 10 de octubre del 2008, 275 - 295.
- CONAIE. 1994. *Proyecto político de la CONAIE*. Quito.
- Conterón, Lourdes y Rosa Vacacela. 1984. *Causaimanta allpamanta quishpirincacaman tantanacushunchic. Organizaciones indígenas del Ecuador*. Quito: T.Q.T. Offset.
- Cornelio, Manuel. S/a. *Fundamentos del proceso y sucesos históricos de la organización de los pueblos del norte de la provincia de Bolívar*. Guaranda: Casa de la Cultura Ecuatoriana, núcleo de Bolívar.
- Cortez, David. 2014. “Genealogía del Sumak kawsay y el Buen vivir en Ecuador: un balance”. En *Post-crecimiento y buen vivir*. Coordinado por Gustavo Endara: Pág. 317 – 354. Quito – Ecuador: Gráficas Araujo.
- Cubillo-Guevara, Ana y Antonio Hidalgo-Capitán. 2015. “El sumak kawsay genuino como fenómeno social amazónico ecuatoriano”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* Vol. 10, n°. 2: 301-333, DOI: 10.14198/OBETS2015.10.2.02.
- De la Sagrada Corona, María, María del Dulce Nombre de Jesús y María Natalia de los Mártires. 1947. *Mi Cartilla Inca*. Guayaquil: Ediciones REED & REED.
- De Souza Silva, José. 2013. “La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir / vivir bien” y la construcción pedagógica del día después del desarrollo”. En *Pedagogías de coloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I, Editado por Catherine Walsh, 469 – 507. Quito: Ediciones Abya Yala.

- De Vries, Lucie. 1988. *Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: EBI – CEDIME.
- _____. 1990. “Un balance de los modelos pedagógicos de la educación bilingüe en Ecuador”. *Pueblos indígenas y Educación* N° 14: 11- 21.
- De Zubiría, Julián. 1995. *Los modelos pedagógicos*. Quito: Editorial Susaeta.
- Departamento de Educación Rural Proyecto y programas (DERPP). 1986. *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe Intercultural “EBI”*. Quito: GTZ – DERPP.
- Díaz, Lola. 1986. *Ñucanchij yachana*. Quito: MEC – GTZ, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe – DINEIB. 1993. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB*. Quito.
- _____. 2004. *Kallari yachaypak maymutsurik yachaykunata paktachishkata rikuchikkuna. Indicadores de logros de aprendizajes deseables para la educación básica*. Acuerdo DINEIB No. 234 del 7 de septiembre del 2004.
- _____. 2004. *Kallari yachaypak paktayachay. Rediseño curricular*. Quito: Imprenta y Offset Santa Rita. Acuerdo DINEIB N° 154 del 14 de mayo del 2004.
- DINEIB – UNICEF – GTZ. 1996. *Sisayuc shimipanpa / Diccionario infantil Quichua*. Cuenca: Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB).
- Duarte, Sergio. 1999. *Guía sobre interculturalidad*. Guatemala: PROYECTO Q’ANIL PNUD PROYECTO GUA/97/015.
- Echeverría, Bolívar. 2000. *La modernidad de lo barroco*. México: Ediciones Era S.A.
- Enciso Patiño, Patricia. 2004. *Estado de Arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.
<https://es.scribd.com/document/51721323/estado-arte-etnoeducacion-colombia>
- Endara Tomaselli, Lourdes. 1990. “El Colegio Macac, una experiencia de educación secundaria indígena”. *Pueblos indígenas y Educación* N° 14, 35 – 45.
- Espinosa, Manuel. 2003. *Mestizaje, Cholificación y blanqueamiento en Quito, primera mitad del siglo XX*. Quito: Coedición de Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala y Corporación Editora nacional.
- Estermann, Josef. 1998. *Filosofía Andina, estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Abya Yala Editing.
- _____. 2012. “Crisis civilizatoria y Vivir bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay / suma qamaña andino”. *Polis*, Vol. 11, N° 33: 1 – 18.

- FENOCIN. 2016. *Quienes somos*. <http://www.fenocin.org/informacion-institucional/quienes-somos/>
- Fornet – Betancourt, Raúl. 2004. *Critica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Foucault, Michel. 1992. *Genealogía del racismo*. La Plata: Caronte Ensayos.
- Freire, Paulo. 1972. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García Canclini, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa S. A.
- García, María Elena. 2008. *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Gasché, Jorge. 2004. “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, editado por Gasché, Bertely y Podesta.
- Ghiso, Alfredo. 2000. *Potenciando la Diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectica)*. http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf.
- Goldáraz, José. 2004. *Mushuk pacha. Hacia la tierra sin mal*. Quito: Ediciones Cicame.
- González, Diego. 1993. *Vocabulario de la lengua Qquichua*. Quito: Corporación Editora Nacional y Proyecto Educación Bilingüe Intercultural.
- González, María Isabel. 2011. *Movimiento indígena y educación intercultural bilingüe en Ecuador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guamán, Julián. 2006. *FEINE, la organización de los indígenas evangélicos en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala y Corporación Editor Nacional.
- Guerra, Samuel. 1992. “Problemas en el estudio del pensamiento andino”. En *La cultura en la historia*, Editado por Jorge Núñez Sánchez, 147 – 162. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Guerrero, Andrés. 1991. *La semántica de la dominación: el concertaje de indios*. Quito: Ediciones librimundi.
- _____. 1994. “Una imagen ventrilocua: el discurso liberal de la desgraciada raza indígena a fines del siglo XIX”. En *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas*

- ecuatorianos, siglos XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio, 197 - 252. Quito: FLACSO – sede Ecuador.
- Gutiérrez, Gustavo. 1979. *La fuerza histórica de los pobres*. Lima: Ediciones CEP.
- Guzmán, Manuel. 1920. *Gramática de la lengua Quichua (Dialecto del Ecuador)*. Quito: Prensa Católica.
- Hidalgo, Antonio y Cubillo, Ana. 2014. “Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* N° 48, 25 - 40.
- Ibarra, Alicia. 1992. *Los indígenas y el Estado en el Ecuador*. Cayambe: Ediciones Abya Yala.
- Ibarra, Hernán. 1998. *La otra cultura. Imaginarios, mestizaje y modernización*. Quito: Coedición Marka – Abya Yala.
- Juncosa, José. 1989. *Educación indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy. Colección 500 años N°13*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Jurado, Fernando. 1990. *Sancho Hacho, orígenes de la formación mestiza ecuatoriana*. Quito: Coediciones CEDECO, Abya Yala.
- Kaltmeir, Olaf. 2010. “Educación intercultural y políticas de identidad”. En *Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Compilado por Juliana Ströbele – Gregor, Olaf Kaltmeir y Cornelia Giebeler, 3 – 8. Frankfurt: GTZ.
- Kosellek, Reinhart. 1993. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Krainer, Anita. 2010. “La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual”. En *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*, Compilado por Juliana Ströbele – Gregor; Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler, 38 – 44. Francfort: Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit.
- Lajo, Javier. 2010. “Sumaq kawsay – ninchik o nuestro vivir bien”. En *Revista de integración* N° 5. *Políticas culturales en la región andina*, 112 – 125.
- Lander, Edgardo. 2000. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Compilado por Edgardo Lander, 4 – 23, Buenos Aires: CLACSO, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Le Quang, Matthieu y Tamia Vercoûtère. 2013. *Ecosocialismo y Buen vivir. Dialogo entre dos alternativas al capitalismo*. Quito: Editorial IAEN.

- Leiva, Juan José. 2013. “Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad”. *Foro de educación*. v. 11 n. 15, 169-197. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>.
- López, Luis Enrique. 2005. *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural Editores,
- Lozada, Blithz. 2006. *Cosmovisión, historia y política en los Andes*. La Paz: Producciones CIMA.
- Lucas, Kintto. 2000. *La rebelión de los indios*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Malo, Claudio. 1988. *El pensamiento indigenista del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador y Corporación Editora Nacional.
- Marcillo, Segundo. S/f. *Legislación educativa*. Corporación pedagógica Juan Montalvo.
- Martínez, Carlos y José Burbano. 1994. *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Martínez, Juan Luis. 1996. *Contribuciones sobre educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. La Paz: CEBIAE.
- Meentzen, Ángela. 2007. *Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina*. Lima: Fundación Konrad Adenauer.
- Ministerio de Educación y cultura (MEC) – Banco Interamericano de Desarrollo (BID). 1998. *Ñucanchic yachaicuna 5. Nuestra Educación Quinto grado*. Ecuador: Ediciones PROMECEB.
- Ministerio de Educación y cultura (MEC) – Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). 1987. *Educación bilingüe Intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación sociolingüística en el área quichua (1981 - 1982)*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Ministerio de Educación y cultura (MEC) y Sociedad Alemana de Cooperación Técnica – GTZ. 1988. *Documento de Información. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- Mires, Fernando. 1992. *El discurso de la indianidad. La cuestión indígena en América Latina*. Colección 500 años N° 53. Cayambe: ediciones Abya Yala.
- Money, Mary. 2006. “Introducción”. En *Cosmovisión, Historia y Política de los Andes* de Blithz Lozada, 11 - 22. La Paz: Producciones CIMA.
- Montaluisa, Luis. 1985. “La cultura quichua: aportes para el análisis de algunos de sus componentes”. En *Cultura: Revista del Banco Central del Ecuador*, 433 – 450. Quito: BCE.

- Montaluisa, Luis. 2006. *Ñuqanchiq yachai*. Quito: Gráficas Arboleda.
- Moreno, Hugo. 2012. *Introducción a la Filosofía indígena desde la perspectiva de Chimborazo*. Riobamba: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, núcleo de Chimborazo.
- Moreno, Segundo y José Figueroa. 1992. *El levantamiento indígena del inti raymi de 1990*. Quito: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales – Editorial Abya Yala.
- Moreno, Segundo. 2003. *Alzamientos indígenas en la Audiencia de Quito 1534 – 1803*. Quito: Campaña Nacional Eugenio Espejo.
- Moya, Ruth. 1988. “Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”. En *Educación, Escuelas y culturas indígenas de América Latina, Tomo 2*, compilado por Emanuele Amodio, 43 – 62. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Mugica, Camilo. 1979. *Aprenda el Quichua, gramática y vocabularios*. Quito: Imp. Del Colegio Técnico Don Bosco.
- Ochoa, Inés, Inocencio Macanilla, José Grefa y Humberto Andi. 1982. *Yachac tucuni. Ishcaniqui panca*. Quito: CIEI, Convenio MEC – PUCE.
- Ortega, Milton. 1985. “Apunchic – pacha – runa incacuna causaimanta”. En *Revista Historia de las ideas N° 5 y 6*, 37 – 67. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana y Centros de Estudios Latinoamericanos de la PUCE.
- Ortiz, Santiago. 2012. *¿Comuneros kichwas o ciudadanos ecuatorianos? La ciudadanía étnica y los derechos políticos de los indígenas de Otavalo y Cotacachi (1990 – 2009)*. Quito: FLACSO, sede Ecuador.
- Pacari, Nina. 1984. “Las culturas nacionales en el estado multinacional ecuatoriano”. En *Antropología, cuadernos de investigación*, 113 – 122. Quito: Escuela de Antropología.
- Paladines, Carlos. 1998. *Historia de la Educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Pérez, Juan. 2015. *Historia de ERPE*. Inédito.
- PNUD. 1990. *Desarrollo Humano Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Polo, Antonio. 1981. *¿Escolarizar al indígena? Influjos de la escuela sobre el nivel intelectual y la conformación de la personalidad en los niños de algunas comunidades de Bolívar*. Quito: Ediciones Indoamérica.
- Prieto, Mercedes y Guaján Verónica. 2013. “Intelectuales indígenas en Ecuador: hablan y escriben mujeres kichwas”. *Nueva Sociedad* N° 245.
- Prieto, Mercedes. 2004. *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial 1895 -1950*. Quito: Ediciones Abya Yala.

- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Lander Edgardo, 122 – 151. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quintero, María y Lucie de Vries. 1992. "Tradición y modernidad en la escuela indígena: el caso de Simiatug". En *Investigación Pedagógica intercultural bilingüe*, Compilado por Wolfgang Küper, 205 – 228. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Reinaga, Fausto. 2001. *La revolución india*. La Paz: Ediciones Fundación Amaútica Fausto Reinaga.
- Rivera Pizarro, Jorge. 1987. *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Rivera, Silvia. 2010. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado Aymara y Qhechwa, 1900 – 1980*. La Paz – Bolivia: Hisbol – CSUTCB.
- Rodas, Raquel. 2007. *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Crear Gráfica – Editores.
- Salas, Maruja. 2013. *Los sabores y las voces de la tierra. Visualizando la soberanía alimentaria en los Andes*. Edición en PDF.
- Salomón, Frank. 2004. "Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro". En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas etnográficas y teóricas*. Editado por Mercedes Niño – Murcia y Patricia Ames, 317 – 345. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Sánchez – Parga, José. 1988. *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- _____. 2005. *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y Deudas pedagógicas*. Quito: CAAP, PRODECO, SEIC.
- Santo Thomas, Domingo. (s/f). *Léxico o Vocabulario de la Lengua general del Perú*, <http://books.google.com.ec>.
- Santos, Boaventura de Sousa. 1998. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Traducido por Consuelo Bernal. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- _____. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- SENPLADES. 2009. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013*. Quito: SENPLADES.
- _____. 2013. *Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017*. Quito: SENPLADES.

- Sierra, Natalia y Ángel Tibán. 2007. “La educación intercultural bilingüe en el Ecuador: historia balance y perspectivas”. En *Pueblos indígenas, referencias andinas para el debate*. Publicado por CEBEM (La Paz), IEE (Quito) y Centro de estudios regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 121 – 153. Cuzco: CEBEM – IEE – CBC.
- Tierra dos tercios. 1977. *El evangelio subversivo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- TINCUI – CONAIE. 1989. *Las nacionalidades indígenas del Ecuador. Nuestro proceso organizativo*. Quito: Editorial TINCUI – Ediciones Abya Yala.
- Torres, Víctor. 1992. *La Escuela india: ¿integración o afirmación étnica? (La educación indígena vista por sus propios actores)*. Quito: Abya Yala.
- Tuaza, Luis. 2011. *Runakunaka ashka shaikushka shinami rikurinkuna, ña mana tantanakunata munankunachu = la crisis del movimientos indígena ecuatoriano*. Quito: FLACSO, sede Ecuador.
- Unión mundial para la naturaleza - UICN, Programa de las Naciones Unidas para el medio ambiente – PNUMA y Fondo mundial para la naturaleza - WWF. 1991. *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*. Traducido al Quichua por Isidoro Quinde.
- Universidad Intercultural Amawta Wasi. 2004. *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna*. Quito: Imprenta Mariscal.
- Urbina, Fernando. 2013. *Notas para un diálogo de saberes*. Bogotá.
http://www.artesaniadecolombia.com.co:8080/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf.
- Uzendoski, Michael. 2009. “La textualidad oral Napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonia”. En *Repensando los movimientos indígenas*. Editado por Carmen Martínez Novo, 147 – 171. Quito: Crearimagen.
- Valiente Catter, Teresa y Wolfgang Küper. 1998. “Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador. Un proyecto de Educación bilingüe intercultural en el Ecuador. (1990 – 1993)”. *Pueblos indígenas y Educación*, N° 43-44. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Viola Recasens, Andreu. 2014. “Discursos ‘pachamamistas’ vs políticas desarrollistas: el debate sobre el Sumak Kawsay en los Andes”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* N° 48, 55 - 72.
- Viteri Gualinga, Carlos. 2002. “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía”. *POLIS, Revista Latinoamericana* [en línea], 1 – 6.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510310>
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala.

- Yáñez Cossío, Consuelo. 1991. *“Macac”*. *Teoría y práctica de la educación indígena*. Cali: CELATER – MACAC.
- _____. 1995. *Componente de identidad de Macac (Referentes históricos)*. Manuscrito Inédito. Archivo Word.
- _____. 1996. *La educación indígena en el Ecuador. Estudio introductorio*. Quito: Imprenta Abya Yala.
- Yáñez, José. 2003. *Runa yachai. Socialización infantil y lógica de subsistencia en los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Manuscritos

- Ochoa, Inés. “Cursos de Formación de Educadores Bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Limoncocha, 31 de julio al 16 de septiembre de 1983), Archivo PDF.
- Ochoa, Inés. “Curso de segundo nivel de educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Quito, 16 de julio al 24 de agosto 1984). Archivo PDF.
- Ochoa Inés, “Capacitación de Educadores Bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Quito del 27 de agosto al 28 de septiembre de 1984). Archivo PDF.
- Ochoa, Inés. “Curso de capacitación para educadores bilingües FCUNAE” (Manuscrito inédito, Nuevo Rocafuerte del 2 al 29 de septiembre de 1985). Archivo PDF.
- Ochoa, Inés. “VII curso con educadores bilingües de FCUNAE” (Manuscrito inédito, Puerto Quinche, 2 de septiembre al 2 de octubre de 1988). Archivo PDF.