

MOVIMIENTO INDÍGENA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ECUADOR

María Isabel González Terreros



Universidad Nacional
Autónoma de México



Posgrado en Estudios
Latinoamericanos



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Editor Responsable: Emir Sader – Secretario Ejecutivo de CLACSO

Coordinador Académico Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo Adjunto de CLACSO

Colección Becas de Investigación

Directora de la Colección Bettina Levy, Coordinadora del Programa Regional de Becas

Asistentes Natalia Gianatelli – Magdalena Rauch

Área de Producción Editorial y Contenidos Web

Responsable Editorial Lucas Sablich

Director de Arte: Marcelo Giardino

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Conselho Latino-americano de
Ciências Sociais

Av. Callao 875 | piso 4° G | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459 | e-mail clacso@clacso.edu.ar |

web www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)



Primera edición 2011

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F

Posgrado en Estudios Latinoamericanos

www.latinoamericanos.posgrado.unam.mx

ISBN 978-607-00-4919-4

Impreso en México

Imagen de la portada. El Mestizaje de Oswaldo Guayasamín. En la casa de la capilla del
hombre. Quito - Ecuador

Para Alejandro, como siempre

A mi recordada madre, Susana,
porque el amor que nos une hace
caso omiso a la muerte

La Colección Becas de Investigación es el resultado de una iniciativa dirigida a la difusión de los trabajos que los investigadores de América Latina y el Caribe realizan con el apoyo del Programa Regional de Becas de CLACSO.

Este libro presenta la investigación que la autora realizó en el marco del concurso de proyectos para investigadores de consolidación académica sobre Derecho a la educación, políticas públicas y ciudadanía organizado por el Programa Regional de Becas de CLACSO con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional, Asdi. Los contenidos de este libro han sido seleccionados y evaluados en un proceso de revisión por pares.

PRÓLOGO

Hacer la nota introductoria de un libro que saldrá a luz por vez primera, es motivo de alegría. Y en esta ocasión lo es por varias razones, la primera es que conozco a la autora desde hace algunos años y he atestiguado su interés por la educación y por los movimientos sociales, pero además he visto como se compenetra en su tema de investigación aceptando comentarios, críticas y debatiendo sus propuestas con una perspectiva abierta. Otra razón es que el país andino es un mosaico de propuestas desde muy diferentes actores que de suyo son atractivos, si a lo anterior añadimos que en general, trabajar sobre la región andina es para el científico social una experiencia que resulta enriquecedora en múltiples cuestiones, el horizonte se torna ilimitado. Finalmente quiero añadir que he leído este manuscrito desde sus orígenes y he podido comprobar que la versión que ahora se presenta es resultado de un trabajo sistemático y minucioso, por lo que los diferentes lectores podrán adentrarse a una temática que si es su especialidad, resulta atractiva y si no lo es, se vuelve enriquecedora.

María Isabel González Terreros tiene una formación y una sensibilidad que le han permitido contemplar un proceso reciente sin encajonarse en una disciplina. Ya la educación intercultural es un tema que requiere profundidad y detenimiento para adentrarse en ella, pero el texto ganó un plus, al incorporar al movimiento indígena como un sujeto social que hace suya la cuestión educativa como una reivindicación más en su trayectoria de lucha. Por eso el conflicto es inherente a su propuesta. La disputa por el saber, desde el Estado hacia las comunidades indígenas, como un conocimiento impuesto en aras de lograr la integración, frente a otro saber, el ancestral que se nutre de variadas nociones al no perder de vista a la nación de la que se forma parte, esa nación que a lo largo de muchos años sólo ha buscado una unificación ficticia del diferente.

Ecuador es un país andino que se ha convertido en una nación con grandes cambios en las décadas recientes. A partir los noventa en que el movimiento indígena protagonizado por la CONAIE colocó a los indios organizados en sujetos sociales con propuestas novedosas e incluyentes. Desde el levantamiento que paralizó al país, la ronda de negociaciones, las manifestaciones masivas que coadyuvaron al derrocamiento de tres presidentes,

la participación electoral, las propuestas en la asamblea constituyente y las voces de los dirigentes de ambos sexos, nos muestran un escenario complejo, cambiante y atractivo para mirarle y reflexionar sobre él. La educación intercultural fue y sigue siendo, a pesar de los golpes recibidos, parte de la agenda indígena de movilización.

La irrupción de los indígenas en el escenario nacional, con altas y bajas por más de dos décadas, ha sido una constante que los ha convertido en referente obligado. La autora recupera la propuesta de la plurinacionalidad como un supuesto político que con fuerte carga ideológica pretende transformar una nación excluyente en un país que mirase al diferente como parte de la riqueza cultural del país. Frente a la asimilación, la educación también puede convertirse en proyecto político desde los indígenas y para ellos, un espacio de lucha y un área de confrontación. Para los indígenas de la sierra ecuatoriana que se encuentran organizados políticamente, la propuesta educativa no es sólo la alfabetización (elemento sin duda importante) es también proponer una nueva sociedad y el reconocimiento de que el modelo económico implementado en Ecuador se ha agotado (¿dónde no? sería la siguiente interrogante) por ello su visión integral choca con la perspectiva miope del Estado generando fuentes de disputa.

La idea de la autora de entrelazar dos cuestiones que son actuales pero que no siempre se contemplan en conjunto, es también loable. Porque para María Isabel no era importante mirar a la educación intercultural si no era unida a otra variable que le confirió una riqueza extra, la vinculó con los movimientos sociales de los pueblos indígenas. Por eso el nombre del libro es del todo acertado: *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. Propuestas y conflictos en los años 1988-2011*. Así asíó el proceso no sólo desde una perspectiva teórica ya que la base empírica que incorporó y el buen manejo de las fuentes dio como resultado un texto bien estructurado que incorporó las voces de los sujetos como una presencia innegable.

Para González Terreros, la lengua es vista no sólo como comunicación (aspecto por demás fundamental) sino que incorpora el saber indígena que se reproduce a partir de poder enseñar y aprender en kichwa, dando forma a las escuelas comunitarias producto de determinado contexto social propio de la geografía andina. Desde la incansable Dolores Cacuango hasta aspiraciones más recientes, como muestra de adaptación y de transgresión a un mundo que excluye a los indígenas y del cual forman parte, por lo que apuestan a conocerlo y enfrentarlo sin querer perder su propia identidad.

Por todo lo anterior es que podemos afirmar que el texto en cuestión cuenta con varios aciertos y que se convierte en una lectura obligada para quienes estén interesados en la educación intercultural, en el movimiento

indígena, en la incidencia de diferentes actores sobre las propuestas educativas (como el Estado, la iglesia en sus diferentes variables, diversos organismos internacionales), la lengua, la cosmovisión, el conocimiento indígena, la identidad, la lucha y resistencia constantes, los logros y fracasos en torno a un proyecto que se aglutina gracias a una organización pujante.

Finalmente hay que mencionar el acierto de Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales y del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos por haber hecho posible la publicación de la obra. En ambos espacios, este trabajo tiene un ámbito natural para desenvolverse, para ser conocido y para que sea discutido por un público amplio a lo largo del continente. Bienvenida pues esta publicación que abre vetas a propuestas novedosas sobre los indígenas, sus organizaciones políticas, la educación, la interculturalidad, entre muchos más temas actuales que, vistos a profundidad, dan resultados abiertos a nuevos horizontes interpretativos desde la narración a múltiples voces, tarea a la que apuesta María Isabel.

Silvia Soriano Hernández

Ciudad de México, 2 de octubre de 2011

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN INDÍGENA DESDE EL PROYECTO DE FORMACIÓN DEL ESTADO NACIÓN	21
El proyecto de formación del Estado nación	22
La educación indígena para el Estado nación	29
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA PROPUESTA DE LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS HACIA UN ESTADO PLURINACIONAL	39
La DINEIB. La propuesta educativa desde las organizaciones	44
El proyecto de Estado plurinacional	51
La interculturalidad. Apuesta política	54
CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. DISPUTAS Y TENSIONES EN TORNO DE UN PROYECTO DE NACIÓN	57
La mirada colonial frente a la EIB	58
El conocimiento indígena concebido como conocimiento ilegítimo	63
El indígena como sujeto o como actor político	70
La educación hispana como sombra de la EIB	79
CAPÍTULO IV. PROCESOS DE ACOMODACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN DE LA ESCUELA A LOS RECLAMOS DE LA EIB	85
Los contenidos referentes al conocimiento indígena	87
El vínculo entre la escuela y la comunidad	93
La organización escolar	96
La lengua indígena	99
Las relaciones sociales en la escuela	108
A MODO DE CONCLUSIÓN	113
ANEXO I. SIGLAS EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR	121
ANEXO 2. ENTREVISTAS REALIZADAS	123
BIBLIOGRAFÍA	125

INTRODUCCIÓN

El tema de los movimientos indígenas es un tema central en las reflexiones de América Latina y del mundo, porque están ahora configurando un nuevo panorama político en el conjunto de la región latinoamericana. En el presente texto intentamos prolongar estas reflexiones, concentrándonos en el tema de las propuestas educativas en las que los movimientos han participado. Es decir, trataremos de profundizar en la relación entre movimiento indígena y educación, asumiendo que este vínculo constituye una correlación dual, interesante para poder analizar la complejidad del contexto político, social y cultural en el que ahora se encuentran inmersos los pueblos originarios. Además, en este esfuerzo, nos concentraremos en el estudio de esa relación entre educación y movimiento indígena, en el caso particular de Ecuador, y en un período que, si bien rastrea más lejos las raíces de esta relación, alude sobre todo a las décadas más recientes y a la situación actual.

La educación escolarizada fue pensada desde el siglo XIX como un dispositivo pedagógico para que las diversas poblaciones se integraran al proyecto de nación homogéneo, y sobre todo para que lo hicieran también aquellas poblaciones que menos respondían al patrón sociocultural hegemónico, como era el caso de los indígenas. Por ello, es ya casi un lugar común hablar de cómo las instituciones educativas contribuyeron a “solucionar el problema indígena” para el Estado – nación, basándose en la enseñanza del castellano, de la fe católica, de las técnicas de cultivo y de la doctrina civil, enseñanzas que favorecieron su asimilación, y por lo tanto, su inserción a la nación homogénea. Para no pocos antropólogos, educadores e historiadores¹, 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 inferiorizante.

Sin embargo, esa misma educación escolarizada, en otras ocasiones y en otros momentos más recientes, ha podido también ser pensada como un proyecto mediante el cual los movimientos llevan a cabo sus propuestas po-

¹ En los trabajos de Bertely, 2007, Ossenbach, 1999, y Narodowski Martínez, 1997, la escuela es considerada como un dispositivo para impulsar y alcanzar la afirmación del proyecto nacional.

líticas y culturales, dentro de una lógica distinta que se deslinda abiertamente de la vieja idea asimilacionista. Por eso, nos parece sugerente reconocer que el movimiento indígena ecuatoriano ha planteado un modelo educativo como parte de su plataforma política, asumiéndolo incluso como uno de sus proyectos o líneas de acción más relevantes². Se trata de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)³ que fue implementada desde 1988 y pensada mayoritariamente por las organizaciones indígenas, las que ya habían tenido experiencias previas e importantes en educación. Este antecedente contribuyó a configurar esta propuesta desde las comunidades que lucharon para que el Estado les reconociera su derecho a proponer e implementar un modelo de educación diferente al tradicional.

El tema de la EIB, como es denominada la educación indígena en el Ecuador, ha sido estudiado bajo diferentes perspectivas culturales, sociales y políticas, que han dado cuenta tanto de lo que *ha sido* la EIB, es decir los procesos históricos y las políticas educativas que se han legislado al respecto; como también de su *deber ser*, esto último desde perspectivas que plantean respecto de ella ciertas críticas, reflexiones y/o propuestas. En ambos casos, existen importantes estudios académicos que nos han servido de insumo para la configuración del presente análisis, el que se centra en las disputas y conflictos que se presentan alrededor de la EIB en el Ecuador⁴.

Es evidente que al implementar proyectos educativos alternos al modelo imperante, se modifican de alguna manera los procesos sociales que existían. Por eso nos preguntamos: ¿cuál es la reacción de las comunidades no indígenas frente a las propuestas educativas de los movimientos? ¿cómo se reestructura la propuesta educativa a partir de los conflictos y tensiones que se generan entre sujetos que proponen diferentes formas de pensar la escuela y la sociedad? Pero también nos interesó saber, ¿de qué se trata el proyecto educativo? ¿cómo es la escuela que han construido los movimien-

² Para Bretón y Del Olmo (2001), sólo existen dos ejes reivindicativos en la historia social del Ecuador: la lucha por la tierra y la territorialidad, y la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, al revisar la historia del movimiento indígena ecuatoriano, es evidente también la centralidad de la lucha por el reconocimiento de la plurinacionalidad, pues es claro que después del levantamiento de 1990, ésta ha sido una de sus luchas más importantes.

³ Al final del libro en el anexo II, se presentan las diferentes siglas y abreviaturas que se utilizan a lo largo del texto. Sin embargo, los nombres completos que ellas designan, son enunciados íntegramente la primera vez que aparecen dentro de nuestro argumento.

⁴ En términos generales, sobre lo que *ha sido* la EIB existen varios documentos que podemos dividir en los que profundizan sobre la historia y los que lo hacen sobre las políticas educativas. En los primeros podemos ubicar a Chiodi (1990), Montaluisa (2008), Yáñez (2009), Ossenbach (1999), y en los segundos, los que abordan las políticas educativas, encontramos a Vélez (2008), DINEIB (1993), CONAIE (2007). Ahora bien, sobre el *deber ser*, es decir los que hacen críticas, reflexiones e incluso propuestas para pensar la EIB en el contexto ecuatoriano, encontramos a Walsh (2009, 2002), Guerrero (2002), Dávalos (2002), Macas (1992), Bretón y Del Olmo (2001), o Useche (2003), entre otros.

tos? ¿cuáles son las diferencias entre estas propuestas, y la educación que venía siendo implementada por el Estado? ¿en qué medida las propuestas han contribuido a que la escuela dejé de pensarse desde los preceptos del Estado nación?

En términos generales, lo que hemos encontrado es que la EIB, como es denominada en Ecuador la educación que se implementa en poblaciones indígenas, está en medio de disputas políticas y socioculturales, en las cuales han participado diferentes sujetos sociales, organizaciones, instituciones, corrientes políticas, entre otros; los que han criticado, aportado, e incluso desestabilizado el proyecto, a lo largo de las dos últimas décadas.

La EIB se ha configurado como un campo de disputa y confrontación entre diversos sujetos: maestros, políticos, comunidades, administradores de la educación, padres de familia. Pero la disputa más fuerte se ha dado, de un lado entre los movimientos indígenas, que han asumido la reivindicación de un Estado plurinacional, y del otro lado el Estado, el que se ha configurado bajo la idea homogénea de nación. Frente a esta disputa, el Estado se vio obligado a reconocer, en la Constitución y en las políticas educativas, la diversidad cultural e incluso la plurinacionalidad, aunque no ha aplicado ninguna de estas del modo en que los movimientos la proponen, en aras de la conquista del ejercicio de su verdadera autonomía.

En el proyecto político de las organizaciones, especialmente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que es la organización más importante en el país y la que diseñó la propuesta educativa, se plantea “refundar el Estado” (Maldonado, 2010; Vargas, 2009; De Sousa 2010) para que las comunidades puedan ejercer mayores niveles de autonomía y soberanía con respecto a sus decisiones y proyectos, entre los que se encuentra la educación.

El planteamiento de las organizaciones entra en confrontación con el Estado, que reconoce al movimiento indígena como un “actor político” (Dávalos, 2004) admitiendo la diversidad cultural y en ella la educación diferenciada para las comunidades indígenas, pero dentro de sus marcos políticos. De tal forma que la educación desde las comunidades indígenas se encuentra envuelta en esta disputa, al estar atravesada por las intenciones del proyecto político de las organizaciones indígenas, que propugnan por la construcción de un Estado plurinacional, y las intenciones del Estado liberal homogéneo, que reconoce la identidad cultural y la educación diferenciada, pero no en términos del derecho a la autonomía de las nacionalidades indígenas⁵.

⁵ Las nacionalidades indígenas “son entendidas como agrupaciones sociales con raíces ancestrales, que comparten una historia, una cultura” (Porras, 2005: 112) y que ahora luchan porque se les reconozca su facultad y su capacidad de autogobierno, la que les permitiría ejercer efectivamente la autonomía en sus propios territorios, aunque dentro de los marcos del actual Estado.

El Estado permite la implementación de la EIB desde las organizaciones indígenas, pero la implementa por medio de la escuela tradicional, la que responde a otra cultura, a la cultura mestiza, a otro conocimiento que es el científico, y también a un sistema político, el de la democracia liberal y a un modelo económico que es el capitalista. De modo que todas estas características son muy diferentes a la propuesta del movimiento, el que en términos discursivos y de intencionalidad, propone otra forma de entender la nación, al plantear una escuela desde y para las comunidades, que reconozca a las diversas nacionalidades, pero también a sus específicos conocimientos, a sus formas organizativas, a su identidad y a su propia y diferente cultura.

La propuesta educativa de los movimientos representa un quiebre frente a la idea de educación homogénea, quiebre desarrollado a finales de la década del ochenta, cuando se plantea la necesidad de fortalecer la identidad y la organización indígena para ir construyendo el Estado plurinacional. De manera que la relación entre el movimiento indígena y la EIB ha sido muy estrecha, hasta el punto de que no se podría hablar de la EIB sin considerar el papel de las organizaciones indígenas y el rol de varias de sus principales movilizaciones, así como de su influencia sobre los procesos educativos.

Sin embargo, y pese a la importancia de la EIB, la misma tuvo que asentarse sobre la estructura de la educación tradicional, la que se *adaptó* a las demandas indígenas, mostrando una capacidad impresionante de acomodación a los nuevos requerimientos. Las escuelas donde se instaló la EIB, integraron algunas demandas del movimiento indígena, tales como el idioma, las formas organizativas, los conocimientos y maestros indígenas, pero la institución educativa no perdió la base estructural bajo la cual fue construida, conservando como su marco general el del proyecto de formación y afirmación del Estado nación. Este hecho, sumado a las disputas entre diferentes sectores sociales, y al sofisma de que se está creando una propuesta alternativa, han impedido, en los hechos, que el movimiento indígena y las comunidades consoliden realmente un proyecto de educación alternativo, que estuviese genuinamente alejado de la base epistemológica moderna.

Las cuestiones que aquí hemos reseñado, las abordaremos en el presente texto, en aras de analizar la configuración de las propuestas de educación de los movimientos indígenas del Ecuador, en las décadas recientes y en la situación actual. Y ello, a partir de las tensiones y conflictos que se generan dentro de los diversos contextos socioculturales y políticos en donde ellas se implementan. Para analizar estos asuntos, investigaremos la propuesta educativa que fue planteada por la CONAIE, la que como organización nacional, aglutina a varias organizaciones regionales⁶.

⁶ La CONAIE surge de la unidad de múltiples organizaciones regionales en 1986 y ha protagonizado grandes movilizaciones indígenas a lo largo de su existencia, convirtiéndose en un actor

Para desarrollar este argumento, este libro está dividido en cuatro capítulos. En el primero analizamos cómo la escuela tradicional ha contribuido a consolidar el proyecto de Estado nación homogéneo, a partir de diferentes propuestas de educación indígena que fueron planteadas desde el siglo XIX y hasta el siglo XX. En el segundo capítulo mostramos cómo las comunidades indígenas respondieron al modelo de Estado nación, realizando, en principio, proyectos regionales alternativos, y posteriormente una propuesta nacional de educación que fue administrada por las organizaciones indígenas. A partir de ello establecemos la diferenciación entre el modelo de educación hispana con el de moderna tradicional, ya que los dos modelos se implementan paralelamente en el Ecuador durante el tiempo que estudiamos. En el tercer capítulo presentamos las disputas, las tensiones y contradicciones en que se encuentra inmersa la EIB, es decir, indagamos acerca de cómo diferentes sujetos, organizaciones e instituciones influyen de manera relevante en la configuración o desestabilización de la propuesta educativa. Finalmente, en el cuarto capítulo, analizando la adaptación de la escuela moderna-tradicional o tradicional-moderna frente a la educación intercultural, ya que la escuela tradicional “logró” dar cabida a las reivindicaciones educativas de los indígenas, los que se adaptaron o acomodaron a la estructura epistemológica de la educación moderna.

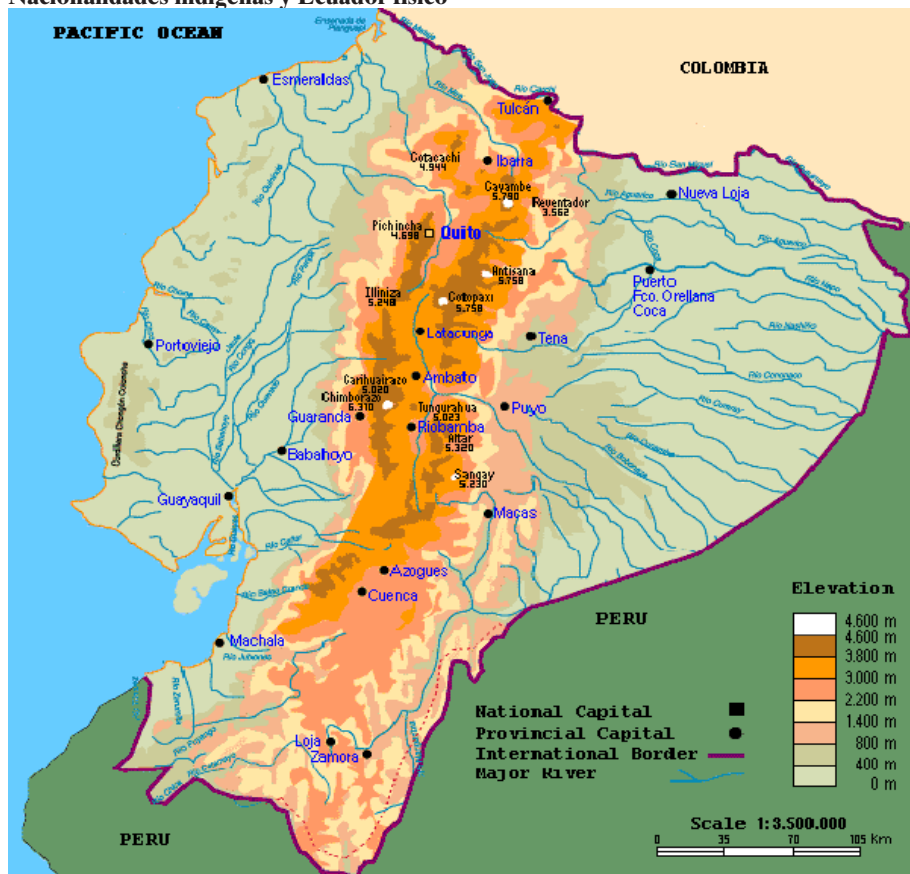
Para ilustrar más concretamente nuestros análisis, hemos tomado como ejemplo el caso particular de la región de la sierra ecuatoriana⁷ (Ver mapa 1), y más específicamente las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe que se encuentran ubicadas tanto en la provincia de Chimborazo, que congrega el 18.5% de la población indígena del país, como en la provincia de Tungurahua, que posee el 7.9%.

Tomamos las provincias del Chimborazo y Tungurahua (Ver mapa 2) como ejemplo ilustrativo, porque ellas se encuentran dentro de la región de la sierra (Ver mapa 1), región que es la que posee la mayor cantidad de población indígena, al mismo tiempo que congrega la mayor diversidad cultural, por ser el corredor de conexión entre la costa y la Amazonia. Esto

fundamental y decisivo en la política de ecuatoriana. Es actualmente la organización indígena más grande e importante del país, y aglutina organizaciones cantonales y comunales de las tres regiones que conforman al Ecuador, y que son las de la costa, la de la sierra y la de la Amazonia.

⁷ Ecuador se divide en tres regiones geográficas, que son las de la sierra, la costa y la Amazonia. Pero a esta división geográfica se superpone también una división en regiones culturales, lo que hace que en la sierra habiten mayormente comunidades kichwa, en la Amazonia los pueblos amazónicos, y en la costa las comunidades negras y montubias. Los montubios son comunidades que viven en zonas rurales del litoral pacífico en Ecuador. Están aferrados a la tierra y al monte, aunque se dedican también a la ganadería y a la pesca. No se consideran ni indígenas, ni españoles, sino producto de estas dos culturas, y a partir de esto se consideran montubios. Las leyes ecuatorianas los reconocen como etnia en la Constitución de 2008.

Mapa 1
Nacionalidades indígenas y Ecuador físico

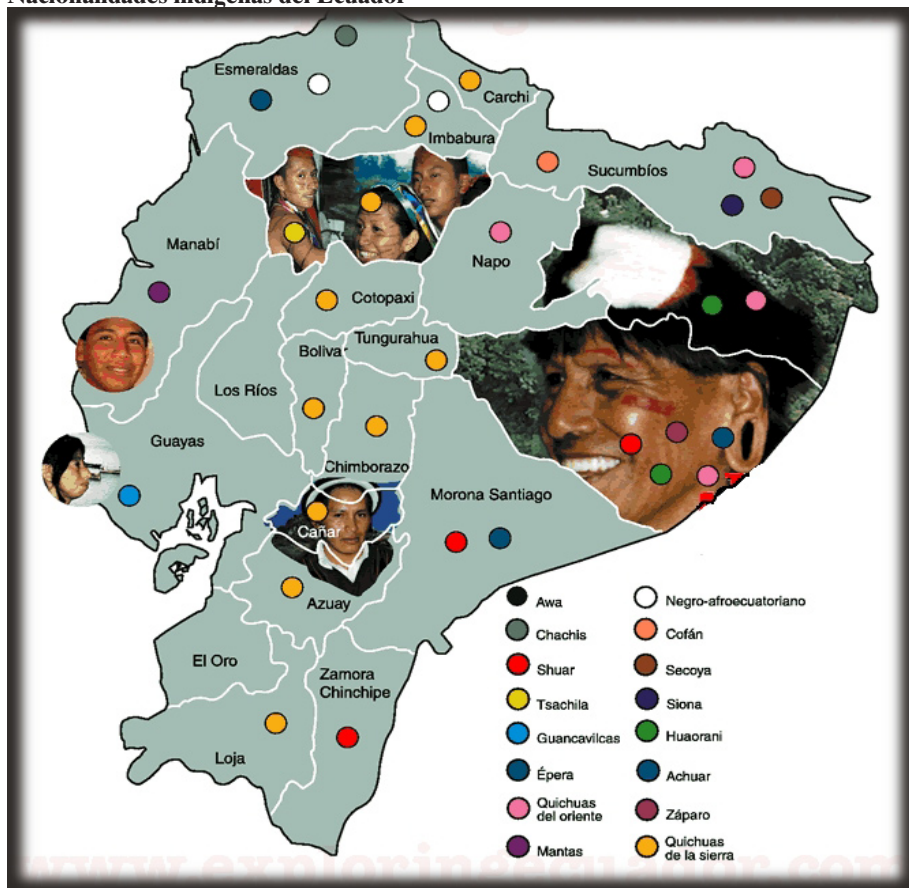


Fuente: Fundación Simbiosis. 2010

hace que la región de la sierra aparezca como el mejor espacio para analizar las tensiones y disputas culturales, sociales y políticas, que se presentan en torno a la EIB. Y hemos seleccionado estas dos provincias, además, de una parte porque el Chimborazo es la provincia del Ecuador que concentra la mayor cantidad de población indígena, y de otra parte a Tungurahua porque allí se ubica la institución educativa más representativa de la EIB en el país, según el propio Ministerio de Educación.

Los puntos que vemos en el mapa 1, corresponden a los pueblos y nacionalidades indígenas, los que se encuentran diseminados por todo el territorio. Ecuador es uno de los países de América Latina con mayor cantidad de población indígena, a pesar de las diferentes políticas asimilacionistas y de las propuestas

Mapa 2
Nacionalidades indígenas del Ecuador



Fuente: Fundación Simbiosis. 2010

educativas que se implementaron desde el siglo XIX para su integración.

Según los datos de la CONAIE en 2010, Ecuador está constituido por más de 30% de población ancestral, y este es un hecho que se hace evidente al recorrer el conjunto de su territorio. Sin embargo, y en contra de estas evidencias factuales, las estadísticas oficiales más recientes, del año de 2010, afirman que tan sólo el 7% de la población corresponde a indígenas. Lo cual prolonga una visión recurrente en la historia de Ecuador, que en nuestra opinión, ha tendido a subestimar la magnitud real de su población indígena, lo que se muestra claramente en el Cuadro número 1, que resume algunos de los datos oficiales de esas cantidades de la población indígena, en la historia de Ecuador durante los últimos dos siglos.

Cuadro 1
Cantidad de población indígena en Ecuador¹

Etnia \ País	Ecuador				
	1780 ²	1840	1950 ³	2001	2010 ⁴
Indígenas	265.000, 64%	280.000 46%	443.678 14%.	826.610 6.8%	1.013.845 7%
Negros				510.577 4.2%	1.042.812 7.2%
Mulatos				243.132 2%	
Montubios					1.071.777 7.4%
Mestizos				8.752.758 72%	10.413.635 71.9%
Blancos				1.823.491 15%	883.493 6.1%
Otros					57.937 0.4%
Total	412.000	604.000	3.150.000	12.156.608	14.483.499

Fuentes: Sánchez (1996); INEC (2001 - 2010)

Este Cuadro 1 parece mostrarnos una tendencia importante de una progresiva disminución de la población indígena ecuatoriana a lo largo del tiempo. Pero mirando con más cuidado estas cifras, debemos tener en cuenta que han existido siempre múltiples dificultades para contar y para sumar a las poblaciones rurales. Y así, según Sánchez (1996) la diferencia tan marcada

* Los datos están tomados de fuentes oficiales. En el caso de Sánchez (1996), él recurre a datos de los Censos oficiales del Instituto Nacional de Estadística y a los Censos del Ecuador (INE). Por otra parte, los Censos usaron los criterios de su época. El Censo ecuatoriano de 1840 introduce el criterio lingüístico, por lo que registra la población de acuerdo a la lengua materna.

² Para este Censo, que se hizo durante la época colonial, se sumó la población que pertenecía a la Real Audiencia de Quito.

³ Según este Censo, la población total del Ecuador (Sierra y Costa) era de 3.150.000 personas, de las cuales 443.678 eran quichuahablantes, o sea el 14%. De acuerdo a este mismo Censo la Sierra, donde se concentraba el mayor número de población indígena, tenía una población kichwahablante del 24% (Sánchez, 1996).

⁴ Los datos fueron tomados de la página oficial del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador (INEC), <http://www.inec.gov.ec/estadisticas/>. Esta fuente presenta el total de la población y el porcentaje de autodefinición de la población (adscripción de la población a un grupo étnico). Por lo que para obtener el total de la población convertimos los porcentajes en cantidad de población de acuerdo al grupo étnico, en algunos casos pasamos los decimales a números enteros.

en el porcentaje de población de 1840 con respecto al censo colonial de 1780, puede deberse a un cambio de percepción y de registro de lo “indígena”; al abandonarse el criterio del tributo para identificar a la población aborígen. Algo similar sucede con el Censo de 1950, el que sólo contó a la población de la sierra y de la costa, y no a la población de la Amazonía, en donde se encuentra una gran cantidad de pueblos indígenas.

Por su parte, el Censo de 2001 es el que ha provocado mayores cuestionamientos y disputas, porque a pesar de que en la fecha en que fue elaborado existían ya los sistemas más modernos para censar, los datos no muestran sin embargo la cantidad de indígenas que se ven por doquier con sólo recorrer algunas provincias ecuatorianas. La principal disputa se encuentra en la clara y muy amplia disparidad que existe entre las cifras oficiales y las cifras del movimiento indígena, el que atribuye a más del 30% de la población total ecuatoriana, el carácter indígena que ellos representan. Para ellos, y mediante esta operación de maquillaje estadístico, el Estado lo que intenta es restarle importancia al propio movimiento indígena ecuatoriano y a la profunda diversidad cultural del Ecuador, representada en 13 nacionalidades indígenas y en 22 pueblos, los que son las formas organizativas que integran a dichas nacionalidades.

Pese a todo esto, lo que se puede ver es que existe una importante presencia de la población indígena que reclama sus derechos a la diferencia y reivindica una educación intercultural bilingüe acorde a sus intereses y necesidades, como lo veremos en el presente libro.

Ahora bien, solamente me resta agradecer muy especialmente a varias personas que con sus aportes contribuyeron a que este libro se hiciera realidad. A Carlos Antonio Aguirre Rojas, mi profesor y amigo, quien desde sus agudas críticas y su solidaridad asumió esta tarea como suya. A Silvia Soriano Hernández, quien me apoyó durante todo este tiempo de manera fraterna. A todos los *maschis* [compañeros] ecuatorianos que me acogieron en sus espacios y me brindaron más que información y reflexiones, una amistad que perdura a pesar de la distancia. Y todos aquellos que no alcanzó a nombrar, pero que me acompañaron en este proceso de múltiples maneras, desde que este libro era tan sólo una simple idea.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN INDÍGENA DESDE EL PROYECTO DE FORMACIÓN DEL ESTADO NACIÓN

El proyecto de Estado moderno ha tenido en la escuela una institución fundamental para construir e instalar la idea de nación culturalmente homogénea, en el seno de la población que habita dentro de sus fronteras (Bertely, 2007). Este proyecto se ha consolidado y mantenido como vigente y hegemónico desde el siglo XIX, pero en las últimas décadas, con la emergencia de los movimientos indígenas en Ecuador, esa escuela que antes fue dócil instrumento de dicho proyecto dominante ha comenzado a verse permeada por nuevas e inéditas propuestas de un Estado pluricultural e incluso plurinacional, las que se confrontan y entran en abierto conflicto con dicho proyecto del Estado homogéneo.

La escuela es una institución que cuenta con una vida de algo más de dos siglos (Narodowski y Martínez, 1997) y que se ha logrado implantar dentro de la sociedad por medio del Estado. En Ecuador, la escuela tuvo una relación estrecha con los valores que invocaba el Estado nación. Por ejemplo, en gobiernos conservadores o bajo Constituciones un tanto conservadoras, la Iglesia fue llamada a invocar la unidad, y el Estado le proveyó la responsabilidad de hacerse cargo de las escuelas y de la educación en las zonas indígenas. Pero también, en otros momentos de la historia, la escuela se erigió bajo banderas liberales que proclamaron la independencia entre el Estado y la Iglesia, y por lo tanto la enseñanza laica, como en el caso de la Constitución de 1906, que llamó a los hacendados a construir escuelas en sus predios.

Es decir, que por medio de la política educativa, el Estado, desde el siglo XIX y hasta el siglo XX, encontró una posibilidad para generalizar los valores nacionales, así como sus propuestas políticas y proyectos. Como lo afirma Fornet, “el sistema educativo es en realidad el dispositivo de saber, por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultural, política, etc., dicen a los miembros de esa sociedad lo que éstos deben aprender” (Fornet, 2004: 21, 22).

La concepción de nación que se asumió en Ecuador –como en la mayoría de países del continente americano– implicó la delimitación de nuevas fronteras, la integración de todos los grupos que estaban dentro de ellas, la articulación de la economía nacional y el consenso entre los grupos de po-

der para el funcionamiento del nuevo acuerdo (Ossenbach, 1999). Los Estados se formaron como ‘mononacionales’, y también como ‘monolingües’. Un solo Estado, una sola nación, bajo la premisa de la homogeneidad de todos los ciudadanos bajo el mismo pacto. La Constitución de Ecuador de finales del siglo XIX, declara que “la Nación Ecuatoriana se compone de todos los ecuatorianos reunidos bajo el imperio de unas mismas leyes”⁸. De esta manera, se cobija a todos bajo idénticos preceptos, desde una idea universal de homogeneidad que está estrechamente unida al ideal de progreso moderno. Pero a la vez, el nuevo pacto que constituye al Estado nación es la proclamación de unidad y autonomía que se reclama frente a otros Estados nacionales (Bertely, 2007).

Los criollos que abanderaron el pacto quisieron parecerse a los colonizadores, convirtiendo estas características en el ideal cultural hegemónico y en el parámetro social bajo el cual se dominaba al otro y se planteaba su asimilación e integración. De tal manera que, quienes no hablaran el idioma hegemónico y no se vistieran de forma similar a sus parámetros, quienes no profesaran su religión ni cumplieran con el contrato de ciudadanía, eran considerados como miserables e ignorantes⁹, que debían ser “civilizados” para que respondieran al ideario de unificar una identidad y consolidar a la nación.

¿Cómo había que hacer para que estas poblaciones incivilizadas se integraran o se insertaran dentro del proyecto nacional? La salida fue la “instrucción pública” (Ossenbach, 1993). La Iglesia, los gobiernos, los hacendados y posteriormente las organizaciones internacionales, se preocuparon porque el sistema formal de educación apoyara los objetivos de homogenización, aculturación y asimilación de la ciudadanía civil. Pero a la par con estos intereses socioculturales, se propugnaba por un individuo que fuera productivo económicamente, y por un proceso que lograra integrar y expandir los mercados locales a la dinámica económica nacional (Villoro, 1998). Es decir, que la educación se convirtió en el instrumento que formaría a los ciudadanos, para que contribuyeran a llevar a cabo los intereses económicos, políticos y culturales que respondían al proyecto de modernidad y de nación.

El proyecto de formación del Estado nación

La noción de nación que se implementa en el continente viene de Europa, en donde las naciones tuvieron unas características diferentes. Esto

⁸ Este es el Artículo primero de las tres Constituciones ecuatorianas que se legislaron en los tiempos de la transición del siglo XIX hacia el XX. Ellas fueron promulgadas el 13 de febrero de 1884, el 14 de enero de 1897 y el 23 de diciembre de 1906.

⁹ La primera Constitución del Estado ecuatoriano, creada en 1830, afirmaba en el Artículo 68: “Este Congreso Constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad a favor de *esta clase inocente, abyecta y miserable*” (cursivas nuestras).

ha llevado a algunos teóricos a proponer análisis con respecto a la configuración particular de la nación y/o el Estado nación en América Latina. Sin ánimo exhaustivo de profundizar en esta cuestión, en constante debate¹⁰, aquí asumiremos algunos elementos de la perspectiva *histórica y simbólico-cultural* sobre la nación, y otros de la perspectiva *moderna* sobre el Estado nación, en aras de entender la relación entre educación indígena y Estado nación.

La idea de nación, desde una perspectiva histórica y simbólica, en la que se ubica Anthony Smith (1997), plantea que las naciones surgen de “núcleos étnicos premodernos”; que se han mantenido por un largo tiempo en varias regiones. Se trata de “ethnies diferenciadas, bastante unidas y autoconscientes, que constituyeron el meollo y la base de Estados y reinos, como los *regna* bárbaros de principios de la Edad Media [... estos núcleos generaron] el sentido de una comunidad de costumbres y de ascendencia común, [que] desempeñó un papel fundamental, a pesar del hecho de que muchos de los habitantes de estos reinos no pertenecían a la comunidad étnica imperante” (Smith, 1997:35). Los núcleos étnicos dentro de la comunidad, ejercieron un papel unificador y de poder que se fue configurando por medio de relaciones con el gobierno y con el pueblo, hasta que sus características étnicas se establecieron como elementos unificadores de la nación. Es decir que a partir de estos núcleos se fue estableciendo el tipo de cultura que se convertiría en la que caracteriza a una determinada nación.

Los “núcleos étnicos” se han mantenido a lo largo de tiempos prolongados, así que se puede decir con Braudel (1986), que se trata de procesos de larga duración que el tiempo tarda en desgastar. No nacen de una limitada coyuntura particular y espontánea, por lo que el origen de las naciones se debe buscar más bien en las configuraciones étnicas de esos núcleos que ejercieron el papel de mecanismos unificadores en tiempos premodernos, desde siglos atrás, y que pervivieron y se mantuvieron hasta el origen de determinada nación e incluso más allá. Aquí no pretendemos buscar ese núcleo, y no sólo porque no es nuestro objeto de estudio, sino porque en el caso de América Latina, que vivió en sus últimos cinco siglos múltiples procesos de mestizaje, étnico y cultural, no existieron esos núcleos étnicos con la temporalidad propuesta por Smith, lo que provocó que aquí se erigieran como “núcleo” –aunque en este caso no étnico, sino político–, los distintos grupos de los *criollos*, los que al decir de Villoro (1998: 32) eran “un gru-

¹⁰ Una presentación de las diversas concepciones de nación que han primado en las últimas décadas, se puede encontrar en Álvaro Fernández (compilador) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires, Manantial. En este libro, véase en especial el artículo de Smith Anthony, “¿Gastronomía y geología? El rol del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones”, con un balance crítico de las diferentes perspectivas sobre la nación.

po desligado de todo vínculo comunitario”; sin rasgos étnicos históricos que se hubieran configurado desde tiempos premodernos. Por el contrario, su configuración como núcleo político, es más bien reciente con respecto a la emergencia del Estado, lo que se ilustra también en el caso ecuatoriano que aquí nos ocupa.

Desde una cierta perspectiva, los núcleos que dan fundamento a la nación son ampliamente históricos, así que no responden a una coyuntura particular y reciente, sino que sus orígenes emergen de relaciones premodernas. Por ello, Smith se distancia de las perspectivas modernistas, según las cuales “la nación pertenece a un periodo particular de la historia reciente”, referida exclusivamente a los tiempos de la modernidad (Hobsbawm, 1998: 18). Pero nosotros pensamos que si bien es cierto que los orígenes de la nación no se encuentran en la modernidad, también creemos que para el caso de América Latina, tratar de buscar las características de la nación desde núcleos étnicos de tiempos premodernos, resulta muy complejo, porque en nuestro caso los núcleos étnicos serían las comunidades indígenas, las que sin embargo no fueron las que configuraron la nación, ni en Ecuador ni en otras naciones latinoamericanas. Por el contrario, en prácticamente todo el continente, los indígenas fueron excluidos étnicamente de la propuesta nacional, lo que nos lleva a la tesis de que en nuestros países el mencionado ‘núcleo’ es más bien político y se encuentra representado por los criollos.

Sin embargo, esa idea del núcleo es muy interesante para rastrear las particularidades del grupo social que se erige como destinatario de la nación en América Latina en general, y en Ecuador en particular. Los criollos, esa “nueva” clase que asumía el poder en las nacientes naciones después de la Independencia, no eran grupos ancestrales, pero tampoco eran grupos foráneos, pues ellos habían nacido ya en América Latina, y aunque muchas veces se sentían más cerca de Europa, en verdad tampoco eran europeos. Así que fue necesario adaptarse a las condiciones del lugar para erigirse como los nuevos aristócratas, y sentirse criollos con una relativa independencia y autoridad de sus metrópolis.

En Ecuador, –como en muchos países de América Latina– los criollos se sentían política, cultural y socialmente más cerca de la metrópoli, que para ellos significaba el progreso, y más lejos de las comunidades indígenas ancestrales, las que en su visión representaban el atraso. De tal manera que frente a la metrópoli establecieron una relativa independencia, pero frente a la sociedad nacional quisieron ser los nuevos “colonizadores” al buscar “acercarse física, cultural, espiritual y mentalmente a los blanco - europeos, [y con ello] establecían su estatus y función hegemónica nacional: eran los neoeuropeos” de América Latina (Walsh, 2009: 29).

Desde esta perspectiva es interesante notar cómo los criollos, ese “núcleo político” que asume el poder en los Estados a medida que avanza la formación de las naciones, fue comprendiendo la necesidad de forjar una identidad para unificar a la nación, y a su vez, distanciarse y lograr independencia frente a otros Estados.

Pero, ¿qué se requiere para configurar una nación? Han existido propuestas desde diferentes ángulos frente a los elementos que conforman una nación. A pesar de ello, Smith plantea que los elementos más centrales, y en los que la mayoría de los historiadores suele estar de acuerdo son: “1. Un territorio histórico, o patria; 2. Recuerdos históricos y mitos colectivos; 3. Una cultura de masas pública y común para todos; 4. Derechos y deberes legales iguales para todos los miembros, y 4. Una economía unificada que permite la movilidad territorial de los miembros” (Smith, 1997: 12). Estos cuatro elementos sobre lo que constituye una nación, y que la distinguen de cualquier otro tipo de identidad cultural y colectiva, son compartidos entre las diferentes perspectivas teóricas¹¹.

Los cuatro elementos se hacen evidentes en el discurso de los criollos ante la sociedad, discurso con un fuerte carácter homogeneizador de la cultura. Los criollos serían la “raza” llamada a dirigir los designios de la nación, y ese poder que ejercían les permitió invocar la identidad de la nación como un interés general de la sociedad, escondiendo que se trataba de un interés particular de ese mismo núcleo criollo. Ellos erigieron un discurso sobre la homogeneidad de la nación, llamando a una cultura común para todos aquellos que pertenecieran a la patria, y también edificaron un discurso sobre la unificación, invocando la transformación de los valores ancestrales en “nuevos” valores nacionales, los que deberían dar ahora sustento a la identidad nacional. En tal sentido, como lo afirma Giménez (2000), se impuso la unificación en torno de una sola religión, un idioma, una cultura, como ideales de la *nación moderna*, pero también se impuso la idea de patria y de unas leyes que rigen los designios de la nación.

Estas características socioculturales, tales como la religión, el idioma, la “raza”, la patria, se van imponiendo como elemento de poder y como ideal de la hegemonía de quienes dirigían las naciones. Pero a su vez, se convirtieron en el parámetro social bajo el cual se dominaba al otro, y se planteaba su asimilación y/o su exclusión del conglomerado nacional. Y para forjar el nacionalismo, es decir la ideología de la nación y la pertenencia a ella, se

¹¹ Para Villoro, también existen cuatro condiciones necesarias para la configuración de la nación: la comunidad de cultura; un proyecto común; la relación con el territorio y la conciencia de pertenencia. (Villoro, 1998: 13). Si vemos detenidamente, los tres primeros elementos que nombra Villoro son retomados por Smith, sin embargo existe uno que no coincide entre los dos; mientras que para Villoro es importante la conciencia de pertenencia, para Smith no lo es. Sobre la economía unificada, Villoro también aborda el tema, pero no dentro de los cuatro criterios que numera.

hará uso de la educación escolarizada, no sólo en comunidades indígenas sino en toda la sociedad, ya que ello posibilitaba afirmar esos proyectos de homogenización y de unificación propios del ideal de nación que se implantó desde el siglo XIX¹² en toda América Latina.

Lo complejo de la propuesta de Smith para estudiar América Latina, es que implica pensar la nación en términos aislados, casi poniendo “entre paréntesis” al Estado, es decir que según su visión no existe la relación tan estrecha entre la configuración del Estado y la de la nación. Por el contrario, desde la perspectiva ‘moderna’, Hobsbawm plantea que la nación “Es una entidad social sólo en la medida en que se refiere a cierta clase de Estado territorial moderno, el «estado-nación», y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad, excepto en la medida en que ambas se refieren a él” (1997: 18). Es decir la nación tiene sentido sólo si se relaciona con el Estado directamente.

A diferencia de esta tesis, Smith (1997) considera que los conceptos de Estado y nación son en esencia bastante distintos, y piensa que no son necesariamente coincidentes a pesar de su estrecha relación. La falta de coincidencia se encuentra en que en muy pocos casos los límites fronterizos del Estado representan los límites de la nación; además, la existencia de numerosos Estados plurales es una muestra de que los Estados no se conforman de una sola nación.

Esta es entonces una interesante disputa respecto de los términos en que deberíamos entender a la nación, lo que es resuelto en este caso desde dos diferentes perspectivas. Para el problema que aquí nos interesa como tema central, el de la relación entre los movimientos indígenas y la educación, consideramos que más que descartar a una u otra de estas perspectivas, resultaría más pertinente tratar de retomar algunos elementos de cada una de ellas. Con respecto a la idea de nación, si abordamos el caso concreto de Ecuador, veremos que se trata de un Estado pluricultural en el cual las comunidades étnicas reivindican su carácter de nación dentro del mismo Estado (CONAIE, 2007), a lo que debemos de agregar el hecho de que la propia Constitución de 2008 reconoce la plurinacionalidad. Es decir que aquí no se trata de una nación, sino de diferentes naciones dentro de un mismo Estado. Aunque debemos también subrayar que este reconocimiento es un hecho que sólo ha acontecido en la más reciente actualidad, y que no es para nada un dato común, porque desde el siglo XIX la inmensa mayoría

¹² Para Smith (1997), los orígenes de la nación no se pueden ubicar en la modernidad, como lo hacen Gellner (1991) y Hobsbawm (1991), ya que éstas son configuraciones de larga data, que están relacionadas con antiguos procesos históricos de larga duración. Para él, “las primeras naciones se formaron [...] sobre la base de los núcleos étnicos premodernos; y al tener poder e influencia cultural, sirvieron de modelo para la formación de las naciones que se produjo posteriormente en muchos lugares del mundo” (Smith, 1997: 37).

de los Estados latinoamericanos se han considerado siempre como Estados ‘mononacionales’ o ‘uninacionales’.

De tal manera que, mientras que la perspectiva de Smith nos permite delimitar la idea de nación desde el ideal criollo mestizo, la de Estado nación de Hobsbawm nos permite entender las políticas educativas llevadas a cabo para impulsar los procesos de la homogenización cultural y en general.

En términos educativos hay una relación estrecha entre Estado y nación, porque el Estado como institución pública que tiene el poder de regular la vida nacional en el territorio donde ejerce su competencia; la regula por medio de normas y leyes como en el caso de las políticas educativas, que contribuyeron a fortalecer el ideario de Estado y de nación, tal y como sucedió en Ecuador a lo largo del siglo XX. Las leyes educativas tuvieron la función de asimilar y/o excluir al indígena de la nación. Por ello, aquí proponemos la idea de Estado nación en el análisis de las políticas educativas y de su implementación en la educación indígena.

Para Hobsbawm la nación es una especie de resultado del nacionalismo y del Estado. Para él, “las naciones no construyen Estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés” (1998:18). Es decir, el nacionalismo y el Estado construyen la nación, y esto pareciera ser una realidad en el caso de nuestra América Latina, porque los criollos que se erigieron con el poder de las recientes naciones no poseían una historia étnica previa, ni un nacionalismo que diera origen a la identidad nacional, sino que ésta se fue creando a medida que se consolidaba el Estado. Ello es diferente a lo que propone Smith, para quien primero existe un núcleo étnico que da origen a la nación.

Sin embargo, para el caso de Ecuador el núcleo étnico resulta ser desconocido y en su lugar se erige un *núcleo político criollo* sin arraigo histórico, y más que un sentimiento nacionalista se quiso configurar un Estado nación, bajo el ideal liberal de nación y de modernidad europea (Ossenbach, 1999), según la cual la nación no se encuentra separada del Estado. Precisamente para Villoro “el Estado nación es concebido como una asociación de individuos que se unen libremente por contrato. La sociedad no es vista ya como la compleja red de grupos disímbolos, asociaciones, culturas diversas, que han ido desarrollándose a lo largo de la historia sino como una suma de individuos que convienen en hacer suya una voluntad general (Villoro, 1998: 25). La voluntad general no se asimilaba a un pacto en el que todos estuvieran más o menos de acuerdo, sino a las leyes que se imponían por parte del núcleo político para lograr la obediencia y la consolidación del Estado nación.

La referencia al Estado nación es importante en nuestro caso de estudio, porque hay dos situaciones que se despliegan en Ecuador y que muestran

la estrecha relación, y casi la inseparabilidad, entre el Estado y la nación: de una parte la *homogenización cultural*, es decir la unidad de lengua, religión y cultura, y de la otra la *modernización del Estado nacional*, que implicaba un desarrollo económico en términos de dinamizar los mercados locales y el mercado nacional para insertarlos en el mundo. Estas dos situaciones –que forman parte de los cuatro elementos planteados por Smith en su conceptualización de la nación–, van a ser importantes para delinear las propuestas y el objeto de la educación escolarizada en comunidades indígenas del Ecuador. Porque allí se planteó la enseñanza del castellano como idioma unificador de la nación, mientras se asumía a la ciudadanía y a la religión como mecanismos que eran necesarios para crear ciertos valores y para “civilizar al indio”¹³, a la par de que se enseñaban algunas técnicas agrícolas para insertar a las comunidades en el mercado nacional.

Respecto del proceso de la homogenización cultural, la idea de nación se superpone a la realidad heterogénea de la sociedad. Así, desde el Estado se invoca la unificación nacional como valor primario, y necesario para la consolidación del Estado y de la nación. Al decir de Ossenbach, “El idioma, la religión común y la larga tradición colonial eran factores que estaban ahí, dados, como elementos nacionales a la espera de un estado coagulante” (Ossenbach, 1997: 135). Y la oligarquía criolla tomó estos factores como elementos unificadores para la configuración del Estado nacional. Pero era claro que se trataba de un idioma y de una religión que desconocían a las comunidades indígenas, a las comunidades negras y a todos aquellos que no se parecieran al referente que se invocaba. Es decir, que la organización del Estado se produjo sobre una estructura interna profundamente desigual y heterogénea, bajo la cual quedaron excluidos, el campesinado, los obreros, los artesanos y la baja clase media.

Frente a la segunda situación, la concepción que se asumió implicó la integración de todos los grupos que estaban dentro de las fronteras nacionales, y la articulación de la economía nacional (Ossenbach, 1999). Aquí el ideario de unificación sigue manteniéndose como central, pero ahora –y también– en términos del mercado. Al respecto, desde el Estado se plantean propuestas encaminadas a la expansión e integración de diferentes nichos de mercado, incluso en lugares muy distantes de la geografía nacional, como allí donde se asientan las comunidades indígenas. Ello se debe, según Villoro, a que “el capitalismo moderno requiere de un mercado unificado, que rompa el aislamiento de las comunidades agrarias y la introversión de las culturas arcaicas y haga saltar las barreras que impiden la comunicación,

¹³ La religión jugó un papel de primer orden para lograr la unificación de la nación bajo valores cristianos. Y ello pese a que la Constitución de 1906 estipula la laicidad del Estado, lo que era una adaptación de esta Ley Suprema de la nación a los nuevos discursos políticos, ahora claramente liberales.

en todas las comarcas, de mano de obra, capitales y mercancías [...] el establecimiento de un mercado uniforme es paralelo a la uniformidad jurídica y administrativa que, a la vez que favorece a un poder central, iguala en derechos a la emprendedora clase media (Burguesía) con la aristocracia” (Villoro, 1998: 27).

Es decir, que el Estado nación invoca a la unificación, a la modernidad y al progreso que se deriva de ella para consolidar la nación, lo que deja ver que los discursos criollos piensan la nación en términos homogéneos y modernos, entendiendo a dicha nación como un continuo progresivo y lineal, que lleva siempre hacia la civilización y cada día hacia mejores cosas.

Las necesidades del Estado nación, centradas en la homogenización cultural y en la integración comercial, se convirtieron en elementos a promover y a abordar por parte de la educación en general y también por la educación indígena en particular. Los gobiernos criollos se preocuparon, por lo menos en el discurso y en las políticas que proponían, de que el sistema formal de instrucción pública llegara a las comunidades indígenas, para así apoyar a los objetivos de la nación. A los intereses de homogenización cultural se les sumó la formación de un individuo que fuera productivo económicamente, y que lograra integrar y expandir los mercados locales a la dinámica económica nacional.

La educación indígena para el Estado nación

El sistema educativo propuesto por el Estado ecuatoriano contribuye a la homogenización en términos culturales y a la unificación en términos del mercado, como eran las intenciones del Estado nación. El Estado, por medio de instituciones como la hacienda o las instituciones internacionales, llevaron la educación a los lugares más apartados de los centros de producción durante buena parte del siglo XX.

En Ecuador, desde el siglo XIX, se emiten políticas educativas para la asimilación del indio a la nación. Diferentes presidentes intentaron abordar el tema de la educación para las comunidades indígenas, lo que incluye a Juan José Flores (1830 – 1834), a Gabriel García Moreno (1859 - 1865)¹⁴ y a Eloy Alfaro (1895-1901 / 1906-1911) (Chiodi, 1990), entre otros. Por ejemplo, Juan Flores “determina la necesidad de establecer escuelas para los indígenas como una respuesta a la situación de miseria e ignorancia [...] García Moreno crea escuelas rurales y un Colegio Normal destinado a la educación de los indígenas” (Yáñez, 2009: 133).

Posteriormente, con el advenimiento de la revolución liberal de 1895 –de la cual fue líder Eloy Alfaro–, se planteó la idea de las escuelas especiales

¹⁴ Tanto Flores como García Moreno tuvieron otros periodos de gobierno posteriormente. Flores de 1839 – 1845 y García de (1869 -1875)

para la educación de los indios “a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de ciudadanía”¹⁵ (Ossenbach, 1999: 72). Esta revolución comienza a reconfigurar el papel de la Iglesia en la educación, y plantea la ciudadanía como elemento de civilización.

El ideal de un Estado católico comenzó a resquebrajarse con la revolución de 1895 y más con el gobierno liberal que propone el laicismo en el Estado y la enseñanza. Precisamente el gobierno de Eloy Alfaro (1895-1901 / 1906-1911), plantea la secularización del Estado y propugna por una enseñanza laica, precepto que se concreta en 1906 cuando se establece en la Constitución la separación de la Iglesia y el Estado.

Las reformas que plantearon los liberales fueron muy importantes en términos del carácter del Estado y también en términos educativos. A pesar de ello, y como dice Ossenbach (1999), lo más significativo y contradictorio de la revolución liberal de Alfaro fue que se vinculó la enseñanza a la institución del *concertaje*, que era una figura legal basada en que los indígenas participaran de la producción agrícola –de una forma muy precapitalista– en haciendas alejadas de los centros de concentración de la población (Dávalos, 2002). Los indígenas se comprometían a trabajar en las haciendas a cambio de vivir con su familia y de tener un pedazo de tierra, granos, animales y dinero. Vivían en condición de subordinados, pagaban tributo y los métodos de contratación eran diferentes al trabajo asalariado, ya que el dinero que recibían casi siempre lo debían por los daños causados a las haciendas (muertes de animales, por ejemplo). Así que el hecho de vincular la educación a esta institución era muy contradictorio con la idea de la educación oficial.

El Estado liberal asignó así a los propietarios de las haciendas el deber de velar por la asistencia de los niños indígenas a las escuelas, y en el caso de no existir una escuela cercana a la hacienda, el patrón tenía la obligación de establecerla gratuitamente en su propiedad (Yáñez, 2009: 133). De manera que se crearon las llamadas *escuelas prediales*, denominadas así porque se ubicaban dentro de un predio, de una hacienda. Pero dichas escuelas se demoran varios años en existir, y según Ossenbach (1999), más o menos se tiene conocimiento de ellas desde la década del treinta, porque los hacendados se resistieron por muchos años a enviar a los niños a las escuelas y se negaban “a fundar escuelas en los predios para beneficio de los hijos de sus peones esclavizados, porque consideran que el trabajo agrícola y el pastoreo les produce alguna renta a los niños, lo que de ningún modo obtendrían en

¹⁵ El deber de ciudadanía sólo lo podían ejercer aquellas personas que sabían leer y escribir, y la mayoría de la población indígena, si no es que toda, era analfabeta. El saber leer y escribir para poder votar, fue un requisito que se mantuvo hasta 1978. Por eso, continuamente se relata en la historia ecuatoriana que hasta este año los indígenas fueron considerados ciudadanos.

la escuela, y porque la instrucción elemental que da el Gobierno, de saber leer y escribir solamente, no les sirve casi de nada, frente a las necesidades de la vida diaria” (Murgueitio, en Yánez, 2009: 133-134).

Las políticas indigenistas fueron ambivalentes, porque por un lado se invoca a la unidad, pero por otro se establecen políticas segregacionistas, en el sentido de que ciertas medidas legislativas se establecen para excluir al indio. El hecho de que la educación se vincule a las relaciones de concertaje, da la posibilidad a los hacendados para seguir manteniendo relaciones de explotación frente a las comunidades indígenas, en sus propias haciendas. De tal manera que la idea de unidad no se entendía desde la integración del indígena a la sociedad, sino desde el aprendizaje del idioma y de su “vinculación” al mercado nacional por medio de la producción.

Otras propuestas educativas para los indígenas fueron los cursos especiales en el Instituto Normal de Varones de Quito, para preparar a maestros indígenas que se dedicaran a la enseñanza dentro de sus comunidades. De este modo, los jóvenes que eran trasladados al Instituto sufrían un cambio brutal, ya que pasaban de contextos rurales e indígenas a la ciudad. Este cambio de contexto llevó a que los jóvenes, o no se logaran adaptar al nuevo espacio educativo, o si lo hacían, perdían entonces las bases fundamentales de su identidad, como el idioma, los usos y costumbres, etc., lo que muchas veces imposibilitaba más adelante, el llevar a cabo la enseñanza en sus comunidades.

Ahora bien, la Iglesia, aunque no perdió su poder real frente a la población indígena y frente a la sociedad, con la Constitución de 1906, sí se le fue reduciendo la potestad que el Estado le había otorgado, y tal vez por ello se fue adaptando y reubicando a las nuevas necesidades del ideal de nación ecuatoriano. Los discursos de la Iglesia fueron tomando elementos que se reiteraban desde el ideal de nación liberal, como la idea de los derechos de los ciudadanos y el igualitarismo que le daban un tinte nacionalista para seguir impartiendo su doctrina católica, y para continuar contribuyendo a la idea de la nacionalidad desde la obediencia. Tal es el caso, que el arzobispo Federico González, quien trataba de coincidir con las posturas del Estado, advirtió a la Iglesia que su actitud era desnacionalizante, por lo que habría que reivindicar el patriotismo y otros valores que no fueran en contra de la Iglesia católica.

Justamente en 1916, después del Congreso catequista, la formación indígena se convierte en esencial para la Iglesia, y entonces se dice que es necesario que “empecemos a trabajar por la regeneración social de la raza indígena, por su instrucción religiosa y cívica, por su levantamiento intelectual y moral [... Para la Iglesia ecuatoriana] tres son las cosas que necesita

el indio [...] la instrucción religiosa suficiente que los purgue de cualquier superstición y vuelva de todos cristianos; el conocimiento del español, la lectura y la escritura, con rudimentos técnicos de agricultura o industria que los vuelva *ciudadanos*; y para muchos de ellos un salario equitativo, que les permita salir de su abyección material. [...] logradas estas tres cosas, los indios entrarán ya socialmente a la *nacionalidad ecuatoriana*” (Ossenbach, 1999: 83; subrayado nuestro).

La Iglesia continuaba con su papel castellanizador y evangelizador, aunque tuvo que establecer estrategias para integrarse a las nuevas demandas de la nación. Las nominaciones que se usaron para referirse al indio van a tener un tono más moderado al fortalecerse el ideal de la ciudadanía y de la nación en el discurso eclesial. Discurso que es clave en los gobiernos liberales y frente a los cuales, de alguna manera, la Iglesia tenía que reposicionar sus planteamientos y sus actos.

Décadas más tarde existieron proyectos educativos protagonizados por la Iglesia católica, aunque ahora desde los grupos impulsores de la Teología de la liberación. En la provincia del Chimborazo se implementó un proyecto de enseñanza a distancia, llamado Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERP). Este proyecto se inició hacia 1964 y tuvo como objetivo la alfabetización y educación para adultos kichwahablantes. Las ERP estuvieron bajo la dirección de Monseñor Leónidas Proaño¹⁶, un sacerdote católico ligado a la Teología de la Liberación que “se proponía alfabetizar, concientizar y evangelizar a las comunidades kichwas de la región, en el marco de la filosofía educativa liberadora. Entre el año 1963, año en el que fueron reconocidas oficialmente y 1972, las ERP (Escuelas Radiofónicas Populares) alfabetizaron a unos 13.000 campesinos adultos de 9 provincias de la sierra” Por lo que fue llamado el “Obispo de los indios” (Chiodi, 1990: 357).

En Ecuador, las escuelas para indígenas fueron dirigidas por la Iglesia, los hacendados, y desde mediados del siglo XX, por instituciones internacionales con el aval del Estado. Entre ellas encontramos el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la Misión Andina¹⁷ del Ecuador (MAE) y la Agencia de Cooperación Alemana, la *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ)¹⁸. Dichas instituciones implementaron proyectos

¹⁶ Leónidas Proaño nació en Riobamba, Ecuador, en 1910, donde es nombrado Obispo. Es considerado uno de los representantes más destacados de la teología de la liberación en Ecuador, y se caracterizó por su labor a favor de los sectores empobrecidos, sobre todo de los indígenas. Murió en 1985.

¹⁷ La Misión Andina también tuvo presencia en otros países de América Latina, como en Perú, Colombia y Bolivia a mediados del siglo XX.

¹⁸ Como ellos mismos afirman “La Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) es una empresa de cooperación internacional para el desarrollo sostenible que opera a nivel mundial. Fue fundada en 1975 como empresa de derecho privado. La GTZ asiste al Gobierno de la República Federal de Alemania, en la realización de sus objetivos de política de desarrollo”.

educativos a lo largo del continente, y específicamente en el Ecuador, con los objetivos de estudiar el idioma vernáculo y desde éste lograr la integración del indígena a la sociedad, la evangelización, o la inserción en el mercado, entre otros. Intenciones todas que forman parte del proyecto de Estado homogéneo, que se ha querido difundir y consolidar en muchos países del continente americano.

El ILV¹⁹ llegó en 1952, y los diferentes gobiernos ecuatorianos “entregaron y firmaron al ILV toda responsabilidad para elaborar políticas de investigación lingüística, orientadas a desarrollar programas experimentales de educación bilingüe” (Torres, 1992: 13). Pero su principal objetivo, como institución misionera protestante, fue la investigación de las lenguas indígenas para la evangelización y la traducción de la Biblia (1990, 350). Por su parte, la Misión Andina tuvo presencia en algunos países de América Latina, como Perú y Bolivia, a mediados del siglo XX, llegando también a Ecuador en 1956, después de la firma del Convenio de Cooperación entre el gobierno ecuatoriano y las Naciones Unidas, convenio cuyo objetivo era “promover el desarrollo de la comunidad desde una perspectiva integral” (Chiodi, 1990: 346). La Misión Andina se dirigió a capacitar a los indígenas en su formación técnica, para que trabajaran en proyectos de infraestructura, y se dirigió también a la dotación para diversos servicios sociales y educativos, aunque igualmente apoyó con becas a indígenas para ejercer como maestros rurales. Por su parte la GTZ, a mediados de los ochenta, desplegó sus actividades en varios países andinos, incluyendo a Perú y Bolivia (Sánchez, 2010) y más tarde a Guatemala²⁰. En el Ecuador se firma un convenio entre los gobiernos ecuatoriano y alemán en 1984, “para desarrollar el proyecto ‘Asesoramiento para la implementación de la escuela rural bilingüe intercultural del proyecto de EIB’” (Chiodi, 1990: 399) bajo el cual se realizó un programa experimental dirigido a niños kichwa del nivel de la educación primaria, programa que inició en 1986.

Los proyectos de educación indígena reseñados, responden a la propuesta estatal de educación moderna, que defiende un proyecto iluminista de co-

¹⁹ El ILV, fue una institución cristiana estadounidense que se funda en 1934 por William Townsend. Tal instituto tuvo presencia en la mayoría de países de América Latina, bajo la “propuesta” de estudiar las lenguas vernáculos. Sin embargo, su tarea se centró en insertarse en las comunidades indígenas por varios años, en estudiar y aprender las lenguas indígenas, y luego en traducir la Biblia para evangelizar a las comunidades. No obstante, al ILV se le acusa de ser un agente del imperialismo, de ser una estrategia de Estados Unidos para expandir su filosofía y su religiosidad mesiánica en los países del tercer mundo, y a la vez de ser un mecanismo para controlar a las poblaciones que estaban lejos del alcance de los Estados nacionales (ALAI, 1978).

²⁰ En Guatemala funciona con base en un convenio entre el Ministerio de Educación y la Cooperación Técnica Alemana, GTZ, que tiene como objetivo central la formación de maestros para la escuela bilingüe intercultural, en las lenguas mam, k'iché y tz'utujil. Esta agencia aún tiene presencia hoy en este país.

nocimiento individual. La *educación moderna y tradicional* como la vamos a denominar de aquí en adelante, ha tenido como centro de la enseñanza el conocimiento fundado en lo científico, junto a la concepción de la cultura universal como la máxima expresión de la humanidad y al impulso de las relaciones asimétricas y jerarquizadas como sustento de la obediencia civil, todo lo cual contribuye al proyecto de nación moderna. Con base en la educación moderna, el Estado ecuatoriano planteó algunos modelos educativos para las comunidades indígenas a lo largo del siglo XX²¹, como es el caso de la Educación Bilingüe (EB) y la Educación Bilingüe Bicultural (EBB). Estos dos modelos precedieron a la EIB, la que por lo menos en la propuesta, va a representar una ruptura con la educación moderna y tradicional.

La Educación Bilingüe se propuso llevar la escuela a las comunidades indígenas para que allí aprendieran el castellano como idioma básico. Se trataba de que los maestros sólo se comunicaran en castellano para obligar al niño a su aprendizaje. Lourdes Conteron, maestra indígena, recuerda que en la década del sesenta y setenta,

“En el colegio donde yo trabajaba sólo había cinco mestizos, y me decían: usted sólo hábleles en castellano. Y yo decía: espere un poquito, porque los niños no entendían. Entonces yo les hablaba en kichwa y luego en castellano, para sacar a los niños leyendo y escribiendo, y que sepan las cuatro operaciones básicas de las matemáticas” (Conteron, 2009)²²

El idioma vernáculo era visto como un idioma de segunda que debía ser superado para lograr la integración del niño en la sociedad. Esta propuesta asimilacionista fue implementada a lo largo del siglo XX, aunque no solamente con ese nombre, también se le llamó educación rural o indígena. Este modelo se mantuvo varias décadas con una fuerte influencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que en 1963 fue autorizado por el Ministerio de Educación para poner en marcha un plan piloto de Educación Bilingüe (Chiodi, 1990: 349). El proyecto se centró en el estudio de las lenguas vernáculos para poder enseñar el castellano y la fe cristiana, lo cual contribuiría a la aculturación indígena.

Esta es una propuesta dentro del modelo de escuela moderna, que comienza a ser criticada por miradas culturalistas frente a la educación, y sobre

²¹ Si se quiere profundizar en el tema de la educación indígena en Ecuador antes de 1950, se pueden consultar los trabajos de Francesco Chiodi (1990), Ossenbach Gabriela (1999) y Fernando Yáñez (2009).

²² Respecto de las entrevistas que se citan en este texto, haremos dos aclaraciones. La primera, es que todas ellas fueron realizadas por la autora de este libro, excepto en el caso que se hará explícito más adelante, y la segunda, es que una breve nota sobre los entrevistados se encuentra en el apartado de la Bibliografía, al final de este mismo libro.

todo por opositores del ILV, por ser este último una institución evangélica, que usaba sus investigaciones para traducir la Biblia a idiomas vernáculos y evangelizar a la población.

Las críticas a la EB, llevan a que los interesados en la educación, como la Iglesia, las organizaciones sociales o las instituciones internacionales, comiencen a posicionar el discurso de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB). En el Congreso Internacional de Educación, llevado a cabo en México en 1978, aparece la idea de *Educación Bilingüe Bicultural* como “la acción educativa [que] debe permitir la integración de los indígenas a través de la enseñanza de la lengua nacional, pero revalorizando al mismo tiempo el lenguaje autóctono. Para garantizar a la población indígena una educación suficiente, dirigida a su integración con el desarrollo nacional y a su autorrealización como individuos, y como parte tanto de la comunidad como de la comunidad nacional” (Canedo, 1979: 140-141). Aquí sigue prevaleciendo la idea de escuela moderna para integrar al indígena a la sociedad nacional.

La diferencia entre los dos modelos (EB - EBB), radica en que la primera se centra en imponer un idioma sin reconocer la cultura, mientras que la segunda reconoce el idioma indígena para la enseñanza, pero el objetivo sigue siendo integrar al diferente al modelo social homogéneo. A pesar de este “nuevo discurso”, otra cosa pasaba en las escuelas, donde se continuaba con el castellano como único idioma válido. Marlón Santi, indígena sarayacu y entonces presidente de la CONAIE entre 2008 y 2010, realizó sus estudios primarios en los ochenta, década en que se suponía que el discurso de la EBB ya influía en el sistema educativo moderno. Sin embargo, él comenta, “En esa educación estaba prohibido hablar el idioma original, el kichwa, el shuar o el achuar, y casi toda mi vida recibí ese [tipo de educación], hasta la secundaria” (Santi, 2010).

“Una profesora de la EIB recuerda que cuando ella estudió “primer grado, segundo grado y tercer grado era amargura para mí. Mis abuelitos no tenían radio ni televisión, entonces ¿cómo yo voy a aprender [el castellano]? No podía. Cuando yo llevaba los deberes [tareas] a mi casa, mis abuelitos no podían ayudarme porque eran iletrados, no estudiados. Entonces tenía problema y todo era escrito en español” (Melchor, 2009).

De tal manera que la educación dentro de la institución escolarizada, fungió como un dispositivo institucional para la promoción de la homogenización, al mismo tiempo que contribuyó a fortalecer el ideario del Estado liberal, que se sustenta en la idea de individuos (ciudadanos) con iguales

derechos y deberes. En el proceso de escolarización indígena se enseñó castellano, valores y fe católica, a la vez que se impartía doctrina civil en la perspectiva de formar un ser humano obediente de las normas sociales. Como lo plantea Luis Villoro, “*la educación uniforme es el mejor instrumento de homogenización social*. El estado nación se consolida al someter a todos sus miembros a un mismo sistema educativo” (Villoro, 1998: 27, cursivas nuestras).

Entonces, la educación²³ no es solamente un espacio de socialización y aprendizaje social que facilita la difusión e imposición de valores, de imaginarios, parámetros e ideales que se consideran importantes de mantener, fortalecer o cambiar según los distintos contextos históricos, sino también y al mismo tiempo, es el medio por el cual los proyectos de configuración de los diferentes Estados nación hacen viables sus específicos valores y políticas. Como afirma Fornet, la escuela le da viabilidad a las políticas que el Estado considera importantes, para mantener su hegemonía o su imaginario de nación (Fornet, 2004). En el caso de las destinadas a la población indígena, son políticas encaminadas a la asimilación de los grupos e individuos diferentes dentro de la sociedad nacional, políticas homogéneas para una sociedad moderna.

Teniendo en cuenta ello, consideramos que la escolarización de la educación debe ser analizada como una práctica histórica y política, la cual se ha cristalizado en un marco institucional particular, y que ha servido a múltiples propósitos sociales, económicos y culturales, pero sobre todo a los propósitos del Estado nación. Esta práctica lleva inmersa la idea del tipo de ser humano que se requiere formar para una determinada sociedad histórica. Como ya varios investigadores lo han referido (Bertely, 2007, Maldonado, 2010), en los casi dos siglos de implementación de políticas asimilacionistas, se integró a múltiples culturas al modelo homogéneo de sociedad que pretendía una sola nación. En esta tarea del Estado, la escuela se convirtió en una de las instituciones que contribuyó con más ahínco a la construcción de la nación.

Pero esta propuesta entra en crisis con la emergencia del movimiento indígena ecuatoriano, que puso en evidencia que allí habitaban varias comunidades indígenas, las que además se diferenciaban por su lengua, y por sus usos y costumbres (Macas, 1992). Es decir, que Ecuador no era un país

²³ La educación no es únicamente el proceso social que se da en la escuela como institución formadora, sino los diferentes espacios de la vida diaria en los que está inmerso el sujeto. Sin embargo, aquí nos centraremos en los procesos educativos de la escuela. Como lo plantea Narodowski y Martínez “la modernidad nos ha definido un modo de ser de la educación solamente pensable, preferiblemente, en términos de escuela. Por el contrario sostenemos que no es posible extender todos los modos de educación al modo escolar, ni tampoco extender el concepto de escuela a todos los modos de educación” (1997: 8)

bilingüe y bicultural, como era planteado en los proyectos de EBB estatales que asumían solamente la existencia de dos culturas: la mestiza (hablante del castellano) y la indígena (vinculada a la lengua vernácula). En cambio, lo que ese movimiento indígena defendió fue que se trataba de culturas indígenas, en *plural*, y que por ende el Ecuador era un país multilingüe y pluricultural, conformado por diversas comunidades indígenas, además de los mestizos y los negros. Esta idea de lo multilingüe y pluricultural permea no sólo la concepción sobre la educación indígena que se tenía, sino que provoca que la idea de educación bicultural se cambie por la nueva propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA PROPUESTA DE LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS HACIA UN ESTADO PLURINACIONAL

A pesar de las políticas del Estado nación y paralelamente a sus propuestas educativas, las comunidades indígenas desarrollaron algunas experiencias de educación más cercanas a sus propios intereses políticos y culturales, edificando e impulsando escuelas que ya no estaban dirigidas por el Estado o por otras instituciones, sino por los mismos indígenas. Por lo tanto, y en estas escuelas, los objetivos ya no eran los de la asimilación, sino más bien los del fortalecimiento de las comunidades o de las organizaciones. Entre estas importantes experiencias se encuentran, por ejemplo, las escuelas de Dolores Cacuango, que inician en la década del cuarenta, o las Escuelas Radiofónicas Populares en la década del sesenta, junto a las Escuelas Indígenas de Simiatug en el setenta y las escuelas “al margen de la Ley”, surgidas del Sub Proyecto de Alfabetización en Kichwa en los ochenta.

El origen de las escuelas desarrolladas por los indígenas, se ubica en Cayambe - Pichincha, donde Dolores Cacuango, líder indígena y militante de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) implementó “escuelas clandestinas” (1946 - 1963) para educar a los niños kichwas que vivían en las haciendas (Chiodi, 1990, Montaluiza, 2008, Yáñez, 2009). Dichas escuelas fueron dirigidas por maestros kichwahablantes para lograr mayor relación entre los niños, el maestro y la comunidad (Rodas, 2007). Se diferenciaban de las tradicionales porque se enseñaba en kichwa y castellano, de manera que contrariaba las políticas educativas del Estado, que planteaban la enseñanza sólo en castellano para lograr la asimilación del indio a la sociedad.

Experiencias posteriores las podemos encontrar con la implementación de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERP), que como lo mencionábamos atrás, fue una propuesta de alfabetización y educación para adultos kichwahablantes. Dentro de este proceso se formaron varios indígenas que fueron posteriormente maestros y líderes de las organizaciones regionales y nacionales, algunos de los cuales contribuyeron a plantear la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe de 1988, la que fue dirigida por las organizaciones.

Otra experiencia la encontramos en la provincia de Bolívar en 1972, donde se crearon las escuelas indígenas de Simiatug, como parte de la organización indígena de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi. Las escuelas inicia-

ron como una propuesta de autogestión, se adaptaron los contenidos al medio comunitario, el kichwa fue el idioma central en la enseñanza, los maestros eran kichwahablantes y miembros activos de la organización, quienes no sólo ejercían la labor de maestros sino también diferentes actividades que requería la comunidad, logrando así autogestionar su desarrollo (Krainer, 2010).

Por su parte, en el marco del Proyecto Nacional de Alfabetización del Ecuador (1980 -1984) se realizó el Subproyecto de alfabetización en kichwa (Moya, 1988: 52), que tenía como objetivo erradicar el analfabetismo, y en donde “casualmente” los mayores niveles se encontraban en las zonas rurales donde existía población indígena. Por ello, las organizaciones pidieron participar como promotoras en el diseño de programas y en la ejecución del Subproyecto, lo que posibilitó crear 300 *escuelas al margen de la ley*²⁴, es decir, por fuera de la educación oficial y dirigidas por los indígenas. Los alfabetizadores ya formados, en la mañana enseñaban a los niños, y en la noche a los adultos, en estas escuelas que en realidad eran parte del proceso organizativo de las comunidades, y que sobrevivieron hasta años después de terminado el Programa de Alfabetización.

Dichas experiencias no se desarrollan de manera aislada, porque algunas de ellas influyen sobre las otras. En términos generales, las experiencias educativas implementadas por los indígenas emergen de coyunturas políticas de alta movilidad, ligadas a la lucha por la tierra, y en las que se plantea la revalorización de la cultura, el acceso a la tierra y también a la educación. Las propuestas se constituyen en reacciones a las propuestas modernizantes de la sociedad hispana, la que discrimina a los pueblos indios de la educación formal. Todos los programas surgen como respuesta a la condición de analfabetismo y sus propuestas son de autogestión, para lo cual utilizan recursos locales, elaboran sus propios materiales, diseñan sus currículos, forman docentes indígenas, proponen el rescate y la revalorización de su condición social y de su pertenencia en calidad de nacionalidades indígenas, de modo que en todos los casos, la educación está ligada al fortalecimiento de las organizaciones indígenas. Estos elementos se evidencian en las experiencias educativas que, aunque no plantearon una propuesta totalmente alternativa a la escuela tradicional, sí son importantes porque contribuyeron a posicionar ciertos discursos sobre los temas de la identidad, la organización o la educación, entre otros.

Esas experiencias de educación no hubieran sido posibles sin las dinámicas organizativas de las comunidades indígenas, las que se venían gestando a lo largo de las últimas décadas, y que confluyen en los ochenta con el fortalecimiento de determinados procesos de las organizaciones, tales como

²⁴ Expresión utilizada por Luis Montaluisa, en la entrevista realizada en 2009, para referirse a las escuelas indígenas surgidas de esos procesos de alfabetización, y que no contaban con el aval estatal.

las movilizaciones, la reflexión sobre las nacionalidades, la urgencia de construir la unidad nacional y la necesidad de tener representación y voz única (Maldonado, 1997). De modo que en esta década, se logró avanzar en tres ejes reivindicativos, que son los de la lucha por la tierra y la territorialidad²⁵, el Estado plurinacional y la EIB.

Y son precisamente estas tres reivindicaciones que van a estar presentes a lo largo de la lucha de los movimientos indígenas en el Ecuador, las que marcan una diferencia frente a lo que venían siendo las organizaciones sociales en el país. A la histórica lucha por la tierra, se integra ahora la EIB y la lucha por el Estado plurinacional, lo que muestra la emergencia de un carácter étnico que le da identidad a la lucha indígena. Las organizaciones hacen explícita su identidad, incluso desde su propia denominación, lo que es evidente en el caso de la CONAIE, que surge en 1986, y que subraya desde su nombre, tanto el carácter indígena como también su reivindicación de las nacionalidades, al autobautizarse como Confederación de Nacionalidades Indígenas. Ello marca una diferencia notable con respecto a otras organizaciones de las que esos movimientos indígenas habían formado parte anteriormente, a la vez que expresa los efectos principales de la revolución cultural de 1968²⁶ en América Latina, la cual se manifiesta, según Aguirre (2010), también en la emergencia de nuevas organizaciones indígenas, las que en ciertos momentos y coyunturas específicas van a funcionar como la vanguardia de la lucha antisistémica de sus respectivos países.

La particularidad étnica de los movimientos es una característica de las

²⁵ El gobierno había realizado dos reformas agrarias, la de 1964 y la de 1973, pero éstas no implicaron una real distribución de la tierra, sino que más bien “estaban dirigidas, según aparece de sus resultados, a eliminar las formas precarias de trabajo y a modernizar el agro dentro del proyecto desarrollista del país” (Porras, 2005: 94). La diferencia en la distribución de tierra y colonización se evidencia en el hecho de que entre “1964 y 1985, apenas el 5.4% de la tierra fue redistribuida; en valores absolutos 520.000 hectáreas, mientras que para la colonización [de la Amazonia] se entregaron 2.500.000 hectáreas” (Porras, 2005:95). Con estos antecedentes, desde 1988, el movimiento indígena realizó varias tomas de tierras, siendo la primera en el Chimborazo en agosto de 1988. En ella, la idea era presionar a los hacendados y a las autoridades para que agilizaran los procesos legales que habían sido interpuestos, ya que varias querrelas se habían realizado para lograr la titulación de tierras a las comunidades indígenas y éstas nunca fueron resueltas. Es así como el 9 de mayo de 1989 se suscribe el Acuerdo de Saracayu, entre representantes del Gobierno y dirigentes de la CONAIE (Macas, 1992: 26), acuerdo que va a ser una de las reivindicaciones del levantamiento de 1990.

²⁶ La revolución cultural de 1968 abre una etapa histórica que se caracteriza por la emergencia de múltiples *nuevos* movimientos sociales, los que se diferencian claramente de las antiguas y clásicas organizaciones obreras y de los antiguos partidos socialistas y comunistas. Y cuando hablamos de 1968, asumimos que no se trata de un año cronológico, sino de un momento de ruptura, a partir del cual nacen y se organizan esos nuevos movimientos sociales. El término de “revolución cultural” es utilizado por Immanuel Wallerstein (2004), quien lo usa para referirse a ese momento de fractura histórica de la historia general de los movimientos sociales, los que desde esa fecha simbólica comienzan a poner en cuestión, por un lado, la tesis de que el objetivo central y prioritario de la lucha sea el de “la conquista del poder” (2008: 143), y por el otro, el hecho de que los únicos llamados a ser la vanguardia revolucionaria son los obreros, los miembros de la clase obrera.

organizaciones indígenas. Pero a su vez se convirtió en la posibilidad de reivindicarse como diferentes dentro de un Estado que se proclama homogéneo. Para la CONAIE, en Ecuador, existen múltiples comunidades que reivindican un carácter étnico, y se autodefinen como nacionalidades, reclamando ser reconocidas en tanto tales dentro del mismo Estado. Es decir, cada comunidad con un arraigo histórico se reivindica como nación, y cuestiona la idea de que Ecuador está conformado por una sola nación homogénea (Porrás, 2005). Por el contrario, afirman que dentro del país existen múltiples nacionalidades que han estado subsumidas por políticas y acciones homogeneizadoras; políticas que deben ser desterradas.

La idea de las nacionalidades indígenas nació a inicios de la década de los ochentas. Como lo recuerda Trujillo, este discurso se incorpora a los pueblos indios con el ánimo de confrontar al Estado, y supone el mantenimiento de situaciones tribales frente a la única alternativa de integración que propone el Estado (Trujillo, 1993). Así mismo, las nacionalidades se crean bajo el interés de denunciar y modificar las situaciones de discriminación y violencia ejercidas en contra de los grupos indígenas, como resultado de las ofensivas mundiales de búsqueda y explotación de recursos en sus territorios. La reivindicación de las comunidades contradice los postulados de la nación homogénea ecuatoriana, y profundiza la disputa entre Estado y organizaciones indígenas en la década del ochenta, que es precisamente el mismo momento en que el movimiento plantea sistemáticamente la propuesta de EIB como componente importante para la “recuperación de lo cultural” y para el fortalecimiento de sus organizaciones.

La EIB es un proyecto educativo planteado por los indígenas y sus organizaciones como parte de su proyecto político. Para ellos, el modelo educativo que se había implementado fue dictado por una cultura que poco tuvo que ver con ellos, porque como lo recuerda Amodio, particularmente la división de tiempos y espacios refleja una organización social y económica de la sociedad occidental (1986: 10). En el caso de las comunidades, no existe un momento específico para la educación, por el contrario, las comunidades están en constante aprendizaje; además, el ciclo escolar en general está pensado para la ciudad y en él no se dejaba espacio para las labores y tiempos de la cosecha; gran parte de las imágenes gráficas de los textos se refieren a la ciudad, mientras que las comunidades, en su mayoría, son rurales; los libros sí hablan a veces de los indígenas, pero estos en general son referidos a las comunidades pasadas, como si se quisiera desconocer a las culturas actuales. Era necesario entonces, readecuar y recontextualizar la educación de acuerdo a los intereses indígenas. Por eso la CONAIE propone que la educación se readapte culturalmente a las características de las comunidades, y

además, que sea planteada y administrada por los mismos indígenas.

La historia de la EIB en el Ecuador, desde las escuelas clandestinas de Dolores Cacuango, muestra que es un proceso desde abajo (las comunidades) hacia arriba (el Estado), que logró a finales de los ochenta instalarse como una institución con recursos del Estado, y que fue reconocida a nivel social como una propuesta legítima y legal de la población indígena y de sus organizaciones. Este proceso político y educativo que se construye desde abajo hacia arriba, no ha sido un proceso de las elites y los partidos políticos, sino un proceso de la organización indígena; que plantea además la necesidad de la existencia de otro tipo de Estado, el Estado plurinacional.

De tal manera que la tarea de homogenización que se impulsó y se implementó por parte del Estado, no se logró terminar “felizmente”. Según cifras oficiales del último Censo de Población y Vivienda, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas del Ecuador (INEC) en 2010, el país está conformado por un total de 14.483.499 personas. De ellas el 71.9% se considera mestiza, el 7.4% se autodenominan montubios²⁷, un 7.2% son afroecuatorianos y el 7% indígenas, mientras blancos son el 6.1% y un 0.4% se ubica como otro²⁸. Naturalmente, estas cifras son cuestionadas por la CONAIE (2010), que afirma que la población indígena en Ecuador llega hoy a un 30%, mientras que otras estimaciones de la UNICEF la ubican en un 25%, junto a un 65% de mestizos, 7% de blancos y 3% de población de negros.

Estos datos, a pesar de su disparidad, muestran que la homogenización, aunque no se consolidó totalmente, sí logró mestizar a más de la mitad de la población del país. Ni sumando la población indígena y afro con los datos más optimistas se llega a un 50%. Pero tampoco se logró la total homogenización cultural, porque aún persisten 13 nacionalidades ubicadas en las tres regiones en que se divide el país: 8 en la Amazonia, 4 en la costa y 1 en la sierra (ver mapa II en la Introducción). Cada nacionalidad está conformada a su vez por pueblos que en total suman 22, según la identificación censal de 2001. La diversidad cultural del Ecuador también está representada en los pueblos afroecuatorianos, los que en su mayoría se encuentran en la provincia de Esmeraldas y en el sureste de Guayaquil, al lado de los montubios, que se encuentran ubicados en el litoral ecuatoriano.

Precisamente, la emergencia de las organizaciones indígenas da cuenta de que existen múltiples etnias que se reivindican como tales, y que plantean modelos de Estado, de producción, organización y educación diferen-

²⁷ Los montubios son comunidades que viven en zonas rurales del litoral pacífico en Ecuador. Están aferrados a la tierra y al monte, aunque se dedican también a la ganadería y la pesca. No se consideran ni indígenas, ni blancos, sino producto de estas dos culturas, se consideran montubios. El Estado ecuatoriano los reconoce como etnia con la Constitución de 2008.

²⁸ Los datos fueron tomados de la página oficial del INEC. <http://www.inec.gov.ec/estadisticas/>

tes a los que se han implementado en el país. Frente a la educación diferenciada, que es el tema que nos ocupa, las organizaciones y sus comunidades plantean la EIB como un sistema educativo que sea capaz de contribuir a fortalecer tanto la etnicidad como las organizaciones indígenas. Esta propuesta es avalada por el Estado en 1988, y desde ese año se institucionalizó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), que fue coadministrada entre el Estado y las organizaciones hasta 2009, momento en que la institución pasa a ser dirigida directamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), suprimiendo así la potestad que tenían algunas organizaciones de decidir frente a la EIB.

La DINEIB. La propuesta educativa desde las organizaciones

Para la implementación de la EIB, las organizaciones indígenas que la dirigieron (entre ellas y muy especialmente la CONAIE), tuvieron en cuenta las experiencias previas de educación y organización en las cuales los indígenas habían participado, tanto en la función de maestros, coordinadores y líderes, como también en la condición de alfabetizados, educados y formados. Estas experiencias fueron fundamentales para plantear los criterios sobre los cuales se debía concretar la propuesta nacional de EIB. El primer criterio era que la institución fuese dirigida directamente por las organizaciones indígenas y que fuese de carácter nacional, el segundo, la necesidad de que la DINEIB fuera una institución autónoma que pudiera tomar decisiones directamente, sin supeditación a otras instancias. Un tercer criterio se basaba en la identidad cultural y política, la que debía permear a la propuesta educativa, con el fin de fortalecer a las comunidades indígenas y a sus organizaciones, y por último, la DINEIB debería de reconocer los aportes de las experiencias de educación previas que contribuyeran a delinear la propuesta. Estos criterios no se aplicaron uno tras otro, ni todos al mismo tiempo, sino que se fueron configurando con la implementación y puesta en marcha de la misma DINEIB.

Respecto del primer criterio, la CONAIE lograba con él imprimírle una mirada realmente nacional al proyecto, en el sentido de abarcar todas las reivindicaciones de las distintas poblaciones del conjunto del país. Precisamente en su Primer Congreso, en 1986, se planteó ya la necesidad de construir dentro del movimiento indígena un órgano nacional, que tuviera las facultades de llevar a cabo las decisiones que se tomaban respecto del tema educativo. Así recuerda Luis Montaluisa –dirigente de la CONAIE y primer director de la DINEIB–:

“Yo había sido dirigente del MIC [Movimiento Indígena de Coto-paxi] y en esa condición asistí al Congreso de la CONAIE. Cada

provincia mandaba 10 o 20 delegados [...] Allí me eligen dirigente de educación [...] Yo planteé dos cosas antes de que me elijan. Primero, debemos crear una institución dentro del Estado que tenga la capacidad [de decidir], porque nosotros creábamos nuestros libros y decía el Ministerio de Educación que no aprobaba [...Segundo] Era importante una institución que pueda dar títulos, que pueda aprobar el currículo, que pueda aprobar los materiales, que pueda nombrar a los maestros. Yo tenía todo clarísimo, la cuestión académica, lo que no tenía claro era lo económico, creía que el Ministerio seguía pagando. Se hacía toda la parte académica sin pedir permiso. El Congreso de la CONAIE lo vio muy bien y lo aprobaron” (Montaluisa, 2009).

Luis Montaluisa, al resultar elegido como dirigente de Educación de la CONAIE, inicia los trámites para que la propuesta de una entidad de educación nacional y autónoma fuera avalada y financiada por el Estado. Para ello, se realiza el proyecto de creación de la DINEIB y se negocia con el presidente del momento, Rodrigo Borja, que recién se posesionaba en el cargo en 1988, y que en ese momento se mostró interesado. Sin embargo algunas de las autoridades del Ministerio de Educación no estuvieron de acuerdo²⁹, e hicieron un documento argumentando las razones de por qué se oponían a la creación de la DINEIB.

Finalmente “el gobierno del presidente Rodrigo Borja dictó el Decreto ejecutivo 203, el 15 de noviembre de 1988, que reformó el reglamento de Ley de Educación y responsabilizó a la DINEIB del desarrollo de un currículo idóneo. Más tarde, en 1992, se elevó a la DINEIB a la categoría de Organismo Técnico Descentralizado” (Almeida et al., 2005: 99). La oficialización de la institución se suscribió entre el gobierno y la CONAIE, quienes se comprometieron a compartir la responsabilidad de mantener la EIB en los niveles primario y medio, bajo la autonomía de las organizaciones.

En cuanto al segundo criterio, la experiencia de trabajo de alfabetización les permitió a las organizaciones comprender la necesidad de construir procesos autónomos. La experiencia vivida en el Proyecto Nacional de Al-

²⁹ “En el Ministerio se han enterado [del proyecto] y pusieron el grito en el cielo toditas las autoridades [...] que cómo va a ser que los indios les den, que qué capacidad tienen los indios, que los indios van a dividir. Quien encabezaba esa crítica era un socialista, José Elías Carmen. Para nuestra suerte, a uno de los asesores del ministro yo lo había conocido, y él me dice que estaba de acuerdo con nuestro proyecto. Entonces, como había toda esa oposición, el ministro se estaba echando para atrás, e incluso yo fui a insistirle. Lo que dijo es que desde las organizaciones designáramos a tres delegados, y desde el ministerio se designaría a otros tres, que todos en coro estaban en contra. Ellos habían hecho un texto con 37 objeciones para la creación de la DINEIB, entonces Alfonso Calderón, mi amigo, me pasó el documento, y entonces yo lo estudié y vi la cuestión legal que utilizaban. Y dijo el ministro: mañana va a ser el debate entre los tres del ministerio y los tres de ustedes, vamos a hacer el debate, y si ganan ustedes y los convences creamos, y si no, no” (Montaluisa, 2009).

fabetización (1980 - 1984), en el cual habían participado algunos indígenas, demostró la necesidad de la autonomía para tomar decisiones, porque en ese entonces el Ministerio de Educación y Cultura, durante el proceso de alfabetización, siempre tenía la última palabra, y por lo tanto siempre se debía recurrir a esta instancia para autorizar las propuestas del Subprograma kichwa.

“Nosotros no podíamos imprimir los libros sin que hubiera una carta que nos autorizara, entonces nosotros decidíamos imprimirlos por nuestra cuenta, y [ellos] decían: están haciendo aquí lo que quieren” (Montaluisa, 2009).

De la misma manera esto pasaba con las propuestas curriculares, los programas y los planteamientos filosóficos, ya que al ser presentadas al MEC, éste planteaba que las propuestas no correspondían a los currículos establecidos legalmente. La poca autonomía generaba retrasos, tensiones y mostraba la falta de reconocimiento del trabajo que realizaban las organizaciones. Era claro que sin la autonomía para tomar las decisiones correspondientes a los temas educativos, los procesos quedarían truncados.

Por eso, fue un avance importante cuando se logró que las organizaciones tuvieran la potestad de proponer un proyecto educativo, de establecer el currículo para las instituciones bilingües, de formar maestros para las escuelas, de designar al director nacional y a los directores provinciales, y de publicar los libros escolares, etc.

En cuanto al tercer criterio, es interesante señalar que el fortalecimiento de la identidad indígena fue un objetivo de la misma propuesta de la EIB. Esta propuesta estuvo impulsada por una dirigencia que se diferenciaba de su base, en tanto fue apoyada por profesores, dirigentes de cooperativas, líderes que estuvieron auxiliados por algunos profesionales antropólogos y lingüistas, que venían trabajando en las comunidades desde una tendencia política que reivindicaba la etnicidad indígena y cultural (Sánchez, 2010). Estos líderes, en constante relación con sus bases, acogieron las reivindicaciones más sentidas de la población, como la de la EIB, que fue impregnada por la idea de la recuperación del idioma y la cultura en general.

De tal forma que a la propuesta de la EIB se integró la mirada étnica e indígena, que era parte de la reflexión que caracterizó a la década de los ochenta. Como afirma Maldonado, fue en esta década cuando se incorpora en las reflexiones de los movimientos el concepto de ‘indígena’ (Maldonado, 1997: 114). Tanto es así, que en algunos documentos de la época se habla de la DINEIIB con una “i” adicional, que denotaba el término de Indígena: Dirección Nacional de Educación *Indígena* Intercultural Bilingüe (Chiodi,

1990: 344; DINEIIB, 1990; Yáñez, 1992: 9; subrayado nuestro) y no DINEIB. Pero en el Decreto 203 del 15 de noviembre de 1992 se le suprimió la palabra indígena, por considerar que el país no solamente era indígena sino intercultural.

La identidad étnica fue así parte de los planteamientos de la EIB, porque en términos generales se propuso un currículo que tuviera en cuenta la particularidad cultural de las comunidades, y también los conocimientos del mundo indígena. Desde esta base, se propuso un sistema educativo con una visión renovada que promueve el respeto a la diferencia, que recoge conocimientos culturales muy diversos, y muy distintas formas de organización, al mismo tiempo que afirma la lengua y que difunde ciertos saberes indígenas ancestrales.

El cuarto criterio se basa en las experiencias previas, tanto de las propuestas autónomas de las comunidades como de algunas instituciones externas. Por una parte, los maestros formados en las diferentes experiencias educativas lograron proponer un proyecto tanto bilingüe como intercultural, en el sentido de reconocer los conocimientos generales y también a las culturas indígenas que integran el país. Por su parte, algunas instituciones internacionales como la GTZ, que implementó el Proyecto de Educación Bilingüe, contribuyeron al desarrollo de la propuesta. La GTZ va a ser importante para el apoyo investigativo de las lenguas y de la educación indígena, porque produjo materiales que por mucho tiempo fueron un insumo importante en esta propuesta educativa.

Como podemos ver, los criterios en que se basa la DINEIB muestran que se proponía un nuevo modelo educativo, que disputaba un espacio con el modelo homogeneizante. De manera que estaban en juego dos miradas sobre el conocimiento y sobre la escuela, una de ellas la mirada hegemónica, que establece la homogenización curricular, y por eso plantea que el currículo de EIB no corresponde con los establecidos legalmente por el Ministerio, y otra de ellas la mirada intercultural, que propone construir y establecer la educación de acuerdo a las necesidades de las comunidades y de sus planteamientos. Finalmente, aunque se logró establecer la DINEIB, ella ha estado atravesada por cuestionamientos diversos desde su mismo origen y hasta la actualidad.

Con la creación de la DINEIB en 1988, en Ecuador se establecen dos sistemas educativos, según la Ley 150 de 1992. Uno denominado *Hispano* (moderno/tradicional), es decir, el sistema que tradicionalmente se ha implementado en base a la estructura moderna del conocimiento y a la escuela que tiene como idioma central el castellano, y en donde asiste en su mayoría población *no* indígena; y un segundo sistema educativo que es el *Intercul-*

tural Bilingüe, administrado por la DINEIB con una propuesta curricular autónoma aunque no del todo alternativa al modelo moderno, y en el que participan sobre todo niños y jóvenes indígenas.

Desde este doble esquema reconocido por la ley, la Educación Hispana (EH) continuó con la tendencia que venía implementándose desde antes en las instituciones educativas, de un currículo con materias básicas y con una estructura que respondía al Ministerio de Educación directamente. Por su parte, la EIB comenzó a implementar un currículo que se encuentra sintetizado en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) de 1993, el cual se basa en el reconocimiento de los específicos contextos culturales en los que se implementa la educación, planteando por ello integrar dentro de la construcción del proyecto, a la familia, a la comunidad, a las formas organizativas y a los saberes propios.

Así, mientras que la EIB está relacionada estrechamente a la propuesta política del movimiento indígena, la educación tradicional o moderna defiende al proyecto del Estado homogéneo, y si esa educación moderna plantea la formación de individuos, la EIB en cambio, plantea la reafirmación de colectivos sociales. Y si la educación tradicional se basa en las ciencias como conocimiento preponderante, la educación intercultural bilingüe pretende que sean más bien los conocimientos socioculturales los que guíen a la escuela, además de que mientras la educación moderna se desarrolla claramente dentro del marco de relaciones asumidamente jerárquicas, la EIB por el contrario, sugiere e induce relaciones más horizontales. Y todo esto, desde otra oposición subyacente más profunda y general, que contrapone a dos proyectos de país; pues de un lado la educación moderna trabaja conscientemente por la continuación de un Estado liberal, frente a la reivindicación de un Estado plurinacional, propuesta reclamada en cambio por la escuela de la EIB.

Sin embargo, como lo profundizaremos más adelante, las diferencias radicales entre los dos tipos de educación se encuentran por ahora mucho más en el deber ser que en el ser, es decir mucho más en los discursos de la EIB y en sus planteamientos políticos, que en su verdadera práctica cotidiana. Lo que es una de las contradicciones más fuertes con las que se ha enfrentado la EIB a lo largo de toda su historia.

Entonces, si tratamos de resumir y de esquematizar formalmente el conjunto de las diferencias políticas, económicas, sociales y culturales que presentan estos dos modelos de educación, podemos esbozar un panorama general que se sintetiza en el Cuadro número 3. Aunque aclarando que, como en toda esquematización, la atribución de tal o cual elemento dentro de una cierta categoría o columna violenta a veces la propia realidad, en la cual

dichos elementos responden muchas veces a varias intenciones, teniendo un carácter a la vez político y epistemológico, o en otro caso, a la vez social y cultural. Lo que nos ha llevado aquí a ubicarlo en aquél espacio en el que consideramos gravita su efecto de manera preponderante o fundamental.

Estas son, en nuestra opinión, las características principales de los dos modelos de educación hoy existentes dentro del Ecuador, respecto de las cuales debemos hacer dos aclaraciones importantes. La primera es que la categoría de cultura no se estableció como un rubro independiente dentro del cuadro, porque pensamos que las dimensiones culturales atraviesan en mayor o menor medida a todas las categorías presentadas, y ello en ambos modelos. La segunda es que las características que se plantean tienen que ver más con el deber ser de ambos sistemas educativos, que con sus respectivas prácticas, que en la realidad se presentan de una manera mucho más llena de contradicciones. Aunque vale la pena insistir en el hecho de que, a pesar de ser diferencias más ubicadas en el plano del discurso y del deber ser, ellas han provocado rivalidades y tensiones importantes a lo largo de estos más de veinte años de existencia de la DINEIB.

La escuela tradicional, por su más amplio trayecto histórico de vida, y por su importancia en la consolidación de un Estado nación y en su expansión, se ha convertido en una institución casi naturalizada socialmente, logrando viabilizar proyectos políticos o culturales bajo un supuesto manto de neutralidad y objetividad. Por su parte la EIB, que posee una corta historia de vida, está llena de confrontaciones, de obstáculos, de tensiones, y lo más difícil es que ha tenido que asentarse dentro de la estructura de la escuela moderna, lo cual no le ha permitido tomar suficiente distancia frente a este modelo tradicional. En el caso de la EIB, por lo tanto, sus propuestas son, en su mayoría, mucho más intenciones a futuro que se plantean en términos discursivos, políticos y teóricos, que realidades ya concretadas y alcanzadas, porque el modelo tal y como está planteado, no se ha logrado implementar cabalmente, debido a múltiples dificultades derivadas del contexto social dominante, y a obstáculos que le impone el propio Estado. Algo diametralmente diferente a lo que sucede con la educación hispana.

Se trata entonces de dos sistemas muy diversos, denominados en la actualidad jurisdicciones, que forman parte del Ministerio de Educación en el Ecuador. Y aunque en términos legislativos se supone que tienen los mismos derechos, en la realidad la EIB ha sido la gran damnificada en el momento de definir las políticas públicas, y eso lo mismo en lo que se refiere al rubro de la distribución de recursos o a la capacitación de docentes, que a la dotación de parte de las instituciones, etcétera. Por eso, en un informe presentado por la UNESCO en 2005, se evalúa que “El presupuesto que recibe

Cuadro 3
Diferencias entre las propuestas de la EIB y la EH

Diferencias	Educación Hispana (EH) (Educación moderna/ tradicional)	Educación Intercultural Bilingüe (EIB)
Epistemo- lógicas	Se concentra en la enseñanza de las lenguas hegemónicas, el castellano y el inglés	Privilegia la enseñanza de las lenguas indígenas y el castellano
	Es una enseñanza sobre todo de saberes teóricos	Encuentra su fortaleza en recuperar los saberes indígenas ancestrales
	Reivindica la hegemonía de las ciencias como fundamento de la enseñanza	Intenta la integración del saber universal con los saberes locales y los saberes indígenas
Sociales	Uno de sus objetivos fundamentales es el de la formación del ciudadano	Fomenta centralmente la pertenencia a la comunidad y la reafirmación de lo colectivo sobre lo individual
	Reivindica la jerarquía del maestro activo que posee un conocimiento sobre los estudiantes pasivos que solo lo reciben y aprenden	Defiende una relación más horizontal maestro – estudiante, a la vez que trata de integrar los saberes de la comunidad y de sus sabios
	Se basa en el respeto de rígidas normas que regulan la convivencia en la escuela	Trata de crear relaciones de confianza y de mutuo reconocimiento entre maestro y estudiantes
	Reproduce un modelo que cuenta ya con una cierta tradición, con una historia de mediana duración	Es un modelo educativo que posee todavía un carácter “experimental”; es un proyecto muy nuevo.
Políticas	Es supervisado por el Ministerio de Educación	La supervisión corre a cargo de las organizaciones junto con el Estado
	Postula a la libertad individual como la base de las relaciones	Reivindica a los derechos colectivos como la base de las relaciones
	Defiende la democracia formal y delegativa dominante y el mecanismo de las elecciones	Defiende la democracia directa y asamblearia como base de la toma de decisiones colectiva

Fuente: Elaboración propia *

la educación indígena (EIB) por alumno es menor que el de la educación hispana, y la tendencia es a incrementar esta brecha. El Ecuador invierte en los indígenas 10% menos en educación primaria y 40% menos en educación secundaria, comparado con lo que invierte en la población mestiza” (Torres, 2005: 10). Y esta situación referida para el año de 2005 se mantiene hasta hoy, en 2011, tal y como lo comentan tanto una profesora de la EIB como el propio Presidente de la CONAIE en el año de 2010:

* Este cuadro de las diferencias entre los dos tipos de educación en Ecuador, lo construimos a partir de sus respectivas propuestas curriculares. Así que se trata sobre todo del ‘deber ser’ de esos dos tipos, más que de su realidad cotidiana, la que, sin embargo, en el caso de la educación hispana se cumple mayormente.

“A nosotros no nos capacitan” (Marta Fernández, 2010).

“Nuestros docentes no son capacitados al nivel de los otros, de la hispana, debido a que no hay fuentes de recurso económico” (Marlon Santi, 2010).

Los Estados latinoamericanos en general, y el ecuatoriano en particular, asignan los más ínfimos presupuestos en educación. Y todavía, incluso dentro de este de por sí magro presupuesto, la EIB es la cenicienta en la asignación de recursos, lo cual se ve reflejado en la calidad de la educación; en que la investigación se ha quedado caduca; en que no se siguió profundizando en los saberes y conocimientos indígenas; en la poca elaboración de materiales para la escuela; en que los maestros no son capacitados. Aunque a pesar de todo esto, desde los movimientos y desde algunas instituciones sociales se continúa con la investigación que contribuye a la estructuración de programas y de currículos, entre otros.

El proyecto de Estado plurinacional

Consideramos que vistas más en profundidad, las propuestas de EIB y de EH representan en el mediano plazo dos proyectos distintos de Estado, que intentan viabilizarse por medio de la escuela: de un lado el Estado homogéneo, al cual ya nos hemos referido, y del otro el Estado plurinacional, que es el planteamiento de las organizaciones indígenas en general y especialmente de la CONAIE, y que propone una educación que tenga en cuenta las diferencias culturales, y a su vez, que contribuya a fortalecer los proyectos de las comunidades. Este es un aspecto importante en el caso ecuatoriano, ya que son los mismos movimientos quienes van a liderar la propuesta educativa, situación muy diferente a lo que pasa en la mayoría de los países en América Latina, como en Guatemala y en México, en donde es el Estado el que controla la educación oficial en este periodo. Y en donde, por lo tanto, todo proyecto educativo de los movimientos indígenas, tiene que hacerse al margen y más allá de la acción del propio Estado.

La DINEIB, que como ya dijimos es la encargada de la educación para las comunidades, es a su vez el resultado de la lucha por consolidar el proyecto político de la CONAIE, la que por su intermedio intenta trazar ciertos lineamientos de acción para el sistema educativo.

La relación entre la organización indígena y la EIB, se ve plasmada en los documentos de la DINEIB. Justamente, en un manual escolar de 1990³⁰,

³⁰ El título del libro es *Nucanchic Yachai* y fue denominado como Manual por Luis Montaluiza (DINEIB, 1990: 5). Éste libro contiene una síntesis de la propuesta curricular de educación para las comunidades indígenas. Plantea, desde la importancia de la escuela, su relación con la comunidad y la organización, hasta lineamientos sobre la enseñanza de áreas escolares como las matemáticas, las

se afirma: “en el sistema de educación bilingüe comunitaria propuesto por las organizaciones indígenas, *la educación está ligada al proceso organizativo* a fin de garantizar el respeto de los derechos humanos, mejores condiciones de vida, una educación más acorde con los intereses y necesidades de la población y una escuela inmersa en la vida de la comunidad” (DINEIIB, 1990: 48; subrayado nuestro). Es decir, hay una referencia explícita a la importancia de la relación Comunidad-EIB-Organización Indígena. Este trío será la combinación fundamental para lograr no sólo la implementación de la EIB, sino también la organización de las comunidades.

Esta relación también se encuentra, tres años más tarde, en los planteamientos del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que es la base del currículo de la DINEIIB. Uno de los tres fines se refiere a “fortalecer la identidad cultural y *la organización de los pueblos indígenas*”; e igualmente en uno de sus principios considera que “la comunidad y *la organización comunitaria* son corresponsables, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros” (DINEIIB, 1993: 12-13; subrayado nuestro). Es decir, que tanto la escuela debe contribuir para que las comunidades indígenas sigan construyendo sus procesos organizativos, los que están estrechamente relacionados con la CONAIE y con su proyecto político de construcción de un Estado plurinacional, como la organización, coadyuvar al fortalecimiento de la propuesta de EIB. Esta propuesta muestra una vinculación directa entre la escuela, la comunidad y la organización.

Los planteamientos curriculares de la DINEIIB, mostraban una disputa frente al Estado ecuatoriano homogéneo, el que en esos tiempos no había reconocido todavía en su Constitución Política³¹ la diversidad cultural; mientras que los movimientos indígenas llevaban lustros reivindicándose como nacionalidades, y propugnaban por un Estado plurinacional desde varios años atrás. La DINEIIB, en su manual, planteaba la enseñanza de *las nacionalidades indígenas* y su importancia (DINEIIB, 1990), planteamiento que distaba y confrontaba a la misma Constitución entonces vigente.

En el “manual” de 1990 se plantea ya explícitamente la necesidad de enseñar que el Ecuador es un país plurinacional (DINEIIB, 1990: 169), y dentro de los contenidos se afirma que “los pueblos indígenas del Ecuador, prefieren utilizar el término *nacionalidades* dentro del proceso organizativo. Para ellos, asumir el hecho de *ser nacionalidad representa un reencuentro con su historia y su propia identidad*. Cada nacionalidad se diferencia de otra cultura por su lengua, por su historia” (DINEIIB, 1990: 81; subrayado

lenguas, las actividades artísticas, entre otras. Por ello, consideramos que más que un manual, es una reflexión y una propuesta sobre el deber ser de la EIB en Ecuador.

³¹ Para esta época regía la Constitución de 1978, la que no reconocía la diversidad cultural, como si sucede, al menos en la letra, con la Constitución actual, proclamada en el año de 2008.

nuestro). Es decir, que se propugnaba porque en las escuelas de EIB se enseñara que el Ecuador está conformado por nacionalidades, como era y es la propuesta de la organización indígena, especialmente de la CONAIE, propuesta que en esos momentos no estaba aún reconocida por el Estado.

La idea de la nacionalidad indígena es muy fuerte, porque interpela al Estado dominante y fractura el proyecto de nación que había sido gestado por las elites. Como lo afirma Dávalos, “si había alguna idea que las elites habían siempre remarcado, era la noción de “nacionalidad ecuatoriana”, como proyecto homogéneo, unitario, concentrador y articulador de consensos. Ahora bien, el sólo hecho de plantear la idea de la plurinacionalidad, significaba que la “nacionalidad ecuatoriana” había sido un cascarón vacío, un discurso hecho más en función estratégica que en función de una historia propia” (Dávalos, 2002). La crisis que generó el proyecto del Estado plurinacional a la elite ecuatoriana, va a hacer que el concepto aparezca en las políticas educativas avaladas por el Estado, aunque hasta la Constitución de 2008³².

Obviamente, en el planteamiento de las *nacionalidades indígenas* hay una concepción muy diferente a la de la nación moderna, que agrupa a múltiples culturas bajo el mismo Estado y bajo el imperio de las mismas leyes. Desde la perspectiva de Stavenhagen, esta disputa se presenta debido a que existen dos concepciones de nación: la jurídica y la étnica. La primera relacionada con la pertenencia a ella de todas las personas que están adscritas legalmente a un territorio, desde la normatividad legal del Estado. La segunda, que es la nación relacionada con la pertenencia, el idioma o la religión, así como con el criterio de historia arraigada en la idea de una ascendencia común (Stavenhagen, 2000). Aquí hay una idea étnica y otra estatal de la nación, lo que genera conflictos y tensiones frecuentes por disputar en torno al tipo de nación a construirse. Sin embargo, en ninguno de los casos se plantea una escisión o división al interior del Estado.

El proyecto de EIB defiende la propuesta de nación étnica, al tener inmersa una idea de Estado plurinacional que se confronta con la perspectiva de un Estado clásico fundamentado en la democracia liberal. La concepción de nación étnica está vinculada con el proyecto de la CONAIE, para quien la plurinacionalidad es entendida como “un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos. Es reconocer no solamente el aporte de los pueblos y nacionalidades indígenas al patrimonio de la diversidad cultural, política y civilizatoria del Ecuador, sino que buscar superar el empobrecimiento y la discriminación de siglos de las civilizaciones indígenas. [...] La plurinacionalidad [...] implica] un cambio en

³² La Constitución de Ecuador de 2008, reconoce las nacionalidades indígenas y les ofrece garantías de autonomía política, pero *no* les reconoce el derecho a decidir sobre sus propios territorios.

la estructura del Estado y del modelo económico, en el marco del reconocimiento de niveles importantes de autogobierno, territoriales y también del manejo y protección de los recursos naturales, en el ejercicio de la autoridad sobre las instituciones que manejan asuntos de vital importancia, como la educación y la salud, en el reconocimiento de la pluralidad jurídica, en la oficialización de los idiomas indígenas y en la construcción de una verdadera interculturalidad sin imposiciones” (CONAIE, 2007).

Este planteamiento es un desafío al poder del Estado hegemónico y homogéneo, que responde reconociendo, dentro de los marcos del Estado democrático liberal, a la diversidad cultural, y en ella a la educación, e incluso a la misma “plurinacionalidad”, con la Constitución de 2008. Pero dista mucho de ser reconocida una genuina plurinacionalidad en los términos de la CONAIE, pues ello requeriría cambiar radicalmente la estructura misma de todo el actual Estado.

A pesar de ello, no podemos desconocer que la propuesta de EIB, lleva implícita en sus bases una intencionalidad política, impregnada por los movimientos indígenas con la intención de construir un Estado plurinacional. Por ello, la EIB representa una fractura real con la escuela moderna, que se asienta en las bases del Estado homogéneo liberal.

La interculturalidad. Apuesta política

En el planteamiento del nuevo sistema de educación en el Ecuador, se integró intencionalmente el concepto de interculturalidad, que también forma parte de la lucha del movimiento indígena. El término quiso marcar una diferencia en términos políticos, culturales y educativos, frente a la concepción de Educación Bilingüe Bicultural (EBB) que se venía implementando por parte de instituciones internacionales, para proponer una mirada más amplia del proyecto educativo.

Sobre el origen del concepto, Catherine Walsh (2009) afirma que en una reunión regional sobre educación bilingüe en México, en 1982, se recalcó la necesidad de establecer políticas educativas de plurilingüismo, proponiendo entre otras cosas la oficialización nacional de las lenguas aborígenes. En este marco, se acordó recomendar el cambio de nombre de la EBB como era designada, por el de Educación *Intercultural* Bilingüe, como hoy es nombrada incluso en varios países de América Latina³³.

³³ Otro antecedente que muestra el fortalecimiento del concepto de EIB, fue el “Seminario Internacional de Educación Bilingüe – Bicultural en América Latina”, seminario llevado a cabo en Ecuador en 1987, y organizado por la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello y la GTZ. En este seminario participaron representantes de la educación bilingüe de varios países del continente (Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Colombia) quienes llegaron a la conclusión de que era necesario usar el término de intercultural, a diferencia de bicultural, para referirse a la educación indígena. Al respecto quedó explícito en sus Memorias que, “a fin de marcar una distancia con las ac-

Sin embargo, al revisar la historia de la educación indígena en México, comprobamos que el concepto no forma parte de las legislaciones que se implementaron por lo menos hasta 1989 (Chiodi, 1990). Pero sí aparece muy recurrentemente en el caso de Ecuador, en donde se usó frecuentemente entre las organizaciones indígenas y en las políticas educativas de la época. En un acuerdo ministerial (000529) de 1983, se afirma que “en los sistemas de educación que se desarrollan en zonas de predominante población indígena, se utilice [...] el castellano como lengua de relación *intercultural*” (subrayado nuestro). Aunque para este momento, la interculturalidad era entendida, sobre todo, como la necesidad de usar irrestrictamente las lenguas vernáculas y la cultura indígena en la enseñanza escolar, haciendo énfasis en que la educación debe basarse en la especificidad lingüístico - cultural de las poblaciones indígenas. Éste es un énfasis lingüístico, similar a lo que sucede con la EBB, pero es a su vez una reivindicación cultural, porque planteaba que por medio de la lengua, se generara un reconocimiento a la diversidad cultural de las comunidades, a partir de sus “usos y costumbres”

Por su parte, Luis Montaluisa, dirigente de la CONAIE y primer director de la DINEIB, recuerda que la educación indígena era denominada indistintamente educación bilingüe bicultural o educación bilingüe intercultural. Pero a partir de la conformación de la CONAIE en 1986, y “luego de haber reflexionado, se pensó que mejor sería poner énfasis en la interculturalidad. Esto tenía como objetivo proponer al país una educación que lleve a una convivencia entre pueblos de diferentes culturas, y superar el conflicto de culturas que había venido siendo alimentado por la educación, a partir de la invasión europea” (Montaluisa, 2008b: 12).

Lo que se observa tanto en el caso del evento de México en 1982, como en el de Ecuador en 1986, es que va existiendo un cambio de paradigma frente a la educación para poblaciones indígenas, la que a partir de estos tiempos se va a comenzar a denominar como Educación Bilingüe Intercultural.³⁴ Sin embargo, lo que sucede en Ecuador, muestra que allí la interculturalidad se asume como un proyecto social y político, poniendo énfasis en el conflicto cultural y en la necesidad de reconocer a los diferentes pueblos desde la convivencia.

tividades desarrolladas por el ILV, en países como Ecuador y Colombia por ejemplo, en donde dicha institución hace uso del término bicultural para definir un tipo de educación despersonalizante, y por ende, distinto al asumido por los proyectos presentes en el seminario, el grupo convino recomendar la utilización del término intercultural” (D’Emiro, 1988: 115).

³⁴ Pese a esta nominación, en las conversaciones diarias e incluso en los documentos académicos se nombra como Educación Bilingüe, pero se refiere al sistema de educación intercultural que funciona desde 1988. Entre estos dos modelos existe una diferencia importante: mientras que la EB no permitía el uso del kichwa (en el caso de la sierra ecuatoriana) en la escuela, en la EIB se planteó la necesidad de alfabetizar en ese idioma y luego en el castellano.

El concepto de *interculturalidad*, que aparece ligado a la educación en los años ochenta, en la última década ha venido tomando fuerza como proyecto político y social por parte de los movimientos indígenas, los que asumen esa interculturalidad como la construcción de un proyecto que no sólo reconozca las diferencias socio-culturales, sino que erradique también las relaciones asimétricas y unidireccionales, al tiempo que se construyen formas de justicia social, económica y política. Aquí hay una distancia importante con lo que Walsh (2009) denomina *interculturalidad funcional*³⁵, aquella reconocida en las legislaciones, pero que no afecta para nada las relaciones asimétricas en la sociedad.

La propuesta de la interculturalidad como proyecto político y social permea a la EIB –por lo menos en sus intenciones–, al proponer que la escuela valore la identidad, la cultura, el derecho a la diferencia, pero también que fortalezca a la organización indígena que tiene como objetivo la construcción de un Estado plurinacional. Si analizamos la propuesta sólo en términos discursivos, podríamos decir que la EIB contribuye a disputar un proyecto de nación plurinacional frente al Estado clásico liberal. De manera que no es extraño, como dice Walsh, “que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, porque más que una esfera pedagógica, ella es una institución política, social y cultural: el espacio de la construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico –hegemónico del Estado” (2009: 51).

³⁵ La interculturalidad funcional es un término acuñado por Walsh, para referirse al reconocimiento oficial de la interculturalidad, que no afecta las estructuras sociales y mucho menos a las relaciones coloniales de poder y saber que históricamente han imperado en el continente. Se entiende la interculturalidad solamente como el objetivo de llegar a relaciones de convivencia, sin afectar la estructura y episteme en que se funda la educación tradicional. En tal sentido, en las propuestas se plantea integrar saberes de las comunidades, su lengua, su vestido, etc., para ‘reconocer’ la diversidad, pero la base epistemológica y relacional sobre la que se ha cimentado la escuela occidental sigue imperando, es decir que se trata de una interculturalidad funcional que *no* transforma las dinámicas educativas y de saber que se viabilizan por medio de la escuela.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. DISPUTAS Y TENSIONES EN TORNO DE UN PROYECTO DE NACIÓN.

A lo largo de más de dos décadas de implementada la EIB en el Ecuador, se han presentado múltiples situaciones conflictivas alrededor de ella. Situaciones en las cuales han participado maestros, estudiantes, padres de familia, organizaciones indígenas, comunidades, directivos, el Estado e incluso Sindicatos de maestros. Algunos de ellos han planteado reflexiones críticas y realizan acciones sobre lo que consideran debe ser la EIB, acciones y planteamientos que tanto han fortalecido el sistema, como también lo han afectado negativamente.

Entre las situaciones conflictivas podemos encontrar la oposición de los maestros hispanos que quedaron en la EIB, o la integración de discursos neoliberales en las escuelas, junto a las disputas por cuál es el conocimiento que se debe enseñar en la escuela, o por los micropoderes entre sujetos que forman parte del nuevo sistema de educación. Estas y otras, son situaciones conflictivas que se han presentado en la sierra ecuatoriana desde el mismo origen de la EIB; situaciones que dejan ver las disputas entre una educación tradicional y una educación intercultural, lo mismo que entre el saber científico y el saber indígena, e igualmente entre la propuesta del Estado plurinacional y la del Estado nación. Situaciones que tienen de telón de fondo tanto la mentalidad colonial frente al indígena en la sociedad (Walsh, 2009), como la mirada de que los pueblos indígenas son solamente “actores” y no “sujetos políticos” (Dávalos, 2004) que pueden proponer una alternativa frente a su educación.

Los conflictos alrededor de la EIB muestran que a ellos subyace un desconocimiento del otro, una imposibilidad de aceptar que el otro es un sujeto capaz de hacer de su diferencia una posibilidad de vida, y que ese otro –en este caso el indígena–, confronta los modelos legitimados socialmente, e implementa modelos educativos y políticos distintos para el reconocimiento de su diferencia sociocultural y política. Es decir, que aquí están en juego dos diversas miradas, de una parte la mirada colonial que subyace a estos conflictos, pero de la otra también una mirada alternativa de los sujetos políticos que disputan un espacio en la educación.

A continuación vamos a presentar algunas situaciones conflictivas que se han dado alrededor de la EIB. Para ello, planteamos cuatro ejes. En el

primero abordamos esa mirada colonial que subyace a las situaciones conflictivas; en el segundo, el conocimiento indígena, que es considerado como ilegítimo por otras formas de pensar. En el tercer eje, el desconocimiento del indígena como sujeto político que plantea otro tipo de relaciones educativas, y finalmente, en el cuarto eje, la equiparación de la EIB con la educación hispana.

La mirada colonial frente a la EIB

Consideramos que algunas de las situaciones conflictivas que se presentan responden a que en la sociedad se ha instalado una forma de clasificación social que se ha implantado en el continente desde la misma colonización, y que impone un poder eurocéntrico sobre América Latina. Poder que se ha materializado, mantenido y expandido a diversas esferas sociales, de acuerdo al proceso histórico capitalista que ha vivido el mundo. La colonialidad, como lo afirma Quijano, es uno de los elementos constitutivos del patrón mundial del poder capitalista, que se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población como eje del patrón de poder que existe en las relaciones sociales, y que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala social (Quijano, 2000).

En términos del sistema educativo, la clasificación racial/étnica y social, establece quienes son los llamados a plantear, diseñar o implementar los modelos de educación en Ecuador. De tal manera que cuando los otros son quienes plantean un sistema de educación desde sus intereses políticos, culturales y sociales, ello entra en confrontación con quienes han sido, “históricamente”, los llamados a implementar el sistema educativo en el país. Y esto se hace evidente en dos situaciones.

La primera se da con el establecimiento del Decreto Ejecutivo 203, de 1988, que reformó el Reglamento General de Educación que regía a todas las instituciones educativas del Ecuador, y que responsabilizó a la DINEIB, dirigida por el movimiento indígena, de la educación para sus comunidades. Entre otras, la institución quedó a cargo de “planificar, dirigir y ejecutar la educación indígena [...] organizar los establecimientos de educación indígena bilingüe en los niveles pre primario, primario y medio.” Con esta facultad, desde la DINEIB se determinó cuáles de las instituciones de educación serían parte del sistema de EIB. Se trataba de escuelas y colegios que se encontraban ubicados en zonas de prevaeciente población indígena, con currículos generales y dirigidos por maestros mestizos. Dicha facultad perjudicó los intereses de maestros y funcionarios de la educación hispana, y de las instituciones educativas que funcionaban bajo los preceptos de la

educación moderna.

Pues al llegar la DINEIB a las zonas indígenas, desplazó de su competencia a la dirección de educación existente, y por lo tanto los maestros que laboraban en estas escuelas debieron acogerse a la EIB. La mayoría de los maestros se opusieron enérgicamente, pidiendo traslados masivos a la otra jurisdicción, la hispana, pero no todos lo lograron. María Fernández, profesora mestiza en el Chimborazo, fue una de ellas, y al respecto comenta:

“Nosotros no es que estemos en contra de la Dirección Bilingüe, sino que lo que no nos gustó es la forma de cómo ellos iniciaron. Lo que vieron al principio especialmente los indígenas se acomodaron bien, ellos formaron la Dirección Bilingüe. Y escogieron al azar [los colegios]. Ellos no hicieron una encuesta, o una investigación de quienes de verdad necesitan educación bilingüe, sino que escogieron, ‘a ver está escuela si, está no, está no, esta sí’. Es por eso que los profesores que trabajamos en la bilingüe y somos hispanos, a veces estamos en contra, porque ellos quieren hacer como ellos dicen, que hace 500 años ellos han sido marginados, ellos han sido dominados, y ellos quieren hacer ahora lo mismo con nosotros. [...] Después de unos días viene la sorpresa de que nosotros llegamos a la escuela y nos encontramos con toda la comunidad ahí, con todos los habitantes, y nos dicen que quieren pasarse a la bilingüe. [...] Que no, que la bilingüe, que nosotros somos indígenas, que queremos la bilingüe, y luchamos para que no se pasen pero no hubo tal” (Marta Fernández, 2010).

De manera que no todos los profesores mestizos lograron el traslado, por lo que ejercieron presiones muy fuertes en contra de los dirigentes de la DINEIB, para que las instituciones donde laboraban no hicieran parte de la EIB. Los profesores continuaron con los derechos laborales que habían adquirido, pero la dificultad se encontraba en que no estaban de acuerdo con el sistema bilingüe, y más allá de esto, tampoco aceptaban ser dirigidos o presionados por las comunidades indígenas. Pero no sólo se trata de profesores que pedían traslado individualmente, sino del Sindicato de maestros, que se organizó en contra de la propuesta.

“Con apoyo de la UNE [Unión Nacional de Educadores], se formaron profesores que se denominaban Frente de Defensa de la Educación Hispana, pero en contra de la educación bilingüe. O sea Frente de Oposición a la Educación Bilingüe. [...] No aceptaban a los supervisores que llegaban a dar seguimiento cuando iban autoridades de la educación bilingüe de aquí de Chimborazo, o de la DINEIB, simplemente no aceptaban. O exigían que se les firme el traspaso de

la bilingüe a la hispana, y entonces se tomaban algunos rehenes. Con respecto al Doctor Luis Montaluisa, varias veces fue retenido en determinados sitios” (León, 2010).

Luis Montaluisa, primer Director Nacional de la EIB, comenta que en este periodo, “la lucha para organizar y posicionar la DINEIB fue dura. Fui secuestrado por profesores hispanoparlantes en Latacunga y Riobamba. En varias provincias se habían organizado frentes de dignidad del magisterio, para impedir que se concretara la DINEIB. En ese momento experimentamos lo que era el racismo en su profundidad” (Luis Montaluisa, 2008: 68) ³⁶.

Se trata de una mirada colonial del poder frente al indio, en la cual, como lo afirma Walsh (2009), el patrón de poder se configuró basado en la idea de raza como instrumento de estructuración social. Es decir, que existe una escala de superioridad, con el blanco arriba y el indio y el negro en los peldaños inferiores. Esta escala, está directamente ligada a la explotación del trabajo y al capitalismo mundial (Walsh, 2009: 28). Por ello, los maestros mestizos que se encuentran en el medio de la escala, al ser la raza llamada a dirigir la nación en América latina, no podían bajar a formar parte de la EIB, coordinada por indios que eran inferiores, al igual que su modelo educativo.

Por su parte los indios, rompiendo esta escala, defienden el derecho a definir y dirigir su educación. De tal manera que, frente a la enérgica oposición de los maestros hispanos y de la UNE, las comunidades se pronunciaron, realizando multitudinarias marchas en diferentes provincias, y defendiendo la educación bilingüe. La primera manifestación fue en Latacunga, exigiendo la libertad del director de la DINEIB, ya que como lo comenta Montaluisa “alrededor de quinientos profesores me secuestraron, para obligarme

³⁶ Es necesario tener en cuenta que, antes de 1990, existía un evidente racismo en la sociedad ecuatoriana, producto de los huasipungos y del contrato basado en el “concertaje”, el que se mantuvo hasta mediados del siglo XX (Dávalos, 2002). En algunos establecimientos públicos, los dueños se reservaban el derecho a decidir si podía ingresar un indígena o no, y estas situaciones de discriminación vividas antes de los años noventa muestran el grado de racismo cotidiano. Lourdes recuerda que “Cuando hubo el primer Congreso de la CONAIE, nosotros íbamos escribiendo e iban a ayudarnos para que nazca esta DINEIB. Entonces luego dicen, (vamos a) una parrillada por la Colom. Sería para el año [19]83 o [19]84 y no nos vienen a atender. Entonces Blanquita Chancoso, una de las dirigentes de la sierra, en kichwa les dice “este ha de ser indio de Calderón mismo, verá” y él le dice, si soy indígena y les entiendo lo que me están diciendo, pero el gerente no me deja atender. Vayan y hablen con el gerente” (Conteron, 2009). Hay que recordar que el primer Congreso de la CONAIE fue en 1986. Por su parte, Marta Lligalo (2009) recuerda “fuimos a Quito y en la Plaza Grande había una chagra (indígena vestida de mestizo) [...] ella vendía unos huevos duros y mi papi pide un huevo, y la señora coge el huevo más chico y se lo da. Y mi papi preguntó ¿cuánto vale? Y la señora le dijo el precio. Entonces mi papi dijo, deme mejor este grande y lo cogió. Y la señora le dijo: *los indígenas no cogen nada, sólo los señores pueden coger*, y entonces le dio un manotazo a mi papi” (subrayado nuestro).

a firmar un documento en el que se pedía la derogación de la DINEIB” (Montaluisa, 2008: 69). La presión por parte de la educación mestiza fue fuerte, lo que llevó a que el movimiento indígena respondiera con una manifestación de unas cinco mil personas. Posteriormente, entre mayo y julio de 1989, se realizaron marchas multitudinarias, como la de Riobamba, que contó con la participación de diez mil personas que marcharon por las calles en defensa de la EIB, y luego vinieron marchas en Tena, en Guaranda y en las principales ciudades (Montaluisa, 2008). Y vale la pena subrayar que este fue el inicio de la gran movilización o gran levantamiento indio de 1990 en el Ecuador.

Una segunda situación, muy relacionada con la anterior, se presenta por la oposición que ejercieron los directivos de educación hispana, e incluso algunos parlamentarios, frente a la EIB. A pesar de las facultades que otorgaba el Decreto 203 de 1988, para la puesta en marcha del sistema de EIB dirigido por las organizaciones indígenas, la implementación estuvo cargada de tensiones, debido a los rezagos de racismo todavía existentes en quienes dirigían la educación, no sólo a nivel provincial sino nacional³⁷.

Es de anotar que la DINEIB fue un organismo que dependió de las direcciones provinciales de educación hispana desde 1988 y hasta la concreción de la Ley 150, en 1992, la que le otorga la descentralización. Por lo que en este periodo (1988 - 1992), los dirigentes de la EIB se veían obligados a consultar y a pedir apoyo a las Direcciones Provinciales de Educación (DPE), las que abiertamente se manifestaban en su contra. En no pocas ocasiones, los directores provinciales hacían caso omiso a las órdenes del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de apoyar la EIB. En una de ellas, el Ministerio solicita a las DPE que se concediera un espacio para establecer una oficina donde funcionara la EIB, pero esta disposición ministerial no se acató por parte de ninguno de los directores provinciales del país.

Una situación similar se presentó cuando el MEC dispuso que, del total de doscientas partidas provinciales para educación, se asignaran quince para la EIB. Quienes tenían la decisión y la obligación de designar estas partidas, hicieron caso omiso, nuevamente, de las disposiciones ministeriales, y éstas se perdieron. Otro caso de entorpecimiento se hace evidente en el nombramiento de maestros indígenas. El director provincial tenía la facultad de posesionar a los maestros que habían sido nombrados para las escuelas indígenas, pero retrasaba los nombramientos, y en muchas ocasiones, desde la DINEIB, se tuvo que ejercer presión para que los directores provincia-

³⁷ No todos los políticos o funcionarios del Estado estuvieron en contra de la EIB, pues existieron también algunos dirigentes educativos que la apoyaron. Tal es el caso del Ministro de Educación del momento, Alfredo Vera, del Subsecretario del Ministerio, Trajano Andrade, y de un asesor del presidente, Alfonso Calderón, entre otros.

les concretaran ese acto de posesión. Y cuando finalmente se nombraba al maestro, venía el siguiente sabotaje, que consistía en que los directores de las escuelas ponían nuevos obstáculos para el ingreso de los maestros indígenas designados, a “sus” instituciones (Montaluísa, 2008).

Los directivos y funcionarios de la DPE se sintieron vulnerados y afectados directamente, porque debían compartir espacio con la naciente propuesta, y por ende con los indígenas. Las tensiones que se vivieron al inicio fueron muy enérgicas, y provenían del interior mismo del conjunto de las personas que estaban involucradas con la educación en ese momento. Además, a los funcionarios y directivos provinciales de educación, se le sumaron treinta diputados del Gobierno, de un total de sesenta y uno, que exigían al Ministro de Educación que se derogara la creación de la DINEIB (Montaluísa, 2008).

Esto fue una muestra del rechazo ferviente a la EIB, pero al mismo tiempo del rechazo a los indígenas, a quienes consideraban como imposibilitados para ejercer un espacio que siempre había estado en manos de los mestizos, un lugar de poder que ahora estos últimos sentían que les usurpaban, al ser equiparados con los indios, e incluso al ser dirigidos por ellos.

También los obstáculos que antes hemos referido, dejan ver la mirada racista del poder que se ejerce frente al indígena, al que no se puede considerar como igual, y aún peor, frente al cual algunos no indios se asumen como superiores. Ese racismo ha penetrado no sólo bajo la forma de la clasificación, sino que ha logrado inmiscuirse en la existencia misma de las relaciones sociales, “sobrehumanizando a unos y deshumanizando a otros” (Walsh, 2009). Los unos, que son los que han ejercido ciertos poderes dentro de los Estados latinoamericanos, mientras los “otros” son los que sólo obedecen las reglas del juego que la sociedad homogénea ha impuesto. Y si se cambia en algo este patrón cultural de poder, los que han estado arriba generan presiones para que se equilibre, pero al mismo tiempo, los que han estado abajo disputan un espacio para ocupar y escalar.

Por ello, la puesta en marcha de la propuesta educativa de la EIB, que fue uno de los mayores logros de la emergencia indígena en la década de los ochenta, contribuyó a un cambio del imaginario social de ellos mismos, porque a partir de esas fechas dejaron de ser vistos, y sobre todo de sentirse a sí mismos, como ocupando un rol marginal en la vida de la nación, a la vez que comenzaron a tener un nuevo papel protagónico con respecto a sus propios procesos. Este momento marca una verdadera ruptura, porque no solamente los indígenas se hacen evidentes en la vida pública ecuatoriana, sino que también intervienen en la construcción de un nuevo proyecto de nación. Como dice Maldonado (2010), a no ser por esta emergencia político cultural, el proyecto de nación homogénea se hubiera consolidado más rápido, y

la educación se habría limitado exclusivamente a continuar contribuyendo a la consolidación y afianzamiento de ese mismo proyecto.

El conocimiento indígena concebido como conocimiento ilegítimo

El concebir al conocimiento indígena como conocimiento ilegítimo, es la consecuencia del establecimiento de un modelo de pensamiento hegemónico que se ha impuesto en la sociedad, y particularmente en la escuela moderna, la que se constituyó como portadora de “saberes hegemónicos” y de una cultura basada en el “progreso” (Walsh et al., 2002). Dicho modelo provee de validez, únicamente, al conocimiento que se considera universal y científico.

La escuela que se implementa en América Latina, y por ende en el Ecuador, posee una base moderna que se caracteriza, entre otros elementos, por integrar conocimientos homogéneos que son considerados científicos, verdaderos, universales y únicos. De manera que no “cualquier” conocimiento hace parte de la escuela, sino sólo aquellos que cumplan con un patrón epistemológico basado en los criterios científicos: tener un objeto de estudio, y poseer métodos y resultados de investigación que han sido avalados por las comunidades académicas. Criterios que, naturalmente, no cumplen los conocimientos indígenas, como puede ser la medicina tradicional, o las formas de organización o de toma de decisiones comunitaria, o la narrativa y la tradición oral, lo mismo que las relaciones comunales o el sistema jurídico indígena, conocimientos o saberes que simplemente no responden al patrón epistemológico de las ciencias modernas.

Y esto es importante de señalar, porque consideramos que algunos de los conflictos que se han dado alrededor de la EIB, tienen como supuesto subyacente una mirada deslegitimadora del conocimiento indígena, junto a una visión que sobrevalora al conocimiento “universal”. Ello se debe a que los maestros, que han sido formados dentro de parámetros únicos y hegemónicos, entran en confrontación directa y deslegitimadora de otro tipo de conocimientos como el indígena, lo cual se ha confirmado a lo largo de la historia de la EIB. Aquí, y sólo a título de ejemplo, lo ilustraremos abordando dos situaciones de deslegitimación de ese conocimiento indígena.

El primer caso tiene que ver con algunos profesores mestizos que trabajan en la EIB, y que de manera directa deslegitiman el conocimiento indígena. Las escuelas de la Sierra están integradas, sobre todo, por profesores mestizos, algunos contratados después de 1988 y otros que formaban parte de la jurisdicción hispana y que no se pudieron cambiar de institución. De diferentes formas, varios de ellos contradicen los postulados de la EIB en las escuelas, al basar sus enseñanzas en los conocimientos, métodos y objetivos

de la escuela hispana, a los que consideran como los únicos legítimos. Sobre esto, un funcionario de la DINEIB en Chimborazo, nos comentó:

“Algunos profesores, consciente o inconscientemente, dan más crédito y valor a la ideología, a la cultura denominada ciencia y tecnología, que viene desde Europa o América, y desde afuera, y para ellos eso es lo que tiene más valor. Y todo lo que son nuestros conocimientos y tecnologías, todo lo que poseemos como pueblos, como nacionalidades indígenas, como que eso no tiene sentido, no tiene valor y más bien piensan que si es que eso se enseña a los guaguas [niños] es como regresar hacia el pasado. Eso han dicho los profesores hispano hablantes que trabajan en nuestra jurisdicción” (León, 2010).

El considerar el saber global como único y mejor, es un desconocimiento no sólo del contexto y del tipo de escuela en donde se encuentra laborando el maestro, sino que es un desconocimiento del otro y de la diversidad cultural, la que ha sido reconocida incluso constitucionalmente. Una profesora mestiza de la EIB, comenta con mucho orgullo:

“Nosotros trabajamos con los libros de la hispana” (Fernández, 2010).

Aquí se desconoce no sólo a los intelectuales, que desde la perspectiva intercultural han escrito textos escolares –los Kucayos Pedagógicos– para las escuelas de la EIB, sino al mismo conocimiento indígena y a sus culturas. Este desconocimiento contribuye a generar una imagen social de desprestigio y deslegitimación, porque sí el conocimiento indígena no entra ni siquiera a formar parte del currículo en la EIB, queda en el imaginario de los niños y jóvenes que su saber *no* tiene validez social, porque en la escuela se enseña “lo básico e importante para enfrentar el mundo.” Las comunidades terminan desvalorando su idioma, su saber, sus relaciones sociales y hasta el propio sistema de EIB, por lo que al final solicitan una escuela hispana para sus comunidades. Así lo comenta Marlon Santi, quien hasta hace pocos meses era el Presidente de la CONAIE,

“Hay un catalogo de catorce escuelas que no quieren la educación bilingüe en el país. Ahí se pide que si no quieren educación bilingüe no hay ningún problema. La democracia es democracia, simplemente pasan a la educación hispana. Entonces hay una discrepancia de que nuestra lucha, el haber conseguido la educación bilingüe, no está siendo función de los objetivos” (Santi, 2010).

La oposición a que el conocimiento indígena forme parte de la escuela, no ha cesado desde el mismo nacimiento de la propuesta, porque, como se

recuerda en el texto del diseño curricular de la EIB escrito en 1993 “determinadas comunidades indígenas, por influencia de profesores y autoridades locales, no reconocen ni el bilingüismo ni los conocimientos tradicionales de las culturas indígenas como valores reales y vigentes. Como una consecuencia de ello, han adoptado condiciones desfavorables frente a la nueva alternativa de educación” (DINEIB, 1993: 10). Ello deja ver que existe una deslegitimación del modelo de la EIB en general y desde su origen, y que ésta se ha profundizado por la oposición que ejercen, desde adentro, los maestros hispanos que no han estado de acuerdo con el nuevo modelo.

Algunas formas de esta oposición son sutiles e incluso hasta pueden ser inconscientes, pero hay otras que son más férreas y que directamente niegan y rechazan al conocimiento indígena, manifestando claramente su interés por lograr que la escuela pase a la jurisdicción hispana.

Esta oposición se muestra palpablemente, en el hecho de que a la mayoría de los maestros hispanos no les interesa aprender el idioma vernáculo, a pesar de que el bilingüismo es una de las características fundamentales de la EIB, porque contribuye a la valoración de la lengua y de la cultura. El MOSEIB, en dos de sus nueve principios, plantea que “la lengua nativa constituye la lengua principal de la educación, y el español tiene el rol de segunda lengua y de lengua de relación intercultural; tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva”. Pero en la práctica, “en las escuelas interculturales bilingües, 40% de los maestros son monolingües” (Torres, 2005: 5). La mayoría de los maestros hablan el castellano, y no están preparados para enseñar a los niños indígenas en su idioma, e incluso llama la atención que se sorprenden porque en la escuela los niños hablan en el idioma nativo. Así, Profesoras de la EIB afirman,

“Cuando yo entro [a la escuela] me cogió de sorpresa que los niñitos, casi la mayoría hablaba kichwa, y yo no sabía ni que contestarles ni qué decirles. Ahí sí se construyó una barrera tremenda, y yo decía ¿ahora qué hago?” (Moreno, 2009, subrayado nuestro)

“Prácticamente no hace falta [el kichwa], yo les entiendo lo que ellos hablan, pero conversar con ellos no puedo [...] Yo les entiendo lo que conversan, y no me gusta mucho el idioma. Por eso no se pone de parte” (Fernández, 2010, subrayado nuestro)

Lo interesante de estas declaraciones, es que los profesores se sorprenden porque en la educación bilingüe hay niños indígenas que hablan el idioma vernáculo, y en la mayoría de los casos el castellano también. La idea de que la escuela debe ser castellano hablante sigue siendo dominante. A

pesar de plantearse en el papel y en el proyecto al castellano como segunda lengua, en la práctica no solamente es el más importante, sino, en la mayoría de los casos, el único idioma de relación entre maestros y estudiantes. De tal manera que sigue dominando la tendencia de la homogeneización del idioma y la deslegitimación del kichwa, pero ahora de manera más solapada.

Algunos maestros lo hacen conscientemente, en la perspectiva de mantener los preceptos de la escuela tradicional, como es el caso de algunos maestros de partida hispana que trabajan en la EIB. Mientras que otros lo hacen de forma menos consciente, y más bien porque consideran que para progresar y “evolucionar” se requiere que los niños aprendan el castellano y la cultura hispana. Incluso, en el imaginario de algunas personas vinculadas con las escuelas interculturales, entre más similar sea la EIB a la educación moderna es mejor, y no tendría que haber grandes diferencias entre los dos sistemas educativos, más allá del idioma.

El rechazo al idioma vernáculo en la escuela, no sólo responde a que los maestros no lo saben, sino también a la existencia de una deslegitimación producto del racismo y del colonialismo, que ve impropio la comunicación en idiomas ancestrales, porque éstos son considerados rezagos de una historia pasada que debe ser superada. En esta lógica, aprender el idioma vernáculo resulta ser un retroceso histórico, y por eso los maestros no lo quieren ni aprender, ni utilizar.

El segundo caso de subvaloración del conocimiento indígena, es la evaluación de saberes para determinar cuál es el válido, el de mejor calidad. En este sentido, una situación particularmente ilustrativa es la del conflicto entre las dos escuelas, que se ha venido presentando a lo largo de la última década en Kisapincha, parroquia de la provincia de Tungurahua.

En las zonas altas de Kisapincha sólo se habla el kichwa, y por eso las escuelas de EIB han adoptado el kichwa como la primera lengua para la enseñanza. Este hecho llevó a que algunos padres indígenas de las zonas altas, que solamente hablan el kichwa, consideraran que la escuela hispana era mejor porque allí se enseñaba el castellano, y entonces enviaban a los niños a la escuela hispana ‘Elías Toro Funes’, que se encuentra ubicada en la zona baja y más urbana de la parroquia. Para ser recibidos allí, los niños eran sometidos a evaluaciones, y según sus resultados, la institución hispana determinaba el grado al cual podrían ingresar, a pesar de que algunos de ellos ya habían cursado determinados grados en las instituciones de EIB y habían sido promovidos al grado siguiente.

Sin embargo, para la escuela hispana era fundamental el mostrar a la comunidad que su saber era el único conocimiento válido, lo cual contribuía al imaginario de que la EIB es de mala calidad y la educación hispana

de buena. Ello se debe a que las escuelas, en general, han privilegiado el proyecto de la modernidad capitalista dominante, y por ende sus *epistemes* están basadas en conocimientos “universales,” que son la “única fórmula válida de producir verdades sobre la vida humana y sobre los procesos de la naturaleza,” y frente a la cual, todas las demás teorías son consideradas como “precientíficas,” esto es, como formas de “sabiduría popular” ancladas todavía en una visión mítica del mundo (Walsh et al., 2002: 11), la que lógicamente no debería ser reconocida por la escuela.

De tal manera que los niños indígenas que pasaban a la escuela hispana, casi siempre eran ubicados uno o dos grados abajo del curso que habían realizado. Así, niños que habían aprobado en la escuela de EIB cuarto grado, al ser evaluados en la escuela hispana quedaban inscritos en segundo. Esto se daba, entre otras cosas, porque el idioma materno del niño de las zonas altas de Kisapincha es el kichwa, y entonces al tomar la evaluación en castellano –idioma de la escuela hispana– los niños no entendían el código, porque no era su idioma. Además, porque esos niños al presentar una prueba se sentían presionados, tensos y nerviosos, con una evaluación que determinaría parte de su vida. El fenómeno fue creciendo y los niños indígenas no se lograban ubicar en el grado en el que iban, con lo que la situación llegó al punto de que los habitantes de la zona alta se sintieron discriminados por el tipo de selección que se hacía a sus hijos, y entonces solicitaron la intervención de la DINEIB, desde la cual se dialogó con el director de la escuela, para hacerle ver que se estaba discriminando a esos niños. Además de que ese proceso de selección mediante evaluación era ilegal, ya que no hay ninguna ley en Ecuador que estipule que un niño debe hacer exámenes para ingresar a la escuela.

Como resultado de esta solicitud a la DINEIB y de su intervención, la institución dejó de hacer las pruebas de ingreso para los niños indígenas. Pese a ello, en el imaginario social seguía rondando la idea de que las escuelas de EIB eran de mala calidad, por lo que la comunidad planteó, hacia 2003, la realización de una evaluación pública de los conocimientos de los niños, tanto de las escuelas hispanas como de las de EIB. Y según los resultados de dicha evaluación, se sabría cuál era la escuela de mayor calidad.

“Entonces [la evaluación pública] se organizó en un día viernes, y asistieron alrededor de 300 a 500 personas, no recuerdo bien. Ubicamos a los niños en el centro de un coliseo, en un costado niños indígenas, y en otro costado niños bilingües, para que los dos niños respondieran a las mismas preguntas establecidas por un tribunal. Bueno fue traumático, y sería interesante escuchar a los niños que hoy en día ya son padres de familia, pero fue uno de los últimos recursos que tuvimos que recurrir para demostrar que la educación bilingüe no es tan mala

como la calificaban los mismos padres de familia, que eran indígenas, y también la población” (Pawkar, 2009).

La evaluación que se practicó se realizó en castellano, y buscaba medir el conocimiento de áreas básicas como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, y no el de los conocimientos indígenas. A pesar de ello, al final de la evaluación se observó que tanto los niños de escuelas bilingües como hispanas presentan algunas carencias y algunas habilidades en los conocimientos universales evaluados, tal vez porque todos ellos, a pesar de la diferencia de escuela a la que asisten, son indígenas kichwas, y por lo tanto comparten el mismo contexto social y cultural. Los resultados fueron similares, es decir, que existía un equilibrio entre los conocimientos que tenían los niños pertenecientes a escuelas de la EIB y las hispanas. Finalmente, lo que se logró con esta experiencia fue tensionar a los niños, porque se estaba evaluando a su escuela y ellos se sintieron responsables de los resultados que arrojaba la evaluación. Además de que se confrontó a niños indígenas con niños indígenas, tal y como lo recuerda Carlos Pawkar, funcionario de la DINEIB.

“El otro tema es que los niños que son de la educación intercultural bilingüe eran niños indígenas, y los niños que estaban acá defendiendo la educación hispana también eran niños indígenas, porque venían de las comunidades indígenas. Entonces al final confrontamos a niños indígenas con niños indígenas, pero de diferentes jurisdicciones [EIB e hispana]: fue el peor error que tuvimos que cometer”³⁸.

Este caso no es particular de Kisapincha en Tungurahua, pues en Chimborazo sucede lo mismo,

“¿Qué hace [la jurisdicción hispana] cuando un niño o un estudiante, por cualquier movilidad de la familia o cualquier situación se decide pasar de la escuela bilingüe a la hispana? Ahí, simplemente se baja de nivel de grado, si estaban en tercero se pone a primero, a segundo. Y el argumento es que no ha aprendido, y ahora eso, ¿cómo se puede determinar? Si la educación bilingüe es una realidad y la educación [hispana otra]” (León, 2010).

³⁸ En el 2009 se dio el caso de una estudiante de la comunidad de Ambayata, que quiso matricularse en el colegio de Kisapincha a cuarto curso, pero la matricularon en tercero. El argumento de la Directora era que los padres de familia vinieron a matricularla en cuarto, y “como no había ni una sola banca disponible” entonces ellos le dijeron “aunque sea matricúela en tercero, para que aprenda mejor y pueda pasar sin problemas a cuarto”. Nuevamente la DINEIB intervino para que la matricularan en cuarto curso. La situación continúa, porque se sigue discriminando a los niños indígenas de escuelas hispanas. A finales de 2009, la DINEIB tuvo que reunirse con el rector de la escuela de Kisapincha, porque a los niños que vienen de las escuelas indígenas, se les dice “que aquí no pueden, que no rinden, que sacan malas notas, que no pueden escribir” (Pawkar, 2009).

Las dos tipos de evaluaciones, tanto la que se practicó a los niños para el ingreso, como la que enfrentó a los niños para evaluar los conocimientos, dejan ver que existe una deslegitimación del conocimiento indígena, debido a que se le cuestiona por “causa de su calidad”, y que se practican esas pruebas, en donde no es la escuela hispana la que está en entredicho, sino la EIB. Las dos pruebas se hacen en castellano y respecto de los conocimientos “universales”, es decir que en ambos casos se desconoce al saber indígena, porque este no entra a formar parte de lo que “determina” el conocimiento que posee el niño, ya sea para ingresar a un grado o para evaluar a su escuela. En el fondo, lo que se quiere afirmar es que el saber hegemónico y universal debe dominar en la escuela como centro del conocimiento, y el saber indígena sólo debe de aprenderse en la comunidad, y si acaso llega a la escuela deberá ser exclusivamente para reforzar el conocimiento “verdadero”. De tal manera que, en esta concepción, la escuela es para el conocimiento científico y la comunidad para el conocimiento indígena.

Otra clara situación de deslegitimación de los conocimientos indígenas, se presentó respecto de la participación de la EIB en actos públicos, que son convocados por la jurisdicción hispana. En dicha participación pueden pasar dos cosas, o que no se permita que las escuelas de EIB sean parte del acto, o simplemente que sean discriminadas por su conocimiento.

Por ejemplo, cuando en el año de 2009 la escuela de Chibuleo en Tungurahua solicitó a la jurisdicción hispana el participar en un acto cultural que conmemoraba el cumpleaños de la ciudad de Ambato. Sobre esta solicitud, la profesora de kichwa recuerda que:

“Hicimos una solicitud a la dirección hispana de Ambato, pidiendo que nosotros queremos desfilar en la ciudad de Ambato por el 12 de noviembre, que es nuestra fecha cívica, nuestra independencia de nuestra ciudad. Queríamos hacer esto y habíamos enviado un oficio, y nos envían una contestación diciendo que ustedes no están en nuestra línea. ¿A qué se referían? Si somos parte de la educación, si pertenecemos al Cantón Ambato. Entonces nos negaron la participación en el desfile y no salió, o sea que no pertenecemos a la educación. Y acaso, ¿no pertenecemos a Ambato, no vivimos en Ambato?” (Lligallo, 2009).

Es como si la conmemoración de la historia de la ciudad sólo fuese parte de los mestizos, o como si la EIB no formara parte del sistema de educación nacional. En este caso, simplemente se les negó la participación a los indígenas, pero en otros se les permite participar para luego negar su conocimiento. En Chimborazo, todos los años la jurisdicción hispana organiza la

Feria de la Ciencia, e invita a las escuelas de EIB para que sus estudiantes presenten trabajos que son evaluados por profesores hispanos, y allí casi nunca se permite que entren a calificar profesores de la EIB. Los resultados de la evaluación siempre son los mismos, y en ellos ganan siempre los estudiantes de las escuelas hispanas. Al respecto, un funcionario de la DINEIB de la provincia comenta,

“La semana pasada, hubo una Feria de Ciencia y Tecnología, y salió en la prensa del día domingo que todos los colegios que ganaron en dos categorías, o dos campos de la ciencia y la tecnología, seis colegios en total, todos los seis colegios eran hispano hablantes. Y ¡no hubo un sólo colegio bilingüe que haya quedado clasificado! Entonces ahí siempre se actúa con sesgo. Yo ya le dije que no nos conviene participar, primero porque no permiten participar, no permiten entrar a calificar, o si es que una persona entra, ellos son mayoría y toman la decisión. Entonces no hay como estar, es simplemente desgaste y no se valora. Y si es que se pone a contrastar, comparar propuestas, no hay casi mayor diferencia. Hay un colegio que gana, el Isabel de Godín con un proyecto de mejoramiento de producción de maschua, que es un tubérculo, si no me equivoco, y el colegio Isabel de Godín tiene como especialidad la de manualidades y la de corte y confección, y sin embargo mete y gana en la cuestión agrícola” (León, 2010).

Cabe resaltar que los proyectos agropecuarios son una de las fortalezas de las escuelas de EIB, y es por eso que los maestros se indignan de que haya ganado un colegio hispano que tiene otro tipo de especialidad. Ello se debe al posicionamiento de verdad del conocimiento científico, que ha logrado permear directamente a los docentes y a la escuela tradicional en general, los que consideran que otro tipo de propuestas y de conocimiento no son válidos, o que la escuela hispana es la única que puede ostentar el saber valorado como ciencia, porque a pesar de tener proyectos productivos similares, como el de la cuestión agrícola, quien gana los concursos siempre es la escuela hispana.

El indígena como sujeto o como actor político

El Estado ecuatoriano reconoce al indígena como un actor que participa dentro del Estado liberal, y no se le permite que se posicione desde otra alternativa social, que implique alguna presión o cuestionamiento del modelo hegemónico. Se trata entonces de un reconocimiento de la organización indígena tan sólo como un “actor político” que juega dentro de las reglas del Estado liberal. Pero como lo afirma Dávalos (2004), no hay

un reconocimiento del movimiento como “sujeto político”, en el sentido de poder disputar la hegemonía del Estado para construir otro tipo de relaciones políticas y sociales, la que no obstante sí es una apuesta del movimiento indígena ecuatoriano que permea a la EIB.

En los hechos, el movimiento indígena ha sido un sujeto político dentro del Estado, e incluso un sujeto influyente, relevante y decisivo en la construcción del proyecto e implementación de la EIB. Pues fue él quien defendió la propuesta, la planteó y la administró por más de dos décadas, lo que constituye un aspecto *sui generis* en Latinoamérica. De modo que esta disputa entre el ser reconocido como un sujeto político que plantea otro tipo de educación para un Estado plurinacional, y de otra parte, el limitado reconocimiento sólo como un actor al cual se le reconoce la EIB, pero sin que afecte la estructura general de la educación y de la sociedad, es una de las situaciones conflictivas que han estado presentes todo el tiempo alrededor de la EIB. Al respecto, abordaremos dos situaciones en las que se manifiestan estas disputas entre el reconocimiento sólo como un actor más por parte del Estado, y la lucha por funcionar y ser reconocido como un verdadero sujeto político, desarrollada por parte del movimiento indígena ecuatoriano de las décadas recientes.

Una primera situación se presenta a raíz del Decreto 1585 de 2009, que suprime la relativa autonomía que tenían las organizaciones indígenas para decidir respecto de la EIB. El Decreto estableció que la DINEIB fuera a partir de ese momento un órgano dependiente del Ministerio de Educación (ME), y ya no una institución descentralizada dirigida por las organizaciones indígenas, tal y como había sido oficializado desde 1992.

Porque la Ley 15 de 1992 señalaba que la “DINEIB [...] funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico – funcional, que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad”. De manera que los pueblos indígenas, representados en sus organizaciones, tomaban las decisiones para la implementación del modelo de EIB sin los avales institucionales. Sin embargo, con el Decreto 1585 de 2009, la descentralización, que fue una conquista importante en el sentido de una futura autonomía indígena, y que representó incluso en cierta forma un reconocimiento del indígena como sujeto político, ahora era suprimida con ese Decreto 1585.

El Ministerio de Educación, el 18 de febrero de 2009, emitió el Decreto 1585 que afirma, en sus artículos 2 y 3, que la “d) DINEIB: Instancia del Ministerio de Educación, descentralizada administrativa, técnica y financieramente. Estará dirigida por el Director Nacional, que será de libre nom-

bramiento y remoción por parte del Ministro de Educación; e) Direcciones provinciales interculturales bilingües: Instancias desconcentradas del Ministerio de Educación y de la DINEIB, encargadas de ejecutar las políticas educativas del Estado, emanadas por el Ministerio de Educación. Estarán dirigidas por los directores provinciales, que serán de libre nombramiento y libre remoción por parte del Ministro de Educación. Art. 3.- Las competencias y atribuciones del Subsecretario del Diálogo Intercultural de la Comisión Nacional de EIB, del Director Nacional de EIB y de los directores provinciales de EIB, serán reguladas mediante acuerdo ministerial emitido por el Ministro de Educación.’

Es decir, que ya no serán las organizaciones indígenas quienes decidan sobre la DINEIB y sobre quiénes la administren, sino que ello será competencia del ME. El hecho, más allá de los decretos, se convirtió en una afrenta para el movimiento indígena ecuatoriano, al ser desconocido como sujeto político capaz de dirigir la institución encargada de la educación para sus comunidades.

Los argumentos para realizar este cambio, según el Gobierno, se encuentran en que la DINEIB era una rueda suelta dentro del aparato estatal, y que tenía un fuerte sesgo político a favor de la CONAIE. Por lo que el Estado debía recuperar y tener la autoridad para dirigir esta institución. Para el Ministerio “la falta de Estado había permitido que las organizaciones étnicas, ONG’s y organismos internacionales de cooperación [...] dictaminar[án], desde sus proyectos privados, las políticas públicas; y todo esto fue posible en ausencia del Estado” (MEC, 2009). Además, “Es deplorable desde todo punto de vista, pero sobre todo desde el educativo que, por ejemplo, en el texto escolar de kichwa, de séptimo de EGB [Educación General Básica], de la serie Yachaypak kukayu, se introduzca una lectura bajo el título ‘Nuestras organizaciones regionales’, en donde se dice: ‘Cuando los mestizos usurparon nuestras tierras para venderlas, para quitarnos nuestros productos y hacernos trabajar gratuitamente en las tierras de ellos, se vio la necesidad de reunirse para hablar y solucionar estos problemas’. (p. 31) Luego, la lectura continúa con propaganda, textual y gráfica, a favor de la ECUARUNARI, CONFENIAE y la CONAICE. El texto, en general, contiene iconografía política a favor de la CONAIE y sus filiales. En la página 143, la unidad plantea preguntas sobre los levantamientos indígenas como, entre otras, las siguientes: ‘¿De qué manera hacen levantamientos los indígenas? ... ¿Cómo se reúnen todos los indígenas de las provincias? ... ¿Nos darán lo que pedimos si no hacemos levantamientos?... ¿Qué nos hacen los militares cuando salimos a la carretera?’ (MEC, 2009).

Los Kukayos Pedagógicos, que son los libros de texto escritos por in-

telectuales indígenas, habían propuesto contenidos escolares sobre las organizaciones indígenas. Ello fue criticado fuertemente por el Ministro de Educación y por el Gobierno de 2009, que consideró que había una alusión a la movilización y a las organizaciones indígenas que no correspondía a procesos educativos, por lo que era necesario que el Estado, y en este caso el Ministerio de Educación, tomaran las riendas de la institución.

Se trata de una disputa por el tipo de indígena que se para la sociedad, es decir que sea sólo actor y no que sea un real sujeto político que antagonice con las políticas hegemónicas. Por un lado, el movimiento indígena insiste en el fortalecimiento de la identidad como reivindicación del indígena que puede proponer su modelo educativo, y un ejemplo de ello son algunas unidades de los Kukayos pedagógicos, que están referidas al movimiento, que es activo y beligerante, y que se comporta realmente como un verdadero sujeto político. Por otro lado, el Estado, que critica férreamente ese tipo de textos por su “sesgo político”, porque incita a la movilización, pero más allá de ello, porque plantea una forma de hacer política desde las acciones de hecho, desde los movimientos de masas y los métodos de la acción directa, forma muy diferente al modelo liberal de los partidos políticos y de la limitada acción electoral.

Frente a la disputa con el Estado, la CONAIE realizó algunas movilizaciones para derogar el Decreto, al tiempo que lo demandó por considerarlo inconstitucional. Según la CONAIE, es violatorio de los derechos indígenas, ya que se elimina la administración comunitaria de la EIB, garantizada en los derechos colectivos, en la Constitución ecuatoriana y en la Ley 150 de 1992. Luis Montaluisa asegura que “la acción politiza y elimina el carácter comunitario de la participación” (Diario Hoy, 2009).

Finalmente el ME, con base en el Decreto 1585 de 2009, nombró a un nuevo director nacional y a los directores de educación provincial, lo que generó aún mayores tensiones. Era la primera vez, desde constituida la DI-NEIB, que las organizaciones indígenas no tomaban tal decisión, lo que afectaba la autonomía educativa que se había logrado desde 1992. El ME nombró a Alberto Guapisaca, un líder kichwa de la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras –FENOCIN–, como primer director, sin el aval de la mayoría de las organizaciones indígenas. Frente a esto, la FENOCIN argumentó que la CONAIE tuvo por muchos años el monopolio de la administración de la educación indígena, y que era necesario hacer un relevo.

“[la CONAIE] quiere acaparar todo, y decir que ellos son los únicos que representan, y no es cierto. Por eso es que nosotros ahora, en la comisión que estamos trabajando, –sobre la Comisión Nacional de

Educación que se va a conformar–, estamos discutiendo para que estén representados, que se sientan representados todos, porque si no siempre va a haber esas dificultades” (Guapisaca, 2009).

De manera similar, el primer director académico de la DINEIB, nombrado por el ME, comenta,

“El gobierno tomó bajo su rectoría, y el ministro nombró escogiendo por meritos a personas que tengan mayores estudios, mayor experiencia. No como antes, que mandaban las personas que lograban tener mayor contacto con los dirigentes, con las organizaciones, de pronto lograban autonombrarse y muchas veces se nombraban las mismas personas. Había un grupito que se autonombraba tanto a nivel nacional como también en las provincias” (Conejo, 2009).

Este hecho puntual generó profundas tensiones y fracturas al interior de los movimientos indígenas, los que desde diversos horizontes plantean sus respectivas miradas frente a este problema. Algunos afirman que era necesario un relevo en la administración, debido al monopolio de la CONAIE, mientras que otros plantean que el Estado suprimió derechos que habían adquirido las organizaciones frente a la EIB, como era el caso de los nombramientos de los directores.

Precisamente, una de las mayores tensiones que tiene que enfrentar hoy la EIB, no es con sus antagonistas históricos de siempre, sino con las mismas organizaciones indígenas, por el control de la administración de la DINEIB. Los movimientos indígenas no encuentran por ahora puntos de acuerdo respecto de sus específicos intereses políticos, educativos y culturales, sino que, por el contrario, predomina actualmente una profunda tensión entre ellos, marcada por fuertes críticas, distanciamientos, desconocimiento e incluso diversas confrontaciones. La DINEIB y por ende las escuelas, se han convertido en espacios de confrontación por administrar un “micropoder”. Y hablamos de micropoder porque se trata de una institución que ejerce influencia sólo en una pequeña porción de la población ecuatoriana: las instituciones de educación intercultural sólo llegan al 9.1% del total de las instituciones educativas del país, como se ilustra claramente en nuestro Cuadro número 4.

El micropoder, entonces, está reflejado en la poca capacidad de decisión directa que se puede ejercer desde la institución, y en que su incidencia en términos de población es mínima, pues tan sólo el 9.1% de las instituciones de educación primaria y secundaria en el país forman parte de la EIB. Pero a nuestro modo de ver, la diferencia de este espacio de confrontación con

otros, radica en que la tensión y los conflictos no sólo corresponden a los que son los actores antagónicos a la lucha indígena, en este caso el Estado, sino que la confrontación ha permeado también a los mismos actores que demandaron la construcción de la DINEIB, a los propios movimientos indígenas. Es decir que algunos dirigentes y organizaciones se encuentran en pugna por la administración, lo que ha generado una dispersión de las luchas centrales de las organizaciones.

Cuadro 4
Instituciones Educativas escolarizadas regulares por jurisdicción. 2009 – 2010

Provincia	Hispana	Bilingüe	Total
Azuay	1010	47	1057
Bolívar	583	98	681
Cañar	438	63	501
Carchi	360	14	374
Chimborazo	800	366	1166
Cotopaxi	724	120	844
El Oro	770	3	773
Esmeraldas	1368	53	1421
Galápagos	27	2	29
Guayas	4868	36	4904
Imbabura	502	113	615
Loja	1381	54	1435
Los Ríos	1430	6	1436
Manabí	4041	7	4048
Morona Santiago	311	421	732
Napo	249	138	387
Orellana	320	157	477
Pastaza	203	216	419
Pichincha	2610	149	2759
Santa Elena	328	1	329
Santo Domingo de los Tsachilas	592	13	605
Sucumbíos	489	176	665
Tungurahua	551	95	646
Zamora Chinchipe	333	91	424
Total de instituciones por jurisdicción	24288 90.9%	2439 9.1%	26727 100%

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. 2010

Aunque es necesario señalar que las fracturas y tensiones entre los propios movimientos indígenas del Ecuador no son nuevas, ya que a lo largo de la década de los noventa, el movimiento ha debido enfrentar la división y

desacuerdo de las tres organizaciones indígenas nacionales –la CONAIE, la FENOCIN y la FEINE³⁹–, en su diálogo con el Estado. Los desacuerdos, en muchas ocasiones, son aprovechados por el gobierno para negociar con uno de los grupos y así generar mayor división al interior de las organizaciones. Ello pasó en 1996, cuando el presidente Abdalá Bucaram (1996 - 1997) creó el Ministerio de Asuntos Étnicos y le dio la dirección a una de las organizaciones, mientras las otras estaban en la oposición e incluso hicieron marchas para derrocar al Gobierno, actuando como sujetos políticos. Además, esta pugna interna ha estado atravesada también por diferencias regionales (Sierra - Amazonia) o por discrepancias religiosas (católicos - no católicos) (García, 2004).

Frente a la educación, sucede lo mismo. La confrontación no es nueva, pero en términos educativos se agudizó con la llegada del Gobierno de Rafael Correa, que planteó la reforma a la DINEIB, y con ello le heredó el conflicto a las mismas organizaciones, que se dividen de acuerdo a sus intereses políticos, individuales y grupales. Por una parte, el Estado hace viable su política por medio del control de la DINEIB, y asume a los indígenas solamente como actores, al designar a algunos de ellos para dirigir la institución de acuerdo a sus políticas multiculturales, mientras que le suprime el carácter de sujetos políticos a otros indígenas que antes tomaban las decisiones y mantenían el control de esa misma DINEIB.

La segunda situación se refiere a una determinada coyuntura educativa. El Gobierno de Rafael Correa consideró importante integrar la EIB dentro de *un* solo sistema de educación, junto con la jurisdicción hispana. Desde su argumento, sí la Constitución habla de interculturalidad, ésta debe permear a toda la sociedad y no sólo a las poblaciones indígenas en particular.

Entonces, desde 2009, entró en discusión la Ley de Educación Intercultural para el Ecuador, que fue aprobada en enero de 2011. En dicha Ley se estipula que el sistema educativo es único y debe estar dirigido por la Autoridad Educativa Nacional (AEN), que está representada en el ministro (a) de educación. La AEN “formulará las políticas nacionales del sector, estándares, y gestión educativos así como la política para el desarrollo del talento humano del sistema educativo” (Ley Orgánica de Educación, 2011: 17). Es decir, quedó estipulado *un* sistema de educación para el Ecuador, que aglutina a las dos jurisdicciones actuales en una sola propuesta. Según el Estado, la intención es reconocer la interculturalidad y acabar con el “segregacionismo” que generan las dos jurisdicciones (EIB - Hispana). Para el director de la Oficina del Dialogo Intercultural (Enero de 2010):

“La Ley de Educación está sostenida en el principio de plurinaciona-

³⁹ Federación de Indígenas Evangélicos (Ecuador). Tiene influencia sobre todo en la sierra y se caracteriza por sus creencias evangélicas.

lidad, y por eso es que en los principios generales [...] se manifiesta que se debe cuidar la diversidad cultural y lingüística de los diferentes pueblos, que el Estado tiene que garantizar estos derechos culturales y lingüísticos, y aparte de esto, hay el capítulo específico sobre la educación intercultural bilingüe. Pero hay un conflicto, hay un debate con los asambleístas del Pachacutik y la dirigencia de la CONAIE, porque ellos inicialmente lo que plantearon es hacer una Ley de EIB, pero pensada sólo para los indígenas [...]. Entonces es muy contradictorio pensar que en el país tiene que haber dos leyes, una para las nacionalidades y otra para la población mestiza” (Kowi, 2010).⁴⁰

Por el lado del movimiento indígena, especialmente de la CONAIE y del Partido Político Pachacutik⁴¹, se plantea que es necesario mantener las dos jurisdicciones, y darle mayor autonomía a la DINEIB, para que sea nuevamente dirigida por las comunidades y sus organizaciones, ya que de lo contrario no se reconoce realmente al Estado plurinacional del que habla la Constitución de 2008. La CONAIE plantea que “la Educación Intercultural Bilingüe... [debe ser] una entidad con autonomía de carácter descentralizado, que tenga sus propias direcciones a nivel nacional, regional, provincial y en cada pueblo, así mismo [...] las propuestas elaboradas están hechas en base a la Constitución, la que tiene que garantizar la participación de los pueblos y nacionalidades” (CONAIE, 2010). Para el expresidente de esta organización,

“La actual Ley [que se] está construyendo, [dice] que la educación es única y que es universal, y esa es la que tiene que regir en todos los establecimientos educativos. Nosotros [la CONAIE] hemos dicho no, la educación es plural. El planteamiento del movimiento indígena mantiene que la educación bilingüe o las ciencias indígenas tienen que ser incorporadas también en todos los establecimientos” (Marlon Santi, 2010).

Es decir que en términos educativos se aprecian claramente dos concepciones de la plurinacionalidad y de lo indígena. La primera asume a los indígenas sólo como actores que se suman a una propuesta global, y la segunda, en cambio, reclama el derecho a ser sujetos políticos que plantean una propuesta diferente, la que entra en conflicto con la idea unificadora.

⁴⁰ A excepción de esta entrevista, realizada a Ariruma Kowi, por Daza Paula y Villegas Geovany, en el marco de la discusión de la Ley General de Educación (Quito: 2010), el resto de las entrevistas citadas en este libro, fueron hechas directamente por la autora.

⁴¹ El Pachacutik es un partido político que surge de la CONAIE en 1995. Sin embargo, en la actualidad se han separado, porque ha habido críticas desde diferentes instancias, que consideran que al existir como partido político se acepta jugar con las reglas del Estado, e incluso se empieza a formar parte de ese mismo Estado, lo que implica que ya no se lucha realmente en contra de él.

El Estado propone que las diferentes culturas deben convivir en términos interculturales en los mismos espacios, para hacer del Ecuador un país plurinacional, mientras que los movimientos indígenas mantienen, en cambio, la idea de una educación diferenciada para el reconocimiento de la autonomía propia, dentro de otra idea distinta de lo que debe ser el Estado plurinacional. En la primera perspectiva, se propone un currículo intercultural que integre al idioma vernáculo y a los saberes ancestrales progresivamente, a la escuela de todos, cuando en la segunda propuesta se plantea más bien que los conocimientos indígenas entren orgánicamente a las escuelas, aunque sin desconocer el conocimiento moderno.

Se trata entonces de dos propuestas educativas que en el fondo son incompatibles, porque ellas se apoyan en dos ideas de nación que son antagónicas, ideas muy diversas que a pesar de usar el mismo término de 'plurinacional', se remiten, en cuanto al contenido, a dos formas organizativas y políticas muy distintas. Ya que mientras que uno quiere acomodar la escuela al Estado liberal, dándole carácter sólo de actor al movimiento indígena, este último, por el contrario, pretende más bien construir una escuela alternativa a ese modelo hegemónico, en la que él sea reconocido como real sujeto político.

De manera que la solución a los reclamos y reivindicaciones de los movimientos indígenas, no se encuentra en el sistema liberal, que más bien busca cooptarlos, ya que como lo afirma Stavenhagen (2000) la "insolubilidad de los conflictos étnicos" es una de las características de los Estados que mantienen propuestas homogéneas, como es el caso del Estado ecuatoriano. Esto en términos educativos, se traduce en que no existe una solución profunda a las reivindicaciones de la EIB dentro de la escuela moderna, porque ésta forma parte del Estado liberal, y por ende no puede resolverse dentro de los marcos del proyecto del Estado nación. En este sentido, el actual sistema dominante tan sólo contribuye a manejar algunas situaciones conflictivas, aceptando integrar ciertas áreas y conocimientos que los movimientos consideran claves, mientras que el verdadero fondo del conflicto étnico continúa sin solución. Se trata de un reconocimiento de la organización indígena sólo en la condición de mero actor político, que interviene dentro del Estado, el que le reconoce algunas de sus demandas, pero nunca aquellas que fracturarían radicalmente los fundamentos últimos de su propia estructura.

Pero la EIB es una apuesta política y cultural del movimiento indígena, que plantea desconstruir las relaciones políticas y sociales asimétricas del Estado nación, el que a su vez responde reconociendo en 2008 la plurinacionalidad en el Ecuador, al mismo tiempo en que sigue gobernando con la

misma lógica moderna del Estado nación. Esta ambivalencia de reconocimiento y desconocimiento, ha estado presente, sobre todo, desde inicios del siglo XXI, cuando se propone en Ecuador una Constitución multicultural.

La educación hispana como sombra de la EIB

La equiparación de la EIB con la Educación hispana, parte del desconocimiento que algunos maestros, directivos, padres y estudiantes tienen, respecto de la importancia de mantener una diferencia curricular, cultural y política en la EIB. El MOSEIB, que es el modelo curricular de la EIB, representa también la posibilidad de configurar un conocimiento plural y un reconocimiento de otras formas de pensar, en aras de construir un Estado plurinacional desde la perspectiva de las organizaciones indígenas. No obstante, y pese a esta importancia del modelo, en algunas escuelas se propende porque la EIB sea similar a la escuela tradicional, como lo vamos a mostrar en tres diferentes situaciones.

La primera situación se evidencia en el hecho de que, el movimiento indígena como sujeto político propuso un modelo de EIB alternativo a la educación homogénea, sin embargo, en las escuelas los maestros le apuestan en cambio a *equiparar* la EIB a las escuelas hispanas, como si las primeras estuvieran en un nivel inferior a las segundas, y como si el objetivo fuese parecerse a ellas.

A contrapelo de esta equiparación, la propuesta planteada en el MOSEIB, reconoce la diversidad cultural, al decir que “el Ecuador es un país multilingüe, pluricultural... [por lo que] se considera indispensable definir una alternativa educativa que responda a la realidad socio-cultural, de manera que garantice una educación de óptima calidad, en la que se recupere y fortalezca el conocimiento y las prácticas sociales que diferentes pueblos indígenas han logrado generar y mantener a través de su historia” (DINEIB, 1993: 1-2). En esta lógica, el interés por el robustecimiento de la cultura de los pueblos indígenas y del conocimiento ancestral al interior de un Estado homogéneo, es a la vez la lucha por un nuevo concepto de nación que reconozca como posibles a las *otras* culturas, las que hasta ese entonces no eran consideradas en la Constitución Política.

Los principios del MOSEIB expresan de cierta forma el proyecto más global de un Estado plurinacional, al poseer una intencionalidad identitaria e intercultural. A lo largo de la propuesta, no hay ningún objetivo que le apueste a la continuación de *un* solo sistema educativo, sino que, por el contrario, los principios del MOSEIB son opuestos a la homogeneidad y uniformidad cultural que durante tanto tiempo ha dominado en la educación. Entre sus objetivos están los de fortalecer la identidad cultural y fomentar

las relaciones interculturales. Por lo tanto, según esta concepción del MO-SEIB, las dos jurisdicciones de educación (hispana y EIB) deben tener cada una sus particularidades, y también sus diferencias. Pese a esta propuesta, al interrogar a algunos profesores y estudiantes de la EIB, tanto mestizos como indígenas, sobre la diferencia entre los dos sistemas ellos responden:

“¿La diferencia en la enseñanza en un colegio hispano? No habría diferencia” (Moreno, 2009). O también,

“Casi nada, porque casi enseñan igual. Pienso que en el bilingüe enseñan más, porque hay más materias, kichwa no tienen en el de hispano” (Kusy, 2010).

“Los programas y planes son, aquí y en Ambato, todos iguales” (Lligalo, 2009).

“La diferencia es que lo mismo que hago aquí hago allá, sea blanco, sea negro, sea indígena, lo mismo voy a encontrar” (Lliaulí, 2009).

“Muchos establecimientos bilingües no practican lo que es el bilingüismo. Por eso digo que es una copia, hay muchos que son copias del sistema hispano” (Marlon Santi, 2010).

La percepción de la gran similitud entre las dos jurisdicciones es una prueba de que, a pesar de la muy clara diferencia en el nivel de los postulados teóricos, en los hechos se está implementando y ejecutando un modelo similar, e incluso igual, a la llamada educación hispana. Por eso los sujetos de la EIB directamente involucrados no ven diferencia entre las dos jurisdicciones, más allá de la ubicación geográfica o quizá del idioma, y más bien sienten cierto “orgullo” de ser un sistema similar a la educación hispana, como si entre más se acercaran a sus postulados, mejores resultados se obtendrían.

Una segunda situación la observamos en la integración de discursos modernizadores y liberales dentro de la EIB, que ha sido planteada desde los preceptos transformadores y de la reivindicación del Estado plurinacional. Pero en la práctica educativa se observan situaciones un tanto contrarias a la idea de la construcción de lo plurinacional, porque las escuelas no se han logrado despegar de las propuestas de la educación moderna y del Estado liberal. Al respecto, el Director de la DINEIB (2009 - 2010), en la conmemoración del veinteavo aniversario de la institución, afirmó:

“En la nueva sociedad del conocimiento y la información, una de las actividades fundamentales [...] radica en fortalecer las competencias ciudadanas, lo cual se logra mediante la recreación continua de los sistemas educativos, más aún cuando los mercados de trabajo se transforman radicalmente, como consecuencia de los permanen-

tes cambios tecnológicos y de las diferentes reformas de los modelos económicos, en la búsqueda del tan anhelado bienestar económico y social.” (Guapisaca, 2009).

Aquí hay una alusión directa a la “necesaria” adaptación de la EIB a las exigencias del mundo moderno y liberal, planteada además por parte del director de la DINEIB. Pero otros hechos dejan ver que esos discursos del modelo liberal también han permeado a los padres y a los directivos de las escuelas, quienes piensan la educación en términos competitivos y desde una lógica de la oferta y la demanda.

Los padres propugnan por la “calidad educativa”, entendida como la posibilidad de que la escuela sea mejor que las otras, para que su hijo, cuando egrese, tenga mayores posibilidades de ubicarse laboralmente en la sociedad. Algunos directivos, por su parte, promueven una escuela que pueda competir en medio de la demanda educativa que plantean los padres y la sociedad. El discurso de la oferta y la demanda se considera así como algo completamente legítimo, y casi como un fin en sí mismo, lo que se hace evidente en las afirmaciones del coordinador de una Red educativa de EIB,

“La exigencia de los padres es que haya buena calidad de la educación, es decir, que los aprendizajes que reciban los muchachos sean iguales o mejores que los de la jurisdicción hispana, para que no tengan dificultades cuando ingresan a las Universidades o va[yan] a otros colegios. Están preocupados de que se dé esa situación, pero también es una preocupación nuestra, porque *depende de la calidad de educación nuestra que los niños vengan aquí, por la oferta educativa que nosotros presentamos, que ellos piensen que ésta es una buena oferta educativa dentro de todo lo que se les ofrece*” (Bonilla, 2009; subrayados nuestros).

El querer equiparar a la EIB, para que sea competitiva frente a la educación hispana, pone en entredicho el currículo del MOSEIB, porque la escuela se adapta a las exigencias del mercado educativo, para poder ofrecer lo que la sociedad dominante desea. Y lo que esta sociedad dominante reclama o demanda *no* es para nada el conocimiento intercultural. El discurso de la oferta y de la “calidad” es muy problemático en términos educativos, ya que la escuela se pone al servicio de la demanda, más no de los intereses de formación que se requieren en una sociedad, en este caso, plurinacional. Se hace la oferta educativa para competir frente a los otros colegios hispanos en términos “calidad”, pero ello va en claro detrimento de los fines de la EIB. Es evidente aquí un discurso sobre la competencia en términos de mercado,

que plantea la educación como un servicio a la venta, por lo que la escuela se acomoda para ofertar sus servicios a la sociedad, la que requiere de conocimientos para poder competir con mayores elementos en el mundo global.

El liberalismo posibilita así su proyecto de sociedad y de Estado, por medio de esas políticas de calidad y de oferta, que son casi naturalizadas dentro de los sistemas educativos, configurando de este modo la tarea de la homogenización, y por ende la de la afirmación de la nación homogénea, la que continúa desarrollándose y promoviéndose, paradójicamente, desde una escuela que al principio se constituyó precisamente para criticarla y enfrentarla.

La tercera situación es que en los imaginarios sociales se considera a la EIB de mala calidad, porque no se parece a la educación hispana, a la que se ha naturalizado inconscientemente como el ejemplo a seguir. Lo paradójico es que la EIB posee elementos estructurales de la educación tradicional, y es un sistema parecido a la escuela hispana. Pero pese a ello, es caracterizada socialmente como un sistema educativo paupérrimo, segregacionista y de “segunda.” Incluso esta imagen existe en los propios sujetos que forman parte de la EIB, maestros, estudiantes y algunos funcionarios de la DINEIB.

“La mayoría de los padres piensan que es mejor hispano, que bilingüe” (Kusy, 2010).

“En la comunidad, para ellos la escuela hispana es mucho mejor que la intercultural” (Lligalo, 2009).

“La forma de enseñar, es más avanzada en la hispana” (Joven kichwa, 2010).

“Los profesores bilingües creen que se enseña menos y se aprende menos, que no están al mismo nivel de los estudiantes, de los colegios y escuelas hispanas” (León, 2010).

Este imaginario social responde, por una parte, a que las organizaciones, las directivas y los maestros que son los responsables directos de la EIB, no la han consolidado como un proyecto alternativo en términos estructurales, y a que no la defienden desde el valor social que tiene frente a una sociedad plural. Pero por otra, a la mentalidad racista y colonizada de la sociedad, que sigue planteando lo indígena como obsoleto, y lo “moderno” como la respuesta al progreso.

“Se sigue considerando que la educación bilingüe es de segunda categoría, que la educación bilingüe es para los indios y para los indígenas, que la educación bilingüe es para los más pobres, es para los kichwas. Entonces, conceptualmente, hay mucha gente mestiza o hispano hablante que sigue conceptualizando [así]” (León, 2010).

Como ya hemos referido, la EIB nace del ideal de fortalecer los procesos identitarios, pero no por ello ha sido pensada como excluyente de otras culturas, o como que solamente sea para los indígenas. Si vemos los virajes de la EIB, encontramos que en un inicio se pensó como una educación para indígenas, debido a la fuerte influencia etnicista que existía en la década de los ochenta, y desde la cual se planteaba la recuperación de la lengua y la cultura desde y para los indígenas. Sin embargo, en los noventa se suprime la idea de ser un sistema sólo indígena, en la medida en que el Estado plurinacional es para todos los ecuatorianos, y ello se ve planteado en el MOSEIB. En tal sentido, quien quiera entrar a escuelas bilingües lo puede hacer, independientemente de que su identidad sea indígena. A pesar de ello, muy pocos estudiantes no indígenas ingresan a este sistema escolar, porque en el imaginario social se sigue considerando que es de mala calidad y obsoleto, al recurrir a idiomas vernáculos y al defender una relación más cercana con la naturaleza.

Ello se evidencia en la provincia del Chimborazo, que cuenta con el 18.5% de la población indígena del país (Chisaguano, 2006: 29) y con la mayor cantidad de instituciones educativas bilingües interculturales. En el 2003, esta provincia albergó a 18,990 estudiantes, aunque de ellos solamente 140 eran mestizos (DIPEIBCH, 2010), lo cual es el común denominador en la mayoría de las provincias. Porque la población en general prefiere la educación hispana, e incluso ello sucede entre los mismos indígenas, ya que sólo existe un 9.1% de instituciones educativas de EIB (Cuadro 4), mientras que la población indígena llega hasta el 30%, según la CONAIE (2010).

La estadística habla por sí misma, y muestra por una parte la falta de instituciones para atender a la población indígena, pero por la otra parte, también exhibe a una mirada muy racista y colonialista, en el sentido de que un sector importante de la población en general, e incluso algunos indígenas, piensan que la mejor educación es la hispana, y que lo indígena debe de ser superado. Pero también muestra que la EIB es un campo que se encuentra todavía en la etapa de su consolidación cultural, social y política, porque las perspectivas educativas que propugnan por una propuesta étnica e intercultural aún no se han arraigado en la escuela. Y esto en un contexto marcado por el hecho de que, dentro del propio sistema educativo, también hay apuestas, intereses políticos y mentalidades colonizadas y racistas que forman parte de la complejidad del proceso, y que a pesar de todos sus esfuerzos no se ha instituido aún totalmente en el seno de la actual sociedad ecuatoriana.

CAPÍTULO IV

PROCESOS DE ACOMODACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN DE LA ESCUELA A LOS RECLAMOS DE LA EIB

Los Estados liberales y modernos de América Latina, han demostrado una capacidad impresionante de adaptación en los contextos donde se han arraigado, hasta el punto de que han logrado dar cabida, si bien en sus propios términos, a múltiples reivindicaciones de las comunidades indígenas, las que en principio podrían haberse considerado como incompatibles con el marco general del sistema liberal, como es el caso de varias de las demandas acerca de la EIB. Así, asistimos al hecho reiterado de que las legislaciones de esos Estados liberales son capaces de integrar y de reconocer algunas demandas de los movimientos sociales, pero sólo a condición de que dichas demandas sean reinterpretadas en función de los parámetros establecidos del Estado, el que readaptará esas exigencias y reivindicaciones de los movimientos, pero sin afectar para nada la estructura misma del sistema educativo vigente.

Y este sistema educativo moderno, se caracteriza por que su estructura está determinada por varios elementos, entre los que podemos encontrar la defensa del conocimiento único, relaciones escolares jerarquizadas, una ideología liberal, grados escolares ascendentes, disciplina individual, entre otros, elementos que orientan la formación del ser humano para adecuarla a esa sociedad moderna y liberal, que es la que se defiende y se consolida por medio de la escuela en la actualidad.

Hasta aquí no hay nada nuevo respecto del planteamiento que veníamos haciendo líneas atrás. No obstante, lo interesante a nuestro modo de ver, es que a pesar de que estos elementos constitutivos se mantienen en la escuela, se considera que ésta sí reconoce la identidad cultural, sin darse cuenta de que ello requeriría una transformación profunda de algunos de los elementos recién mencionados. Pero lo que sucede en verdad es que la escuela se flexibiliza y *se acomoda* de acuerdo a las necesidades y situaciones del entorno sociocultural, y según los reclamos de los movimientos indígenas, los que incluso son antagónicos a la actual estructura educativa vigente. Es decir que la escuela se ajusta y se adapta para dar cabida a otras formas conocimiento, de relaciones sociales y de valores que están siendo reclamados por sociedades culturalmente opuestas al modelo hegemónico y homogéneo. Aunque por ahora, todavía sin que ello implique su trasfor-

mación radical, y mucho menos un cambio del paradigma liberal y moderno bajo el cual se sustenta la formación del sujeto social que se quiere lograr.

Cuando decimos que la institución educativa se *acomoda a las necesidades* del contexto, entendemos que la institución escolar tiene un objetivo central que es el de mantener el paradigma moderno y liberal. Cuando se ve cuestionada en este punto, como es el caso de la exigencia de una Educación Intercultural Bilingüe, que responda a los valores, la organización y el conocimiento indígenas, la escuela se flexibiliza y reajusta para dar apertura a estas nuevas situaciones, pero sin perder de vista el objetivo y la estructura que la sustentan y la dotan de su equilibrio en general.

Haciendo una analogía con el concepto de *acomodación* de Piaget, podemos entender cómo la escuela se ajusta a las necesidades del contexto. Para Piaget, los sujetos poseen unas estructuras cognitivas que se van adaptando a las situaciones que se les presentan, para incorporarse al mundo. El pensamiento y las acciones del sujeto se ven obligados a *acomodarse* para asimilar el mundo exterior en cada momento de su vida. Y precisamente en este proceso de acomodación al mundo, se tiende “1° A incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por lo tanto a «asimilar» el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y 2°. A reajustar estas en función de las transformaciones experimentadas, y por tanto a «acomodarlas» a los objetos externos” (Piaget, 1991: 16).

La analogía que aquí planteamos se refiere a los términos del concepto, pero no a su teoría. Diríamos, cambiando la palabra *sujeto* por *escuela* en la cita anterior, que la escuela tiende a *acomodarse*, es decir a reajustarse en función del mundo, a asimilar el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y a incorporar los reclamos a su “vida propia.” Por lo demás, esta idea de acomodación es muy similar a la idea de adaptación de Hobsbawm (2002), para quien la *adaptación* se produce al aplicar usos viejos en condiciones nuevas, y al usar los viejos modelos para propósitos nuevos.

Así, la escuela precisamente se adapta y se acomoda a las situaciones nuevas, pero de una manera lenta y casi imperceptible. La institución se reajusta para dar cabida a las necesidades del contexto externo desde su estructura, pero a su vez acomodándose al mundo externo, hasta lograr nuevamente el equilibrio. Es decir, hasta volver a mantener holgadamente el objetivo principal de su existencia, que es el de volver a reafirmar el paradigma social hegemónico del momento, y para nuestro caso, el de la modernidad capitalista, el del liberalismo y el del Estado nación.

Para profundizar en estos aspectos es necesario ir avanzando paso a paso, porque no estamos proponiendo que la escuela simplemente da cabida a la diversidad cultural que se expresa socialmente, logrando así volverla viable

por medio de su estructura. Por el contrario, la escuela sigue desplegando su proyecto social hegemónico, pero ahora dando la impresión de reconocer otros saberes, para aparentar verse más plural y democrática. Porque la acomodación es un proceso lento y casi imperceptible, que se ha naturalizado como el deber ser de la EIB ¿Cómo logra esto la escuela?

Líneas atrás hemos descrito que en 1988 se crea la DINEIB, como institución dirigida por las organizaciones indígenas, pero una vez creada y para volverla viable en los hechos, se recuperan y retoman a las escuelas hispanas que venían funcionando dentro de las zonas de población indígena. De tal manera que las escuelas tradicionales, que se construyeron bajo la estructura moderna, se convierten mediante este proceso en escuelas “alternativas” al ser tomadas para la implementación de la EIB.

En términos de la EIB, la mayoría de los elementos educativos (conocimiento, relaciones, materiales, comunicación) que son reivindicados por los movimientos indígenas, se acomodan a la antigua estructura de la escuela tradicional, y ésta logra convivir con ellos, generando en algunos casos tensiones al interior de la escuela. Por esta vía, los procesos de acomodación de la escuela para integrar los reclamos de la EIB han logrado, en determinados casos, la asimilación casi absoluta de las reivindicaciones indígenas. Es decir que la escuela tradicional se acomoda y adapta, dando la impresión de un reconocimiento de la diferencia, mientras que en esencia más bien continúa con el viejo proyecto de la escuela moderna.

En este capítulo, intentaremos profundizar en tales acomodaciones, teniendo como contexto analítico lo que transcurre cotidianamente en el sistema de educación intercultural, visto por los propios sujetos que lo integran. Para ello, presentamos seis reivindicaciones de los indígenas frente a la EIB, que sufren una acomodación en la escuela tradicional, y que son los contenidos que integran conocimiento indígena, los libros de texto contextualizados para la EIB, el vínculo estrecho entre la escuela y la comunidad, la organización escolar que integra al contexto social, el uso de la lengua vernácula y finalmente, las relaciones sociales de la comunidad.

Los contenidos referentes al conocimiento indígena

La cuestión de cuáles son los conocimientos que entran a la EIB, como áreas del currículo o como proyectos de la escuela, requiere un acercamiento, tanto a la estructura epistémica tradicional de la escuela como a la propuesta de conocimientos propios, ya que ambos forman parte de la EIB en el Ecuador, pero se ubican de manera diferente en la propuesta curricular.

La escuela, al igual que la ciencia, son hijos del patrón moderno de conocimiento universal que viabiliza tal conocimiento como parte de su lógica

racional. Pero si la escuela y la ciencia responden al mismo patrón, podría pensarse en principio que allí no cabrían otros tipos de conocimientos, como los indígenas, que se construyen de formas diferentes a los parámetros de construcción de la ciencia moderna. Sin embargo, pensar a la escuela de esta manera, presupondría concebir a una sociedad estática que se ha reificado, y que se acompañaría de una idea del conocimiento que no puede ser repensado. Además, supondría también pensar a las comunidades indígenas como poseyendo una identidad esencialista, inmóvil y cosificada que no reconfigura su conocimiento en medio de los diferentes contextos sociohistóricos. Al contrario de estas posturas, nosotros consideramos que tanto la escuela ha vivido procesos históricos que la han llevado a acomodarse a las exigencias y necesidades del contexto, como también que las comunidades indígenas, en sus procesos sociales, han construido identidades que se han caracterizado por “su plasticidad, capacidad de variación, adaptación, modulación e incluso manipulación” (Giménez, 2000). De forma que es posible pensar una escuela que no solamente responda a los conocimientos universales, sino igualmente a ciertos conocimientos locales de las comunidades indígenas.

Porque tanto los conocimientos que entran a la escuela, como las identidades, no son objetos estáticos, cosificados e impermeables al contexto social. Tan es así que la escuela se integró a los contextos menos imaginados de la geografía andina, logrando instalarse como una institución que las comunidades han considerado después como necesaria. Incluso las múltiples propuestas de educación indígena pensada desde las comunidades en la sierra, como las escuelas de Dolores Cacuango, el subproyecto de alfabetización en kichwa o las escuelas comunitarias, entre otras, son una muestra de que las comunidades han adaptado la escuela a sus intereses. Pero no se trata de cualquier escuela, sino de una que enseñe los conocimientos del mundo exterior –para luego poder enfrentarse a éste mismo mundo–, y que a la vez dé valor a sus propios conocimientos indígenas.

Y precisamente la propuesta de la EIB, plantea que la escuela debe estructurarse bajo un ideal intercultural de conocimientos, en un sentido que fortalezca a los conocimientos indígenas e integre también a los conocimientos universales, ya que el mundo actual exige aprender los otros saberes para poder enfrentarse al medio exterior. Pero también se requiere mantener los saberes propios, porque ellos dan la posibilidad de resistir. En palabras del expresidente de la CONAIE, Marlon Santi,

“Queremos que la educación sea en nuestro conocimiento indígena, en igualdad de condiciones, y que no se privilegie el conocimiento occidental [...] La EIB fue creada para potencializar el conocimiento de los pueblos y nacionalidades indígenas, y de esta forma transformar

la educación en un ente dinámico de incorporación de éstas ciencias hacia las ciencias que ya están, las ciencias convencionales” (Marlon Santi, 2010).

Por su parte Alberto Conejo, Director académico de la DINEIB (2009), comenta

“En el techo [de la propuesta] hay objetivos de carácter general y hay objetivos específicos de cada nacionalidad, se va desde el macrocurrículo hasta el nivel micro, que es lo que se trata en las aulas. Cada nacionalidad, incluso cada centro educativo, afina temas a nivel microcurricular, los contenidos. Entonces ahí se refleja la historia de los dirigentes, la sabiduría, la lengua, la práctica de las fiestas, el ciclo agrícola, el ciclo vital, los productos que cultivan, las cosechas. Así hay una diferencia, incluso en la sierra, unos centran su atención en las fiestas del carnaval que son el pawka raymi y otros en el inti raymi, algunos en el cultivo de la papa y otros en el cultivo del maíz” (Conejo, 2009).

La propuesta, en estos términos, plantea valorar el conocimiento indígena, al mismo tiempo que reconoce el conocimiento universal. Esto no es totalmente nuevo, porque desde el origen de la DINEIB se viene pensando, pero no se ha podido concretar. Ello se debe a que la EIB se comienza a implementar en escuelas tradicionales que ya estaban diseñadas desde la lógica del conocimiento “verdadero y universal”. Es decir, que las escuelas de educación tradicional que ya estaban constituidas y ubicadas en zonas “de predominante población indígena”, fueron acomodadas a las exigencias interculturales de los movimientos indígenas. Lo que ha llevado a que la EIB no se diferencie estructuralmente, e implemente un proyecto que no dista mucho de la estructura educativa hispana.

“Los programas y planes son aquí y en Ambato todos iguales. Claro nos regimos por un libro, pero igual en kichwa que en castellano, las unidades son iguales” (Lligalo, 2009).

Afirmación que no significa que, en la actualidad, sólo se asuman y enseñen los conocimientos científicos, ni que éstos fueran enseñados calculadamente por los profesores, sino más bien que la EIB, al asentarse en una estructura ya creada para otros objetivos, se tuvo que adaptar para integrar a la escuela los conocimientos que siempre le han dado su principal sustento.

Por eso la escuela basó su currículo de acuerdo a la división de los conocimientos que poseen un objeto de estudio determinado, tales como biología, historia, física, geografía, matemáticas, química, entre muchas otras,

respondiendo de esta forma a la lógica moderna universal, que considera a la ciencia como verdadera y válida para cualquier sociedad. De modo que la EIB está permeada por esta estructura disciplinar, y a pesar de la relativa autonomía y descentralización que se le otorgó en 1988, aún no ha logrado despojarse de esta estructura. Así, en un colegio de la provincia de Tungurahua, Kusy, una niña salasaca de cuarto grado, al preguntarle qué áreas enseñan en la escuela, responde,

“Kichwa, Inglés, literatura, sociales, técnicas, informática, casi todo lo básico, física, todo eso” (Kusy, 2010).

Aquí, es muy claro que excepto el área de kichwa, el resto responde a la escuela hispana. Y aún si es posible que haya omitido otras áreas, y que éstas respondan al conocimiento indígena, subsiste el hecho de que nombra a unas y no a las otras. Sin embargo, las áreas que nombra son coherentes con la propuesta oficial del currículo de la EIB que se establece en el MOSEIB (1993), como lo mostramos en el Cuadro número 5.

Como vemos, el peso mayor se encuentra en las áreas universales, las que según el MOSEIB, deben integrar el conocimiento indígena. La única área específica del conocimiento ancestral es la “Lengua Indígena” que se enseña a lo largo de los diferentes niveles, aunque también en las especialidades del ciclo diversificado, los estudiantes pueden escoger entre Agricultura, Ganadería, Administración Comunitaria, Salud Comunitaria, Artes o Ciencia y Cultura, entre otras. Pero el MOSEIB deja abierta la posibilidad de integrar otras áreas al currículo, al decir que “los Planes y Programas son un referente” del proceso educativo y “deben adecuarse a las necesidades de la población”, por lo que algunas instituciones integran áreas referentes al saber ancestral indígena.

A pesar de esto, las ciencias universales siguen manteniendo más relevancia escolar que las materias indígenas. Esto se debe a que los conocimientos científicos son reconocidos universalmente, mientras que los conocimientos indígenas son validados sólo regional e incluso localmente, a partir de la historia de las comunidades, de la experiencia y del valor comunitario que se les han otorgado. Frente a ello, el caso del currículo de la Red Chibuleo, es también interesante,

“Nosotros tenemos “*Mitos, Leyendas y Cuentos*” y es la forma de rescatar el valor cultural que tienen los indígenas, y esa materia es dada por un profesor indígena [...] Eso debería ser una riqueza, no sólo para el pueblo indígena, sino para todos los ecuatorianos. Sobre la materia de *Historia Indígena, la hemos suspendido*, porque el profesor que daba esa materia se limitaba a dar la misma historia pero en

Cuadro 5
Áreas de la EIB en los diferentes niveles escolares

Nivel primario		Ciclo básico		Ciclo diversificado	
6 niveles (n) en total	n*	3 niveles (n) en total	n	3 niveles (n) en total	n
Lengua Indígena	6	Lengua Indígena y Literatura	3	Lengua Indígena y Literatura	2
Español como segunda Lengua	6	Español como segunda Lengua y Literatura	3	Español como segunda Lengua y Literatura	2
Matemáticas	6	Matemáticas	3	Historia de la Ciencia	1
Historia con inclusión de Geografía	4	Historia con inclusión de Geografía	3	Historia con inclusión de Geografía y Geopolítica	3
Ciencias aplicadas y Artes	5	Ciencias aplicadas y Artes	2	Especialización Técnica A1	3
Cultura Física y Crecimiento Personal	6	Especialización en una Sub-área Técnica	1	Especialización Técnica A2	3
		Práctica de Especialización	1	Práctica de Especialización Técnica	1
		Cultura Física y Crecimiento Personal	3		

Fuente: Elaboración propia con base en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB, 1993).

kichwa, y entonces se perdió el enfoque que tenía esa materia y que nos parece más interesante” (Bonilla, 2010; subrayado nuestro).

Queremos remarcar que las áreas que se refieren a la cosmovisión indígena son denominadas como cuentos, mitos y leyendas, y no como cosmovisión o pensamiento indígena. Pero, en nuestra opinión, esta nominación subvalora el conocimiento de las comunidades indígenas, porque los mitos o leyendas son considerados tradicionalmente como una narrativa pasada, caduca, no verídica, y como parte de la fantasía del ser humano, lo que coadyuva a un imaginario errado, porque de este modo no se le otorga a ese conocimiento indígena el *status* ontológico que para las comunidades posee. Tal es el caso, que está sujeto a la decisión de la escuela de EIB el suprimir eventualmente esas áreas indígenas, aunque no sucede lo mismo con las áreas de saber universal. E incluso, en el currículo se le da un papel preponderante al conocimiento reconocido universalmente, mientras que el saber indígena o local es menospreciado y en ocasiones hasta desechado.

Lo anterior deja ver que existe una mirada racista y colonizadora frente

* Se refiere a la cantidad de niveles que el estudiante debe cursar en cada ciclo escolar. Por ejemplo el área de Historia con inclusión de geografía debe cursarlo durante cuatro de los seis ciclos de la primaria.

al saber indígena, en la medida en que se valoriza y promueve mucho más el conocimiento moderno. Como bien nos lo recuerda Walsh (2009), el conocimiento ha sido campo de lucha y tensión porque dentro están en juego diferentes representaciones de la verdad, y ello sucede también en las escuelas de EIB. La colonización del saber ha tocado las fibras más íntimas de las relaciones sociales en las propias comunidades, que han tenido el saber local como la base estructural de sus relaciones, de su producción y reproducción, porque incluso allí, las comunidades prefieren otros conocimientos, y si la escuela profundiza más en los propios, algunos padres prefieren dejarla y recurrir a la educación hispana.

Dentro de este proceso general de la *acomodación* antes mencionada, encontramos también que *los libros de texto de la EIB*, han sido desconocidos e invalidados en algunas escuelas. Porque la DINEIB, desde hace varios años, ha venido elaborando libros de texto para las diferentes áreas y niveles escolares, que están traducidos en dos idiomas que son el kichwa (el idioma vernáculo de la nacionalidad) y el castellano. En la sierra, en donde habita la nacionalidad kichwa, existen en total 57 libros denominados “Kucayos,” lo que en kichwa significa conocimiento. La intención es mejorar el aprendizaje y el fortalecimiento de la lengua y la cultura. Pero el uso de estos libros en la EIB es muy limitado, porque muchos maestros de la sierra no saben kichwa, y porque consideran que los contenidos que se abordan en los Kukayos no tienen en cuenta todo lo que se debería enseñar en las diferentes áreas. De todas formas, los libros llegan a las escuelas y los maestros los utilizan, pero, en algunos casos, no como material de apoyo cognoscitivo o como documento de información, sino como material didáctico. Al respecto una profesora nos comentó:

“los otros años nos daban los libros sólo en kichwa, entonces nosotros los utilizábamos sólo como material didáctico, pero no para enseñarles kichwa porque no les damos” (Fernández, 2010).

Los libros de texto en el idioma vernáculo son usados en algunas escuelas como material de apoyo a los conocimientos “científicos”, para ilustrar algunas situaciones particulares. Pero no se les utiliza como sustento epistemológico, a pesar de que, como lo afirma una profesora kichwa, el Kukayo es una especie de traducción de los textos usados en las escuelas hispanas.

“Claro, nos regimos por un libro, pero igual en kichwa que en castellano, las unidades son iguales” (Lligalo, 2009).

Los libros son adaptados a la escuela tradicional, que en una especie de *acomodación*, busca volver al equilibrio al sistema educativo que fue puesto en cuestión, al exigírsele que integre otros saberes, relaciones y accio-

nes. En este caso, la escuela busca acomodar a su lógica moderna los textos contruidos desde otra racionalidad, los que de alguna manera cuestionan el modelo hegemónico, negando o sustituyendo el contenido tradicional por contenidos étnicos, o poniendo al mismo nivel las lenguas hegemónicas con las lenguas vernáculos. Los textos son un ejemplo de cómo en el proceso de acomodación de la escuela, se ha perdido la intención con la que fueron creados, en tanto la acomodación consiste en usarlos solamente como “material didáctico de apoyo” (léase, como recortar figuras, o como dibujos para ilustrar el conocimiento científico) y simultáneamente reemplazarlos por los libros hispanos.

“Los padres de familia, ellos colaboraban y ellos compraban libros de la hispana, para trabajar para los hijos” (Fernández, 2010).

Estas afirmaciones contienen una carga cultural impresionante, porque mientras que los libros hispanos son utilizados como verdadero conocimiento y como documentos importantes de información científica, los Kucayos en cambio son usados tan sólo como simple material para ilustrar el saber de los libros de la escuela hispana. Es decir que de manera consciente o inconsciente, se ubica a esos Kucayos en un segundo nivel de una implícita escala de valoración, además de que se les reduce a la condición de un material puro o predominantemente de naturaleza técnica.

Aunque es necesario reiterar que se trata solamente de *algunos* ejemplos, tomados de las distintas visitas a *ciertas* escuelas de la zona de la Sierra, por lo que no podemos hacer generalizaciones, ni afirmar que esto sucede en *todas* las instituciones de EIB de la propia Sierra, y mucho menos de todo el país.

El vínculo entre la escuela y la comunidad

La DINEIB planteó como uno de sus elementos novedosos, la participación de las comunidades en los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas, ya que existe una “necesidad de que la institución educativa se relacione con la comunidad, y de que sea parte de ella como un organismo más del sistema interno” (DINEIB, 1993: 10). Un ejemplo de estas relaciones entre comunidades y escuela, se da con las Redes de EIB (conformadas por siete u ocho escuelas), que están ubicadas en algunas provincias de la sierra. Las redes están dirigidas por un integrante del cabildo de la comunidad⁴², por el rector de la Red y por representantes de profesores o de padres

⁴² Los cabildos son las formas de organización política de las comunidades indígenas, y están integrados por varias personas elegidas en Asamblea comunitaria. Aunque esta figura fue traída de España, como mecanismo de representación de las elites locales frente a la burocracia real, las comunidades indígenas la han recuperado y reconfigurado para darle un sentido totalmente distinto al de su concepción original.

de familia, según lo hayan planteado.

Lo interesante de este sistema es que el cabildo, que es una estructura organizativa de las comunidades, entra a formar parte del Gobierno de Educación Comunitaria (GEC), que fue una invención de la organización indígena para decidir frente a las redes, y para realizar proyectos que beneficien a la educación de sus comunidades. Sin embargo, estas dos formas de organización indígena, que son el cabildo y el GEC, al integrarse al sistema educativo, han sido adaptados a las necesidades de la escuela tradicional, más que a la EIB. Al respecto, Isidro Toroshina, un líder indígena local nos comentó:

“Cuando yo fui presidente del *gobierno comunitario*, [...] Yo tenía que estar allí [en la escuela] antes de las siete y estar esperando [a que llegaran profesores y estudiantes...] Pero si sabía cerrar la puerta y les decía ‘A ver compañero ¿por qué a esta hora? Según su horario de entrada, según su planificación dice 7:30, pero acá ¿qué hora ya es?’ Dice, yo me atrasé, me he quedado dormido, bueno justificaba. En cambio a los alumnos los hacía pasar, [...] Y ahí me tocaba machucar [insistirle] a los papás ‘Usted dice que los profesores llegan de día y no es así, usted también manda a su hijo muy de día, y eso no está bien’ [...] Decían, cierto es que yo voy a mandar desde la próxima semana, si lo voy a mandar puntualmente” (Toroshina, 2010, subrayado nuestro).

Esta nueva estructura va siendo acomodada de tal manera que contribuye a mejorar algunos aspectos que son importantes para el funcionamiento de la escuela moderna, como la eficiencia, el control, la disciplina, aunque con ello vaya apartándose de los objetivos originales por los que fue creada. Es decir, que a fin de cuentas fortalece a la estructura educativa moderna, al ejercerse una vigilancia y control frente a los sujetos tradicionales que son los padres, los profesores y los estudiantes, pero sin transformar realmente y de fondo las estructuras de esa misma escuela.

La escuela se acomoda a las exigencias de las comunidades que reclaman espacio dentro de ella, e integra a los nuevos sujetos y a las formas de la organización indígena. Pero al llegar estas formas organizativas a la escuela pierden su razón de ser comunitaria, y entonces son reubicadas dentro de una función institucional que sólo sirve para fortalecer el proyecto de la escuela tradicional. Esta acomodación se observa también en la Red de Chibuleo, provincia de Tungurahua. Sobre esto, el coordinador nos comenta que:

“La directiva de padres de familia es interesante [...] Por ejemplo el día de ayer hicieron una minga, para dotarnos de agua potable porque teníamos limitaciones y el caudal que venía no era suficiente. Con

ellos hicimos un plan de trabajo, porque dijimos hasta noviembre tenemos que tener el agua potable, y lo hicieron a través de *una minga* y allí se ve el compromiso de ellos con sus hijos, con su comunidad, con el colegio” (Bonilla, 2009; el subrayado es nuestro).

La minga es una forma tradicional de organización de las comunidades andinas, que se basa en que las comunidades realizan trabajos colectivos frente a algunas situaciones que se deben mejorar, y que van desde reparar una carretera o mejorar un parque, hasta decidir frente a su proyecto político. Esta forma de organización también entra a la escuela, lo que podría mostrar dos cosas, primero, que las experiencias de EIB están ligadas a las organizaciones indígenas y a su capacidad de autogestión, y segundo, que la escuela se acomoda para dar cabida a estas formas de organización, pero sólo en la medida en que contribuyan a fortalecerla.

No podemos decir que la escuela no se modifica para nada, por el impacto de estas formas organizativas de las comunidades, ya que incluso las integra, a pesar de su esfuerzo de constituirse como acciones “alternativas” al modelo homogeneizante que se quiso imponer con la modernidad capitalista. Sin embargo, lo que sucede es que estas formas son al final cooptadas, *acomodadas* como meras técnicas que sirven para mejorar la función general, e inalterada, de la antigua escuela tradicional. Así, más que provocar una verdadera fractura dentro de esa escuela tradicional, terminan por fortalecer su estructura global, porque en los hechos sólo contribuyen a mejorar ciertos aspectos técnicos, pero sin incidir en las dimensiones epistémicas, las que quizá sí fracturarían seriamente esa estructura escolar. De tal manera que no se recuperan e implementan a las mingas, al cabildo o al GEC como verdaderos conocimientos o formas de organización importantes dentro del currículo, para que el niño o el joven kichwa y mestizo comprendan a fondo su función esencial, su historia, y la enorme relevancia de estas formas de organización para la subsistencia y la reproducción general de las comunidades, sino que simplemente se les utilizan como meros conocimientos técnicos que son útiles para reparar algunas carencias prácticas de la escuela, o también como simples mecanismos que mejoran y regulan la disciplina o el buen funcionamiento del aparato escolar vigente.

Otra relación que existe entre la comunidad y la escuela en la EIB, es el planteamiento de proyectos colectivos sobre agricultura o sobre cría de animales. En las escuelas se realizan proyectos productivos para los estudiantes de los últimos niveles, y se acondicionan espacios especiales en la comunidad para su implementación. La cría de cuyes es muy común, pero también la carpintería o el trabajo del tejido. Los estudiantes no sólo aprenden de todo esto,

sino que las ganancias de la producción se usan para fortalecer a la escuela y a los proyectos que desde ella se organizan. Por ejemplo, en la escuela de Tunsalao en Chimborazo, destinada a la educación primaria, los niños cultivan una huerta escolar, y cada Curso tiene un tiempo destinado para el trabajo en esa huerta (Ver foto 1). La cosecha que se extrae de allí sirve para complementar la comida diaria que reciben los niños en la escuela. Y esta forma de producción es comunitaria, porque su fin es beneficiar a todo el colectivo.

Foto 1
Huerta escolar



Foto 1. Escuela de Tunsalao, Chimbozaro. 2010.

A pesar de la acomodación de la escuela, para favorecerse de los modos organizativos de las comunidades, es interesante ver cómo las formas organizativas indígenas contribuyen al mejoramiento de situaciones concretas, en la escuela y en las comunidades. De tal manera que no podemos afirmar que la escuela queda intacta al acomodarse, porque de alguna forma se ve alterada en varios de sus componentes secundarios, es decir, en aquellos que no afectan la estructura educativa principal, sino que son complementarios, como las relaciones sociales, los proyectos de aula y los intereses de los estudiantes.

La organización escolar

Para diferenciarse de la escuela tradicional moderna, e impulsar los objetivos de la EIB, se propuso una nueva forma de organizar la escuela. Desde

la DINEIB (1993) se planteó entonces que no fueran escuelas sino Centros Educativos Comunitarios (CEC), y que los niños avanzaran de acuerdo a “niveles de aprendizaje”, no a grados. Sin embargo, el hecho de que la propuesta de la EIB se haya asentado en escuelas que ya venían trabajando desde antes con la educación tradicional, ha generado dificultades para implementar esta nueva propuesta de organización escolar.

La EIB propuso que, a diferencia de las escuelas tradicionales, se introduzcan los CEC que “recuperen el papel de la familia como responsable inmediata de la formación integral de la persona” (DINEIB, 1993: 2), e integren a la comunidad en el proceso educativo, para que ésta contribuya a la formación de los niños y los jóvenes. Según esta propuesta, la comunidad adquirirá un papel preponderante en los CEC, porque en el proceso de evaluación “participarán los padres de familia, los familiares relacionados con los niños y jóvenes, y los miembros de la comunidad relacionados con los centros educativos” (DINEIB, 1993: 2).

De modo que la idea original pretendía que la familia y la comunidad se integraran a los procesos escolares, porque ellos poseen saberes importantes que deben formar parte del conocimiento escolar. En la propuesta “el maestro no es la única persona que educa y que posee todos los conocimientos. Queremos que participe un chaman, un artesano, una madre de familia, [...] un agricultor que enseñe a amar la tierra, a labrar y cultivar, un músico, un líder, un anciano, un sabio que narre las leyendas, los cuentos y los mitos de la cultura” (Crespo, 1997: 10). Como es posible darse cuenta con esta cita, la escuela se ha quedado muy corta frente a la propuesta original de los CEC, la que pretende que estos últimos sean un verdadero espacio dinámico de producción de saber, de identidad y de organización. Pero esto se quedó, lamentablemente, solo en calidad de una muy interesante propuesta, porque en la práctica no se logró concretar más que muy parcialmente.

Ya que es verdad que muchas prácticas de la educación tradicional se mantienen en los Centros Educativos de la de EIB. Por ejemplo, el hecho de que en algunas instituciones se realice la formación escolar en grupos, como lo muestra la foto 2, y que es una formación que no dista mucho de lo que se hace en la escuela homogénea.

Otro cambio en la organización de la escuela fue el plantear “niveles educativos”, no grados escolares. Los grados son escalonados y representados en tiempo (un año casi siempre corresponde a un grado), de forma que el niño o joven, al transcurrir un año del calendario, es promovido al siguiente grado, si es que ha cumplido con los objetivos y así éstos hayan sido superados en un menor tiempo. Es decir, el aprendizaje del niño debe ir paralelo al transcurso del año calendario, aspecto que desconoce los pro-

Foto 2
Formación Escolar



Foto 2. Centro Educativo Comunitario Intercultural en Tungurahua, 2010.

cesos diferenciales individuales del aprendizaje. Por el contrario, “los niveles educativos” están concebidos en atención al desarrollo y a las necesidades de los estudiantes. Por lo que la DINEIB propone unidades, módulos y áreas de conocimiento para el aprendizaje, sin necesidad de que existan para ellos medidores de tiempo inflexibles. “La práctica educativa estará destinada a cumplir con los requisitos de desarrollo humano, aprendizaje y adquisición de conocimientos, independientemente del número de años de estudio que para cada nivel establezca el sistema nacional” (DINEIB, 1993: 25). De tal manera que un niño o joven puede superar varios niveles en un año lectivo, o al revés, demorarse más tiempo en cada nivel de acuerdo a su aprendizaje.

La propuesta es muy interesante a nivel pedagógico, porque introduce una concepción abierta de la educación, además de una escuela abierta a la comunidad y un aprendizaje que integra conocimientos colectivos, a la vez que tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje individual de cada uno de los estudiantes.

Sin embargo, y a pesar de la riqueza potencial de esta propuesta alternativa, en los hechos la EIB tuvo que asentar sus bases sobre una estructura escolar cerrada, tratando de transformarla e integrando una concepción nueva, que fue aceptada formalmente, pero no reconocida y asumida realmente en su radical diferencia. Por el contrario, la escuela moderna llevo a cabo un proceso de acomodación, para dar cabida al mundo exterior, que se caracterizaba por una diversidad cultural exigida, e integró las nomina-

ciones de “Centros Educativos Comunitarios” y “Niveles Educativos” a su organización, además de incorporar a algunos miembros de la comunidad indígena en el desarrollo de los proyectos educativos. Pero a pesar de todo esto, la vieja estructura de la escuela tradicional dominante *no* se transformó sustancialmente. Sobre lo cual, comenta una profesora hispana de la EIB, lo siguiente,

“Las hispanas se llaman escuela, ese es el nombre, y aquí se llaman Centro Educativo Comunitario. *Igual para decir que cambian de la hispana a la Bilingüe*”. (Fernández, 2010, subrayado nuestro).

Las diferencias, por lo menos en la mayoría de las escuelas de la zona de la Sierra, son más bien en la forma, en la nominación, pero en el fondo se sigue manteniendo la misma estructura orgánica de la escuela moderna. Incluso al interior de las instituciones, no se hace mucha referencia a los “niveles”, como es la propuesta de la DINEIB, sino que se sigue manteniendo la concepción de grados. Varios profesores lo ilustran en las siguientes declaraciones,

“Cuando yo empecé a trabajar en una comunidad indígena, a mi me dieron primer *grado*” (Bonilla, 2009, subrayado nuestro).

“Me dieron 5° *grado* en esa época” (Moreno, 2009, subrayado nuestro).

“El objetivo del primer *grado* es que sepan valorar su lengua” (Melchor, 2009, subrayado nuestro).

“Una niña que está en quinto *grado* de básica” (Lligalo, 2009, subrayado nuestro).

En el conjunto de las entrevistas realizadas sólo se encontró un profesor que hace referencia a los niveles y no a los grados, mientras que el resto sigue manteniendo en su pensamiento la idea de grados, porque de alguna forma la EIB continúa siendo una escuela tradicional.

La lengua indígena

Frente al uso de la lengua vernácula en la EIB, más que ser reconocida como principal en el sistema de educación, es usada siempre de una manera secundaria.

La EIB nace con la intención de fortalecer la identidad y las formas organizativas de las comunidades indígenas. Por eso, quizá, la enseñanza del idioma indígena ha sido el aspecto que más ha distinguido a la EIB de otros sistemas educativos. En este sentido, al preguntarles a los profesores, estudiantes y directivos acerca de ¿qué diferencia la EIB de la educación hispana?, la mayoría coinciden en que es la enseñanza del idioma vernáculo lo

que más las hace diferentes, e incluso, a veces, en que es lo único diferente.

“La diferencia sería sólo el idioma, y la ubicación, que estamos en zona rural” (Lligalo, 2009).

“[La diferencia es] que en la hispana no dan kichwa” (Joven kichwa, 2010).

Con la implementación del MOSEIB, se integró al currículo de las escuelas de EIB un área de kichwa de dos horas a la semana, en la cual los estudiantes aprenden las habilidades básicas del idioma, como es hablar, escribir, leer y escuchar en el idioma vernáculo. A la vez, en los primeros niveles, los profesores deben ser bilingües para que enseñen a los niños los dos idiomas, pero sobre todo para que puedan comunicarse más holgadamente con los niños kichwahablantes (ver foto 3). La mayoría de maestros del área son indígenas kichwahablantes, que forman parte de las comunidades indígenas en donde se encuentran ubicadas las escuelas.

“Mientras más el niño va avanzando en los años de primaria, ellos van perfeccionando tanto su kichwa como su castellano, y entonces ya van hablando de mejor forma, ya van expresándose de mejor forma” (Moreno, 2009).

Los profesores de kichwa y los estudiantes, reconocen algunos logros en la enseñanza de los dos idiomas. Por ejemplo, el hecho de que los estudiantes indígenas aprendan a valorar su idioma, y se sientan más seguros al hablar frente al otro en su lengua, que valoren su cultura y se relacionen sin miedo con otra cultura, que tengan habilidades para aprender otros idiomas y establezcan relaciones más horizontales, tanto entre indígenas, como con personas no indígenas. Al respecto, una profesora de kichwa comenta,

“Ellos no tienen vergüenza de hablar en público. Por ejemplo, cuando salimos a un evento de danzas ellos hablan algunas cosas en kichwa. Y yo les digo que está muy bien. El año anterior nos fuimos a la final de alfabetización y delante de todos los colegios ellos hablaban el kichwa y no tenían vergüenza. Algunos sí tenían vergüenza y se ponían rojitos, pero yo les decía igual es nuestro idioma, y ellos son los que tienen que aprender. Entonces empezaron a interrelacionarse y ya no tenían miedo” (Lligalo, 2009).

Un estudiante, lo ha dicho de este modo:

“Los papás me enseñan el kichwa, y aquí hablamos castellano, inglés, kichwa. Así hablamos tres idiomas, en la casa a veces hablamos en español, pero sólo en kichwa no más. El español lo empezamos desde Jardín, desde chiquitos, no se nos dificulta aprender el español, un

Foto 3
Primer grado



Foto 3. Escuela Intercultural en Tungurahua, 2010.

poco inglés, ese sí, de inglés aprendemos canciones, el vocabulario, verbos” (Niño Chibuleo, 2009).

Los niños que viven en contextos culturales en los cuales no se ha perdido el idioma vernáculo, llegan a las escuelas hablando el kichwa, y en muchos casos el castellano, que lo han aprendido de los medios de comunicación, sobre todo de la radio y la televisión. La idea de las escuelas en estos contextos, es la de perfeccionar los dos idiomas, que los niños escuchan y hablan, pero que en su mayoría no escriben ni leen. Este es un caso diferente a lo que sucede en aquellos contextos en donde el idioma se ha perdido, y en donde por consecuencia, la idea es la de enseñar todas sus habilidades, hablar, escuchar, escribir y leer.

El mantenimiento del idioma vernáculo, en gran parte se debe al interés de los padres, para que sus hijos lo aprendan, a diferencia de lo que sucede con el castellano, cuya presencia e influencia está más bien determinada por las demandas provenientes de contextos más lejanos. De tal manera que en no pocos casos, los niños que hablan el kichwa como idioma nativo hablan a su vez el castellano, llegando a la escuela como niños realmente bilingües, tal y como lo comentan una profesora y algunos estudiantes,

“Cuando llegan a primero hablan los dos idiomas, pero también dependiendo del hogar, de la familia creo, porque hay niños que no saben. No entienden en español, porque la mayoría son kichwahablantes [...]. Entonces, desde que nacen, las mamitas hablamos en kichwa. Sino que la influencia de la televisión y el radio, aprenden los guaguas también [el español], aunque mezclado” (Melchor, 2009).

“Mis padres hablan sólo en kichwa, a veces en español. Cuando llegué a la escuela, tenía algunos conocimientos del castellano, ya sabía algo, pero en la escuela aprendí más. Antes de la escuela aprendí de mis padres el castellano” (Kusy, 2010).

“En la casa, nuestros padres nos enseñan cuando nacimos, ahí nos enseñan a hablar en kichwa” (Niña salasaca, 2010).

“Mi papá y mi mamá hablan kichwa no más, porque ya mis hermanos no hablan, o sea, entendemos pero no hablamos” (Cajilema, 2010).

Para el caso de los niños indígenas bilingües, ninguno de los dos idiomas ha sido aprendido totalmente en la escuela. Ellos lo aprendieron del medio que los rodea, e incluso algunos padres les hablan a los niños en los dos idiomas. En el caso del kichwa en particular, el aprendizaje primario es en la casa, con la familia y la comunidad, mientras que el castellano lo han aprendido tanto por la influencia de los medios de comunicación, como por las relaciones que se establecen con los “hispanos,” por ejemplo en las ventas del mercado.

Son muy pocos los niños de padres kichwahablantes que llegan a la escuela sólo hablando el kichwa, al mismo tiempo que es muy frecuente que los niños que viven en contextos de pérdida del idioma nativo hablen sólo el castellano (Véase, más adelante, el Cuadro número 6). En este último caso, la escuela de EIB debe enseñarles a esos niños su propio idioma.

“En el salón hay dos mestizos, y deben aprender conmigo de ley [por obligación] el kichwa. Estoy hablando en kichwa, y me dicen ‘Maschi [compañera] ¿qué me estás diciendo? No te entiendo’. Y entonces yo traduzco. [...] Entre ellos hablan en kichwa [...] El indígena le enseña al mestizo, y el mestizo el español al indígena, ahí está la interculturalidad, aprenden entre ellos, aprenden aunque mezclado, pero ya aprenden castellano y kichwa” (Melchor, 2009).

Vista de esta forma, la EIB reconoce al indígena al integrar su idioma en la escuela. Sin embargo, el hecho de enseñar el idioma vernáculo como un área del currículo y no como “la lengua principal,” que es el planteamiento original del MOSEIB, genera un mayor reconocimiento del castellano y un

desconocimiento del kichwa. Por eso, el exvicepresidente de la CONAIE, Miguel Guatemal, afirma,

“Cuando nosotros hablamos de educación bilingüe, no es simplemente que la educación sea del español al kichwa o al shuar, sino más bien es fortalecer la propia forma de vida de cada nacionalidad o pueblo” (Guatemal, 2010).

En las escuelas, el idioma vernáculo se usa solamente en la clase de kichwa, mientras que en las otras áreas el idioma de comunicación es el castellano, lo que genera una ruptura con los procesos que los niños kichwa-hablantes traen de la casa y de sus comunidades. Lo que hace evidente que aquí se trata mucho más de una traducción del idioma, para comprender los conocimientos universales, que de un real reconocimiento cultural del saber que posee un idioma.

“En áreas de kichwa nada más hablamos kichwa [...] Para escribirlo, en materias de kichwa lo escribimos en kichwa, pero en las otras en castellano” (Kusy, 2010).

Una profesora que dirige el área de kichwa comenta:

“Yo tuve ayer un problema, porque necesitaba que los alumnos de sexto año hicieran una lectura en kichwa, y son alumnos nuevos para mí, porque son de sexto año. Yo les dije ‘Por favor, vamos a revisar los nuevos textos que nos entregaron ayer, vamos a hacer la lectura, para saber qué es lo que vamos a tratar en este libro’. Ellos abrieron el libro y empezaron a ver, y dijeron “pero si todo está en kichwa”. Digo, ‘Sí, pero si ustedes han venido aprendiendo desde el jardín’. Y culpaban a los maestros que nunca les dieron clase en kichwa, siempre eran en castellano, y entonces no podían leer, no podían leer ayer, prácticamente había una sola niña, que venía de otra escuela, y que podía leer en kichwa, y se supone que nuestra escuela es una escuela modelo de la EIB” (Lligalo, 2009).

A pesar de que el kichwa, en el caso de la Sierra ecuatoriana, le provee de identidad a la EIB, como lo afirman los maestros y estudiantes, este idioma es el que menos se usa en las relaciones entre los estudiantes y el maestro. En los procesos de enseñanza – aprendizaje, en general domina el castellano, a pesar de que el MOSEIB afirma que el idioma nativo debe ser el principal, y el castellano tan sólo el idioma de la relación social (DINEIB, 1993).

El kichwa entra a la escuela, donde es acomodado al sistema tradicional, dando la apariencia de reconocimiento de la diferencia cultural, pero éste es

visto como una lengua de segundo nivel en comparación con el castellano, e incluso con el inglés. Tal es el desconocimiento del kichwa, que algunos profesores, funcionarios de la EIB y padres de familia, no consideran importante aprender este idioma, porque según ellos, el mundo actual ya no lo requiere:

“Malo o bueno, nosotros sabemos kichwa, pero no queremos kichwa para nuestros hijos” (Fernández, 2010).

“Algunos funcionarios [de la EIB] dicen: ¿el kichwa para qué te sirve?, ¿te va a servir en China, o te va a servir en Japón? Es la pregunta, ¿te va a servir para mejorar la vida?” (Guapisaca, 2009).

“Los padres de familia no quieren kichwa, ellos quieren inglés, ellos quieren computación, aquí hay mecánica, y tenemos máquinas de coser industriales” (Fernández, 2010).

“[La comunidad], ellos dicen: ¿Para qué el kichwa? Ellos ya lo saben. ¿Para qué vamos a querer aprender el kichwa?” (Lligalo, 2009).

Como nos lo recuerdan Bretón y Del Olmo, “si el guambra [adolescente] ya sabe kichwa, lo que quiero es que aprenda castilla” (2001: 105). Se podría afirmar lo mismo del castellano, porque no en pocos casos los niños llegan a la escuela hablándolo. “Si el niño ya sabe castellano, que aprenda kichwa”. Sin embargo esa “área” ya está instituida por la escuela moderna y no genera mayores tensiones. Por el contrario, es la posibilidad de relacionarse en mejores condiciones con el mundo externo. Diferente es el caso del kichwa, que al no formar parte del currículo tradicional se considera una pérdida de tiempo, porque “no va a servir en el futuro” o las familias indígenas no quieren que a sus hijos los discriminen, como pasó con ellos, por “no saber castellano”:

“Por ejemplo mi papá y mi mamá decían, que yo no quiero que mis hijas sean maltratadas, yo no quiero que mis hijas sean marginadas. O sea, *por saber el kichwa nos maltratan*, por ser indígenas nos maltratan, entonces yo decía ‘no sé el kichwa’ para que no me maltraten” (Conteron, 2009, subrayado nuestro).

Es evidente que en algunos padres y profesores, e incluso en ciertos funcionarios de la DINEIB, existe una mentalidad colonizada, y por sus propias experiencias, no desean que se enseñe el kichwa en la EIB. A pesar de esto, el idioma nativo está vivo en la escuela, porque los estudiantes kichwahablantes lo usan cotidianamente en los tiempos del descanso, al comunicarse entre ellos, o al salir de la escuela. Y es muy frecuente ver a los niños y jóvenes comunicándose en kichwa cuando juegan, o cuando van camino a casa,

cuando toman el transporte para ir al colegio o cuando susurran en una clase o para sacar de la comunicación a alguien que no hable su idioma.

Aunque los espacios formales de la escuela, como las clases, no le dan la importancia que tiene al idioma nativo, y lo relegan a un segundo plano, éste sigue vivo, al usarse en la vida íntima y en las relaciones cotidianas. Es decir que el kichwa es el idioma de relación entre los niños bilingües, a pesar de que la escuela se convierte en el espacio de su *negación*, porque allí se comunican la mayoría de los profesores en castellano.

Isabel: Cuándo están jugando, ¿qué idioma utilizan?

Niña salasaca: El kichwa.

I: ¿Y para escribir?

N: El kichwa y el español. Pero el que más es el español, en clases hablamos en español. En el receso hablamos en kichwa.

I: ¿Hay niños en el colegio que no hablan kichwa?

N: Casi todos hablan kichwa. Los mestizos no hablan en kichwa, pero son poquitos no más. Los profes sólo hablan en español

I: ¿Y saben kichwa?

N: Sí, sí saben kichwa. Algunos nos hablan en kichwa, algunos no más, algunos no.

I: Y tú, ¿dónde aprendiste el español?

N: Por la televisión y la radio, y en las escuelas, porque nuestros profesores enseñan.

Los niños de las escuelas que se encuentran en contextos donde el kichwa no se ha perdido, como la escuela de Chibuleo en Tungurahua, presentan un equilibrio en el uso de los dos idiomas, ya que hablan en la cotidianidad el kichwa y en las clases el castellano, lo que los hace realmente bilingües. La dificultad se encuentra en la escritura y lectura del kichwa, porque eso lo consideran difícil. Por su parte, los niños mestizos, que se caracterizan por ser monolingües (castellano), aprendieron el idioma vernáculo en la escuela, e incluso algunos lo hablan debido a su interacción con sus compañeros de clase. Una estudiante mestiza de la EIB comentó,

“En mi caso es diferente. Yo soy mestiza y de verdad aquí aprendí, de verdad a hablar kichwa, y a entender, a hablar y a comprender” (Peñalosa, 2009).

Situación que es diferente a lo que les sucede a la mayoría de los profesores mestizos, quienes a pesar de llevar varios años en la EIB no hablan el idioma, y en algunos casos, si llegan a enunciar algunas pocas palabras kichwas, sólo lo hacen para proferir órdenes,

“A veces, cuando no me hacen caso, y están haciendo indisciplina en el Curso, entonces yo les digo órdenes en kichwa, y entonces ellos ya. Yo tengo una frase que Marcos nos enseñó, esa frase que dice ‘Richari mashi inka tucunky’, eso es “¡Qué te pasa, compañero! ¡Despiértate, compañero!” Esa frase como que les llega a ellos, y enseguida se ponen nuevamente, y regresan a su comportamiento adecuado. Entonces, cuando hay veces que no escuchan, yo les digo “Uyaichi”, “¡Escucha!” (Moreno, 2009).

“[Algunos maestros] sólo usan palabras como, siéntate aquí, párate, o ándate, pero nada más” (Lligalo, 2009).

El idioma es uno de los elementos que los profesores consideran como los más importantes en la propuesta de la EIB, y algunos casi como el único elemento que diferencia a la escuela hispana de la bilingüe. Sin embargo, no es asumido como tal, no sólo porque no se habla y no se enseña más allá del área del kichwa, sino porque en ocasiones es usado en forma negativa, para regañar e impartir órdenes. Y a pesar de ser profesores que llevan varios años en la EIB, no se han interesado por aprender el idioma.

“Un mestizo pasa hasta treinta años en una escuela y no aprende. Entonces ¿cuál es el problema? El problema es una carga histórica, es el prejuicio histórico que nosotros hemos vivido, de ver que los indígenas son pobres, o que el indígena no es gente, o que este idioma es pobre y que este idioma no sirve” (Guapisaca, 2010).

En términos generales, los niños kichwahablantes se comunican oralmente en kichwa, y escriben en castellano. Ellos consideran que es más fácil comunicarse en su idioma natal, y escribir en su segundo idioma. La fortaleza del castellano en el ámbito de la escritura y en el de la comunicación entre maestros y estudiantes, se debe a varias causas, y en primer lugar, a que en las escuelas de EIB lo utilizan en las clases en mayor proporción que el kichwa, e incluso algunos maestros bilingües e indígenas realizan sus clases en castellano. Además, el kichwa sólo es usado en los primeros grados de básica, mientras que en general los niños aprenden la mayoría de los conocimientos de la escuela en castellano, y aprenden kichwa solamente en la clase de kichwa. Incluso, en ciertas clases en que se podría hacer uso del idioma vernáculo se prioriza al castellano, por ejemplo en la clase de “pensamiento lógico”, en donde existen algunos juegos que consisten en formar palabras, las que siempre se forman sólo en castellano, y no se implementan opciones equivalentes en kichwa, cuando bien podría hacerse también en esta lengua. A estas situaciones, se suma el hecho de que el idioma vernácu-

lo es sobre todo oral, y que no ha sido todavía unificado gramaticalmente, ya que todavía se encuentran disputas ortográficas respecto de qué letras exactamente se usan y qué letras deberían usarse, frente a lo cual existen múltiples variantes, y ello a diferencia del castellano, el que gramaticalmente sí está unificado y consolidado desde hace tiempo.

Estas situaciones cotidianas llevan a que los niños y los maestros prioricen la escritura del castellano, lo cual también se observa en los cuadernos de los niños y en las planificaciones de los maestros. Existe una especie de colonización del pensamiento frente a la lengua y a las relaciones que se establecen en la escuela. El castellano se convierte, en la EIB, en el idioma por excelencia, al ser tanto el de relación como el idioma de comunicación por medio del que se desarrollan y exponen las distintas áreas. Es decir que es el idioma hegemónico, y la escuela es el espacio para institucionalizarlo, como bien lo afirma Villoro, “en países con diversidades culturales, es indispensable un instrumento de comunicación único. Una cultura hegemónica impone su lengua, tanto en las relaciones administrativas y comerciales, como en la legislación. Pero sobre todo se afirma mediante la educación” (Villoro, 1998: 27).

La castellanización fue por eso una empresa importante para el proyecto homogeneizador de la nación, pues como dice Hobsbawm, “la mayoría de los estudios demuestran hoy que la estandarización de las lenguas, habladas o escritas, no puede emerger en esa forma antes de la empresa de alfabetización en masa, y por lo tanto, de la escolarización en masa” (Hobsbawm, 1991: 19). Y la escuela ha contribuido a la castellanización en el Ecuador, tanto antes de la EIB, como con ella misma.

“Yo escucho a algún muchacho, o alguna muchachita, que hablan incorrecto, y entonces yo les hago repetir, no digas así. Igual en la escritura, cuando uno les corrige, ellos como que escriben cambiadas las letras, la o con la u y la e con la i, *ese es el problema porque ellos hablan los dos idiomas*” (Moreno, 2009; subrayado nuestro).

“Sí es que hablaban en kichwa [los estudiantes], ¡ahí sí estaban contentos, ¿no?!” (Lliaulí, 2009).

El hecho de que los niños hablen los dos idiomas es un problema, según la profesora, y no una ventaja, a partir de lo cual podríamos pensar entonces que según ella la ventaja está en hablar bien sólo el castellano. De manera similar, los profesores se molestan porque los niños no hablan bien el castellano, o porque se sienten cómodos hablando en kichwa. Es decir, que consciente o inconscientemente, algunos profesores de la EIB siguen fortaleciendo el proyecto castellanizador del Estado nación, porque no solamente hay un desconocimiento sino incluso una negación del kichwa, y la

escuela en general contribuye a hacer del castellano el idioma hegemónico, incluso en comunidades kichwahablantes.

Mientras se siga impulsando una escuela EIB que tan sólo acomode sus reivindicaciones al sistema de enseñanza tradicional, y que no plantee una ruptura radical y drástica con el proyecto de educación homogénea, el proyecto homogeneizador continuará, porque no basta con integrar un área para el reconocimiento de la diferencia, sino que es necesario que haya un profundo y verdadero reconocimiento de la diferencia cultural en términos estructurales de la escuela y la sociedad. Lo que tal vez no es posible, más que a condición, también, de un cambio social igualmente radical y estructural de la sociedad y de la modernidad capitalistas todavía hoy vigentes, en el Ecuador y en el mundo en general.

Las relaciones sociales en la escuela

Una de las relaciones más importantes de la institución educativa es la relación maestro/estudiante, la que en la escuela tradicional se han caracterizado por ser asimétrica y jerárquica. Quien posee el saber es el maestro, y es el que tiene la última palabra, y quien no sabe es el estudiante, que debe permanecer en silencio (Freire, 1994).

“Yo estaba estudiando en un colegio hispano, que era un colegio de señoritas. Una vez a la profesora yo le corregí, en la Elegía de la Muerte de Atahualpa. Yo le corregí una parte que había en kichwa, y que no podía decir la profesora, y yo la corregí. Entonces ella me dijo ‘¿Quién es la profesora, usted o yo?’ Y digo, ‘Usted’. Y ella ‘Eres una respondona’” (Lligalo, 2009).

Esta relación ha generado una distancia abrumadora entre el maestro y el estudiante, que ha sido analizada por Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*, al hablar de la “educación bancaria” que es la denominación que usa para refiriéndose a la educación tradicional. Esta relación asimétrica se mantiene en la mayoría de las escuelas hispanas, y lo interesante es que en algunas escuelas de la EIB se intenta establecer prácticas más horizontales en las que el maestro se acerca a entender al estudiante, y el estudiante no siente temor de hablar con él. Ello lo expresa una joven estudiante, que compara a sus maestros de educación hispana con los de la EIB. Al respecto, le comenta a una profesora de EIB,

“Yo como que me arrepiento de haberme ido de Chibuleo [para una escuela hispana], ustedes eran muy buenos, cómo nos querían, nos dan consejos, están pendientes de qué nos pasa. En cambio allá, los licenciados no nos dan ni la oportunidad de que los saludemos. En

cambio ustedes están pendientes, eran nuestros amigos. Tomé esa decisión, y ahora me siento tan arrepentida” (Moreno, 2009).

“A mí me gustan los profesores que nos comprenden, nos tenemos confianza con ellos, a mí me gustan mucho los profesores” (Pacary, 2010).

“Cuentan que en la escuela hispana no hay confianza con los profesores, sólo enseñan y se van, aquí nos comprenden, dicen que está mal” (Lligalo, 2009).

La EIB, en algunas escuelas, ha logrado que se acorten las distancias entre los sujetos que forman parte del sistema, especialmente entre los maestros y los estudiantes, al tratar de plantear relaciones más afectivas. Precisamente, para el coordinador de la Red de Chibuleo,

“Una de las diferencias [entre la EIB y la hispana], es el compromiso que tenemos los educadores que trabajamos en la institución. Especialmente en que no nos limitamos a transmitir conocimientos, sino que más bien nos interesamos en nuestros estudiantes, tratamos de llegar a ellos, nos inmiscuimos en sus problemas personales y sociales. Elevar la autoestima que a veces es baja, que ellos se sientan orgullosos de lo que son, que no renieguen de lo que tienen, sino que eso les sirva como una base sólida y firme para proyectarse, y como una fortaleza que tienen para ser felices” (Bonilla, 2009).

Otra de las relaciones importantes en las escuelas es la relación entre los maestros, y en el caso de la EIB, entre maestros indígenas y no indígenas (mestizos, en su mayoría). Tradicionalmente, el rol de maestro era asumido por el mestizo o el blanco, mientras que los indígenas no podían acceder a estas labores porque estaban segregados de la sociedad en general, y pocos habían logrado terminar la primaria. Incluso, “la primera participación política de los indígenas en las elecciones presidenciales nacionales, [fue en] 1978 – 1979, fecha del retorno a la democracia formal y del reconocimiento de la ciudadanía política a los pueblos indígenas” (Sánchez, 2010: 95).

El histórico distanciamiento que ha caracterizado las relaciones entre indígenas y mestizos, llevó a que al inicio de la EIB las relaciones entre maestros de diferentes culturas fueran tensas y distantes. Las relaciones se basaban en una mirada muy racista y colonial, según la cual el indígena, que siempre había trabajado para el mestizo, no podía ahora ser su compañero de trabajo en términos horizontales. Una profesora indígena recuerda,

“Había algunos compañeros que decían ‘yo soy mestizo y yo no me mezclo con los indígenas’ y eso sabiendo donde están trabajando. Ha-

bía un compañero que al inicio no le gustaba, para él nosotros no éramos compañeros. Para él, más que todo, no éramos compañeros nosotros los indígenas. Como que al sentarnos al lado de él, era como ensuciarle” (Lligalo, 2009).

En este testimonio se refiere una mirada que es evidentemente una mirada racista sobre el indígena, que no puede ser reconocido como igual al mestizo a pesar de cumplir las mismas funciones. Esto también se observa en las relaciones de los maestros frente al conocimiento. Los docentes hispanohablantes ocupan las áreas que tradicionalmente se han considerado más importantes, y que tienen más *status* escolar (matemáticas, castellano), al mismo tiempo en que dan clase en los niveles superiores.

“Antes han pensado que los bilingües [profesores indígenas] tenían que trabajar en su idioma, porque no hablan fluidamente el castellano. Sí han puesto obstáculos, por ejemplo, de *cómo va a ir una indígena a séptimo año*, [...] ¿Cómo? Porque ellos no saben, no merecen. Siempre nos han visto como inferiores” (Lligalo, 2009; subrayado nuestro).

Estas tensiones y formas de menospreciar al otro, no han cambiado sustancialmente. Sin embargo, el hecho de estar conviviendo cotidianamente, va disminuyendo las distancias entre maestros indígenas y mestizos:

“Ahora me promovieron a sexto año, desde el año pasado, y ahora en séptimo año” (Lligalo, 2009).

“Ahora nos hacemos bromas [con el profesor mestizo], ya creo que dio el brazo a torcer, de que él también pertenece a un pueblo indígena por su color de piel, le rompimos la barrera al compañero” (Lligalo, 2009).

Pero las relaciones no se cambian tan abruptamente, y las miradas coloniales jerarquizadas continúan incluso al interior de la EIB, la que se supone destinada para la población indígena. Sin embargo, a diferencia de los otros procesos de acomodación, la escuela se ha visto permeada por otras formas de relación y de vínculos más cercanos que son parte de las comunidades indígenas. Es decir, que a pesar del proceso de acomodación las formas de la relación comunal permean a la escuela, disminuyendo las distancias que tradicionalmente han separado a los indígenas de dicha institución.

Otra relación social en la escuela que merece ser referida, es la que se establece entre estudiantes indígenas y no indígenas. Esta es una de las relaciones más afirmativas que se encuentran en la escuela, ya que los niños no

indígenas se sienten bien acogidos en las escuelas interculturales. Es decir, no se sienten rechazados ni discriminados, e incluso, en algunos casos están más a gusto que en las escuelas hispanas en las que antes habían estudiado.

“Hay una niña que está en quinto grado de básica, y que era totalmente monolingüe [en castellano], ahora hasta se pone nuestra ropa, se viene así con ropa de Chibuleo y habla en kichwa. Ayer había traído a una prima y me dice maschi [amiga, compañera] le traje a mi prima, ella es mi prima que quiere aprender ella también el kichwa. Y la guagua [niña] estaba feliz de que iba a aprender el kichwa” (Lligalo, 2009).

La institución educativa de Chibuleo está conformada en su mayoría por niños indígenas, un 90% aproximadamente, y unos pocos son mestizos que vienen de la ciudad de Ambato, o de otras comunidades. A pesar de que sea poca la población no indígena que asiste allí es uno de los colegios a los que más ingresan mestizos, porque es considerado como uno de los mejores de la EIB en el país según el Ministerio de Educación. Sin embargo, la generalidad es que en las instituciones de EIB haya menos del 1% de niños mestizos, como sucede en la provincia del Chimborazo, donde tan sólo el 0,8 de estudiantes de la EIB son mestizos.

Cuadro 6
Estudiantes matriculados en la EIB 2007-2008. Provincia de Chimborazo

Nacionalidad	Bilingüismo	Hombre	Mujer	Total - %	
Kichwa	Bilingüe	10,143	9,674	19,817	99.17%
	Monolingüe	0	0	0	0%
Mestizo	Bilingüe	0	0	0	0%
	Monolingüe	89	76	165	0.83%
Total		10,232	9,750	19,982	100%

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Dirección Provincial de EIB del Chimborazo (2010).

Los pocos niños mestizos que llegan a la EIB lo hacen por castigo de sus padres, y otros porque la oferta educativa de Chibuleo es más amplia que la de otros colegios, incluso hispanos (por ejemplo, hay un computador para cada dos niños, mientras que en las hispanas hay uno por cada cuatro estudiantes). Un joven mestizo de la EIB comenta,

“Me pusieron en este colegio porque perdí un año en el colegio hispano, y perdí inglés en un colegio de Ambato [...] Ha sido fácil integrarme a esta escuela, porque toditos los de este colegio son amables” (Cristian, 2009).

Los niños indígenas reciben con mucho respeto y amabilidad a los pocos niños mestizos, quienes afirman que no se habían sentido tan bien acogidos en otras instituciones, y que han aprendido a valorar a los indígenas, e incluso aprenden su idioma y en algunos casos hasta lo hablan. De tal forma que, paralelamente a las relaciones sociales asimétricas vividas en la escuela, entran a funcionar también unas más simétricas.

Por todo esto, consideramos que la EIB se encuentra ubicada y desgarrada entre la tradición y lo que podría ser un verdadero proyecto alternativo, porque integra sujetos no convencionales, como los líderes indígenas o las comunidades, y a su vez acorta las distancias entre los profesores y los estudiantes. Pero, en su proceso de acomodación, la EIB no se ha podido apartar de la estructura educativa que promueve el proyecto de sociedad capitalista aún dominante, y por ello su balanza se encuentra más inclinada hacia la educación tradicional, porque los elementos que estructuran a esa vieja escuela tradicional moderna no sólo se mantienen, sino que se ensanchan debido a la acomodación del sistema educativo respecto de la EIB. De modo que no se trata de un verdadero cambio de la estructura y ni siquiera de los elementos que le dan soporte, sino sólo de la integración de algunos elementos de una cultura antagónica, para que éstos apoyen la ilusión de que la reivindicación está siendo asumida y promovida, cuando dicha asunción sucede, solamente, bajo la limitada forma de su incorporación dentro del mismo esquema que da soporte a una estructura educativa ya existente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hace treinta años era impensable la existencia de procesos educativos públicos coadministrados por los indígenas, porque se consideraba que los pueblos originarios y su saber eran obsoletos para los tiempos modernos. Y aunque esta percepción no ha desaparecido totalmente, sí se comienza a instalar un discurso sobre la importancia de la diversidad cultural, la interculturalidad, y las diferencias culturales como aspectos básicos y fundamentales en la construcción de la sociedad ecuatoriana.

Difícilmente, en el Ecuador alguien podría desconocer hoy que la diversidad cultural conforma al país, como sí sucedía antes de la década de los años noventas. Esto se debe, entre otras causas,⁴³ al papel que ha cumplido la EIB en el país, ya que ha hecho evidente que existen comunidades indígenas que plantean otro tipo de educación para el reconocimiento del país plurinacional e intercultural. Precisamente, uno de los grandes aportes de la EIB y del movimiento indígena es la relevancia que le han otorgado a la interculturalidad y a la plurinacionalidad, porque no sólo han nutrido estos conceptos, dándoles significado e importancia para la sociedad, sino que dentro de la lucha del movimiento indígena los han asumido como bandera política, los han dotado de sentido, y desde allí han replanteado incluso la posible naturaleza futura del propio Estado.

El movimiento indígena, a inicios de la década de los ochentas, puso en evidencia que allí habitaban varias comunidades indígenas que se diferenciaban por su lengua y por sus usos y costumbres, por lo que se requería no una educación que castellanizara sino una que valorara la diversidad en términos lingüísticos y educativos. Este planteamiento se concreta en 1988 con la DINEIB, dirigida por las mismas organizaciones indígenas, y que muestra la necesidad de un currículo y de una educación diferente, porque el país está conformado por múltiples nacionalidades indígenas. De forma que la EIB que se instala en la mayoría del territorio, evidencia esta diferencia

⁴³ Aunque la causa más importante, es sin duda el levantamiento indígena de 1990, en donde se hizo evidente para la sociedad ecuatoriana que aquellas personas que eran consideradas sólo como campesinas no eran tales, sino que eran también indígenas que reclamaban un reconocimiento radical dentro del Estado. Para profundizar en este tema, se puede consultar a Macas (1992), López (1992), Pérez (1993) y Porras (2005).

dentro de una sociedad que antes no reconocía al indígena desde sus valores culturales.

La EIB se fue reconfigurando con los años, y en los noventa el movimiento asume la interculturalidad como parte de su proyecto político, dentro de la propuesta de un Estado plurinacional que venía impulsando. Pero no se trata de una mirada oficial que sólo reconoce la diferencia cultural dentro del modelo de Estado existente, sino que se plantea la intención de proponer al país una perspectiva diferentes y antagónica de Estado, el Estado plurinacional que está integrado por diversas culturas que luchan por espacios políticos, educativos y sociales.

No se trata tampoco de la imposición de las culturas indígenas al conjunto de la sociedad, sino del reconocimiento de toda una serie de culturas (afroecuatorianas, montubios y mestizos) que conviven y habitan dentro del territorio ecuatoriano. Precisamente la CONAIE, concibe la interculturalidad como un principio de su proyecto político, ya que al respecto afirman que “la interculturalidad respeta la diversidad de las nacionalidades y pueblos, del pueblo afro-ecuatoriano e hispano-ecuatoriano y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de éstos, en el campo económico, social, cultural y político y en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional” (CONAIE, 2007). La interculturalidad apunta a la transformación social, a construir alternativas frente a la sociedad imperante, donde lo intercultural como principio, posibilite otras relaciones sociales equitativas, más simétricas y más justas. Esta es una intención que atraviesa a la educación intercultural y tal vez por ello es que el Estado la ha acomodado dentro de su estructura, para que no pugne y antagonice con un modelo educativo preconcebido y que contribuye a mantener las políticas de Estado.

La propuesta del movimiento frente a la educación se basa en la interculturalidad. Pero esta concepción dista mucho de la idea de ciudadanía que ha sido propuesta y generada por el Estado nación, y que en el Ecuador es planteada por el así llamado Gobierno de la “Revolución Ciudadana”, como se ha autodenominado el proyecto político y social de Rafael Correa. Consideramos que la interculturalidad, como propuesta planteada por la EIB y por los movimientos indígenas, implica una clara diferencia y una explícita toma de distancia frente al discurso de la lucha de ‘la ciudadanía’⁴⁴, que se

⁴⁴ El término ciudadanía, como bien nos lo recuerda Villoro, “está ligado a la concepción de Estado – nación. Ciudadano es un individuo igual a otros en derechos y obligaciones frente al Estado. El uso de este concepto tuvo una función: eliminar del orden político la legitimidad de las reivindicaciones de las diferencias basadas en la sangre, el rango o la pertenencia a grupos o comunidades distintas” (1998: 99). Es decir que la ciudadanía busca equiparar a todos bajo un mismo techo político, desconociendo otras realidades y posibilidades sociales y culturales, bajo el ideal de la igualdad de derechos.

instaló y se sigue instalando como proyecto social oficial, y que pretende equiparar a los ciudadanos bajo los mismos preceptos institucionales.

A pesar del discurso de la ciudadanía, la interculturalidad se ha instalado en la sociedad, y ella surge desde la propuesta de educación diferenciada planteada por el movimiento indígena. Recordemos que en Ecuador se comienza a hablar de interculturalidad desde inicios de la década del ochenta, cuando se plantea otro tipo de educación desde los indígenas, una educación que no sólo valore el idioma de las comunidades indígenas sino también su cultura, su conocimiento. Y desde allí se ha venido fortaleciendo, hasta desplazarse hacia el proyecto político y social, en la perspectiva de proponer otras relaciones sociales y otras formas de construcción del propio Estado.

Estos posicionamientos a favor de la interculturalidad, y la misma historia de la EIB, además de la lucha de los movimientos indígenas, junto a la vasta difusión del discurso multicultural universal, han contribuido a que la población en general reconozca la diversidad cultural de la que está compuesta la sociedad ecuatoriana. Pero también es este contexto el que ha llevado a que el Estado asuma políticas un poco más flexibles, en el afán de intentar cooptar a ese discurso intercultural de las organizaciones, aunque asumiéndolo sólo desde una mirada institucional y totalmente funcional a su propia plataforma política.

Y precisamente frente a la EIB, que pretende el reconocimiento de la interculturalidad, el Estado plantea leyes que dan una apariencia de reconocimiento, pero que, subterráneamente, siguen promoviendo un proyecto homogéneo, aunque ahora por medio de políticas multiculturales. Como nos lo plantea Stavenhagen (2000), en las democracias liberales se adoptan políticas de “acción afirmativa o preferenciales” hacia ciertos individuos que han vivido históricamente en condiciones desventajosas, y para compensar las consecuencias de esta desigualdad o injusticia de la que fueron víctimas, reciben derechos especiales. Estas políticas dan sólo la apariencia de revertir la desventaja, mientras que en el fondo se enmarcan dentro de la misma estructura social que genera esas desventajas e injusticias. De modo que el Estado ecuatoriano da tan sólo una apariencia de reconocimiento, pero siempre dentro de la misma estructura injusta y asimétrica que es la que los ha mantenido discriminados.

Ese “reconocimiento” que el Estado otorga, no es sólo por querer revertir las situaciones de injusticia, sino porque en su proceso de reivindicación las “víctimas” de las democracias liberales proponen y luchan por construir otro tipo de Estado, desafiando los modelos hegemónicos históricos. Así que ese modelo liberal plantea políticas pluralistas, como la del reconocimiento legal de la educación intercultural, para dar salida, en términos liberales, al

conflicto o a la tensión existente en su interior, derivada de la presencia de comunidades indígenas que reclaman otro tipo de educación.

Se trata entonces de un reconocimiento del movimiento indígena tan sólo como un *actor político* dentro de la democracia liberal. Es decir, como un actor contradictor de los partidos políticos tradicionales, y por supuesto del Estado, pero no como un *sujeto político* que puede llegar a disputar la construcción de *otro* tipo de Estado y de *otra* educación (Dávalos, 2004). El Estado trata al indígena como un *actor* existente dentro de la sociedad, y por ello le reconoce ciertas reivindicaciones, como la educación, siempre y cuando esta última pueda *acomodarse* al modelo de educación tradicional y moderna, que es el modelo hegemónico. Pero al movimiento indígena no se le reconoce como *sujeto político*, con propuestas alternativas y con capacidad de disputar la hegemonía educativa, en un Estado plurinacional⁴⁵, que no obstante ha sido reconocido en el papel dentro de la Constitución de 2008.

En esta tensión se ha encontrado inmersa la propuesta de educación planteada desde las comunidades indígenas. Por un lado, el Estado presiona para que la escuela se *acomode*, y por el otro, el movimiento indígena lucha por el reconocimiento, pero sobre todo por la implementación real de una escuela verdaderamente alternativa a la tradicional. Esto ha llevado a que la escuela se acomode y a que se reconozcan las reivindicaciones del movimiento, pero sólo en términos formales, porque la propuesta, con todas sus implicaciones, no se ha podido reflejar realmente en la práctica educativa, a pesar de que sí se ha logrado, parcial y fragmentariamente, establecer otro tipo de relaciones, y también que la comunidad entre de alguna forma a la escuela.

De modo que los avances de la EIB en el Ecuador, se han dado más en términos formales que en la práctica, y como afirma Maldonado (2010), han sido más las ganancias para el Estado, que ha retomado los discursos de los movimientos indígenas desde su lógica funcional e institucional, y más las

⁴⁵ En el levantamiento indígena de 1990, una de las reivindicaciones fue el reconocimiento de la plurinacionalidad. Luis Macas, líder indígena, afirmaba al respecto: “Los indígenas luchamos porque nuestra propuesta de Estado plurinacional cree una sociedad nueva, con un nuevo modelo de Estado, y que se constituya una autentica nación, donde estemos representados todos” (Macas, 1992: 26). Y también, “Los indios nos movilizamos para exigir la defensa de la vida y los derechos de las nacionalidades indígenas” (Macas, 1992: 23). El movimiento indígena postulaba la idea de las nacionalidades, como un elemento de autonomía al interior de la sociedad ecuatoriana. Por su parte, el gobierno ecuatoriano de 1990, arremetió contra la idea de la plurinacionalidad, bajo el argumento de que se divide al país creando Estados paralelos. La idea del Estado paralelo, a la cual apela el gobierno para deslegitimar el movimiento, crea una confusión en la población, y fue “un golpe duro contra la CONAIE, que aparentemente no tenía conceptualizada esta reivindicación; ya que en declaraciones públicas sus dirigentes nunca expusieron claramente lo que ella significaba (López, 1993: 33).

pérdidas para los movimientos indígenas, los que se han visto debilitados, al ser cooptadas oficialmente sus propias reivindicaciones. De tal manera que el Estado se ha visto robustecido al integrar a la Constitución Política ciertos elementos retomados de las comunidades, porque es muy claro que todavía sigue siendo insuficiente el actual reconocimiento cultural, por lo menos en el ámbito de la educación.

Pese a todo esto, afirmar que en estos más de veinte años de EIB en el Ecuador no se ha logrado nada, es pensar que la historia ha pasado sin impactar la escuela, lo que para el caso del Ecuador sería, en nuestra opinión, una visión errónea. Aunque no podemos negar tampoco que la mayoría de los preceptos con los que surge la escuela tradicional se mantienen todavía en pie. No obstante, la EIB ha logrado integrar otros elementos para “dar cabida” al discurso de la diversidad, y para poner en cuestión el ideal del Estado nación y de la ciudadanía. Es decir, que la escuela no es la misma de hace veinte años, pero tampoco ha cambiado sustancialmente, y ello se observa en la *acomodación* que ella lleva a cabo para dar la apariencia de reconocimiento que antes hemos mencionado.

La EIB se planteó como una propuesta alternativa al modelo tradicional de asimilación del indígena desde la educación. Para ello, se integraron a la escuela algunos elementos que reivindican los movimientos indígenas, como los conocimientos ancestrales, las relaciones más horizontales y ciertas formas de la organización indígena, que en principio no forman parte de la estructura orgánica tradicional de la escuela, pero que al implementarse la EIB se introducen para fortalecer la identidad cultural. A la par con ello, la propuesta ha sufrido un proceso de *acomodación*, y dichos elementos terminan apoyando a la estructura dominante ya antes existente, reforzando algunos aspectos de la disciplina, del conocimiento y de la tendencia a la homogeneización. Es decir que la organización indígena se introduce en la escuela, en donde lentamente sufre el proceso de *acomodación* para responder a la estructura de esta institución, la que usa los elementos de las comunidades indígenas para su beneficio y para apuntalar una vez más el proyecto tradicional.

Pero a pesar de esta cooptación y desfiguración por parte de la escuela tradicional hegemónica, esos elementos propios como el saber indígena, la lengua o la organización comunal, siguen viviendo en el seno y en la existencia cotidiana de esas comunidades indígenas. Al mismo tiempo, los elementos característicos de la escuela tradicional, como las prácticas escolares, el conocimiento moderno o la disciplina, no desaparecen de la EIB, paralelamente coexisten con los aportes indígenas, y entran a jugar como factores a la vez distintos pero también similares de esa EIB, aunque en esencia, desde

una identidad diferente y antagónica.

Así, la castellanización es un ejemplo del mantenimiento de la homogeneización en la escuela, pues ésta es una de las “empresas” que se han mantenido con más ahínco, logrando establecerse en la mayoría de los espacios sociales, y en la escuela particularmente. Porque como lo afirma Villoro, “la homogeneización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural. Unidad de la lengua, antes que nada” (Villoro, 1998: 27). Mientras el idioma kichwa sigue siendo tratado como un lenguaje de segunda, ya que la escuela sigue operando como “un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña. El sistema educativo es una decisión. Y como no todo se enseña, no todo pasa a la generación siguiente dentro de una tradición” (Fornet, 2004: 21, 22).

La escuela, en estos términos, es excluyente, porque encarna una epistemología que se basa en unas formas de conocer y de saber que sólo se afirman descartando a las otras. Ello permea incluso a la EIB, la que en muchos casos prioriza el conocimiento que es reconocido universalmente, dándole un espacio preponderante en el currículo, mientras que el saber indígena o local es menospreciado e incluso suprimido. De tal forma que si se continúa con la actual propuesta vigente en los hechos de la EIB, que hasta ahora ha sido una propuesta acomodada a la escuela tradicional, va a ser muy difícil que se fortalezcan los conocimientos ancestrales, la identidad y la organización indígena desde esta institución, fortalecimiento que se supone había sido parte de los intereses prioritarios de dicha EIB en el momento de su nacimiento.

En el actual momento de la EIB, no se puede negar que existe una crisis, que responde a varios factores, como el desprestigio que constantemente se hace a las EIB desde adentro y desde afuera, a la falta de un proyecto educativo claro por parte de las organizaciones, a la resistencia de los profesores por apostarle al proyecto de la EIB, a la comparación constante de la EIB con la educación hispana, a la falta de capacitación de los maestros de cara a las necesidades e importancia de la propuesta, o a la mentalidad aún colonizada de algunos maestros indígenas, entre otros.

Consideramos además que el hecho de que el movimiento indígena no haya planteado un proyecto alternativo de EIB, y por el contrario, se haya asentado en la misma estructura de la escuela tradicional y moderna, es uno de los factores que le ha generado mayores problemas. Porque, por un lado, siempre se va a estar comparando con su antagonista, la educación hispana, desde los mismos referentes, lo que la deja permanentemente situada en la condición de una propuesta que padece frente a la otra la minoría de edad. Pero a la vez, al no tener un proyecto alternativo fuerte desde el cual

convencer a los maestros y a los directivos de apostarle a este tipo de educación, genera una pérdida de sentido de lo que se hace, lo que conlleva que sean desvalorizados los conocimientos indígenas, y sus metodologías, y sus formas sociales y jurídicas, entre otros.

Entonces, si quienes forman parte de la EIB no saben cuál es la importancia de un sistema de educación alternativa para una sociedad plurinacional, y si no reconocen su valor social, político y cultural, nunca van a luchar realmente por una educación distinta a la hispana. Por el contrario, seguirán ejerciendo presión desde adentro, para que la EIB sea asumida como un nuevo modelo de la vieja y anacrónica educación tradicional. Por eso es necesario que desde los movimientos indígenas y especialmente desde las instituciones encargadas, se realice un balance concienzudo, que permita vislumbrar algún tipo de medidas para que quienes forman parte de la propuesta, reconozcan su importancia y el papel tan fundamental que cumple una educación intercultural en la sociedad actual. Es necesario recurrir a la formación de los maestros, los funcionarios y los padres, para recobrar el sentido de lo fundamental que es la reivindicación de una educación *alternativa* dentro de una sociedad *plurinacional*. Mientras no se defienda desde adentro, el sistema educativo está condenado a desaparecer o a mantenerse como la cenicienta del sistema nacional de educación, tal y como está ya sucediendo con la reciente aprobación de la Ley de Educación Intercultural.

Por eso, no proponemos que se termine con la EIB, sino que esta se reconfigure o se transforme radicalmente. Es decir, que la propuesta no sea sólo que se integren unos saberes ancestrales e indígenas a la escuela de la EIB, mientras en la práctica se impulsa y afirma un conocimiento hegemónico, sino que las diversas culturas y sus desarrollos epistémicos específicos tengan cabida en la estructura misma de la educación como un conocimiento legítimo, al mismo tiempo de que sea una escuela para todos. Lo que quiere decir que las culturas y sus comunidades deben de tener la posibilidad de repensar la naturaleza y el carácter de sus propias escuelas. Pues para ser verdaderamente intercultural es necesario que se estructure un currículo diferente que integre a los sujetos que forman parte del Estado. La interculturalidad sólo se da mediante el conocimiento de las culturas, y desde allí se debe de tener como fin la construcción de un proyecto común para todos.

En este caso quisiéramos pensar, con Dávalos (2004), que los tiempos del movimiento indígena y los tiempos del sistema político liberal no coinciden, ya que cada uno de ellos tiene sus propias agendas y prioridades. Si esto es así, podríamos pensar que la EIB está en el proceso del tiempo del sistema político del Estado, que trata de integrar las demandas educati-

vas del movimiento indígena dentro de un sistema liberal. Así que mientras acontece la situación particular de la crisis de la educación, no sólo en el ámbito intercultural sino también en el hispano, la propuesta de la EIB de los movimientos va por otro camino, y está construyéndose desde abajo. Así, el tiempo que el Estado ecuatoriano está viviendo ahora, es aquél que sólo mira desde arriba hacia abajo, tratando de remediar y de continuar el proyecto moderno y el del Estado nación, mientras que los movimientos indígenas y sus comunidades poseen otro tiempo, más pausado y que se configura lentamente, mirando siempre desde abajo. Es decir, que a pesar de que nosotros leemos el tiempo indígena con el mismo cronómetro del tiempo del Estado liberal, en realidad el tiempo de las comunidades es muy otro, y continúa caminando más lentamente, en la construcción quizá de una Educación Intercultural Bilingüe, o tal vez de una muy *otra educación*, pero siempre concebida desde abajo. Porque si la cabeza soberbia sólo sabe mirar desde arriba hacia abajo, el corazón, en cambio, siempre late desde abajo y desde la izquierda, con profunda y total emoción.

*

*

*

Anexo 1**Siglas en relación a la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador**

SIGLA	Definición	Caracterización
AEN	Autoridad Educativa Nacional	Es la rectora del sistema nacional de educación, y está representada por el ministro de educación (Ley orgánica de educación intercultural de 2011)
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador	Es la organización indígena más importante de Ecuador. Nace en 1986 y aglutina a diversas organizaciones indígenas
CONFENIAE	Confederación de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana	Organización indígena que nace en 1980 es una organización indígena regional que representa a cerca de 1.000 comunidades, pertenecientes a los pueblos amazónicos
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Institución oficial cogestionada por el Estado y las organizaciones indígenas hasta 2009
DINEIIB	Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe	Nombre con el que nace la DINEIB en 1988 y se sustituye en 1992
DPE	Direcciones Provinciales de Educación	Instituciones oficiales de educación que dirijan la educación en las provincias
EIB	Educación Intercultural Bilingüe	Proyecto educativo que desarrolla la DINEIB en coordinación con organizaciones indígenas
EB	Educación Bilingüe	Propuesta educativa que enseñaba en kichwa para aprender conocimientos homogéneos
ECUARUNARI	Ecuador Runacunapac Riccharimui.	Organización indígena y campesina de la sierra que nace en 1972
EGB	Educación General Básica (Ecuador)	Forma de denominar los primeros grados de educación y hasta décimo año
FENOCIN	Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras	Organización social que a los campesinos y afros, aunque es sobre todo una organización indígena
FEINE	Federación de Indígenas Evangélicos	Organización de indígenas pertenecientes a creencias evangélicas. Se ubican sobre todo en la sierra.
GTZ	Agencia de Cooperación Alemana	Institución Alemana que implementó un proyecto de Educación Bilingüe
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador	Institución oficial del Estado ecuatoriano encargada de realizar estadísticas poblacionales
MAE	Misión Andina del Ecuador	Institución internacional cuyo objetivo era la integración del indígena a la modernidad al ser tratado como campesino a quien se le enseñan técnicas modernas de agricultura.
MEC	Ministerio de Educación y Cultura	Institución Oficial del Estado Ecuatoriano que se encarga de la educación
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	Modelo educativo que es el sustento curricular de la propuesta de la DINEIB y se institucionaliza a partir de 1993
UNE	Unión Nacional de Educadores	Sindicato de maestros hispanos que se opuso al sistema de EIB, sobre todo al indio.

Anexo 2

Entrevistas realizadas⁴⁶

- Bonilla, Marco. Mestizo. Coordinador de la Red de Chibuleo en Tungurahua (Chibuleo, Tungurahua: 12 de noviembre de 2009)
- Cajilema, Blanca. Estudiante indígena del ciclo básico del Colegio Intercultural Bilingüe Corazón la Patria en Riobamba (Riobamba, Chimborazo: 12 de abril de 2010)
- Conejo, Alberto. Kickwa Otavalo. Director Académico de la DINEIB (2009) (Quito: 6 de noviembre de 2009)
- Conteron, Lourdes. Kichwa Otavala. Profesora indígena y actualmente funcionaria de la DINEIB (Quito: 28 de octubre de 2009)
- Cristian. Estudiante mestizo de la Escuela Intercultural Bilingüe de Chibuleo (Chibuleo, Tungurahua: 12 de noviembre de 2009)
- Guapisaca, Alberto. Indígena Chibuleo. Director Nacional de la DINEIB 2009 - 2010. (Tisaleo, Tungurahua: 19 de noviembre de 2009)
- Guapisaca, Alberto. Indígena Chibuleo. Director Nacional de la DINEIB 2009 - 2010 (Quito, 2010)
- Guatemala, Miguel. Indígena kichwa. Vicepresidente de la CONAIE 2008 - 2010 (Quito: 20 de abril de 2010)
- Fernández, María. Profesora mestiza de la Escuela intercultural bilingüe del (Chimborazo (Chimborazo: 16 de abril de 2010)
- Joven. Estudiante indígena del ciclo básico del Colegio Intercultural Bilingüe Corazón la Patria en Riobamba (Riobamba, Chimborazo: 12 de abril de 2010)
- Kowi, Ariruma. Indígena kichwa. Director de la Oficina del Diálogo intercultural (Quito: 21 de Enero de 2010)
- Kusy. Estudiante Salasaca del Colegio Intercultural Bilingüe (Tungurahua: 27 de noviembre de 2009)
- León Pedro. Indígena kichwa. Profesor y funcionario de la DIPEIBCH (Ambato, Chimborazo: 13 de abril de 2010)
- Lliaulí, Ángel. Profesor mestizo de Colegio Intercultural Bilingüe de Chibuleo (Chibuleo, Tungurahua: 12 de noviembre de 2009)
- Lligalo, Joel. Estudiante de ciclo básico del Colegio Intercultural Bilingüe de Chibuleo (Chibuleo, Tungurahua: 12 de noviembre de 2009)
- Lligalo, Marta. Profesora kichwa del Colegio Intercultural Bilingüe de Chibuleo (Chibuleo, Tungurahua: 13 de noviembre de 2009)
- Melchor, María. Profesora kichwa del Colegio Intercultural Bilingüe de Chibuleo (Chibuleo, Tungurahua: 12 de noviembre de 2009)

⁴⁶ Algunos de los nombres fueron cambiados debido a las dificultades personales que les podría acarrear las afirmaciones que realizaron algunas de las personas que entrevistamos.

- Montaluisa, Luis. Indígena kichwa. Primer director de la DINEIB (Quito: 6 de noviembre de 2009)
- Moreno Inés. Profesora mestiza del Colegio Intercultural Bilingüe en Tungurahua (Tungurahua: 12 de noviembre de 2009)
- Niña. Estudiante Indígena Salasaca de nivel primario (Tungurahua. 27 de noviembre de 2009)
- Niño. Estudiante indígena del ciclo básico del Colegio Intercultural Bilingüe Chibuleo (Chibuleo, Tungurahua: 12 de noviembre de 2009)
- Pacary. Estudiante indígena salasaca de ciclo básico (Tungurahua. 27 de noviembre de 2009)
- Pawcar, Carlos. Indígena kichwa. Funcionario de la DINEIB (Quito: 4 de diciembre de 2009) (Quito: 23 de abril de 2010)
- Peñalosa, Cinthia. Estudiante indígena del ciclo básico del Colegio Intercultural Bilingüe Chibuleo (Chibuleo, Tungurahua: 12 de noviembre de 2009)
- Santi Marlón. Líder indígena nacional. Presidente de la COANIE 2008 - 2010 (Quito: 27 de abril de 2010)
- Toroshina, Isidro. Líder indígena Regional de Tungurahua (Kisapincha, Tungurahua: 10 de abril de 2010)

Bibliografía.

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio 2010 *Movimientos antisistémicos en los inicios del siglo XXI* (Rosario Argentina: Prohistorias)
- ALAI 1978 “El instituto Lingüístico de Verano instrumento del imperialismo” *Nueva Antropología* (México: UNAM) Volumen III N. 9
- Almeida, Ileana; Arrobo Nidia; Ojeda Lauro 2005 *Autonomía indígena frente al estado Nación y a la globalización neoliberal* (Quito: Abya – Yala)
- Amodio, Emanuele (comp) 1986 *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina* (Quito: Abya – Yala) Tomo 1
- Bertely Busques, María 2007 “Configuración y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes y escolarizados en Bertely María (comp) *Historia, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (México: CIESAS)
- Braudel, Fernand 1986 “*La historia y las ciencias sociales*” (Madrid, Alianza)
- Bretón Solo De Zaldívar, Víctor; Del Olmo, Carmen Gabriela 2001 “La educación desde la interculturalidad: construyendo nuevos retos” en Dávalos Pablo (comp) *Yuyarinakuuy “Digamos lo que somos” antes de que otros nos den diciendo lo que no somos. Una Minga de ideas* (Quito: Abya– Yala)
- Canedo, Jorge 1979 “Modelo preliminar de servicios educativos para grupos marginados” en *Perspectivas de la educación para América Latina* (México: Centro de Estudios Educativos)
- Chiodi, Francesco (comp) 1990 *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala y Ecuador* (Ecuador: Abya Yala) Tomo 1.
- Chisaguano, Silverio 2006 *La población indígena del ecuador. Análisis de estadísticas socio- demográficas. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos* (Ecuador: INEC)
- CONAIE 2007 *Propuesta de la CONAIE frente a la asamblea constituyente para la nueva constitución del Ecuador por un estado plurinacional, unitario* (Quito: CONAIE)
- CONAIE 2009 (Comunicado) *No se ofrecerá disculpas solicitadas por Ministro de Educación* (Quito: CONAIE) 20 de noviembre
- CONAIE 2010 (Comunicado) *El movimiento indígena exige autonomía para la Educación intercultural Bilingüe* (Ecuador: CONAIE) 21 Octubre
- CONAIE 2010 (Comunicado) *Ley Orgánica de Educación Superior Afecta los Derechos Colectivos* (Ecuador: CONAIE) Agosto 13. [http://www.conaie.org/ component/content/article/2-secundarias/167-ley-organica-de-educacion-superior-afecta-los-derechos-colectivos-](http://www.conaie.org/component/content/article/2-secundarias/167-ley-organica-de-educacion-superior-afecta-los-derechos-colectivos-)

- Crespo, Carlos 1997 “Educación bilingüe más allá de la Experimentación” en *El Comercio va a las aulas* (Quito) N° 61, febrero: 5.
- D’Emiro, Anna Lucia 1988 “Biculturalidad e interculturalidad como conceptos claves de la educación bilingüe. Seminario Internacional Sobre Educación Intercultural Bilingüe en América Latina” *Pueblos Indígenas y educación Ecuador* (Quito: Abya Yala) N° 5 marzo.
- Dávalos, Pablo 2002 “Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica” en Mato, Daniel (comp) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (Caracas: CLACSO)
- Dávalos, Pablo 2004 “Movimiento indígena, democracia estado y plurinacionalidad en el Ecuador” *Revista venezolana de economía y ciencias sociales* (Venezuela: Universidad Central de Venezuela) Vol 10 n° 1, enero abril.
- De Sousa Santos, Boaventura 1999 “Las paradojas de nuestro tiempo y la plurinacionalidad” en Acosta, Alberto; Martínez, Esperanza (comp) *Plurinacionalidad democracia en la diversidad* (Quito: Abya -Yala)
- De Sousa Santos, Boaventura 2010 *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur.* (La Paz, Bolivia: plural editores, CESU UMSS)
- Diario Hoy* “Hay disputa por el manejo de la DINEIB” (Quito) 20 de febrero de 2009
- DINEIB 1993 *Modelo del sistema de Educación intercultural Bilingüe* (Ecuador: MEC/DINEIB)
- DINEIIB 1990 *Ñucanchic Yachai* (Quito: CONAIE - MEC)
- DIPEIBCH 2010 “Estadística final 2002-2003. Jurisdicción Intercultural Bilingüe de la Provincia del Chimborazo (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe del Chimborazo/sin editar)
- Echeverría, Bolívar 2010 *Siete aproximaciones” a Walter Benjamín* (Bogotá: Desde abajo)
- Echeverría, Bolívar 1997 *Las Ilusiones de modernidad* (México: el Equilibrista)
- Fernández, Álvaro 2000 (compilador) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (Buenos Aires: Manantial)
- Fornet Betancourt, Raúl 2004 *Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt Sobre el concepto de interculturalidad. Consocio intercultural* (México: Asociación Alemana para la Educación de adultos)
- Freire, Pablo 1994 *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI)
- García, Fernando 2004 “La imaginación de lo nacional en tiempos de dolarización y crisis: nuevas estrategias de representación del movimiento indígena ecuatoriano” en Grimson, Alejandro (Comp) *La cultura en las*

- crisis latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO)
- Giménez, Gilberto 2000 “Identidades étnicas: estado de la cuestión” en Reina, Leticia (compiladora) *Retos de la etnicidad en los estados nación del siglo XXI* (México: CIESAS, INI, Porrúa)
- Giménez, Gilberto 2007 *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (México: CONACULTA)
- Guapisaca, Alberto 2009 (discurso) XXI Aniversario de la DINEIB (Quito: 18 noviembre)
- Guerrero, Patricio 2002 *La cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia* (Quito: Abya Yala)
- Hobsbawm, Eric 2002 “inventando tradiciones” en Hobsbawm Eric y Ranger Tarence *La invención de la tradición* (España: Crítica)
- Hobsbawm, Eric 1998 *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona, Crítica) Reimpresión
- Hobsbawm, Eric 1991 *Nações e nacionalismo desde 1780* (Rio de Janeiro: Paz e Terra)
- Krainer, Anita 2010 “La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual” en Ströbele-Gregor, Juliana; Kaltmeier, Olaf; Giebler, Cornelia (comp) *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (Frankfurt: GTZ; ZIF; Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo)
- López, Ana Karina 1993 “La demanda indígena de la pluriculturalidad y la multietnicidad: el tratamiento de la prensa” en Alban, Gómez, Ernesto; Andrago, Alberto; Bustamente, Teodoro; Chancoso, Blanca; López, Ana Karina; Macas, Luis; Moreano, Alejandro; Nieto, Santiago; Pachano, Simón *Los indios y el estado - país. Pluriculturalidad y multietnicidad en el Ecuador. Contribuciones al debate* (Quito: Abya – Yala)
- Macas, Luis 1992 “El levantamiento indígena visto por sus protagonistas” En Almeida Ileana; Almeida, José; Bustamante, Simón; Frank, Erwin; Ibarra, Hernán; León, Jorge; Lavoyer, Richelieu; Macas, Luis; Ortiz, Gonzalo; Pérez, Ignacio; Galo, Ramón; Rosero, Fernando; Ruiz, Lucy *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (Quito: Abya Yala)
- Maldonado, Ariruma Kowi 1997 “Memoria, identidad e interculturalidad de los pueblos del ABYA – YALA. El caso quichua de Otavalo” En Zapata Claudia (comp) *Intelectuales indígenas piensan América Latina* (Quito: Abya – Yala/ Universidad Andina/ Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos/ Universidad de Chile).
- Maldonado, Luis 2010 “Refundación de los estados y sistemas educativos

- latinoamericanos” Ponencia presentada el IX Congreso latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, 19 al 22 de Octubre, La Antigua Guatemala.
- Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador 2009 (Comunicado) “El gobierno de la revolución ciudadana fortalece la educación intercultural bilingüe” (Ecuador: MEC) Marzo.
- Montaluís, Luis 2008 “Trayectoria Histórica de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador” en Vélez Verdugo, Catalina (Coord) *Educación intercultural bilingüe y participación social* (Ecuador: CARE Internacional)
- Montaluís, Luis 2008b *Historia de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador* (Ecuador: DINEIB)
- Moya, Ruth 1988 “Educación Bilingüe en el Ecuador: Retos y Alternativas” en: Amodio Emanuele (comp) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina* (Quito: Abya – Yala) Tomo 2
- Narodowski, Mariano; Martínez Boom Alberto (comp) (1997) “*Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (Argentina: Ediciones novedades educativas)
- Ossenbach, Gabriela 1993 “Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)” En *Revista Iberoamericana de Educación*, enero – abril En www.oei.es/oeivirt/rie01a04.htm acceso agosto 15 de 2009
- Ossenbach Saute, Gabriela 1997 “Las transformaciones del estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX” En *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (Ediciones Educativas)
- Ossenbach, Gabriela (Reimpresión) 1999 “La educación y la integración nacional del indígenas en la revolución liberal ecuatoriana (1985 - 1912)” en Gonzalbo, Aizpuru Pilar (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Pérez, Arteta Ignacio 1992 “El levantamiento indígena visto por los hacendados” en Almeida, Ileana; Almeida, José; Bustamante, Simón; Frank, Erwin; Ibarra, Hernán; León, Jorge; Lavoyer, Richelieu; Macas, Luis; Ortiz, Gonzalo; Pérez, Ignacio; Galo, Ramón; Rosero, Fernando; Ruiz, Lucy *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (Quito: Abya- Yala)
- Piaget, Jean 1991 *Seis estudios de psicología* (Barcelona: Labor)
- Porras Velasco, Angélica 2005 *Tiempo de indio. La construcción de la identidad política colectiva del movimiento indio ecuatoriano. Las movilizacio-*

- nes de 1990, 1992, 1997* (Quito: Abya Yala)
- Quijano, Anibal 2000 “Colonialidad del Poder y Clasificación Social” *Journal of World-Systems Research*, vi, 2, Summer/Fall 342-386 <http://jwsr.ucr.edu>
- Rodas, Raquel 2007 *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha de los pueblos indígenas* (Quito: Crear Gráfica Editores)
- Sánchez Parga, José 2010 (Reimp) *El movimiento indígena ecuatoriano. La larga ruta de la comunidad al partido* (Quito: Abya - Yala)
- Sánchez Parga, José 1996 *Población y pobreza indígenas* (Quito: CAAP)
- Smith, Anthony 1997 *Identidad nacional* Trama editorial, España (Primera traducción al español)
- Smith, Anthony 2000 *Nacionalismo y modernidad* (España: Itsmo)
- Smith, Anthony 2000b “¿Gastronomía y geología? El rol del nacionalismos en la reconstrucción de las naciones” En Álvaro Fernández (compilador), *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires, Manantial
- Stavenhagen, Rodolfo 2000 *Conflictos étnico y estado nacional* (México: Siglo XXI)
- Torres, Rosa María 2005 Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica (UNESCO) en: www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146190s.pdf
- Torres, Víctor Hugo 1992 *La escuela india: ¿integración o afirmación étnica?* (Quito: COMUNIDEC)
- Trujillo, León Jorge 1993. “La insurrección imaginaria” en Almeida, José; Carrasco, H; De la Torre, L; Guerrero, A; León, J; Males, A; Parari, N; Ramón G; Taxo, A; Trujillo, J; Zamosc, L *El sismo étnico en el Ecuador* (Quito: Abya Yala)
- Useche, Raúl 2003 *Educación indígena y proyecto civilizatorio* (Quito: Abya Yalá/ Universidad Andina/ Corporación editorial Nacional)
- Vargas, Edwar 2009 “La plurinacionalidad un paradigma de transformación social” en Acosta, Alberto; Martínez, Esperanza (comp) *Plurinacionalidad democracia en la diversidad* (Quito: Abya -Yala)
- Vélez Verdugo, Catalina 2006 *La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares en Ecuador, Perú y Bolivia* (Quito: Abya Yala/ Universidad Simón Bolívar / Corporación Editorial Nacional)
- Villoro, Luis 1998 *Estado plural, pluralidad de culturas* (México: paidós)
- Wallerstein, Immanuel 2004 *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis del sistema mundo* (España: Akal)
- Wallerstein, Immanuel 2008 *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos* (México: Contrahistorias)

- Walsh, Catherine; Schiwy, Freya; Castro-Gómez, Santiago (Edit) 2002 *Interdisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectiva desde lo andino* (Quito: Universidad Andina/ Abya Yala)
- Walsh, Catherine 2009 *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Ecuador: Abya Yala)
- Yáñez, Cosío Consuelo 1992 “Un país intercultural” en *El comercio va a las aulas* (Ecuador) N° 7
- Yáñez, Fernando 2009 “Alfabetización de jóvenes y adultos en el Ecuador en López, Luis Enrique; Haneman, Ulrike (Edit) *Alfabetización y multiculturalidad miradas desde América Latina* (Guatemala: GTZ/UNESCO/UIJ)
- Zemelman, Hugo; Quintar, Estela 2007 *Conversaciones acerca de la interculturalidad y conocimiento* (México: IPECAL)

Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador,
se terminó de imprimir en el mes de noviembre 2011,
en los talleres de Jiménez Editores e Impresores, S.A. de C.V.,
en 2° Callejón de Lago Mayor núm. 53, Col. Anahuac, 11320. México
D.F. Correos electrónicos: jimenezedit@yahoo.com.mx
Se tiraron 500 ejemplares más sobrantes para reposición.