

DE LA ESCUELA PROPIA A LA EIB Y LA INTERCULTURIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO: PARADOJAS, ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS DOCENTES.

Maria Sol Villagomez R.
UPS/UFMG
mwillagomez@ups.edu.ec

Rogério Cunha De Campos.
UFMG
roge41@uol.com.br

1

RESUMO

En este trabajo se presenta un recorrido histórico por la educación indígena y educación intercultural bilingüe del Ecuador y las posibilidades de interculturización de la educación ecuatoriana. Ubicamos los desarrollos de las experiencias de educación propia y educación intercultural e intercultural bilingüe del país como alternativas educativas y pedagógicas que surgen entre las fisuras, entre los intersticios del sistema educativo imperante de la educación convencional, homogeneizadora, integracionista. La escuela propia y la EIB, surgen por la gran capacidad de agencia de los propios sujetos sociales individuales y colectivos, su compromiso con la transformación de su propia realidad educativa y social. Desde la agencia logran instalar sistemas escolares pertinentes a sus necesidades educativas, en relación siempre con su contexto y su comunidad. Las escuelas propias primero y luego las escuelas interculturales bilingües como prácticas educativas y pedagógicas alternativas interpelan la educación integracionista, colonizadora de matriz única y como prácticas aportan a la construcción de una sociedad “otra”. Resultantes de los procesos de resistencia centenaria, de la agencia de los movimientos sociales y sus históricas luchas reivindicadoras, constituyen la base que logra instalar el reconocimiento a nivel jurídico, en el marco legal ecuatoriano y en la política educativa nacional la necesidad y obligatoriedad de atender a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística del país. Desde sus postulados se incorpora en la normativa educativa nacional las ideas del buen vivir y las nociones de interculturalidad, plurinacionalidad, multilingüismo y el diálogo de saberes. En sus planteamientos se encuentran los fundamentos que ponen en evidencia la necesidad de interculturalizar el sistema educativo ecuatoriano y la educación para la práctica de la interculturalidad, sin que ello signifique la homogeneización educativa ni la pérdida de especificidad cultural y lingüística que requiere la educación intercultural bilingüe. Finalmente, analizamos desde la perspectiva de la pertinencia sociocultural los aciertos y paradojas de la educación intercultural. Junto con ello, desafíos que enfrentan los docentes y su labor educativa en contextos de diversidad socio-cultural. Junto con ello planteamos la necesidad de la formación del profesorado orientada hacia una docencia comprometida con las necesidades educativas de los sujetos que se educan y con un profundo compromiso histórico con los excluidos y subalternizados.

PALABRAS CLAVE: Educación Propia, Educación Intercultural Bilingüe, Docencia.

INTRODUCCIÓN

Para nosotros la educación es un dispositivo de luchas hegemónicas y, no el avance del progreso sobre la barbarie, tal como fue el relato moderno de la escuela, sostenido por el liberalismo democrático y progresista (RODRIGUEZ, 2014, pág. 6).

La educación es más que aquello que ocurre en el espacio escolar y en la institución escolar que como construcción social de la modernidad, no ha estado presente, ni es parte, al menos como la conocemos ahora en las culturas originarias, lo cual, desde luego, no significa que no exista o haya existido educación porque lo pedagógico de las prácticas educativas está en las mismas experiencias de la comunidad y de la vida de los sujetos:

“Siempre ha habido una educación comunitaria. Los padres y los demás miembros de la comunidad han enseñado generación tras generación a convivir con la naturaleza, a cultivar la tierra, a emplear racionalmente los recursos naturales, a contar los elementos de la naturaleza, a ubicarlos en el espacio y a analizar sus cambios y transformaciones en el tiempo. De esta forma también se ha aprendido las técnicas de rotación de cultivos, de caza y pesca, de recolección y conservación de alimentos, de producción de instrumentos y prendas, así como las expresiones artísticas

A través de la interrelación con la naturaleza se ha ido desarrollando el pensamiento de cada pueblo indígena, perfeccionando su ciencia y creando sus historias sagradas que conforman su mitología” (MONTALUISA, 1988, pág. 11)

Por otro lado, la escuela moderna, presenta un elemento contradictorio a su discurso del reconocimiento de “educación para todos” y su carácter “universal” que finalmente no logra incorporar las diversidades en su estructura ni en sus lógicas. Su resultado, contrariamente a sus aspiraciones de universalidad, ha sido la exclusión, el silenciamiento de los idiomas originarios, la asimilación, la homogenización, la negación de la diferencia.

De acuerdo con (PUIGGROS, 1984), comprendemos la educación como práctica social sobredeterminada “como un proceso que no se encuentra ni determinado por

otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es autónomo, o aislable de modo completamente del conjunto de lo social” (RODRIGUEZ, 2014, pág. 7).

Vista desde esta perspectiva, es posible encontrar experiencias pedagógicas y educativas en el país que si bien se encuentran de alguna manera determinadas por la estructura de lo social, política o económica del Ecuador, lograr configurarse en mayor o en menor grado como *alternativas* pedagógicas y educativas al modelo tradicional y hegemónico.

Entre estas experiencias de “educación propia” y de educación intercultural bilingüe que además surge de las históricas luchas de la organización indígena que critican la educación “hispana” y el modelo de sociedad que la educación configura

Para nosotros son experiencias alternativas porque interpelan lo hegemónico y constituyen procesos de educación en los que la gente sigue luchando por cosas nuevas y piensan que hay alternativas nuevas (SANTOS, 2006, pág. 19). En estas alternativas, los agentes incorporan cambios en los que se encuentran las posibilidades emancipadoras, de resistencia al orden social impuesto, en última instancia, decolonizadoras.

Estas propuestas, independientemente del grado de fortaleza que logren consolidar, ponen en discusión el discurso educativo dominante. Pero no lo hacen simplemente desde el lugar de una negación... Por el contrario, la alternativa es del orden de la afirmación, propone una cierta organización de sentido que en alguna medida y en algún punto cuestiona el modelo dominante. Por lo mismo, no nos deja en la sola crítica, sino que ofrece opción (RODRÍGUEZ, 2014, pág).

Estas alternativas son interpelantes, surgen justamente en los “intersticios, entre las realidades” (SANTOS, 2006, pág. 40). “La resistencia cultural a los imperativos sistémicos asume un carácter "intersticial", en el sentido de que ya no se presenta como una "exterioridad" capaz de interpretar al sistema-mundo desde afuera, sino como un espacio de negociación con las hegemonías creadas por éste” (CASTRO- GOMEZ, 1999).

Miramos la educación como “praxis política” en la que “el agente se constituye como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún contenido valorativo, conductual, conceptual, etc. que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (BUENFIL, 1991) citado por (RODRIGUEZ, 2014, pág. 7)

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Freire, la pedagogías se entiende como metodología imprescindible de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (WALSH, 2013, pág. 29).

A la vez, no perdemos de vista que las experiencias de educación propia y educación intercultural bilingüe, está en el marco de dominio de occidente, y por ello son paradójicas, provocan dilemas, contradicciones y tensiones. Es posible aprender de ellas y por eso, en sí mismas tienen un contenido pedagógico.

No ocurren solo en la escuela, por ello afirmamos siguiendo a (BRANDAO, 2007, pág. 4) (traducción propia) que “la escuela no es el único lugar donde la educación sucede y tal vez este no sea el mejor; la enseñanza escolar no es su única práctica y el profesor profesional no es su único practicante”. Por ello, la educación propia como alternativa no solo escolar sino pedagógica es parte de la experiencia misma de los subalternos (subalternizados por el colonialismo), como propuesta en búsqueda de alternativas pedagógicas y educativas. La educación propia como alternativa pedagógica y educativa a la educación tradicional hispana, da cuenta de autonomía educativa, pedagógica y curricular; pero sobre todo “permite promover procesos de resignificación política de la lucha indígena y la concienciación de los indígenas como sujetos históricos” (LOPEZ & POVEDA, 2015, pág. 168).

En las alternativas de educación propia, son los mismos pueblos y comunidades que toman la iniciativa de plantear su propia educación, requieren contar con maestros bilingües, con currículo propio, con centros educativos propios. Buscan mayor pertinencia a los contextos sociales, culturales y lingüísticos donde se desarrolla. Así como a las problemáticas y requerimientos de las comunidades indígenas.

La educación propia de esta forma, cuestiona la identidad nacional única y homogénea del proyecto fundante colonizador y colonial y de la educación hispana que no hizo lugar a la “presencia activa de ese otro sujeto negado, ocultado, supuestamente muerto” (PUIGGROS, 2005, pág. 54).

DOS VERTIENTES EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ECUADOR: UNA ESTATAL INTEGRACIONISTA Y OTRA SOCIETAL: ESCUELA PROPIA.

5

De acuerdo con (TORRES, 1992, pág. 15), son dos las vertientes que orientan la educación indígena del país durante el siglo XX: **la primera una “vertiente estatal”**, hegemónica, integracionista y civilizatoria, “concebidas como amalgama del proceso de desarrollo capitalista... La especificidad indígena queda implícita o englobada hasta desaparecer” (CHIODI, 1990, pág. 361) y se caracteriza porque delega a organismos privados la educación de los pueblos indígenas. Entre estas se ubican las siguientes:

El Instituto Lingüístico de Verano y sus programas en el marco de la Alianza para el progreso. A través del ILV estos grupos indígenas fueron “reducidos” y aculturados” (CHIODI, 1990, pág. 350).

La Misión Andina del Ecuador (MAE) que opera en el Ecuador entre 1956 y 1975, la educación indígena pretendía “obtener la modificación de los patrones culturales de la población indígena para los efectos de su integración a la gran comunidad nacional” (YANEZ, 1996, pág. 46).

La segunda vertiente es en cambio *societal*, está ligada a los momentos de politización de las organizaciones indígenas. (TORRES, 1992, pág. 15). Estas, son experiencias que se desarrollan en rechazo a la primera vertiente estatal hegemónica y a la educación propia. En estas, el movimiento indígena y las organizaciones de base hacen parte fundamental de los proyectos y experiencias educativas porque desde sus luchas reivindicatorias, “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”. (GONZALEZ, 2011, pág. 39), y a diferencia con los proyectos detallados en la vertiente estatal, se caracterizan principalmente por la gran capacidad movilizadora y organizativa que lograron las mismas comunidades en torno al sistema educativo y las escuelas. “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” (GONZALEZ, 2011, pág. 39).

...la organización indígena y campesina empieza a perfilar un discurso a través del cual se expresa la necesidad de imaginar una educación alternativa que esté en función de sus intereses. Se reconoce que el analfabetismo y la deficitaria cobertura de la escuela primaria son problemas que afectan al campesinado. Se plantea, asimismo, la necesidad de una educación permanente que aborde los problemas más significativos de la organización: la tecnificación de la producción agropecuaria de los pequeños y medianos productores, el uso del crédito, los problemas relacionados con la aplicación de la Ley de Reforma Agraria y Colonización y la recientemente expedida Ley de Aguas, la Ley de Cooperativas, etc. (MOYA, 1987, pág. 394).

6

Detallamos a continuación las principales experiencias que se caracterizan por su carácter societal de educación propia:

La primera experiencia de educación indígena del Ecuador se encuentra en las escuelas de la líder indígena Dolores Cacuango que en la década de 1940 en vinculación con la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) “en el marco de la lucha por la tierra y de la ideologización partidaria, la organización indígena creó los primeros centros de alfabetización quichua”. (TORRES, 1992, p. 15), “con el objeto de luchar en contra de las condiciones del trabajo precarista y semiservil que se impone a la población indígena en las haciendas” (MOYA, 1987, pág. 391) mediante la creación de escuelas **clandestinas** en la zona Cayambe para educar a los niños indígenas.

Las escuelas de Cayambe “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” (GONZALEZ, 2011, pág. 39) y porque además contaban con docentes indígenas.

Otra experiencia importante son las escuelas radiofónicas populares de Riobamba en la provincia de Chimborazo organizadas por Leonidas Proaño en el marco

de una filosofía de educación liberadora, creadas en 1963. El proyecto consistía en programas radiales en kichwa para los alfabetizandos de la comunidad, dirigidos por un monitor que era un comunero quien tenía conocimientos escolares. Además de la alfabetización, las escuelas ofrecían contenidos para el trabajo. (PROAÑO, 1983), citado por (MOYA, 1987, pág. 404). Esta experiencia da paso a la legalización del sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)” (MOYA, 1987, pág. 394). “Entre 1963 año en que fueron reconocidas legalmente y 1972, las ERPE alfabetizaron a unos 13.000 campesinos adultos de las provincias de la sierra, 2 de la costa y 4 del oriente” (CHIODI, 1990, pág. 357).

En 1973, la Federación Shuar inicia todo un sistema de educación bilingüe bicultural (MOYA, 1987, pág. 394). El SERBISH (Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar), con el apoyo de la Misión Salesiana (TORRES, 1992, pág. 15). El sistema “planteó la educación radiofónica bilingüe desde un contexto de aislamiento, y que significó – (...) - la necesidad de acceder simultáneamente a dos códigos culturales, así como el reconocimiento de la biculturalidad” (TORRES, 1992, pág. 15). En 1972 se había organizado el primer curso de teleauxiliares y telemaestros y comienzan entonces a emitirse los primeros programas educativos por cuenta de la Federación a través de su órgano, la Radio Federación” (CHIODI, 1990, pág. 450). La experiencia del SERBISH es fundamental porque logra “estimular el proceso organizativo de los Shuar” (CHIODI, 1990, pág. 358). Constituye un ejemplo paradigmático no solo en Ecuador, sino también a nivel continental (CHIODI, 1990, pág. 450) por su capacidad de impulsar la lucha por la reivindicación del derecho a la educación y el derecho al territorio ancestral, los derechos colectivos, la interculturalidad, la plurinacionalidad.

Otra experiencia importante a citar es la promovida a partir de 1972 con la creación de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi en Simiatug, en la andino de la provincia andina de Bolívar. Esta organización articula la lucha por la tierra en contra de la hacienda, la tenencia política y la iglesia. Su planteamiento tiene que ver con una propuesta de educación indígena, en la que “el kichwa fue el idioma central en la enseñanza, los maestros eran kichwa hablantes y miembros activos de la organización, quienes no sólo ejercían la labor de maestros sino también diferentes actividades que requería la comunidad” (GONZALEZ, 2011, pág. 40). Al igual que las otras experiencias de tipo societal, las escuelas de Simiatug rechazan la escuela hispana, por

ser ajenas a la realidad, a las necesidades de la comunidad. Estas escuelas como otras que se desarrollan en otros espacios andinos fueron consideradas como “escuelas al margen de la ley” porque funcionaban fuera de la política oficial de educación del Estado ecuatoriano y sin su reconocimiento:

Nuestra escuela bilingüe era de esta forma también una escuela para la participación de los padres, en general, y en las actividades escolares en particular, teniendo en cuenta que la mayoría de los padres eran analfabetos. Había un despertar de los padres por la educación (QUISHPE & CHANAGUANO, 1992, pág. 29).

Hacia los años de 1980 y 1984, el Ministerio de Educación del Ecuador diseña el subproyecto de alfabetización en kichwa, en el marco del proyecto Nacional de Alfabetización del Ecuador que planteaba disminuir el analfabetismo a un 5,9%, es decir habría que alfabetizar a 760.000 personas de los cuales 500.000 pertenecían a la población rural (MOYA, 1987, pág. 395) y la mayor parte de ellas a la población indígena.

El subproyecto de alfabetización en kichwa, es de fundamental importancia relacionado con los logros de las organizaciones indígenas que pugnaban por su propia autorganización y participación en sus procesos educativos a nivel estatal. De tal manera que la organización indígena (FENOC y ECUARUNARI) elaboró las cartillas para el alfabetizando y la guía para el maestro, todos bajo el nombre Quishpirincapac Yachacushunchic o Aprendamos para liberarnos. (MOYA, 2009, pág. 400). La importancia de este proyecto es que, “debía ser la organización indígena cuya participación no se limitaría a proporcionar recursos humanos y técnicos (...), sino también la definición misma de contenidos y estrategias del proceso educativo en quichua, así como su ejecución” (CHIODI, 1990, pág. 365). Hay que considerar además, que el modelo MACAC es el primero de carácter estatal que “integra indígenas en tareas académicas y administrativas facilitándoles un espacio para su formación y preparación en base a su capacidad y dedicación” (YANEZ, 1996, pág. 56). El CIE impulsó capacitaciones a promotores indígenas sobre el uso del alfabeto kichwa unificado (CHIODI, 1990, pág. 371) e impulsó procesos educativos que permitieron la formación de cuadros intelectuales entre los indígenas.

La segunda etapa de alfabetización inicia en 1986 a partir de la creación de la Corporación Educativa “Macac” como procesos de educación bilingüe intercultural esta vez de carácter para-estatal al no tener ni el reconocimiento, ni el aporte, del Estado. En estos mismos años, “en un contexto muy conflictivo se crea la CONACINE –más tarde CONAIE-, con el fin de aglutinar a las organizaciones dispersas, y tratar de generalizar esta alternativa de educación que busca la participación directa de la población” (YANEZ, 1996, pág. 59).

En general, el aporte más relevante de este programa fue haber dotado especificidad -desde el estado y no solo desde éste- a la educación indígena, a la par del reconocimiento de la necesidad de la especificidad educativa que contribuyó a que desde la política educativa estatal se diferencie a la población indígena asimilada hasta entonces a la población campesina. Así la educación propia era vista “no solo como instrumento de comunicación interétnica (...), sino también en función de la revalorización y respeto de la cosmovisión propia de cada uno de los sistemas culturales concernidos, con énfasis en la autonomía de la cultura quichua” (CHIODI, 1990, pág. 368) y con ello, “la aceptación del uso de las lenguas indígenas en la educación” (YANEZ, 1996, pág. 58), la reafirmación de la cultura propia, fortalecimiento de la organización comunitaria y el ejercicio del derecho a la autodeterminación.

Como estas, se pueden mencionar otras experiencias de educación nacidas de la propia organización indígena y que apoyadas por instituciones no estatales. La mayoría de ellas tienen en común entre ellas que nacen al margen del reconocimiento del Estado ecuatoriano, en búsqueda de la pertinencia de la educación a la realidad sociocultural y lingüística de los sujetos que se educan. Estas experiencias han contribuido a la organización y reconocimiento indígena “como entidad socio-política y cultural a la propia organización de base” (MOYA, 1987, pág. 401).

No sólo importa aprender a leer y escribir — se afirmaba: paralelamente es importante poder interpretar la realidad. Una persona que puede leer y escribir — se decía igualmente — puede ser un analfabeto político. (MOYA, 1987, pág. 401).

Finalmente, incluimos en esta vertiente al SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) que surgen en contraposición de la escuela hispana estatal y que se gestan

desde la organización indígena de Cotopaxi (MICC) y su necesidad de contar con escuelas propias, porque hasta ese momento, las escasas escuelas fiscales unidocentes que existían en los páramos de la provincia de Cotopaxi enfrentaban graves problemáticas relacionadas con la descontextualización cultural y lingüística. “La escuela aparece ante la comunidad indígena como un modelo de vivir y pensar en oposición a lo que es ella misma en cuanto comunidad indígena” (GUERRERO & IÑIGUEZ, 1986, pág. 77), los tiempos escolares, la lengua, la violencia y el racismo eran comunes causas de deserción escolar.

Estas escuelas se van gestando a partir de 1976 desde del programa de alfabetización informal en kichwa y castellano que se llevaba a cabo años atrás. En su proceso de consolidación jugó un papel muy importante la necesidad y la decisión de los indígenas de aprender a leer y escribir y se convierte finalmente en una “alternativa” a los problemas de analfabetismo, a los conflictos comunitarios de tierras en un momento en que “había un movimiento muy interesante de reversión de tierras” (HERRÁN, 2013) (entrevista), y a las escuelas hispanas,

Los centros de alfabetización se transforman luego en *Yachana Huasi*¹ “cuando muchos adultos ya estaban alfabetizados y cada vez más niños acudían a los centros de alfabetización, las comunidades tomaron la decisión de transformar dichos centros en escuelas” (RAMIREZ, UNDA, ZAVALA, & MOYA, 2007, p. 123).

Los Yachana Huasi se convierten así en las escuelas comunitarias que funcionaron en su primera fase (aproximadamente diez años, de acuerdo a los testimonios recogidos) sin reconocimiento del estado central. Estas son experiencias educativas de educación propia, porque busca dar respuesta a las condiciones y especificidades culturales y lingüísticas de las comunidades -vistas por la escuela tradicional-hispana como dificultades- tales como el calendario escolar y los tiempos escolares, docentes mestizos que no conocían ni la lengua, ni la cultura, y que además, de acuerdo a los testimonios recogidos, la subestimaban; a la par de la intencionalidad educativa integracionista, homogeneizadora, civilizadora y discriminadora de la escuela oficial hispana, como se ilustra a continuación a partir de los siguientes testimonios:

“...yo fui a una escuela hispana, que eran más autoritarios los profesores. Que ellos eran como los máximos, los dominantes” (PILATAXI, 2014) (entrevista).

¹ Del Kichwa Casa de aprendizaje. En castellano escuela

“...solamente querían que hable en lengua española, nada querían saber que hable en kichwa... eso afectaba bastante a nosotros, porque no sabíamos tan exactamente hablar lengua español, nosotros éramos kichwas” (PILAHUANO, 2014)(entrevista).

La agencia de los actores es clave en la gestión de sus propias escuelas. Esta agencia, propicia mayor *autonomía* de la comunidad:

...en cuanto a participación social, ya que los padres de familia, los niños, los directivos de las comunidades y los de la provincia estaban profundamente involucrados en los procesos de construcción de su proyecto educativo. Cada uno de estos actores contribuía en la definición de los contenidos curriculares, en las formas de supervisión y evaluación educativas, y en la definición de la propia finalidad de la escuela, que debía estar al servicio del fortalecimiento organizativo y del buen desempeño comunitario en sus proyectos de desarrollo” (RAMIREZ, UNDA, ZAVALA, & MOYA, 2007, p. 119).

La organización de la escuela, los requerimientos educativos, los docentes eran gestionados por la comunidad. De acuerdo al testimonio del líder comunitario de Guayama, Joselino Ante, la educación era una preocupación fundamental de la asamblea comunitaria: “en la comunidad... todas las semanas, días miércoles, en la reunión de la comunidad hablábamos de las escuelas... conversábamos sobre la organización, niños que vayan organizando, conociendo de las cosas, vayan viendo lo que se necesita por acá” (Ante, 1986) (entrevista).

En lo que refiere al sostenimiento escolar y el financiamiento de la escuela este era comunitario: “la comunidad les daba comida a los educadores comunitarios, o les daba trabajando sus tierras a cambio del trabajo docente, de alfabetización... La asamblea comunitaria era la que seleccionaba al educador y era la que pedía cuentas... la asamblea también era la que les sancionaba a los educadores si es que no cumplían lo acordado”.” (GRANDA, 2015) (comunicación personal). Esto le daba a la comunidad la posibilidad de tener control sobre la escuela, el trabajo docente y las definiciones curriculares. De esta manera, a la vez que la escuela era auspiciada por la comunidad, esta fortalecía la organización.

... la escuela se convirtió en el centro alrededor del cual giraban las actividades sociales, productivas y políticas, y los educadores se convirtieron en líderes que

asumían el rol de mediadores en problemas de linderos, de tierras, de disputas en el hogar, etc.. (RAMIREZ, UNDA, ZAVALA, & MOYA, 2007, p. 123).

Así, “lo que en 1978 empezó siendo una escuelita, se convirtió en un rosario de ellas”. (MAYORDOMO, 1992)(entrevista) y en el transcurso de veinte años el SEIC se constituye en un verdadero sistema escolar en Cotopaxi que contemplaba todos los niveles educativos desde el preescolar hasta la secundaria, la alfabetización de adultos mediante las siguientes ofertas: Huahacunapac Yachana Huasi², YachanaHuasi, Jatun Yachana Huasi, Runa Yachana Huasi. (BALTAZAR, MANANGON, & TRAVEZ, 1992, pág. 65) y, el colegio Jatari Unancha.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EIB

A partir de 1990, la interculturalidad y la educación intercultural cobran importancia en el sistema educativo nacional estatal, luego del reconocimiento de las misma en 1988.

La DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), sería entonces la encargada de la implementación de la EIB en el país, pero desde ahora desde la institucionalidad del estado. Como tal gozaba de cierta autonomía frente al Ministerio de Educación, al convertirse en todo un sistema de educación que operaba paralelamente al “hispano” al proponer “un nuevo modelo educativo, que disputaba un espacio con el modelo homogeneizante” (GONZALEZ M. I., 2011, pág. 47) nacional.

La oficialización de las escuelas indígenas, y la creación de la DINEIB, significó sin duda un avance importante en el país en términos de política indígena del estado y fue un logro importante para la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). El reconocimiento de derechos colectivos, del derecho a educación propia además de los posteriores desarrollos sobre la interculturalidad en la educación, en la misma política pública y en la legislación ecuatoriana.

² Escuela infantil

Según consta en el convenio firmado en 1989 por el Ministro de Educación y el presidente de la CONAIE de ese entonces Alfredo Vera y Cristobal Tapuy respectivamente, el objeto de este fue:

1. ...establecer la responsabilidad del MEC y la participación de la CONAIE para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.
2. Promover el desarrollo integral de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales.
3. Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y de la cultura.

De esta forma, como consta en el convenio ya señalado, la CONAIE se responsabiliza de la coordinación de la campaña de alfabetización, de la capacitación del personal indígena, de la selección de investigadores; así como también de sugerir el cambio del personal docente indígena cuando este no responda a los intereses de las comunidades, además de la participación en la planificación, ejecución, seguimiento y elaboración de los programas de educación Intercultural Bilingüe.

La DINEIB sería a partir de entonces el ente estatal que se encargaría en adelante de la Educación Intercultural Bilingüe, en toda su estructura formal.

A pesar de las dificultades que se presentaron en el camino y la diversidad, la DINEIB junto con la CONAIE “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” (GONZALEZ M. I., 2011, pág. 47).

LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR

Los procesos socio-políticos que ocurren a lo largo de la década de 1990 en el Ecuador, visibilizan no solo a la población indígena, sino además su capacidad de movilización y de agencia. Durante este mismo período, desde las luchas del movimiento indígena, se logra colocar en la Constitución nacional de 1998 las nociones de pluriculturalidad y multilingüismo. Lo mismo sucede con el sistema educativo hispano que incorpora en su currícula como eje transversal, la interculturalidad.

En 2008 con la participación de la organización indígena y otros movimientos sociales en la Asamblea Constituyente de 2007, se reconoce la plurinacionalidad, la

interculturalidad, los derechos colectivo y el Sumak Kawsay que “son el acumulado histórico de dos procesos constituyentes sostenidos y nutridos desde la movilización y la reflexión comunitaria” (MUYULEMA, 2015), en la Constitución de 2008.

En la misma tónica la Ley Orgánica de Educación Intercultural publicada en 2010, postula la interculturalización de toda la educación ecuatoriana, el reconocimiento de la plurinacionalidad, el diálogo de saberes, el fortalecimiento de la cultura y el plurilingüismo en la educación (Art. 2, literales: z, aa, y bb).

Sin embargo de ello, en la práctica se evidencian contradicciones en la educación del país. No se logra el cumplimiento del desafío de la interculturalización. Así mismo, en lo que tiene que ver con el caso específico de la EIB las principales dificultades se relacionan con la pertinencia contextual, el calendario escolar, la ausencia de articulación entre los niveles educativos y autonomía necesaria en un sistema educativo tan diverso como el ecuatoriano.

Entre los aspectos más sensibles y que ha recibido la mayor cantidad de críticas está el cierre de la escuelas comunitarias por parte del estado y la creación de las Unidades Educativas del Milenio (UEM), su falta de pertinencia cultural y el tema de la calidad, siendo así que “el ‘modelo UEM’ está centrado en infraestructura y equipamiento. Los profesores apenas si son mencionados en el inventario de recursos. El modelo pedagógico permanece intocado” (TORRES, 2013). Por otro lado, no han sido consideradas las características específicas de los procesos de socialización de los niños de las comunidades a las que el modelo de la UEM no atienden así como tampoco las condiciones geográficas, principalmente de aquellos sectores distantes. (Luna, 2014, pág. 245).

Así mismo la llamada “escuela hispana”, tampoco logra asumir con claridad la interculturalidad; la mayoría de estas las prácticas se acerca más a la tolerancia de la diferencia, es decir se ubican más cerca del multiculturalismo que en la interculturalidad. No se evidente la generación de relaciones equitativas entre lo mestizo y lo indígena, en muchos casos prevalecen prácticas racistas. Así mismo las estrategias pedagógicas escolares para el reconocimiento de la interculturalidad del país tiene más que ver con la floklorización de lo indígena que con el diálogo de saberes.

LOS DESAFÍOS DOCENTES Y LAS ALTERNATIVAS:

El docente y su ejercicio profesional juegan un papel fundamental en el logro de los fines de la educación. En el caso de la interculturalidad tanto como postulado de la educación en general, así como conquista de las luchas reivindicadoras de los pueblos indígenas y más allá de ello como una práctica que permita la construcción de una sociedad más equitativa a la vez que contribuya a los pueblos indígenas en su derecho de seguir siendo diferentes y a la construcción de la plurinacionalidad, requerirá de un ejercicio de la docencia que en primera instancia comprenda y valore la diversidad cultural ecuatoriana. Así, el desafío es una docencia que en tiempos de homogeneización y estandarización:

Proponga estrategias educativas que partan las realidades contextuales, es decir que permitan mayor pertinencia de la escuela con su entorno y que generen un vínculo cercano con la comunidad local.

Incluya en los procesos educativos las lenguas propias de las comunidades donde esta se desarrolla y que a la vez favorezca su uso cotidiano.

Propicie estrategias educativas que incorporen las formas de conocer diversas y específicas de los pueblos y recursos educativos y didácticos propios, cercanos y del medio.

Incluya en los procesos educativos los conocimientos propios de los pueblos y de las comunidades y genere diálogos interculturales y de saberes entre los saberes propios y los conocimientos de la cultura occidental moderna. Además de la inclusión de tecnologías y la alfabetización digital.

Incorpore en los procesos de aprendizaje otros espacios no formales e informales y diversos donde los niños y niñas socializan y aprenden, como las fiestas, los rituales, las redes sociales, etc.

Desarrolle la valoración de la diferencia y la crítica a la desigualdad y la exclusión y propicie espacios para una verdadera práctica de la interculturalidad. Una interculturalidad crítica en el amplio sentido.

Se trata de pensar en una docencia más comprometida con las necesidades educativas de los sujetos que se educan y que generen verdaderas alternativas pedagógicas a la educación homogeneizante y única. Una docencia que la interroge las prácticas, el currículo y que a la vez sea propositiva.

CONSIDERACIONES FINALES

Por un lado se recordamos las históricas condiciones de dominación y discriminación de los pueblos, el silenciamiento de sus lenguas, la invalidación de sus epistemologías, conocimientos y saberes y la negación de diversidad, todo ello como resultante de la herencia colonial expresada como colonialidad y sus sistemas educativos y escolares homogeneizadores que han estado a su servicio. Por otro lado, la búsqueda de una educación respetuosa con los sujetos que se educan y su cultura, constituye una aspiración histórica de nuestros pueblos.

La educación propia, la educación intercultural bilingüe y interculturalización de la educación ecuatoriana son el resultado de luchas históricas de los pueblos indígenas y de sus aportes a la sociedad nacional en su conjunto. La valoración de las alternativas pedagógicas y educativas generadas desde los propios pueblos y comunidades es fundamental para poder plantearnos los desafíos y posibilidades reales de mayor autonomía y pertinencia educativa para nuestro país.

Pensamos que muchos de los desafíos y de las posibilidades se instalan en un ejercicio de la docencia y sus respuestas a las necesidades educativas de los sujetos (individuales y colectivos) que se educan. Pensamos en una docencia con un profundo compromiso histórico con los excluidos y subalternizados. En una docencia con una sólida formación política que le permita discernir, aportar, innovar y resistir.

Trabajos citados

- Ante, J. (1986). (S. Iñiguez, & G. Guerrero, Entrevistadores)
- BALTAZAR, E., MANANGON, J., & TRAVEZ, P. (1992). Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. En V. Torres, *La escuela india: Integración o afirmación étnica* (págs. 61-85). Quito: COMUNIDEC.
- BRANDAO, C. R. (2007). *O que é educacao. Colecao primeiros passos*. Sao Paulo: Brasiliense.
- BUENFIL, N. (28 de octubre de 1991). Análisis de discurso y educación. *Conferecia presentada por el Centro de Investigaciones educativas de la Universidad de Guadalajara*. Mexico.
- CASTRO- GOMEZ, S. (1999). *Pensar en los intersticios, teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santa Fé de Bogotá: CEJA.
- CHIODI, F. (1990). La educación indígena en Ecuador. En F. (. Chiodi, *La educación indígena en América Latina*. Quito: P. EBI (MEC-GTZ) & ABYA YALA.

- ECUADOR, M. D. (2013). *Actualización del MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador Kawsay Munay Ruray Muskuy*. Quito: Ministerio de Educación.
- ECUADOR. (1945). Constitución del Ecuador. Quito.
- GONZALEZ, M. I. (2011). La educación como conflicto intercultural en América Latina: El caso de los movimientos indígenas el CRIC (Colombia) y la CONAIE (Ecuador). México: UNAM: Tesis para obtener el grado de Doctora en Estudios Latinoamericanos.
- GONZALEZ, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en el Ecuador*. México: Universidad Autónoma de México- CLACSO.
- GRANDA, S. (2015). (M. S. Villagómez, Entrevistador)
- GUERRERO, G., & IÑIGUEZ, S. (1986). Un proceso de educación binligue-intercultural en las escuelas indígenas de Quilotoa. Quito: Tesis. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- HERRÁN, J. (julio de 2013). (S. G. María Sol Villagómez, Entrevistador)
- LOPEZ, N., & POVEDA, C. (2015). PONER A ANDAR LA PALABRA.EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA EL FORTALECIMIENTODE LA IDENTIDAD POLÍTICA Y CULTURAL NASA EN TIERRADENTRO (COLOMBIA). En N. LOPEZ, & C. POVEDA, *Pedagogía Insumisas* (págs. 167-200). México: JUAN PABLOS EDITOR.
- MANANGON, J., BALTAZAR, E., & TRAVEZ, P. (1992). Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. En J. Torres, *La escuela india*. Quito: COMUNIDEC ABYA-YALA.
- MAYORDOMO, F. (1992). La otra cara de América. (E. Zuñeda, Entrevistador)
- MONTALUISA, L. (06 de 11 de 2009). Entrevista. (M. I. Terreros, Entrevistador)
- MONTALUISA, L. (1988). *Comunidad, escuela y currículo (CONAIE)*. Santiago de Chile: UNESCO-ORELAC.
- MONTALUISA, L. (2008). Historia de la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.
- MOYA, R. (1987). Educación Bilingüe en el Ecuador, Retos y alternativas. *Indiana, Berlín* .
- MOYA, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. Lopez, & F. Prada, *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas* (págs. 21-56). La Paz: Plural Editores.
- PILAGUANO, J. C. (1993). Libro de experiencias vivenciales. . *Tesis de secundaria* . Instituto Jatari Unancha.
- PILAHUANO, J. A. (2014). (M. S. Villagomez, Entrevistador)
- PILATAXI, A. (04 de 2014). (M. S. Villagomez, Entrevistador)
- PUIGGROS, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Mexico: Nueva Imagen.
- PUIGGROS, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- QUISHPE, S., & CHANAGUANO, L. (1992). La educación bilingüe comunitaria e Simiatug: Hacia un modelo autogestionario. En V. H. Torres, *La escuela india: Integración o afirmación étnica*. Quito- Ecuador: COMUNIDEC ABYA YALA.
- RAMIREZ, A. (5 de 09 de 2014). (M. S. Villagómez, Entrevistador)
- RAMIREZ, A., UNDA, F., ZAVALA, V., & MOYA, R. (2007). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador. In V. Zavala, *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú* (pp. 113-136). Lima: IBIS CARE.
- RODRIGUEZ, L. (2014). Alternativas pedagógicas y perspectivas educativas en América Latina. Cuestiones teórico, analíticas y metodológicas. Buenos Aires: CLACSO.
- ROJAS, A., & CASTILLO, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- SANTOS, B. (2006). *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias*. Buenos Aires: CLACSO.
- TORRES, V. H. (1992). *La escuela india: integración o afirmación étnica*. Quito: COMUNIDEC ABYA-YALA.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Abya-Yala.
- WALSH, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. e. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: ABYA-YALA.
- YANEZ, C. (1996). *La educación indígena en el Ecuador*. Quito: ICAM, UPS, ABYA-YALA.