

JORGE
RIVERA
PIZARRO

UNA PEDAGOGIA
POPULAR
PARA LA EDUCACION
INTERCULTURAL
BILINGUE



370.117
R621p

ediciones



ABYA
YALA

PROYECTO EBI
MEC-GTZ
QUITO 1.987

JORGE RIVERA PIZARRO

**UNA PEDAGOGIA POPULAR
PARA LA EDUCACION
INTERCULTURAL BILINGÜE**

COEDICION

1987

EBI
Proyecto de Educación
Bilingüe Intercultural
Convenio MEC-GTZ

Ediciones
ABYA-YALA



UNA PEDAGOGÍA POPULAR
PARA LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE

**Título: Una Pedagogía Popular
para la Educación Intercultural
Bilingüe**

Autor: Jorge Rivera Pizarro

© 1ra edición 1987

**• EBI: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
Convenio MEC-GTZ**

• Ed. ABYA-YALA

Casilla 8513

Quito

ECUADOR

Levantamiento de textos

Diagramación e impresión: Talleres "ABYA-YALA"

Cayambe-Ecuador

A mis hijos

*Jorge Antonio
Graciela Mariana
Claudia Marcela
Daniela Cristina*

PRESENTACION

Muy tarde, prácticamente solo en este siglo, hubo intentos en el país de extender la educación como servicio del estado al campo.

Fueron Eloy Alfaro "El Indio Alfaro" y los liberales los primeros en querer brindar al pueblo indígena al menos educación básica. El concertaje se suprimió en 1918, la realidad sin embargo seguía muy negra para los indios. Pío Alvarado señala por los años 30 los tres explotadores del indio: el cura con su sistema de fiestas y priostazgos, el hacendado con sus poderes casi onnímodos y aplastantes y el teniente político con sus exigencias de trabajos "voluntarios" para la cabecera parroquial.

En los años 40 entra el indio a la escena literaria. Lo que Montalvo dejó para otros-hacer, llorar al mundo, Icaza lo realizó con su novela-denuncia. Mientras tanto las lágrimas no habían cambiado gran cosa.

Empezó, sin embargo, con los dictadores Páez y Enríquez, una nueva discusión sobre la escuela rural, la escuela granja, la formación de maestros prácticos rurales: Se llegó hasta la creación de algunos Institutos Normales Rurales de los cuales el de Uyumbicho era el más conocido.

El lema era el de integrar a los indios a la sociedad. Objetivo muy equivocado y etnocéntrico, visto que de un lado los indios estaban bien integrados en la base de la pirámide social como mano de obra barata y, del otro lado, se quería que los mismos indios dejaran de ser tales para

asimilarse a la sociedad que últimamente se la ha dado en llamar mestizo - blanca después de llamarla hispana, nombres estos que seguramente no le corresponden.

Estas iniciativas de integración se hicieron más insistentes en las décadas del desarrollismo donde, desde el Punto IV hasta los misioneros, todos se esforzaron para concientizar al indio y hacerle participar. Brotan las acciones comunitarias, la investigación participativa, el currículo comunitario, la escuela de la comunidad, la alfabetización concientizadora, para sólo quedar en el campo educativo.

El pueblo indígena responde con primeros pasos de organización, se forman secciones de las grandes centrales sindicales (FEI Y FENOC) y organizaciones étnico culturales (Ecuarrunari - 1973).

Entre las reivindicaciones asoma muy pronto la educación.

La campaña nacional de alfabetización del Gobierno Roldós/Hurtado canaliza y despierta nuevas expectativas en el campo: se exigen escuelas en todas partes, aumenta la matrícula, se lucha por el derecho de ser atendidos y de obtener maestros.

La alfabetización quichua deja la inquietud de una educación más adecuada para los niños indígenas y sobre todo en su propio idioma. Surge así la propuesta de una educación bilingüe e intercultural con fuerte participación de los pueblos indígenas mismos.

El proyecto EBI no es una posible respuesta a esta demanda, pero es un ensayo desde el interior de la burocracia educacional de cambiar el modelo de educación primaria vigente en uno bilingüe y respetuoso de las tradiciones culturales diferentes del pueblo Quichua de la Sierra.

Recién se empieza el segundo grado en 75 escuelas en 8 provincias con maestros indígenas. Los resultados del primer grado son alentadores y dejan esperar un cambio positivo para los niños.

Las negociaciones con la organización nacional de los pueblos indígenas del Ecuador para lograr una colaboración en el proyecto han sido

largas y tortuosas. Existe en los dos lados la voluntad de trabajar conjuntamente.

Este libro es fruto de una investigación que el Proyecto EBI encargó al autor para tener más claridad sobre el contexto histórico y latinoamericano en el cual nos desenvolvemos. No necesariamente todas las conclusiones y apreciaciones del autor son compartidas por nosotros, pero sabemos que nos sirve más movernos en un campo de opiniones controvertidas y discutibles que manejar ideas ya estancadas y superadas.

Queremos hacer educación creativa, innovadora, agradable y útil para el niño indígena.

Estamos seguros que estas páginas llenas de compromiso y dedicación puedan promover la discusión sobre la "Runagogía", la educación del indígena y que puedan ampliar el grupo estrecho de los que pensamos que una educación intercultural es sumamente necesaria y puedan así ser una modesta contribución para propiciar y mejorar las oportunidades de la niñez indígena en la construcción de su futuro mejor.

Wilson Córdova Robert

Matthías Abram

Quito, Septiembre 1987

INTRODUCCION

Las primeras páginas de un libro son las últimas que se escriben. Eso dicen quienes tienen amplia experiencia en el oficio de escribir y publicar. Confieso que lo estoy repitiendo basado solo en esos testimonios, porque este es el primer libro que escribo y es publicado. ¡De todas maneras, estas son las páginas que escribo en último término!

Las escribo con el deseo de invitar a los amigos lectores a recorrer un itinerario en parte vivido, en parte soñado, ellos recogen lecciones aprendidas de sabios maestros casi analfabetos, de dirigentes comunitarios comprometidos, de anónimos campesinos con quienes la historia me dio el privilegio de compartir anhelos y esperanzas. Rezuman también las utopías acariciadas con compañeros de ruta, conocidos unos, leídos otros. Es muy difícil saber lo que en un libro hay de uno para merecer apropiárselo cuando en realidad debiera estar plagado de nombres, rostros, y cerros, verdaderos dueños comunitarios no de las ideas congeladas en papel y letras de molde, sino del pensamiento cálido y desordenado que se gesta cuando la palabra es acción osada, audaz y desafiante.

No he rehuído, sin embargo, la responsabilidad de ofrecer este texto para ayudar al análisis y a la reflexión de quienes, en medio de la prisa por hacer, hallan siempre un momento para elevar su práctica a la categoría de concepto y retornar nuevamente a animar las acciones urgentes y atrasadas de la educación popular indígena. Lo hice por invitación especial de Matías Abram, quien me ofreció la posibilidad de embarcarme en la aventura de escribir un documento de animación conceptual para los técnicos, los maestros y los dirigentes de las escuelas bilingües. Esos son los lectores en los que he estado pensando al escribir, con la intención expresa de

"animar", es decir, de ofrecer puntos de vista para la discusión de sus acciones; interpelaciones, quizás, para algunos enfoques, cuestionamientos para ciertas prácticas. Nada, pues de "orientador" o de "guía" en este libro, que sería mucha pretensión para quien ejerce con modestia el oficio de trabajador intelectual.

Debo decir que estos puntos de vista no son ascéticos, ni neutros. Reflejan una posición, una visión de la sociedad, del hombre y de la educación. Y, seguidamente, de ahí nacerán no pocas discrepancias con alguno de los lectores.

El libro ubica la educación bilingüe e intercultural en el marco del desarrollo rural (capítulo I) para tratar de entender mejor la correspondencia existente entre modelos educativos y modelos de desarrollo, en especial cuando interviene la variable "indígena" en el sector rural. La educación popular bilingüe y su pedagogía, requieren también un enfoque popular del desarrollo, que este primer capítulo intenta caracterizar de forma muy general.

La educación bilingüe e intercultural se aborda también desde la perspectiva de las políticas nacionales culturales y educativas (capítulo 2). Se toma como referencia este siglo para analizar el desarrollo histórico de dichas políticas, la mayor parte de las veces más implícitas que expresas.

El cuerpo central de la reflexión se encuentra en la propuesta de algunas bases para la construcción de una "pedagogía nacional" (capítulo 3) a partir de los siguientes ejes conceptuales: pensar la educación "desde" los intereses y la cultura indígena, considerar a la comunidad como sujeto colectivo de la educación, entender el aprendizaje como un fenómeno de naturaleza social, vincular la educación al trabajo y entender la escuela como un espacio de participación comunitario.

El planteo de los fines y objetivos de la educación bilingüe (capítulo 4) da lugar a algunas consideraciones sobre el estado plurinacional, el hombre pluricultural y el lugar de la ciencia y la tecnología.

En los dos últimos capítulos se proponen algunas ideas en torno a la formulación de un curriculum intercultural y bilingüe (capítulo 5) y de los

problemas más relevantes de la investigación y de la evaluación en este campo (capítulo 6).

Este libro está dedicado a mis hijos Jorge, Mariana, Claudia y Daniela con la esperanza y el sueño nunca renunciado de que ellos sí logren para los suyos, lo que no pudieron tener hoy: una educación popular, bilingüe e intercultural.

Jorge Rivera Pizarro

Quito, noviembre de 1987



Capítulo 1

LA PEDAGOGIA BILINGÜE ES UNA PEDAGOGIA POPULAR PARA EL DESARROLLO

No es posible analizar ni siquiera someramente el proceso pedagógico de la educación bilingüe intercultural sin referirse al marco general en el cual se inscribe, esto es, el desarrollo rural. El hecho de ser bilingüe la educación, supone una determinada concepción del desarrollo, del lugar que en él ocupa el hombre y del futuro al cual se encamina. Allí se inscribe la tarea pedagógica: la conducción del hombre culturalmente oprimido y lingüísticamente depreciado, hacia su recuperación social y humana, hacia la vigencia de sus derechos inalienables a existir de una forma peculiar y con su propia herencia histórica desde la cual se proyecta al porvenir.

Las relaciones entre educación y desarrollo han sido objeto de consideración explícita sólo en un pasado muy reciente, tanto dentro como fuera del país. Hasta la segunda Guerra Mundial la educación ecuatoriana se debatió entre el clericalismo y el liberalismo, siendo el control ideológico el marco principal del desarrollo pedagógico, en el contexto de la enconada lucha política entre conservadores y liberales que caracterizó la historia del país, avanzado inclusive el siglo veinte. Hasta la década de los cincuenta el tema no fue tratado en forma sistemática, pues se consideraba muy secundaria la función que la educación cumplía en el crecimiento económico y en el desarrollo de los pueblos. Desde entonces diversos autores han estudiado la relación entre educación y crecimiento económico y humano, realizando investigaciones y estudios comparativos de los niveles de crecimiento económico de varios países en relación con sus respectivos gastos en educación, tasas de analfabetismo, tasas de escolaridad y otros indicadores similares.

La planificación del desarrollo y de la educación fuertemente impulsadas en la segunda mitad del siglo, establecieron vínculos directos entre la educación y la formación de los recursos humanos para la actividad productiva (corriente economicista) y para el desarrollo integral y global de la sociedad (corriente humanista). Estas concepciones influyeron notoriamente en la acción de los agentes del desarrollo y en los enfoques y estilos educativos.

Las corrientes pedagógicas nacidas en los países desarrollados en la angustiosa búsqueda de sentido humano propia de la post-guerra, trajeron hasta América Latina los conceptos de "educación fundamental" y "desarrollo de la comunidad", como estrategias encaminadas a constituirse en respuesta a los problemas económicos, sociales, educativos de los pueblos denominados subdesarrollados, cuya pobreza empezó a descubrirse cuando el descenso en los precios internacionales de los productos agrícolas disminuyó el ritmo de crecimiento de la economía en los años cincuenta.

El temor por las repercusiones de la revolución cubana (1959) en los países del área obligó a los Estados Unidos a intentar un remedo del plan salvador de los países europeos en la postguerra, proponiendo la Alianza para el Progreso que pretendió "realizar profundas reformas en la estructura agraria, fiscal, administrativa, educativa, etc., de los países miembros del programa". Los fundamentos del intento reformista, ideológicamente identificados con una fuerte postura anti-comunista, serán la industrialización, la modernización de la estructura agraria, y el papel director del modelo que se le asignaría al Estado.

Así aparecen los Planes de Desarrollo Nacionales, exigidos por la carta de Punta del Este como condición para participar en la Alianza para el Progreso. La educación en esos planes es considerada no como un simple gasto, si no como "una inversión de alta rentabilidad, que significa un aporte directo al aumento de la productividad y es la base del desarrollo socio-económico de los pueblos".

El afán modernizador explícito en los planes, según el espíritu de la Alianza para el Progreso, requería del consenso social de los principales protagonistas, los campesinos, tratándose del proceso de modernización agrícola, por lo que la educación y la comunicación social comenzaron a

adquirir una muy importante función, como componentes inseparables de los proyectos alentados por los planes de desarrollo y la asistencia financiera internacional, y conducidos tanto por instituciones gubernamentales como no gubernamentales.

La manera de entender el papel de la educación y comunicación, reconocidas por todos como insustituibles en el proceso de modernización, generó estilos y enfoques diferentes. Algunos de ellos contradictorios con la educación bilingüe.

¿Cómo caracterizar mejor esos enfoques? Existe abundante literatura sobre el particular y no se pretende ser exhaustivo en esta presentación, cuyo principal objetivo es identificar mejor el carácter de la concepción de desarrollo que conviene a una pedagogía de la educación bilingüe.

1. El enfoque asistencialista de la educación para el desarrollo

El asistencialismo tiene como objetivo movilizar a los campesinos para integrarlos mejor al sistema social vigente, a las formas de concebir la vida humana y social que tienen quienes ostentan poder dentro de la sociedad, basados en su mayor capacidad económica.

El enfoque asistencialista alienta un conjunto de procesos integradores de la vida rural a nivel comunal, mediante estrategias de movilización de las capacidades latentes de los campesinos. Busca el descubrimiento comunitario de los problemas, promueve acciones para resolverlas por medio de agentes externos que proveen de soluciones que impliquen una mínima inversión de capitales estatales. En la solución de problemas, tales como la apertura de ductos para el agua de riego o en la construcción de casas comunales, se utiliza la mano de obra local y se promueven soluciones técnicas baratas.

El enfoque asistencialista concibe a las agencias de desarrollo del Estado como proveedores de soluciones, cuando éstas pueden ser atendidas sin afectar los servicios que se prestan en los núcleos urbanos.

El asistencialismo refleja en buena medida la práctica educativa de las fases iniciales del proceso de modernización, que empleó estilos verticalistas autoritarios y manipuladores de la base social. Desde el punto de vista

pedagógico, interesa resaltar la estrategia de invasión y dominación cultural desde el centro a la periferie, de lo urbano a lo rural. Para ello, fue requisito establecer y legitimar un grupo hegemónico con capacidad para imponer su cultura en la sociedad, argumentando la superioridad étnica y cultural del hispano-criollo con relación al indígena (quichua, aymara, guaraní, shuar...). Así se justificó el despojo territorial y la imposición de normas y mecanismos de explotación económica.

Pese a corresponder, como se dijo, a las fases iniciales del proceso modernizador, este estilo prevalece aún en la práctica social de muchas agencias oficiales y privadas del desarrollo.

La educación, como tarea ideologizadora propuesta y cumplida desde los centros de decisión, tiene en este enfoque dos objetivos prioritarios: la difusión de la cultura dominante y la búsqueda de la integración nacional. De esta manera, como dice Memmi cuando "el oprimido olvida o niega su pasado, sus tradiciones y valores, se convierte en un hombre sin historia, en un hombre que sin haber abandonado su tierra empieza a vivir en un lugar que le es ajeno".

Los programas educativos enfatizan la extensión del castellano, al impulso de programas de desarrollo con este enfoque. Así en Perú, por vía de ejemplo se señala que: "La aceptación del castellano como lengua nacional y la decisión de enseñarlo fue tomada por el SECPANE (Servicio Cooperativo Peruano-norteamericano)... La opinión general ha sido que si el maestro prohíbe a sus alumnos hablar quechua, los niños aprenderían el castellano entre seis meses y un año, impulsados por la necesidad".

Los programas de alfabetización se realizan en castellano. En Ecuador ni la Reforma Educativa de 1964, ni el Plan de Desarrollo de la Educación (1973-1977) de orientación muy progresista, dan un lugar a las lenguas indígenas.

Solamente a fines de la década de los setenta, el Ministerio de Educación y Cultura suscribió un convenio de cooperación con la Universidad Católica del Ecuador para planificar y programar la alfabetización en lengua quichua que, luego de una aplicación experimental, fue ampliado a partir de 1980.

Aparece también en este enfoque la importancia grande atribuida a la aritmética, en una suerte de promoción del mercantilismo, útil al modelo de modernización.

2. La escuela se constituye en un instrumento de ascenso social

A partir del modelo de desarrollo modernizador de la Alianza para el Progreso, la escuela rural experimenta un crecimiento inusitado, colocando en los lugares más alejados de la geografía nacional una imagen de la preocupación gubernamental por los marginados. La escuela y el puesto de salud se convierten en la cara buena de un modelo verticalista y manipulador de los campesinos.

Los enfoques pedagógicos de esta escuela no pueden ser otros que los de la dominación cultural, la castellanización, la proyección de la vida urbana con sus valores y normas que son presentados como deseables y paradigmáticos para los niños campesinos y sus familias.

La pedagogía asistencialista tiende a vencer las resistencias culturales de los campesinos para su integración a la llamada sociedad moderna, priorizando el consenso para quebrar la resistencia al cambio. Para ello nada mejor que partir de la realidad campesina, de la vida en el medio rural, de la generación de necesidades para cuya solución y satisfacción deben movilizarse los campesinos, recibiendo la ayuda que los agentes externos le brindan, en algunos casos hasta con generosidad.

Obviamente, este enfoque no conviene a una educación bilingüe, aunque ha sido adoptado y podría decirse que aquellas corrientes que hallan en el uso educativo del idioma materno una etapa de transición imprescindible para el castellano, no están lejos de compartir el enfoque.

3. El enfoque tecnocrático de la educación para el desarrollo

El modelo de modernización impulsó la planificación central y la constitución de organismos especializados para este efecto tanto a nivel global, como en cada uno de los sectores del desarrollo. Partió del

presupuesto de que cada sociedad define sus objetivos globales a través de determinados mecanismos y todos deben actuar conforme a ellos. Esa fue la manera de definir el orden social, al que todos debían incorporarse, modificando para ello sus valores, sus actitudes y sus comportamientos.

Modernizarse significaba en el modelo de desarrollo adoptado por los sesenta, dar el gran salto de países y regiones "atrasadas e ignorantes" a países y regiones "desarrollados". Para ello era preciso seguir su mismo itinerario de progreso en base a nuevos métodos de producción en los cuales la introducción de tecnologías innovadoras constituía el remedio fundamental para la miseria y el atraso.

Los técnicos, los expertos, tenían la clave para lograr el bienestar de la población. Ellos decidían los objetivos y metas, luego de realizar sesudos diagnósticos como antesala para los ambiciosos planes de desarrollo comunitario, de promoción popular, de desarrollo rural integrado y otros que con parecidas denominaciones constituyeron y aún constituyen parte importante de la planificación regional y nacional.

La sociedad es concebida por los tecnócratas como un todo más o menos armónico dentro del cual existen algunos problemas sociales (agricultura de autosubsistencia, analfabetismo, alcoholismo...) para cuya solución deben emplearse las más refinadas técnicas de movilización para introducir a esta población a la sociedad moderna.

Este enfoque, que tanta influencia ha tenido en la pedagogía y en los sistemas educativos, favorece procesos de transferencia de tecnología o mejor dicho, de "transfusión" de tecnologías generadas y producidas en los países desarrollados, del centro y que son vendidas como mercancías a los países subdesarrollados.

Pedagógicamente, el "desarrollismo", como se ha denominado a este modelo, requería de la máxima utilización de técnicas para condicionar el comportamiento humano y ajustarlo a los requisitos de la modernización.

La fiebre planificadora llegó también a la educación. Los fracasos de la educación norteamericana -evidenciados en 1967 cuando los soviéticos se

adelantaron en la conquista del espacio al lanzar el primer satélite artificial, el Sputnik- levantaron una ola de cuestionamientos al sistema educativo de los Estados Unidos y, de rebote, a los de su área de influencia. La planificación y la evaluación se convirtieron en poderosas herramientas técnicas para aumentar la eficiencia de los sistemas educativos.

La pedagogía, y la comunicación, se empezaron a denominar "ingeniería del comportamiento": "Es pues, el extensionista una suerte de arquitecto de la conducta humana, un practicante de la ingeniería del comportamiento, que el estado sitúa en el campo para que induzca a la población rural a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que permitan a ella aumentar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida. En suma, el extensionista es un educador".

Esta pedagogía de la persuasión implícita en las funciones atribuídas a la educación tuvo sus expresiones en los ámbitos escolar y extra-escolar. Al impulso de la sicología conductista, cobró auge cierta corriente de tecnología educativa para la planificación de la enseñanza "por objetivos", que debían ser declarados siguiendo reglas muy precisas en cuanto al verbo que denotara la acción, las circunstancias en que ésta se deba dar y las condiciones mínimas de aceptación del logro.

La pedagogía desarrollista se sumó de inmediato a esta corriente, basada en las experiencias norteamericanas de entrenamiento militar durante la Segunda Guerra Mundial. Innumerables cursos de capacitación intentaron lograr de los maestros y profesores, tanto urbanos como rurales, planes de enseñanza que garantizaran un rendimiento mayor y una mejor acomodación a los grandes objetivos del desarrollo tecnocrático.

La escuela rural trabajó mucho por el llamado "cambio de actitudes", entendido como la sustitución de hábitos tradicionales por otros favorables a las nuevas prácticas que se pretendía inducir. Se previnieron las posibles "resistencias al cambio", incluyendo dentro de ellas creencias, mitos, juicios, tradiciones, valores culturales ancestrales. Para vencerlas, había que ignorar la cultura propia, evitando de esa manera entrar a una confrontación directa. "Para sustituir algo -según cita Mario Kaplún en El Comunicador Popular- no es indispensable discutir los efectos de lo anterior. Es mejor resaltar las ventajas de lo nuevo que se propone e insistir en la recompensa. Cuando el

mensaje no está de acuerdo con los valores del medio social del que forma parte el destinatario, se debe omitir toda referencia a ese desacuerdo".

Una educación bilingüe e intercultural no tiene cabida en esta concepción, a no ser que la lengua materna sea considerada un simple vehículo para la más fácil llegada del mensaje desarrollista. Fueron, sin lugar a duda, las misiones religiosas las que ya desde la época de la conquista y la colonia se plantearon la utilización de las lenguas indígenas para la transmisión del mensaje religioso y ellas fueron las que en este período comenzaron a dotar de contenido "modernizador" a las lenguas.

Pese a que puede proponer el uso de la lengua en proyectos de desarrollo, este enfoque, en definitiva, es irrespetuoso de las culturas indígenas, a las que ve como obstáculos para la modernización. Este enfoque tampoco conviene a la educación bilingüe aunque debe reconocerse que es una tendencia prevaleciente en la concepción educativa, en base a la cual funcionan muchos programas de educación rural.

4. El enfoque popular de la educación para el desarrollo

Una de las notas características de la educación desarrollista es que se piensa, planifica y realiza no solamente por un grupo de técnicos o expertos que saben y deciden lo que el pueblo necesita, sino que, además y concomitantemente, se la hace desde la perspectiva urbana, por un lado, y de los intereses dominantes, por otro.

El hecho de ser bilingüe una educación no refleja como primer postulado la reivindicación lingüística; ésta es una lógica consecuencia de otras reivindicaciones más radicales, más "de raíz", ligadas al derecho de todo hombre a participar en las decisiones de la sociedad, a ser actor y no solamente espectador, sujeto y no objeto, protagonista y no 'sufridor' de la historia.

El sometimiento lingüístico y cultural de los pueblos indígenas ataca frontalmente al baluarte más importante que tiene un grupo humano, afecta al vigor y capacidad humanas e históricas de ofrecer resistencia. El debilitamiento cultural es un arma muy poderosa para conseguir con mayor facilidad el sometimiento político de los pueblos.

En el marco de una pedagogía popular

La pedagogía de la educación bilingüe e intercultural se inscribe en la perspectiva más amplia de una pedagogía popular, cuyo significado va cobrando en América Latina la dimensión de una teoría pedagógica, es decir, de un cuerpo conceptual coherente, alternativo al de la pedagogía del dominador.

La práctica de la educación popular, así como la práctica de la educación bilingüe, han antecedido a las formulaciones teóricas. Como toda producción de conocimiento, la que se ha generado en torno a la pedagogía popular bilingüe ha sido posterior a la realización de muchas experiencias en América Latina, dispersas y sin articulación entre ellas.

No todas estas experiencias tienen una orientación común, al contrario, se podría caracterizarlas mejor como un conjunto heterogéneo de tendencias. Lo que sí comparten en casi su totalidad es una posición crítica frente a los modelos de desarrollo en vigencia, en especial al modelo de modernización impulsado en la década de los sesentas, como un esfuerzo de desarrollo capitalista y dependiente introyectado en nuestros pueblos y sociedades.

Basada en la experiencia nacional

El punto de vista o la dimensión enfatizada en cada experiencia les da características diferentes. En algunos casos, la dimensión es económica ligando la educación a los procesos productivos, para encontrar modos diferentes de producción y aumentar las capacidades de los campesinos para responder y beneficiarse más humanamente de proyectos de desarrollo. En Ecuador, tanto dentro como fuera de la actividad escolar, se pueden citar algunas experiencias; especialmente las realizadas al impulso del Plan Nacional de Desarrollo de la Educación 1973-77, que asignaba un papel importante a la educación en un proceso de cambio: "la política educativa se orientará hacia un sistema educativo que persiga el conocimiento de la realidad nacional en sus estructuras internas de poder económico y político" y fija como objetivos educativos: "contribuir al proceso de desarrollo socio-económico y de autoafirmación nacional". Dentro de las experiencias

escolares caben citar los esfuerzos de nuclearización educativa, ligados a los proyectos de desarrollo rural integrado, en un intento de ruptura con el modelo prevaleciente en años anteriores.

En el mismo sentido, aunque no limitadas a la educación escolar, otras experiencias dirigidas hacia el conjunto de la comunidad campesina intentaron una aproximación respetuosa a la cultura indígena, como las que desarrolló en los proyectos de desarrollo rural integrado el Instituto Nacional de Capacitación Campesina (INCCA-MAG) y la acción del Fondo para el Desarrollo Rural Marginal (FODERUMA) en el marco del Plan de desarrollo 1980-84, al abrirse el período democrático.

Otros proyectos enfatizan más la vertiente cultural, también alentados por la cobertura de los Planes de Desarrollo, los que, curiosamente, pese a ser impuestos para el establecimiento de un determinado modelo, permiten y hasta propician la aparición de elementos contradictorios y antagónicos a sus iniciales concepciones. En 1972 aparece en el Ecuador el Sistema Educativo Radiofónico Bicultural Shuar (SERBISH), que pone en evidencia la incompatibilidad de un sistema educativo central con las particularidades etnolingüísticas regionales, combinando, además, la utilización de medios de comunicación social para la atención de la población marginal del sistema educativo. El Runacupanac Yachana Huasi, en Simiátug (Prov. Bolívar), es otro caso que, alentado por la experiencia shuar, intenta recrear su propia educación desde la perspectiva cultural quichua, estableciendo escuelas particulares organizadas por la Fundación creada para el efecto y en la perspectiva de contar con su propio cuerpo de docentes. El Proyecto MACAC, tanto para la alfabetización como para la educación primaria constituye otro esfuerzo especialmente significativo por el carácter académico de su enfoque.

El Plan Nacional de Alfabetización, (1982-84) hizo importantes proposiciones en este sentido. Y, más adelante, el Proyecto de Educación Bilingüe del MEC que nació como continuidad de convenios previos entre el Ministerio y la República Federal de Alemania, por medio de la Sociedad de Cooperación Técnica (GTZ).

Otras experiencias en los últimos años han centrado su atención en la problemática metodológica, en algunos casos con expresa referencia al

fortalecimiento de la identidad cultural, como en el caso del Programa de Modalidades Educativas Específicas, del Departamento de Educación Rural del Ministerio (1985). Diez años antes el proyecto de Ayuda a la Escuela Rural Unitaria, realizado en Convenio con el Gobierno Alemán, dio origen a la creación de la Unidad de Administración de Curricula de la Escuela Rural en la Sección de Programación de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación.

No han faltado experiencias de educación con población indígena donde la vertiente política ha predominado, buscando la toma de conciencia y el fortalecimiento de las organizaciones a través de programas educativos tales como el Sistema de Teleducación para Adultos Campesinos de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE-1975).

Sin duda, las menciones hechas a algunas experiencias no pretenden señalar a todas las que durante los últimos veinticinco años han vinculado su acción a programas de desarrollo. Sirven de ilustración para evidenciar enfoques diferentes, bajo el signo común de cuestionar el desarrollismo, aunque no en todas el carácter intercultural y bilingüe sea explícito. (MEC-GTZ 1982). Todavía está por realizarse un trabajo de sistematización conceptual de tantas y tan variadas experiencias. La educación rural y su inserción en programas de desarrollo ha tenido diversas prácticas y ha experimentado la aplicación de varios principios pedagógicos que, aún sin una rigurosa sistematización, se incorporan en la propuesta de una "pedagogía de la educación bilingüe" que, más allá de sus connotaciones lingüísticas se enmarca en una visión del desarrollo desde la perspectiva de los pueblos y culturas oprimidos.

El "desarrollo alternativo" o quizás, mejor dicho, la "propuesta alternativa de desarrollo" coherente con la educación intercultural y bilingüe, parte de algunos supuestos fundamentales:

Acompañada de cambios sociales efectivos

El enfoque desarrollista considera que es preciso extender la educación, de tal manera que los miembros de la sociedad alcancen niveles educativos que posibilitarían el ingreso de un país a la calidad de sociedad

moderna. Frente a esta concepción, la propuesta alternativa de desarrollo considera como un primer supuesto que si la educación no va acompañada de cambios socio-económicos, fracasará en su intento de lograr cambios en el conjunto del sistema social. "La acción de la educación sólo puede ser renovadora cuando simultáneamente hay procesos de cambio estructural y los grupos sociales locales son portadores de algunas de las dimensiones de ese cambio y actúan en forma autónoma hacia la generación del mismo" (RAMA - 1980). Esta posición está tan alejada del enfoque voluntarista que afirma que la educación puede y debe transformar el mundo, independientemente de los cambios que se produzcan en las estructuras de la sociedad, como del determinismo mecanicista para el cual la educación viene regida de forma directa y más o menos sincrónica, por el juego de los factores ambientales.

La propuesta alternativa acepta que "existe, en efecto, una correlación estrecha simultánea y diferida entre las transformaciones del ambiente socio-económico y las estructuras y las formas de acción de la educación y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia. Pero además nos parece -a los miembros de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (1971-UNESCO)- que la educación, por el conocimiento que proporciona del ambiente donde se ejerce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y que, a condición de dirigir sus esfuerzos a la formación de hombres completos, comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual, ella puede contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades" (FAURE, 1972).

De acuerdo a esta visión, debe entenderse que la relación entre el sistema económico y el sistema educativo es tal que la política de Educación Bilingüe no es en sí capaz de afectar la posición marginal de los campesinos quichua-hablantes, aunque la reinyección y la recuperación del aprecio y valorización de la propia cultura puede contribuir a vigorizar la capacidad de autodeterminación del pueblo quichua, siempre que esa educación este orientada en el camino de la "emancipación colectiva" al que alude el Informe FAURE anteriormente citado.

El éxito escolar seguirá siendo una resultante de factores diversos, entre los cuales son importantes los de carácter socio-económico. Mientras

los niños quechuas sigan concurriendo a la escuela con déficits alimentarios y con una salud precaria -no importando que el curriculum sea más cultural y más quechua- el éxito escolar seguirá siempre comprometido. El adecuado desarrollo infantil no es provisto por la recuperación de la cultura, sino por la atención de las necesidades básicas, por la terminación de los niveles críticos de pobreza el mejoramiento de las condiciones ambientales y todo ello implica cambios que deben ir aparejados a los intentos renovadores de la educación.

Con un contenido de clase compartido con otros sectores

Un segundo supuesto se refiere al reconocimiento de las funciones sociales que cumple la educación, de acuerdo a los intereses dominantes en la sociedad, los que determinan el papel que juega la educación en diferentes momentos históricos. Así, por ejemplo, la castellanización no es un fenómeno casual, sino una deliberada función que cumple la escuela en una sociedad y un estado anti-campesinos (URIESTE, 1985) que imponen patrones de conducta propios de los centros urbanos; así como la pretensión de una escuela rural única es característica de los estados centralistas y negadores de la disparidad regional y la heterogeneidad cultural.

La escuela y el conjunto del sistema educativo se convierten en canales de control ideológico independientemente de la lengua en la cual se imparta la enseñanza. Por ello es que "la educación de niños quichuas no puede ser la escuela rural actual traducida a su idioma" (MEC/CIECI/GTZ/1981).

Como ya se dijo, si el problema fuera principalmente lingüístico, la solución podría derivar en una educación bilingüe modernizante, como componente del concepto paternalista del "desarrollo comunitario".

Esto significa que, de cara al desarrollo alternativo, la educación bilingüe e intercultural tiene, al mismo tiempo, un contenido de clase, convirtiéndose así en un canal de comunicación y difusión de la ideología de los sectores populares, a medida que la democratización de la sociedad abre espacios para la recuperación o la conquista de la identidad étnica, la igualdad y justicia social. El reconocimiento del valor cultural en una sociedad está necesariamente aparejado a la ganancia de poder social, por parte de los sectores mayoritarios y se inscribe en esa perspectiva.

Han sido los gobiernos democráticos los que han dado cabida explícita a la dimensión cultural dentro del proceso de desarrollo.

En Ecuador, específicamente, hay que esperar al Plan de Desarrollo de 1980 para que la enseñanza en la lengua materna se convierta en un postulado programático. La alfabetización en lenguas maternas en Nicaragua, Bolivia, Perú y Ecuador, así como las declaratorias y reconocimiento del lugar de las lenguas nativas han sido consecuencia de transformaciones sociales más profundas y de cambios -así sean pequeños- en la correlación de fuerzas sociales.

La lectura de las reivindicaciones lingüísticas y culturales dentro del contexto de las reivindicaciones clasistas, es una característica clara del modelo de desarrollo alternativo deseable por los proyectos de educación bilingüe e intercultural. En este sentido e insistiendo en el carácter de clase que adopte, se reconocerá a una educación popular bilingüe intercultural como diferente de aquella que sea simplemente funcional a los intereses de los sectores hegemónicos dentro de la sociedad.

Inscrita en un proyecto colectivo de convivir social

Un tercer supuesto, inferido del anterior, es que la educación popular bilingüe intercultural no puede desfasarse de un proyecto social y político de real mejoramiento de las condiciones de vida. Los problemas rurales no tienen sus raíces en el medio rural mismo ni se deben, como es sostenido aún hoy en día, a las características étnicas de la población campesina debido a lo cual nuestros países siguen subdesarrollados. Esto dicen quienes proponen modificar la composición étnica de la población incentivando migraciones masivas de otros pueblos a los que culturalmente se les reconoce mayor capacidad productiva y de consumo, funcionales al modelo desarrollista modernizador.

La situación rural no es diferente ni está desconectada de la que existe en los suburbios de las ciudades, en las fábricas y las minas. Por eso la respuesta no puede ser solamente "campesina"; como no puede ser solamente indígena.

La superación de la dependencia es una tarea del conjunto del movimiento popular, el que va definiendo, apoyado en su historia, un proyecto de sociedad en la cual sus aspiraciones, sus derechos, sus lenguas y culturas tengan el lugar que les corresponde. Este proyecto es recogido e incorporado a la educación permanente y críticamente reflexionado, siendo tarea fundamental de la pedagogía popular bilingüe e intercultural contribuir a su realización histórica. Y lo hace cada vez que, aún en medio de una situación total o parcialmente adversa, anticipa la formación y la vivencia de aquellos valores que, enraizados en la cultura propia, serán rasgos característicos de esa sociedad en construcción.

Por eso, aún cuando la lengua indígena no tenga el lugar que le corresponde en la actual estructuración de los valores sociales, la pedagogía popular bilingüe se empeña en que los encuentre al interior de la escuela y en los espacios educativos que se generan. Aún en medio de una sociedad individualista, todavía, la pedagogía popular bilingüe propone metodologías comunitarias de aprendizaje y rescata instituciones como el trabajo colectivo, bajo varias de sus formas. Lo hace no solamente como resuscitando las prácticas tradicionales de los mayores, sino prefigurando, anticipando los valores de una sociedad futura. Ellos no son valores por ser antiguos, sino por ser, más bien, actitudes y comportamientos humanos futuros, queridos para todos los hombres.

Los protagonistas de ese proyecto social y político no son los educadores, sino las propias organizaciones populares a las cuales se liga estrechamente la educación popular bilingüe intercultural.

La pedagogía de la educación bilingüe se refiere, precisamente, al itinerario a seguir en ese largo y a veces tortuoso camino para recuperar la dignidad de hombres con tradición, conocimientos, ciencia, arte y capacidad de ser dueños y constructores de la historia.

La pedagogía de la educación bilingüe intenta señalar qué papel le toca a la educación en ese itinerario, cuyo caminante principal es la organización popular, bajo diferentes formas.

Participando activamente en las decisiones del desarrollo

Un cuarto supuesto fundamental del estilo alternativo de educación para el desarrollo es el de la participación autónoma del pueblo en el proceso de llevar a cabo y tomar decisiones de desarrollo. En otro acápite se abordará más profundamente el concepto de participación entendida como la "capacidad de tener influencia sobre el proceso de decisiones en todos los niveles de la actividad social y de las instituciones sociales" (FALETTO 1983).

Isabel Hernández propugna, incluso, un nivel mayor de control sobre las decisiones, aplicando el concepto de autodeterminación que "hace referencia a las decisiones de un grupo humano autoidentificado, una clase social, un pueblo, durante el proceso de constituirse en sujeto de su propia historia". (HERNANDEZ, 1985).

Participar y autogestionarse pueden, en realidad, considerarse como momentos diferentes de un continuum de poder dentro de la sociedad, cuya práctica depende tanto de diferentes momentos históricos, como de la importancia cuantitativa y cualitativa de los grupos étnicos componentes de esa sociedad.

Un estilo participativo de educación para el desarrollo sobre todo cuando es propiciado por el Estado exige una actitud y disposición a cambiar y dejarse cambiar, es decir, con otras palabras, una actitud y disposición a compartir el poder y hasta a cederlo.

Basada en la historia y la cultura indígenas

El hecho de ser bilingüe implica que la pedagogía popular tiene como sujeto a pueblos atropellados históricamente en sus derechos, sometidos económica, política, social y culturalmente. Un enfoque real de la educación para los pueblos andinos, tiene necesariamente que partir de esta realidad histórica para romper definitivamente con el carácter alienador y colonizador que aún tiene.

Para los pueblos andinos, de manera muy especial, la pedagogía

intercultural y bilingüe tiene un carácter globalizador, porque no se refiere a una minoría étnica, o a un pequeño grupo con escasa significación social. En los pueblos andinos el sujeto colectivo de esta educación es, en algunos casos, la mayoría de la población como en Bolivia, donde quechuas y aymaras constituyen casi el 60% y, en otros, conforman más de la tercera parte, como en Perú (36.8%) y Ecuador (33.9%) (MASFERRER, 1983).

Más de doce millones de habitantes de la subregión andina, que son el 40% de la población de estos tres países, constituyen la base de su vida económica en los campos, las fábricas y las minas. Por lo tanto su significación social es altísima y tienen derecho no a un tratamiento especial y diferente, sino a que toda la educación tenga un carácter bilingüe e intercultural y no solamente la educación destinada a ellos, los indígenas. La pedagogía bilingüe no es, pues, una pedagogía de segunda categoría, sino que debe ser el carácter que cobre toda la educación nacional. Porque no solamente los quichuas son los interesados en recuperar su identidad cultural, sino toda la sociedad desde la perspectiva de las raíces históricas y de la recuperación del ser "nacional" o mejor dicho "plurinacional". (VEINTIMILLA, 1985).

Esta última característica será abordada con mayor énfasis en este libro, sin olvidar las demás, pues todas ellas son facetas de una misma y única realidad, a la que nos tenemos que acercar en sucesivas aproximaciones.

En síntesis, la pedagogía bilingüe se inscribe en el marco de una pedagogía popular, basada en la experiencia desarrollada en el país, especialmente en los últimos años. La pura consideración lingüística o cultural no hará de la educación bilingüe una real contribución a mejorar la calidad de vida de la población indígena, mientras no esté acompañada por cambios sociales efectivos. Sin embargo, estos cambios no podrán ser solamente aislados y parciales, sino pasos en un itinerario de más largo aliento, cuyo objetivo es la construcción de un proyecto colectivo de convivir social, plurinacional, cuyo contenido es definido por todos cuantos, indígenas o no, sean todavía sujetos históricos de explotación y dominación.

La pedagogía popular bilingüe e intercultural acompaña activa y críticamente al movimiento popular en su lucha por conquistar el derecho a participar en las decisiones totales de la sociedad, enraizado en una historia de liberación aún no concluída que se inspira e impulsa en las raíces propias de la tradición cultural.



Capítulo 2

LA PEDAGOGIA POPULAR BILINGÜE EN LAS POLITICAS NACIONALES DE CULTURA Y EDUCACION

"La historia de la acción del Estado respecto de las poblaciones indígenas es la de sus estrategias para disolver las bases de su nacionalidad original y subyugarlas al Estado Nacional, que perpetúa y oculta la explotación", (ITURRALDE, 1984).

Entiendo por política educativa y cultural "la declaración de conceptos, principios y normas generales que expliciten la voluntad social y el empeño gubernamental de ordenar sistemáticamente la educación a la construcción de un modelo social percibido en momentos determinados" (RIVERA, 1986).

En un sentido amplio, políticas educativas y culturales han existido siempre, porque en las acciones y disposiciones legales subyace una determinada intencionalidad, no siempre expresa, una forma especial de concebir a los pueblos indios (para el caso que nos interesa, la educación bilingüe) y una manera violenta y sutil, a la vez, de neutralizarlos y someterlos al régimen de explotación del trabajo que interesaba a las clases dominantes (ITURRALDE, 1984).

Esta política implícita no fue favorable a las culturas originarias, desde los tiempos de la Colonia (MOREIRA, 1977). Al contrario, contribuyó a su deterioro progresivo.

El Dr. Uzcátegui afirma que "con la salvedad de rarísimas excepciones, no ha habido política educativa de ninguna clase" (UZCATEGUI, 1986). Atisbos de ella se pueden encontrar en Rocafuerte, cuyas intenciones

quedan dispersas en diversos mensajes: "La instrucción de las masas afianza la libertad y destruye la esclavitud..." García Moreno, Eloy Alfaro y Leonidas Plaza, aún con visiones diametralmente opuestas, imprimieron su sello personal a la gestión educativa.

Durante el S. XIX, la acción del Estado fue mínima para prevenir el desgaste de las culturas indígenas. Moreira dice al respecto: "La cultura popular continuó (en la época republicana) el proceso de degradación; la cultura auténtica de las minorías étnicas continuó sepultada, cuando no fueron destruidas algunas de sus manifestaciones".

Por lo que interesa a la educación bilingüe la única traza de preocupación genérica por la educación indígena se encuentra en la intención común de procurar que la educación alcance a las muchedumbres. Pero nada más. No analizaré en esta brevísima reseña todo el acontecer educativo colonial y republicano, porque no pretendo historiar la educación ecuatoriana. Establecido que durante el siglo pasado no hubo relevante atención al problema, concentraremos los esfuerzos en descubrir las huellas de la política educativa subyacente en los instrumentos legales en los que se expresa, a partir de 1906, año en que se promulga la segunda ley del liberalismo en materia educativa.

1. La política de la escuela predial

En 1906 la Ley Orgánica de Instrucción Pública legaliza las disposiciones sobre la creación de las escuelas prediales, cuyo Art. 47 dice: "Los Directores de Estudios cuidarán de que el dueño de todo predio rural en que puedan reunirse veinte o más niños de los jornaleros o dependientes del predio, sostengan una escuela mixta de tercera clase para los alumnos de uno y otro sexo".

El incumplimiento de esta disposición era castigado con multas impuestas por el Consejo Escolar de cada provincia. La obligatoriedad de la enseñanza primaria para la población indígena, promulgada por la ley, quedó en letra muerta, pues los hacendados se mostraron siempre reacios a su cumplimiento (ORTIZ, 1941; TOBAR, 1954; UZCATEGUI, 1981).

Todo este período estaba caracterizado por el intento declarativo de "incorporar al indio a la cultura" y al "mejoramiento de la raza indígena", para lo cual en 1912 la Cámara de Diputados expidió un decreto que, por la bancarrota fiscal, quedó también en el plano de las buenas intenciones. Por lo que refleja de concepción en la época lo transcribimos textualmente.

FRANCISCO ANDRADE MARIN

Presidente de la Cámara de Diputados

En ejercicio del Poder Ejecutivo,

CONSIDERANDO:

- 1º. Que la raza indígena, por el estado actual de atraso y de ignorancia en que se halla, necesita de una instrucción especial de acuerdo con sus peculiares condiciones y su situación;
- 2º. Que en una República democrática no debe haber ciudadanos colocados en una palmaria inferioridad respecto a los demás; y,
- 3º. Que es deber del Estado difundir la instrucción primaria entre todas las clases sociales;

DECRETA:

- 1º. Con el objetivo de educar a la raza indígena créase una serie de escuelas en las poblaciones que determine el Gobierno, con el fin de instruir a dicha raza.;
- 2º. El Director del Instituto Normal de varones de la provincia de Pichincha, lo será también de este nuevo servicio;
- 3º. A fin de crear maestros especialmente dedicados a este ramo, créase un Curso especial en dicho Instituto Normal, destinado a preparar dichos maestros;
- 4º. El Director del Instituto Normal de varones queda encargado de formular el Reglamento correspondiente a dicha enseñanza;

5º. De los fondos de Instrucción Primaria se botará la cantidad necesaria para atender al servicio de dichas escuelas;

6º. El Ministerio de Instrucción queda...

En Quito, a 9 de Agosto de 1912

(f). Francisco Andrade Marín.

(f). L. Becerra,
Ministro de Instrucción Pública.

(f). Julio E. Moreno,
Subsecretario.

La educación indigenista, bajo sus propias concepciones, estuvo presente al comenzar el siglo. Años antes, García Moreno había encomendado a los hermanos cristianos la formación de maestros indígenas, de cuya actuación no se conoce casi nada (MEC-GTZ, 1982). Conscientes de las peculiaridades que este tipo educación tiene, el Decreto de 1912 establece la creación de un Curso Especial para preparar a los maestros de estas escuelas.

La atmósfera de desprecio al indígena, propia de la época, queda muy clara en el Informe a la Nación que en 1913 dió el Ministro Dillon, así como la función redentora de la escuela oficial, la escuela de la civilización fuera de la cual la "barbarie" no tendría salvación.

Dice el Ministro: "La heterogeneidad étnica -reata fatal de nuestros orígenes coloniales- no es, en mi concepto, tan dañosa como la desigual cultura de nuestras masas sociales".

"Al lado de los descendientes de la raza conquistadora, caducos ya en plena juventud, agobiados por los refinamientos enervadores y las exquisiteces rebuscadas de la vieja civilización europea, vegeta en plena barbarie el montón anónimo de los esclavos aborígenes e importados, perpetuando con su fecundidad prolífica los estigmas de degeneración, las morbosas impulsividades africanas, o el idiota fatalismo indígena, en subrazas híbridas, productos inferiores y descastados de la combinación en toda la gama cromática de sus tipos fundamentales.

"Un compuesto tan heterogéneo tiene que por fuerza ser también inestable, si sobre esos odios ancestrales que fermentan en el fondo de nuestras aglomeraciones humanas; si sobre esos gases explosivos que se escapan de lo más profundo de la sima social no vertemos con mano segura, el agua refrigerante de la educación, que morigera, ennoblece y civiliza"

Una escuela concebida poco menos que como el agua oxigenada en una herida putrefacta, difícilmente iba a inspirar decisiones políticas de envergadura. En ese mismo informe el Ministro reconoce la irrelevancia de las disposiciones legales:

"La enseñanza predial que prescribe la Ley, ha resultado en la práctica otro fracaso inevitable. Sea porque los prejuicios de los dueños de fundos y la resistencia de los mismos indígenas en cuyo beneficio se ha tratado de establecer la dicha enseñanza constituyen, en verdad, el primero y más invencible obstáculo; sea porque no ha habido hasta hoy, directores de estudios suficientemente energicos para hacer uso de las sanciones que la Ley establece contra los patrones remisos en el cumplimiento de esa obligación que, por lo sagrado de ella, debería encontrar en sí misma el mejor estímulo, lo cierto es que las ESCUELAS PREDIALES existen actualmente sólo en el papel y la raza indígena vegeta, como hace un siglo, en la barbarie absoluta".

Uzcátegui lo testimonia también: "Por largos años este artículo fue letra muerta, pues casi siempre los Directores de Estudio fueron gente entroncada con los gamonales, que, con muy rarísima excepción, no cumplían con este deber civilizador" (UZCATEGUI, 1981). El propio Ministro lo reconoce: "Me parece uno de los múltiples absurdos de la ley el que se dejen a la voluntad de los patrones, la fundación y sostenimiento de las escuelas prediales, siendo así que ellos son los más interesados en que dichas escuelas no funcionen".

El Ministro propone cambiar radicalmente de planteamiento: sugiere la organización de escuelas rurales ambulantes, prescindiendo de los dueños de predios. La escasez de recursos hizo fracasar este intento.

Hay una clara conciencia de que la educación no puede ser impartida por los mismos explotadores. Otro Ministro, Manuel María Sánchez, diría años después (1916): "En mi concepto, encargarse de la cultura del indio a los mismos que se hallan empeñados en tenerle en una perpetua y degradante esclavitud para obtener de él mayor provecho, fue una equivocación de los legisladores" (TOBAR, 1948)

Esta preocupación, sin embargo, no es constante ni extendida. La primera Conferencia de Educación Nacional (1916), realizada con apoyo de la Misión Alemana presente en el país para apoyar la educación nacional, dejó un saldo positivo para la educación (TOBAR, 1954) pero no tocó para nada el problema de la educación indígena o al menos no lo hizo de manera relevante, conociéndose poco sobre el desarrollo de esta Conferencia.

La Misión Alemana estructuró programas comunes para la ciudad y el campo, aunque en el sector rural se aplicaban los programas correspondientes a lo que se denominaban de acuerdo al Estatuto Orgánico, las escuelas "elementales y mixtas", vigentes desde la legislación de 1887, consideradas las de más bajo nivel. "Este era un atentado contra el espíritu democrático de la Nación. Menoscabando el derecho de las inteligencias campesinas y relegándolas a una elementalísima cultura" (ORTIZ, 1941). No podía ser de otra manera en una sociedad que discriminaba étnicamente y que soportaba avergonzada el lastre dejado por los orígenes indios de la población mayoritaria.

La escuela rural diferenciada tuvo gestación lenta hasta 1930. Las autoridades educativas se encontraron desde 1916 con recomendaciones para hacer "más práctica y vital la educación rural", pero sin lograr en este período claridad sobre su especificidad.

La política de la escuela predial constituyó un rotundo fracaso, pese a los esfuerzos y a algunas voces valientes que intentaron exigir el cumplimiento de las disposiciones legales. Tal el caso del Dr. Uzcátegui, quien como Director de Estudios de Pichincha envió una enérgica circular en marzo de 1926, dando un plazo perentorio de treinta días a los dueños de predios para cumplir con la ley, exigiendo para las escuelas prediales locales amplios, condiciones higiénicas, dotación de bancos, pizarrón, mapas, cuadernos, lápices, libros de lectura, etc... Esta insistencia obtuvo como

resultado la creación de 29 escuelas en Pichincha (Ortiz, 1941) que, dos años más tarde, se contaban entre las 83 escuelas prediales en todo el país, albergando a 1.148 alumnos, como informó al país el Ministro Córdova Toral (UZCATEGUI, 1981).

2. La nueva imagen de la escuela rural

La década de los treinta fue un período privilegiado en la clarificación y diferenciación de la escuela rural. En 1930 el Ministro Manuel María Sánchez convocó e instaló el Congreso pedagógico que dedicó uno de sus seis objetivos, el tercero, a "la escuela rural tipo que debe adoptarse en el Ecuador, de acuerdo a las condiciones especiales del país" (ORTIZ, 1941).

Dejemos que el Secretario del Congreso nos muestre cómo "se entrevee la imagen de la Escuela Rural rescatada de las garras instrucionistas. El Congreso fundamenta el carácter agrícola, manual e industrial de la escuela campesina para que sea el foco irradiador de la vida de la aldea. No cree que el niño indio y el niño mestizo deben adscribirse ciegamente a la aldea; confía en la humanización amplia del indio y el ideal vasconceliano de incorporarlo a la cultura nacional, mediante el camino ya desbrozado de la educación elemental y de la civilización latina. Por primera vez se traza un PROGRAMA de faenas vitalizadoras para la escuela rural.

La escuela rural, si bien no cambia su función civilizadora, recibe una tonificación vivificante con los principios de la escuela activa que irrumpe en el ámbito pedagógico, rompiendo la tradición herbartiana, gracias al empuje renovador de maestros ecuatorianos que habían entrado en contacto con las ideas de Decroly, Dewey y otros pedagogos importantes del movimiento de la escuela activa y de la presencia en el Ecuador del pedagogo suizo Dr. Adolfo de La Ferriere (UZCATEGUI, 1984).

Es importante destacar el reconocimiento implícito al derecho de los niños indígenas a una educación de alto nivel, escondido, tal vez, en la conclusión cuarta del Congreso: "la escuela rural no trata de adscribir al niño a la vida del campo, sino de incorporarlo a la cultura nacional" (TOBAR, 1954).

Hasta dónde represente esta conclusión una intención "alienadora" o hasta dónde muestre un propósito "liberador", es muy difícil precisarlo en este momento.

Pero es innegable que con mayor vivacidad que antes no solamente se legislaba sobre la obligatoriedad de la escuela para el niño campesino, sino que se reconocía su derecho a una educación en alguna forma diferenciada, peculiar, vinculada al trabajo productivo.

El país entero había quedado conmovido y sensibilizado por la literatura de realismo social que, desde comienzos de la década, produjo el grupo de Guayaquil, así como la literatura estrictamente indigenista procedente tanto de Bolivia y Perú como del propio Ecuador (Arguedas, Alegría, Icaza...) La denuncia y el alegato por la reivindicación étnica sin duda tocaron la conciencia de muchos educadores de vanguardia, pero no alcanzaron a cambiar aún la concepción de que la cultura y civilización latinas eran la salvación para seres tan preteridos. Por eso la escuela es vehículo explícito de castellanización. La conclusión sexta del congreso señala que "cuando se trate de escuelas de indígenas, tendrán un primer año de aprendizaje de español, motivado por las demás actividades escolares" (TOBAR, 1954) que, sin duda, exigían dominio de la lengua.

Las recomendaciones del Congreso fueron tomando fisonomía normativa por medio de distintos instrumentos legales. El Decreto Ejecutivo N° 211 de septiembre de 1930, perfila el tipo de escuela rural a la que debe tenderse y que incluye a las prediales, a las que marca un plan de actividades que, al año siguiente, fue completado con Programas Sintéticos. En abril de 1931, por Decreto Supremo, se traza la nueva orientación de la escuela rural ecuatoriana, de acuerdo a las recomendaciones del Congreso, perfilando un plan muy acabado que constituye, al decir de Tobar, "una obra maestra que, de haberse dado fiel cumplimiento en todas sus partes, habría llevado lejos a la escuela del agro ecuatoriano". El Decreto fue preparado por el profesor Reinaldo Murgueytio, de larga e infatigable trayectoria por una educación rural al servicio de los campesinos.

En 1934 se crean algunas escuelas experimentales rurales y se formula el proyecto de creación de Institutos Normales Rurales (UZCATEGUI,

1981) que no alcanza a llevarse a la práctica. Al año siguiente se conforma la Misión Pedagógica Nacional para la "culturización de las masas campesinas" (TOBAR, 1948. UZCATEGUI, 1981). "La misión derrocha dineros fiscales" en veleidades, al decir de Celia Ortiz Aulestia, entre ellas "la organización de alguna escuela experimental especializada en cultura indígena" (ORTIZ, 1941).

Este movimiento renovador de la escuela rural llega también a los Normales para los cuales se decreta un Reglamento General en junio de 1935 y el Plan de Trabajo en el que se institucionaliza la enseñanza del quichua (UZCATEGUI, 1981), que aparece por primera vez como parte de la política educativa para el sector rural.

Se funda la escuela Normal Rural Carlos Zambrano de Uyumbicho, con objetivos concretos para formar un nuevo tipo de maestros, que fueran a la vez promotores de la vida campesina, otorgando especial preferencia a los indígenas. Los años 35-36 constituyeron, al decir de Celia Ortiz, el "momento máximo de orientación educativo campesina".

"El pensamiento renovador despliega un pujante esfuerzo económico para la completud del ambiente escolar campesino y la facilitación del aprendizaje especial que necesita el muchacho del agro". En efecto: "Se amplían de manera notoria los servicios higiénico-sanitarios y de protección escolar. Se contruyen y reparan locales escolares en cantidad apreciable. Se reparten libros, mapas y útiles escolares a un valor de S/. 350.667,77. Se crean 108 escuelas rurales con igual número de profesores. Y se orienta y controla la acción pedagógica rural. Labor que se completa con la fundación de seis Normales Rurales y doce Granjas Escolares, con la multiplicación (oficial) de escuelas de predio, la organización y funcionamiento de dos Misiones Culturales y la apertura de centros nocturnos para desanalfabetización del adulto campesino y de la gran masa del pueblo preterido en estos inaplazables afanes' (ORTIZ, 1941).

Al finalizar esta fecunda década para la educación rural, se promulga la Ley Orgánica de Educación Pública de la República del Ecuador (MEC, 1938), probablemente la primera que puede considerarse una Ley educativa. En ella se establece jurídicamente la división de la escuela en urbana y rural, (art. 36 y 41) asignando a ésta, características específicas y diferenciadoras.

"La educación en la escuela rural tendrá un espíritu esencialmente agrícola e industrial, según el medio geográfico en que se desenvuelve; procurará la capacitación del campesino para el mejor y más racional aprovechamiento de las riquezas naturales. La escuela rural será preferentemente cooperativista" (Art. 42).

De igual forma establece las escuelas complementarias para los alumnos que "terminado el período primario, no estén en capacidad de seguir la Educación Secundaria" (art. 48) "las escuelas complementarias de tipo rural serán Escuelas Granjas y, en lo posible, contarán con internados. Procurarán la capacitación práctica del campesino para la explotación de la tierra, el mejoramiento de los sistemas agrícolas conocidos y el fomento de la industria que satisfaga las necesidades rurales" (Art. 49).

La Ley de 1938 suprime las inoperantes escuelas prediales y establece un impuesto anual para la creación y sostenimiento de escuelas rurales (Arts. 66 a 70).

En toda la descripción que la Ley hace de las escuelas rurales no alude para nada al carácter indígena de los niños que concurrían a ella ni a la lengua ni a la cultura propia. Si embargo, al establecer las disposiciones para el funcionamiento de las normales instituye el aprendizaje del quichua para los futuros maestros del campo: "El Plan de estudios de las Escuelas Normales Rurales del Interior contemplará la enseñanza del quechua" (Art. 112).

3. Impulso a la nuclearización educativa

La educación rural, luego del impulso recibido en la década del treinta, corrió parecida suerte a la del conjunto de la educación nacional en el período inmediatamente posterior a la promulgación de la Ley de 1938, en lo que Uzcátegui llama "un período aciago para la educación" (UZCATEGUI, 1981).

Los avatares de la política también tocan a la problemática educativa, como en el caso de la supresión de las normales rurales dispuestas por la legislatura en 1943, en claro entorpecimiento del desarrollo de la educación campesina. Disposición que al año siguiente fue derogada, reabriendo el ingreso al primer curso de las escuelas Normales (TOBAR, 1948).

La disposición más importante de este período para la educación bilingüe se encuentra en el Art. 143 de la Constitución Política de 1945: "En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua o la lengua aborígen respectiva". Por primera vez aparece en la Constitución Política del Estado una referencia a la educación indígena. Apenas un año después, esta Constitución de corte muy progresista fue sustituida por otra (TOBAR, 1948; UZCATEGUI, 1986), en la que solamente se dice que "tanto la enseñanza oficial como la particular prestarán especial atención a la raza indígena" (CONSTITUCION 1946, art. 171), suprimiendo toda referencia al uso de la lengua.

La experiencia exitosa de la nuclearización en Bolivia nacida a partir de la escuela-ayllu de Warisata resultó una estrategia de interés también para la educación rural ecuatoriana, como lo fue para otros países. En 1947 se inicia la nuclearización en el Ecuador mediante Decreto Ejecutivo N° 1008, de 23 de mayo (OVIEDO-CARDENAS, 1986; UZCATEGUI, 1981), organizando los primeros núcleos en los Normales de Uyumbicho, Chone, San Pablo, San Miguel de Bolívar y Pujilí. Sin embargo, pese a que el modelo boliviano en el cual se inspiraba tenía un claro corte de educación indígena dentro de las concepciones propias de aquel tiempo (la lengua, por ejemplo, no era un elemento educativo primordial), primó más el enfoque teórico y metodológico de la educación fundamental y del desarrollo de la comunidad que fueron impulsadas por la UNESCO por medio de varias instancias de difusión.

El enfoque del desarrollo comunitario fue propiciado muy fuertemente por la Misión Andina (1956) que "desarrolló sus políticas y principios administrativos en torno al sistema educativo... Se fomentaba la nuclearización y eran los supervisores escolares quienes se convirtieron en jefes y responsables de las zonas en donde se ejecutaban los programas de desarrollo" (MOYA, 1984).

La Misión Andina creó escuelas rurales y planteó el uso funcional del quichua en la perspectiva integradora del campesino, debiendo reconocérsele ese mérito (CIESE, 1980; MOYA, 1984), pese a las posiciones y comentarios críticos que se han hecho a su actuación, desde diversas perspectivas.

Algo debe mencionarse con relación al papel que en el modelo de desarrollo de la comunidad adoptado por la Misión Andina se atribuye a la escuela como instrumento fundamental en la reproducción de la cultura. La escuela se convierte en el centro y factor del progreso aceptando que es la falta de instrucción la que no permite el despegue para el desarrollo. Por este motivo la Misión Andina dio tal importancia a la educación. (MOYA, 1984).

4. El despertar de la lengua

Se han señalado ya algunas medidas y acciones concretas que suponen una cierta e implícita política educativa y cultural, de corte bastante definido en la búsqueda de la integración del campesino a la vida nacional. Este enfoque permanecerá aún en los años posteriores, aunque perdiendo más fuerza, expresada en acciones tales como la "Campaña Nacional de Integración del Campesino" que, fue puesta en marcha mediante Decreto Ejecutivo N° 916 en 1961 y que pretendía "mejorar las condiciones medias" de la vida campesina.

Con anterioridad a la instalación de la Misión Andina, debe señalarse la importancia que tuvo la suscripción del convenio entre el gobierno ecuatoriano presidido por D. Galo Plaza y el cuestionado Instituto Lingüístico de Verano, a fines de 1952. Sin desconocer el carácter prioritario del impacto ideológico y político de la presencia del ILV en el país y que ha sido señalado en su oportunidad (TRUJILLO, 1981; MOYA, 1984), debe ubicarse en este período el despertar el interés por las lenguas aborígenes, latente en algunas de las disposiciones de política educativa y cultural que ya se han mencionado.

La presencia del ILV marca un punto alto en este proceso, llamando la atención hacia el objetivo explícito de "desarrollar un programa de cooperación relativa a la investigación de las lenguas indígenas de la República". Cuán interesado haya estado el gobierno en desarrollar las culturas nativas y sus lenguas no puede inferirse directamente de la suscripción del convenio, que pudo, sin duda, haber sido motivado por otros factores. Prescindiendo de la intencionalidad expresa, el haberlo firmado ha constituido en los hechos una medida de política cultural que tuvo importantes consecuencias.

En opinión del Dr. Emilio Uzcátegui, correspondió al Ministro Gonzalo Abad formular por primera vez en 1962 una política educativa propiamente dicha que, lamentablemente, quedó truncada por los acontecimientos políticos que interrumpieron el período constitucional de gobierno.

Las metas no mencionan a la población indígena, aunque se la supone incluida en los 300.000 niños que se pretendía incorporar al sistema escolar y en la alfabetización de casi medio millón de adultos.

La importancia de la lengua propia es sancionada en la Constitución de 1967 en la que se establece lo siguiente:

"Se propenderá a que los maestros y funcionarios que traten con él (el campesino) conozcan el idioma quichua y otras lenguas vernáculas. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena se usará -de ser necesario- además del español, el quichua o la lengua aborígen respectiva, para que el educando conciba en su propio idioma la cultura nacional y practique luego el castellano" (art. 38).

El Ministerio de Educación, a iniciativa del Instituto Lingüístico de Verano convoca y realiza el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe del Ecuador (1973) con participación de universidades, sector público, iglesias, misiones evangélicas... Por esa misma época se organiza la oficina de Educación Bilingüe en el Ministerio, gestionada también por el ILV y la AID, oficina que comenzó a producir documentos relativos a la propuesta de educación bilingüe.

De una manera u otra el Estado es empujado a tomar medidas de hecho de política educativa bilingüe, repitiéndose una constante de motivación externa en cuanto a su posición frente a la problemática indígena en el país.

Pero el redescubrimiento de la lengua no es suficiente. Algunos documentos de política cultural mantienen todavía viejos resabios, tal vez alimentados por la literatura -no escasa, por cierto- de algunos estudiosos ecuatorianos que a mediados, de la década del sesenta pensaban aún que "en mayor o menor grado (los indígenas) mantienen formas de vida, costumbres y reacciones mentales primitivas" características que no permiten "captar los

procesos modernos de la vida y constituyen serios obstáculos para la evolución y el progreso" (RUBIO 1961). El concepto de cultura estaba aún reservado a la clase dominante. El indígena no la tenía; se encontraba "en condiciones cero desde el punto de vista de la capacidad cultural", "agobiados por prejuicios, supersticiones, fuerzas totémicas y tabúes" (RUBIO, 1964). En esta concepción se entiende que el esfuerzo mayor de la política educativa era llevar la cultura hacia estas masas indígenas sin cultura.

Los instrumentos de política cultural y educativa en la década de los setenta muestran cada vez con más claridad la intención de "extender" la cultura hacia las clases populares "estimulando su participación en el desarrollo de los planes elaborados", (Art. 5º d,) como lo determina la Ley Nacional de Cultura de 1974 que mediante Decreto 927 reforma la dictada el año anterior.

El Plan de Desarrollo de la Educación 1973-77 da importancia grande a la organización de núcleos o centros educativos para el desarrollo, "sistema que durante el Plan Quinquenal se aplicará prioritariamente a nivel del medio rural". No hace, empero, referencia a la problemática lingüística ni cultural.

La importancia de la lengua queda también sancionada con la expedición de la Ley Nacional de Radiodifusión y Televisión (Decreto 256-A de abril de 1976) en cuyo Art. 48 se establece que "los idiomas oficiales de locución son el castellano y el quichua. Los textos escritos de publicidad deberán ser emitidos en cualquiera de dichos idiomas. Se exceptúan de esta obligación los programas destinados a sectores indígenas que hablen dialectos".

La política cultural y educativa va reconociendo de forma más taxativa la presencia y validez del quichua. No debe olvidarse el impacto que causó en la subregión andina la política emprendida en el Perú por el Gobierno de Velasco Alvarado, quien intentó realizar una profunda reforma social que alcanzó de manera importante a la educación. Se oficializó la lengua quechua en el vecino país y se expidió en 1972 la Política Nacional de Educación Bilingüe. es decir que el renacimiento del sentido nacionalista alcanzó a varios países de la subregión, comenzando en Bolivia, cuya Revolución Nacionalista (1952) iba a marcar definitivamente la recuperación de las

grandes mayorías nacionales y su vigencia histórica, pese al marco integrador prevaleciente en la época. Lo importante es que las raíces indígenas de la nacionalidad dejaron de constituir un baldón, y, de una manera u otra, fueron colocadas en un sitio de valoración que representa avances significativos con relación a épocas anteriores.

5. La vigorización de las culturas

La preocupación por la lengua, como se sugirió ya anteriormente, no significó en los documentos de política educativa una revalorización de la cultura y del pueblo indígena como productor de ella. Por el contrario, la pretendida concepción de la cultura nacional llevó a considerar "primitivas" a las demás. Al crearse en 1976, mediante Acuerdo Ministerial 3555 el Conjunto Nacional del Danza del Ecuador, se le asigna como una de sus finalidades: "Realizar investigaciones de las culturas primitivas del país dentro del campo de los hechos folklóricos, música, instrumentación, danzas, costumbres, ritos" (Art. 2 d).

Sin embargo, progresivamente y sin que esto implique cambio sustancial en la naturaleza del Estado, la legislación, como expresión de la política cultural y otras acciones cumplidas por los organismos educativos y culturales han ido perfilando con mayor nitidez un marco referencial dentro del cual las reivindicaciones de los movimientos indígenas pueden encontrar ámbitos de expresión y espacio para ulteriores desarrollos y consolidación futura.

Hacia 1973 el Gobierno firma un convenio con la Federación de Centros Shuar para la creación de las Escuelas Radiofónicas que habían sido ensayadas previamente, con una perspectiva bilingüe-bicultural (FEDERACION DE CENTROS SHUAR, 1976). Unos años después, en febrero de 1977, mediante Decreto N° 1160, se oficializa el sistema educativo bicultural shuar.

La Ley de Educación promulgada mediante Decreto 1903, de noviembre de 1977, establece como uno de los fines de la educación ecuatoriana; "fomentar y enriquecer el acervo cultural auténticamente nacional, preservando su identidad" (Art. 3) y dispone que "en los establecimientos educativos de todos los niveles se propenderá al

conocimiento, defensa y difusión de las expresiones culturales vernáculas" (Art. 60).

La Constitución Política del Estado Ecuatoriano actualmente vigente y aprobada mediante referendun en 1978 en su primer artículo, a tiempo de declarar que el idioma oficial es el castellano, reconoce "el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional", fórmula que revela la presencia de un nuevo concepto de ella. En el Art. 27 la Constitución recupera el mandato de 1945: "En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena se utilizará, además del castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva".

Por primera vez, al comenzar la década de los ochenta el Plan Nacional de Desarrollo (1980-84) dedica a la educación y la cultura una sección especial partiendo del reconocimiento "de que nuestro país es culturalmente heterogéneo, por lo cual no cabe una integración que signifique la destrucción de las culturas hasta ahora subordinadas, sino una integración que se haga sobre la base de su unidad, en igualdad de condiciones". Esta importantísima declaración incorporada al Plan Nacional de Desarrollo expresa un cambio muy importante en la concepción oficial de la cultura y un avance significativo en la manera cómo, desde el Estado, se comienza a mirar la problemática indígena.

Por otra parte, el Plan reafirma como estrategia la "aplicación del sistema de nuclearización"... "En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena, la enseñanza - aprendizaje se realizará en Quichua o en la lengua vernácula respectiva a más del Castellano" (Estrategia XIII).

Estas disposiciones de política educativa y cultural desataron una serie de importantes medidas de carácter administrativo en apoyo de diversas iniciativas no gubernamentales que habían comenzado a tomar cuerpo en los últimos años.

Una de ellas provino de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, que crea el CIEI (Centro de Investigaciones para la Educación Indígena, 1979) como consecuencia de un programa experimental de alfabetización en lengua quichua para la Provincia de Cotopaxi establecido

desde enero de 1978, mediante la firma de un Convenio que se ampliará posteriormente.

Otras iniciativas provinieron de las propias organizaciones indígenas como el Runacunapac Yachana Huasi, en Simiátug (Bolívar) y los Yachac Camayoc de Zumbahua (Cotopaxi). Y algunas comenzaron a ser gestadas al interior del Ministerio de Educación, por la Oficina Nacional de Alfabetización.

De esta forma en 1980 (Resolución Ministerial N° 481) se determina que la "unidad administrativa de curricula de la Escuela Rural participará: a) en la elaboración de técnicas y recursos para la educación del sector de niños quichua-hablantes en coordinación con el equipo de investigadores del Instituto de Lenguas y Lingüística de la PUCE, de conformidad con el Convenio suscrito entre el Ministerio y la Universidad. b) En el entrenamiento de los profesores de las escuelas que atienden a la mencionada población".

En julio del mismo año se aprueba el subprograma de alfabetización bilingüe propuesto en el modelo MACAC del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Universidad Católica, mediante oficio Ministerial de la Oficina Nacional de Alfabetización N° 27574.

Se dispone también la creación de los Institutos Normales Bilingües (Resolución Ministerial N° 2316 del 17 de septiembre de 1980), aunque los programas de formación no se diferencian del sistema hispano-parlante, dando énfasis únicamente al aprendizaje de la lengua quichua.

A comienzos de 1981, por Acuerdo Ministerial N° 529 se oficializa "la educación bilingüe-bicultural estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios, donde se imparta instrucción en los idiomas castellano y su lengua vernácula".

Poco después mediante un nuevo convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Católica se dispone que en INACAPED y un Normal Bilingüe se organicen cursos para otorgar el título de Bachiller en Ciencias de la Educación con especialización bilingüe y educación de adultos a los promotores, monitores y maestros que participan

en el programa, de acuerdo al modelo MACAC, estableciendo con la resolución Ministerial N° 1129 el Reglamento y Plan de estudios correspondiente.

En 1981 se crea también, mediante Decreto 190, la subsecretaría de Cultura, asignándole entre otras funciones, la de "promover el desarrollo de las culturas vernáculas como la quichua, la shuara y otras" (Art. 2).

Luego de pasar por diversas instancias, la Unidad Administrativa de Currícula de la Escuela Rural se convierte por Acuerdo Ministerial N° 2324 del 5 de mayo de 1982 en el Departamento de Educación Rural, entre cuyas funciones se le encomienda: "Preparar un Programa Nacional de Educación Rural de acuerdo con los principios y avances de la Reforma Educativa, que contemple proyectos específicos para el sector", contando entre ellos la nuclearización, la educación bilingüe intercultural y la escuela unitaria. La rica experiencia conceptual y práctica adquirida en el Departamento Nacional de Nuclearización Educativa para el Desarrollo Rural, por valiosos y lúcidos educadores ecuatorianos es volcada a partir de esa fecha a una innovadora concepción de la educación rural, gestada en experiencias no gubernamentales y que, al impulso de las políticas educativas y culturales del período, encuentra no solamente acogida sino impulso en la Dirección de Educación Rural, que formula su programa de Modalidades Educativas Específicas, entendiendo por estas: "una manifestación comunitaria en términos educativos que surge y se organiza en su interior como expresión de su propia identidad" (DER, s/f).

Al mismo tiempo el Departamento de Educación Rural, elabora el proyecto de Educación Bilingüe (EBI) con la asistencia de la Sociedad de Cooperación Técnica (GTZ) de Alemania Federal (1982), que es finalmente formalizado mediante un Convenio de Cooperación Técnica entre el Ministerio y la República Federal de Alemania, firmado en 1984.

Este proyecto, actualmente en ejecución se propone como objetivos inmediatos:

- Elaborar los lineamientos conceptuales y metodológicos de la Educación bilingüe intercultural.

- Conocer la realidad socio-económica y lingüística de la población indígena quichua hablante.
- Proponer mecanismos técnico-operativos para la implementación de la educación bilingüe intercultural" (DER, s/f).

Por otra parte, por Acuerdo Ministerial 6243, de noviembre de 1982, se crea el Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, adscrito a la Dirección Provincial de Morona Santiago, sancionando administrativa y jurídicamente una importante experiencia de educación bilingüe con uso de medios de comunicación nacida diez años atrás.

Sin duda, este intento de colocar un marco referencial de política cultural y educativa para la educación bilingüe intercultural habrá dejado de lado más de alguna disposición importante. No es necesario ser exhaustivo, pues no ha sido objetivo de este capítulo historiar la educación indígena, aunque hemos debido mantener un cierto enfoque histórico en el desarrollo progresivo del pensamiento y propuestas oficiales en esta materia.

* Bien sabemos que llegar en el último período a una apertura muy significativa no ha sido fácil ni ha estado exenta de contradicciones, de incomprensión entre organizaciones no gubernamentales y el aparato del Estado, entre ambos y las organizaciones indígenas cada vez más claras y explícitas en sus postulados educativos. Al historiador le corresponderá, en su momento, emitir sus opiniones valorativas. Lo cierto es que llegamos a la segunda mitad de la década del ochenta con un grado de experiencia importante y un contexto muchísimo más favorable para la educación bilingüe e intercultural que en todas las épocas anteriores. Mucho queda por hacer todavía en esta materia y hay propuestas concretas para elaborar mejor la política de educación bilingüe e intercultural (MOYA, 1980; DER, 1984; YANEZ, 1985). Pero la puerta está abierta para que el sólido empuje de las organizaciones populares indígenas logre concretar realizaciones de envergadura, a medida que aglutinen mejor sus fuerzas y den el salto de las respuestas ideológicas y coyunturales (MOYA, 1984) a un más efectivo control de los procesos educativos y a una mayor ganancia de poder dentro del Estado, concomitantemente a que la problemática educativa, la lengua y la cultura sean "masivamente asumidas desde adentro" (MOYA, 1984).



Capítulo 3

BASES PARA LA CONSTRUCCION DE UNA PEDAGOGIA NACIONAL

Debo rendir tributo a Don Franz Tamayo, quien con un verbo hiriente y polémico levantó ya en 1910 el problema de la "creación de la pedagogía nacional", publicando en un libro una serie de artículos periodísticos, cincuenta y cinco en total, escritos entre julio y septiembre de aquel año, en Bolivia. Se podrá discrepar en muchos asuntos con don Franz, pero ha de reconocérsele el mérito de haber reclamado, quizás por primera vez en América Latina, de manera enérgica, la necesidad y la posibilidad de elaborar principios propios para la educación del pueblo, enraizados en la tradición y la cultura.

Como pocos, fustigó duramente la simulación de todo, del talento, de la ciencia, de la energía, cuando en realidad no se posee naturalmente nada. "En la materia que nos ocupa -dice él- se trata de la simulación de la ciencia pedagógica. Es lo que llamaría el excelente Gautier el bovarysno pedagógico" Pese a la contradicción entre su exquisita formación clásica y europea y su pensamiento recalcitrantemente indigenista, su crítica a la importación pedagógica sigue siendo válida, aun cuando hayan terminado las misiones belga, alemana, francesa, que en Ecuador, Bolivia, Perú y otros países fueron llamadas -curiosamente- para pensar la educación nacional.

Con esa referencia histórica podrá apreciarse el valor que tuvo en su momento el texto de su primer artículo periodístico, con el que quisiera introducir algunas reflexiones importantes para sentar las bases de una pedagogía nacional.

"Hemos seguido atentamente en los últimos diez años la evolución de la idea de instrucción en Bolivia, tanto en el pensamiento popular cuanto en la mente de sus directores, y hemos llegado al convencimiento de que hasta ahora se parte de un concepto falso, o de varios, si se quiere, y se navega sin brújula y sin oriente en esta materia.

Se cree en un hato de vulgaridades. Se ha creído y se cree en la eficacia absoluta de la instrucción. Se ha creído que un país y una raza nuevos, destituidos de una tradición de cultura y de todo elemento actual de la misma, puede transformarse en diez o veinte años y hacerse un país de tono y carácter europeo, por el solo hecho de crearse universidades y liceos con planes y programas plagiados de este sistema europeo o el otro. Se ha creído que la pedagogía debía ir a estudiarse a Europa para aplicarla después a Bolivia, y tratándose del problema más esencialmente subjetivo, cual es el de la educación nacional, se ha ido a buscar el lado objetivo de las cosas, desconociendo así el único método posible, cual es el que hemos de indicar en el curso de este artículo.

Siguiendo estos criterios falsos y pueriles, la suprema aspiración de nuestros pedagogos sería hacer de nuestros nuevos países nuevas Francias y nuevas Alemanias, como si esto fuera posible, y desconociendo una ley biológico-histórica, cual es la de que la historia no se repite jamás, ni en política ni en nada.

Hasta ahora esta ha sido una pedagogía facilísima, pues no ha habido otra labor que la de copia y de calco, y ni siquiera se ha plagiado un modelo único, sino que se ha tomado una idea en Francia o un programa en Alemania, o viceversa, sin darse siempre cuenta de las razones de ser de cada uno de esos países".

"Nuestro problema pedagógico no debe ir a resolverse en Europa ni en parte alguna, sino en Bolivia. La cuestión de instrucción que supone antes la cuestión educativa (muy más trascendente) es sobre todo un problema de altísima psicología nacional.

Lo que hay que estudiar no son métodos extraños, trabajo compilatorio, sino el alma de nuestra raza, que es un trabajo de verdadera creación. Son los resortes íntimos de nuestra vida interior y de nuestra

historia los que sobre todo el gran pedagogo debe tratar de descubrir. Es sobre la vida misma que debe operar, y no sobre papel impreso, y en este sentido es una pedagogía boliviana la que hay que crear, y no plagiar una pedagogía transatlántica cualquiera".

Hasta aquí el texto del ilustre pensador boliviano.

La educación bilingüe e intercultural obliga a recrear las Ciencias de la Educación, puesto que no se trata únicamente de utilizar la lengua materna durante los primeros años o durante todo el período escolar, sino de repensar desde una nueva perspectiva, el futuro, los principios, los procesos, los instrumentos didácticos. Esa es la tarea propia de la pedagogía, que quedará cumplida realmente, cuando el conjunto de la sociedad realice, con todas sus limitaciones y condicionantes históricas, la utopía hacia la cual se orienta la educación bilingüe e intercultural.

Mientras tanto, se pueden ir rodeando y sistematizando los avances teóricos y prácticos que se han alcanzado en las experiencias que se han realizado, especialmente, en las dos últimas décadas.

Sería una pretensión pensar que la pedagogía bilingüe, la pedagogía nacional pueda constituirse con cierta perfección hoy, cuando la condición básica para el desarrollo de una ciencia pedagógica propia de las culturas andinas, no se ha cumplido. Esta condición es, sin duda, la redistribución del poder socio-político, con activa participación de las masas indígenas y con importantes cambios en la estructura social (GRIFFIN, 1974). Pero esto no invalida el intento de organizar algunos ejes conceptuales que constituyan la base de esa pedagogía nacional, popular, bilingüe e intercultural.

Alguna vez he propuesto significar ese esfuerzo creando una nueva palabra que reemplace la clásica visión que nos evocan términos tales como Pedagogía, o Andragogía. Esa nueva palabra propuesta es RUNAGOGIA. La pedagogía de la educación bilingüe e intercultural podría ser la Runagogia. De esa manera nos alejamos del "paidós" griego y comenzamos a asumir que el centro de la acción educativa es el "runa", enfrentado al colosal desafío de educarse, heredero de tradiciones ancestrales y de invasiones culturales, en un esfuerzo por ser sí mismo, como persona, como comunidad, como pueblo, como etnia, como clase subordinada, para

reclamar, exigir y conquistar derechos atropellados y negados por una larga historia colonial.

De esta manera podremos recuperar un término desvalorizado por la sociedad dominante y devolverle su propio contenido: **runa**. Es decir, la persona humana, que es hombre y mujer, niño, joven y viejo, singular o plural, individuo y colectividad. Rompe así las dicotomías griegas que tanto han influido en nuestra visión occidental del mundo, para situarnos en la perspectiva globalizadora y sincrética de las culturas andinas que debe ser asumida por la educación, sus procesos y su ciencia.

La Runagogía o pedagogía de la educación bilingüe intercultural tiene los siguientes grandes ejes conceptuales

1. Una educación hecha "desde" los campesinos indígenas

Muchos intentos y ensayos que se han hecho para adaptar los sistemas educativos a la realidad campesina e indígena y superar las acciones educativas "fabricadas" en los centros urbanos por funcionarios y técnicos desvinculados del medio rural.

El principio de la adaptación fue experimentado también por las propias organizaciones campesinas. Un grupo de educadores de la "Runacunapac Yachana Huasi", en Simiatúg (Prov. Bolívar-Ecuador) se empeñó en adaptar la educación a su medio. Entre otras acciones que realizaron, emprendieron la tarea de transformar un libro de texto que desarrollaba, a modo de enciclopedia, el contenido oficial de los programas de enseñanza de primer grado. Cambiaron palabras, ilustraron nuevamente el libro, colocando una choza allí donde la palabra "casa" se acompañaba de una residencia urbana; reemplazaron a la mamá sonriente y de facciones europeas por una mujer indígena; en lugar de sumar los precios de chocolates y galletas, sumaban los de un puñado de habas y uno de chochos... El libro iba a ser 'por fin' un texto apropiado para los niños del campo.

Pronto cayeron en cuenta de que los problemas no son prioritariamente de forma. Ellos y los líderes campesinos de aquellas comunidades comprendieron que no habían traspasado las fronteras de la vieja psicología que pedía solamente adecuar el contenido de la educación a las características

individuales y grupales de los destinatarios. Luego de imprimir el nuevo libro, difundirlo y emplearlo durante cierto tiempo, entendieron que aquello no era una pedagogía campesina y no pasaba de ser una educación PARA campesinos.

En el fondo, los campesinos que participaron en la adaptación de palabras e imágenes, dejaron casi intacto lo más importante del libro, su contenido educativo. Aquel libro no había nacido de ellos, ni tuvieron parte en las decisiones sobre qué aprender y qué no aprender. Esas decisiones fueron tomadas por quienes, desde la ciudad, elaboraron el programa al que dicho libro servía de ayuda.

La pedagogía de la educación bilingüe e intercultural va más allá, es radical en la ruptura de la dependencia con lo urbano, con la clase dominante y su ideología y con la cultura que ella impone como única para todos. A eso denominamos, en primera instancia, pensar, ver y realizar la educación

DESDE los campesinos indígenas. Este "desde" indica una toma de posición, un enfoque, una manera de ver la totalidad de la sociedad, del conocimiento, de la ciencia, de la cultura.

Entendamos bien qué se quiere decir con esto, pues puede prestarse a equívocos graves. La pedagogía popular, indígena, bilingüe, inter-cultural -la Runagogía, en una palabra- no es una pedagogía especializada para atender a un grupo "raro" dentro de la sociedad, como puede serlo la pedagogía para los "niños especiales".

Considerarla así podría tener algunas consecuencias prácticas, por ejemplo, al seleccionar los contenidos educativos de un programa. Existe la tentación de hacerlo tan "campesino", tan "indígena" que no persiga sino la formación de agricultores, eliminando otros contenidos que se juzgan no corresponden ni a su visión cultural ni a su área laboral.

Nada mejor para ilustrar lo que una organización madura piensa sobre la educación indígena y su pedagogía que el relato anecdótico de la reacción que tuvieron dirigentes de la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) cuando se discutía la creación de una posible Universidad Campesina. Rechazaron la idea, por increíble que parezca. ¿La razón? "No queremos -dijeron- una universidad especial para

nosotros; lo que queremos es 'esa' universidad, aquella que ahora sirve solamente para la gente de las ciudades". "¿Por que los hijos de los campesinos tienen que ser solamente agricultores, agrónomos o veterinarios? Nosotros queremos y necesitamos tener médicos, abogados, economistas, ingenieros... hijos de campesinos, indígenas".

De lo que se trata no es de incurrir en un nuevo paternalismo para fabricar un cierto tipo de educación accesible para los indígenas, quechuas, aymaras, shuaras... como si sus capacidades no dieran sino para comprender cierto tipo de conceptos, cierto tipo de categorías.

Detrás de una perspectiva culturalista, puede esconderse la infravalorización de su capacidad intelectual. Debe denunciarse una cierta corriente educativa que propone el rechazo a todo lo que signifique una ciencia no cultural, no hecha por la gente quichua.

Una educación DESDE los campesinos, DESDE los indígenas, significa un abordamiento de la ciencia, la tecnología, el conocimiento general, mirándolos desde la perspectiva indígena. ¿Pero qué significa esto? Significa, de manera general o global, que la pedagogía popular indígena se construye para buscar el acceso al conocimiento que da poder real en la sociedad, y forma parte del esfuerzo, la organización y la lucha por la conquista de una redistribución de la riqueza, no solamente material y productiva, sino también científica y tecnológica. Significa que, en términos del acceso al conocimiento, la educación intercultural y bilingüe no puede ser nunca una educación "de segunda clase". Debe ser una educación "de primera", capaz de dotar a los campesinos quechuas, aymaras, shuaras del instrumental que necesitan para intervenir en la sociedad, para tomar decisiones en ella, para disputar todos los espacios de poder en ella, tal como hoy lo hacen los blancos y mestizos. Pero, obviamente, a partir de un enfoque diferente y divergente; desde un punto de vista distinto; a eso es lo que llamamos "desde" la perspectiva campesina como clase social subalterna y desde la perspectiva indígena como cultura oprimida.

Una educación desde los intereses campesinos

Una primera especificación nos lleva a plantearnos que la educación debe partir de la realidad inmediata y de los intereses que ella genera. Dicho así, nadie objetará, sin duda, ese principio.

Es ampliamente conocida la pedagogía de los intereses, pero no es a ella a la que apelamos aquí, aunque no la excluimos como un importante paso didáctico que comience en la experiencia inmediata de los niños indígenas para proyectarlos a otros conocimientos menos asibles en la realidad.

Como principio pedagógico, partir de los intereses campesinos significa, por lo menos, dos cosas. Por una parte, significa mirar y construir los planes y programas de estudio en la perspectiva de las clases subalternas que buscan participar en el poder dentro de la sociedad. Y, por otra, significa adoptar un planteamiento metodológico en la relación educativa que conduzca a la aclaración individual y grupal de su lugar y papel histórico en la sociedad, a la difusión colectiva de los conceptos implicados y a la formación de la conciencia popular indígena en la dirección que marca la lucha por una redistribución más equitativa del poder social.

El primero de los aspectos afecta a lo que podríamos llamar el macro-curriculum, es decir, a aquellas decisiones que se formulan sobre los planes de estudio y los contenidos programáticos.

Formularlas desde los intereses campesinos indígenas quiere decir consultar y auscultar a las organizaciones que los representan sobre la visión de su futuro y no asumir -como hoy lo asumen- que los niños y jóvenes del campo serán siempre, necesaria e inevitablemente agricultores, así como los hijos de los obreros serán siempre e inevitablemente trabajadores manuales y los hijos de las clases medias y alta de la población, serán intelectuales y ejercerán profesiones técnicas y liberales.

Analicemos un ejemplo bien intencionado sobre las necesidades educativas para el desarrollo rural. COOMBS-AHMED proponen cuatro grandes aspectos que son:

- a. Educación general o básica: alfabetización, aritmética, Comprensión elemental de la ciencia y del propio ambiente, etc.
- b. Educación para el mejoramiento familiar, diseñada principalmente para impartir conocimientos, habilidades y actitudes útiles para el mejoramiento de la calidad de vida familiar, en asuntos tales como

salud y nutrición, quehaceres domésticos y cuidado de los niños, reparación y mejoras domésticas, planificación familiar, etc.

- c. Educación para el mejoramiento comunitario: diseñada para fortalecer las instituciones y procesos locales y nacionales por medio de la instrucción en asuntos tales como gobierno local y nacional, cooperativas, proyectos comunitarios, etc, y asuntos parecidos.
- d. Educación ocupacional, diseñada para desarrollar conocimientos y destrezas particulares asociadas con varias actividades económicas y útiles para la vida.

Estas son, a no dudarlo, observaciones muy perspicaces sobre las carencias y requerimientos de la población rural en materia educativa; no se trata de negarlo. Empero, queda un sabor como a inequitativo, pues no son análogas las propuestas que se hacen para la educación en el área urbana, postergando o, quizás, negando la posibilidad de que el sector rural indígena especialmente, intervenga de forma protagónica en la conducción de la sociedad.

En este sentido, los criterios pedagógicos a tener en cuenta en la formulación de los planes de estudios no pueden ser solamente los que atienden a la satisfacción de las necesidades e intereses inmediatos de la población indígena, sino también aquellos que consultan sus intereses a más largo plazo y que requerirán la formación profesional y técnica que signifiquen dominio científico y tecnológico, para incidir en las decisiones sociales que atañen al propio desarrollo de las áreas rurales.

Concebir la participación solamente como el diálogo pedagógico entre agente de desarrollo y población rural es aceptar para siempre la subordinación del campesino y del indígena a la élite pensante y capacitada de la sociedad, por muy leal que ésta intente ser a sus aliados rurales. La real participación se dará cuando el diálogo sea entre iguales, cuando miembros de las comunidades indígenas, articulados a sus organizaciones, sean capaces de hablar el mismo lenguaje, técnico y profesional del mismo nivel y jerarquía.

Existirá siempre el riesgo de la alienación, de la absorción cultural, de la penetración e imposición de la ciencia del dominador. Pero la pedagogía popular intercultural y bilingüe debe desarrollarse en medio de una sociedad dividida, confrontada y por eso ella misma es una pedagogía "conflictiva". En el criterio de muchos educadores dedicados a apoyar la educación popular e indígena se podría leer frecuentemente su temor a seguir perturbando la visión científica y cultural de los indígenas al aceptar que estos deben tener acceso a los más altos niveles educativos del sistema.

Parece que debiera esperarse a que el sistema educativo cambie o a que la estructura social cambie de tal manera que esa formación no siga violentando la lengua y la cultura. O a que la dinamización cultural de los pueblos indígenas llegue a tal punto de desarrollo que sea capaz de sistematizar su propia ciencia, su propia interpretación quichua, aymara, guaraní, shuar, de los fenómenos naturales y del dominio sobre ellos para la transformación de su medio y la proyección de su pueblo hacia el futuro.

En el fondo, hay detrás de estos planteamientos, muy sinceros y leales, una mentalidad aún conservacionista y un olvido, deliberado o no, de que las identidades culturales no tienen fronteras nítidas, que el intercambio cultural es un hecho real e inevitable, que no es posible regresar la historia para atrás y que no existen culturas puras y autosuficientes. La tarea educativa no puede engañarse en la búsqueda de una pureza cultural perdida, si es que alguna vez existió. Su cometido histórico y no exento de utopía, ha de ser la de restituir las oportunidades de acceso al poder de la información científica y tecnológica, dejando en manos de las propias comunidades y organizaciones indígenas las decisiones sobre el futuro de sus propios conocimientos. De lo contrario se seguirá abriendo la brecha que separa a las clases subalternas de las dominantes, hoy en día.

Ese es un primer aspecto a considerarse en el planteamiento de una educación "desde" los intereses de los campesinos indígenas. Un segundo aspecto se refiere a un elemento micro-curricular, a la relación pedagógica entre maestro y alumnos, entre educador y educando.

Educar desde los intereses indígenas y campesinos quiere decir tomar como punto de partida de la adquisición de los conocimientos la situación real e inmediata en la que se encuentra y como la perciben los niños, jóvenes

y adultos inmersos en el proceso educativo. Dicho en otras palabras, partir de la problemática concreta que vive el grupo con el cual se relaciona el educador, de sus necesidades específicas, del conocimiento que tienen sobre un tema determinado, del nivel de conciencia desarrollado sobre ciertos tópicos. Y esto, en realidad, no es nuevo puesto que ha sido dicho en todos los tonos y recomendado por las más disímiles teorías educativas.

La pedagogía popular pretende tomar posición frente a conocimientos de todo orden y tomarla "desde" del punto de vista de los intereses de los sectores populares en búsqueda de aumentar su poder dentro de la sociedad. El nexo que une la experiencia concreta desde la que se recomienda partir con el conocimiento nuevo, no es solamente el de asentar lo desconocido en lo ya conocido, sino de ligar al nuevo aprendizaje la visión que sobre él haya desarrollado la propia cultura y la propia organización popular.

No se trata de preservar a los niños indígenas del contacto con la ciencia alienadora; eso es poco menos que imposible. Se trata de dotarles del punto de vista, del enfoque, del pensamiento que van definiendo sus propias organizaciones, a medida que fortalecen su desarrollo y que pasa a ser elemento del discurso organizacional.

En esto debe recordarse que la visión que los indígenas tienen de la realidad y sus fenómenos no es homogénea, sino que está atravesada por contradicciones, por simplismos y por la ideologización sufrida por medio de múltiples factores. Partir de la realidad significa, pues, partir de una realidad contradictoria, de la cual un punto particular se constituye en el núcleo inicial, en el trampolín para saltar hacia la aclaración y la profundización, para situar esa experiencia dentro del conjunto de la totalidad social, para darle su carácter histórico. La tarea pedagógica consiste en conducir de forma ordenada el proceso que articule estos tres elementos: la experiencia inmediata, el nuevo conocimiento y la posición de los campesinos indígenas en él.

Se han mencionado dos aspectos para explicar qué debe entenderse por una educación "desde" los intereses campesinos y no se pretende agotar en ellos un enfoque que debe atravesar el conjunto de elementos curriculares.

Una educación "desde" la cultura indígena

La segunda especificación de ese eje conceptual de la pedagogía popular intercultural y bilingüe que hemos denominado "una educación hecha desde los campesinos indígenas" se refiere a la perspectiva cultural.

Este es el testimonio de un padre de familia quichua de la Provincia del Napo, recogido por la investigación socio lingüística realizada por la Unidad de Administración de Curricula de la Escuela Rural (1981-82); "En vista de que más antes desde muy pequeños aprendían nuestras culturas desearía que en la escuela bilingüe se enseñe de todo sobre nuestra cultura, porque en la actualidad desde que ingresan a la escuela tratan de olvidar lo nuestro y seguir la cultura mestiza para nosotros no es conveniente"

Son varias y múltiples las dimensiones con las que se puede abordar una educación hecha "desde" las culturas indígenas; algunas se contienen en el texto anteriormente citado y pueden encontrarse en otros testimonios y en acuerdos, resoluciones y recomendaciones de eventos, especialmente, en los realizados por las propias organizaciones indígenas. No interesa abordar aquí toda la problemática cultural inserta en el proceso educativo; es relativamente abundante la literatura sobre el particular. Quisiéramos llamar la atención solamente sobre aquellos principios pedagógicos de mayor relevancia para lograr los objetivos de una educación popular bilingüe e intercultural, formulados de diversa manera, pero que, en definitiva pretenden restituir al pueblo indígena su auto conciencia como pueblo, su propia imagen revalorizada. Este es un objetivo de liberación, pues responde a una realidad histórica de expoliación.

Un objetivo educativo de liberación pide también una pedagogía de liberación y por ella entendemos la construcción de un itinerario general, cuyo recorrido será diferente de acuerdo al escenario en el que se desenvuelve, escenario que puede ser cambiante por las circunstancias de orden social y político que lo determinan y por el vigor y grado de organización popular indígena con que se las enfrenta.

Una pedagogía liberadora es conflictiva, o mejor expresado, es una pedagogía del conflicto porque la búsqueda de espacios de poder es, en

realidad, una conquista, una victoria o muchas victorias conseguidas por la fuerza y vitalidad de la movilización social de las organizaciones populares indígenas, como parte del proceso más global y general de las clases populares de un país.

"Vemos -dice Madeleine Zúñiga- en la educación bilingüe no una meta, sino una estrategia más que conlleve a la forja de una sociedad más justa".

Sin pretender un análisis histórico minucioso, es posible comprobar que la apertura y sensibilidad hacia el reconocimiento de la pluralidad cultural ha estado asociada a visiones progresistas de la sociedad y su desarrollo. En términos políticos y que definen de manera muy general las tendencias de los gobiernos, podríamos decir que la sensibilidad ha sido mayor en propuestas programáticas de centro izquierda. Y esto es lógico; las fuerzas más conservadoras en la sociedad han usufructuado el poder político basados en su poder económico, es decir en el control sobre la tenencia de la tierra y otros recursos naturales. Dentro de esta manera histórica de entender la pedagogía de la educación bilingüe e intercultural, se deben pues, precisar previamente los límites que los diferentes enunciados pedagógicos puedan encontrar, pues, aún siendo válidos los principios, las formas específicas de su aplicación variarán de acuerdo a los contextos sociales y políticos.

La autonomía de las etnias o nacionalidades, que en definitiva es la meta utópica y como el telón de fondo del planteamiento educativo puede ser abierta o sutilmente manipulada por gobiernos -aún democráticos- que ejercen un fuerte control social sobre el conjunto de la población, o puede ser claramente estimulada por gobiernos que intentan grados de participación más allá de la simple formalidad electoral. Hablar de lengua, cultura, contenidos curriculares, experiencias, legislación... va a cobrar sentidos diferentes en uno y otro caso, así como en los matices intermedios.

Hay una cosa clara para una pedagogía liberadora, desde el punto de vista cultural y es que los objetivos estratégicos del movimiento popular indígena están más allá del simple reconocimiento de la lengua y de las proclamas sobre el valor de la cultura, pues éstas podrían ser alcanzadas sacrificando la independencia de clase, es decir, resignándose a sobrevivir sin un ejercicio real del poder social. Los pasos tácticos que se den en las

inevitables relaciones con el Estado en materia educativa tienen que ser vistos siempre en función de los objetivos más grandes dentro de los cuales las diferentes etnias se descubren como clases subalternas dentro de la estructura económica y social y, por consiguiente, unidas y solidarias entre sí.

A la luz de estas consideraciones generales deben leerse y entenderse las dimensiones que cobra la pedagogía de la educación bilingüe e intercultural cuando postula que ésta debe hacerse "desde" la cultura indígena. Con ello se desea significar que: a. La comunicación educativa puede y debe realizarse en el idioma materno. b. Los elementos de la propia cultura forman parte del contenido curricular.

a. La comunicación educativa puede y debe realizarse en el idioma materno.

La mayor parte de los trabajos escritos sobre la educación bilingüe e intercultural enfatizan los problemas lingüísticos. Estos no se abordarán aquí. Corresponde a los especialistas dar respuesta a algunos interrogantes que el pedagogo se plantea para poder encaminar la acción educativa.

Una de las preguntas importantes es acerca del futuro de los idiomas nativos o, como ALBO prefiere llamarlos, los idiomas oprimidos.

Si al lingüista le interesan las lenguas y su revitalización, y al antropólogo la supervivencia de las etnias, al pedagogo le interesa fundamentalmente el futuro de los hombres. Como dice ALBO: "En última instancia, lo que se busca no es tanto la perpetuación ni el aislamiento de determinadas formas culturales ni lingüísticas, sino más bien el que aquellos individuos y grupos que actualmente viven y se expresan (en forma atrofiada, debido a la opresión estructural) por medio de determinados patrones culturales y lingüísticos lleguen a vivir y expresar sus potencialidades internas en una forma plenamente adecuada". ALBO, 1977.

Que el propio idioma sea el camino imprescindible para ello, es algo que no le toca decidir al pedagogo. La educación bilingüe no es un fin en sí misma, es un instrumento para que las potencialidades humanas de un pueblo afloren y tengan expresión y parte en la sociedad. ✓

Hasta donde ha llegado el aporte de antropólogos y lingüistas, puede decirse que el idioma del sector oprimido mayoritario debe tenerse en cuenta y fomentarse para asegurar la eficacia inicial del aprendizaje y para crear autoconfianza y conciencia de grupo. Son estos últimos los objetivos más importantes. En efecto, la investigación educativa aún no ha encontrado evidencias de que los niños, por ejemplo, aprendan a leer más rápidamente en la segunda lengua si se les enseña primero a leer en la lengua materna ni si obtienen un conocimiento general mayor de otras materias al aprenderlas en lengua nativa... Incluso algunos investigadores, como por ejemplo, Patricia Lee Engle, consideran discutible lo que hasta hace poco era considerado casi como un axioma: que el mejor medio de aprendizaje del niño es en su primera lengua (CORVALAN, 1985).

El uso de la lengua materna en la comunicación educativa debe hacerse no tanto en función del rendimiento escolar, si no para lograr desarrollar actitudes de confianza en el propio valor como pueblo.

Es indudable que las fuertes presiones de carácter socioeconómico llevan a la población indígena a buscar y desear el aprendizaje del castellano. Los estudios realizados en Perú (ZUÑIGA, 1986, en Bolivia RIVERA, 1980 y Ecuador MEC-GTZ, 1981) señalan como constante la tendencia a aprender también en su idioma materno, a lo que no se oponen, pero manifestando temores sobradamente justificados de que la presencia oficial del quichua sea un obstáculo para aprender el castellano, vía por la que saben tendrán acceso a mejores oportunidades de vida.

El valor del uso de la lengua materna en el proceso de aprendizaje hay que ponerlo fundamentalmente en el proyecto de revitalización y dinamización cultural, así como en el fortalecimiento de la identidad cultural. "Diversas encuestas socio-lingüísticas -dice Madeleine Zuñiga- demuestran que los bilingües no incipientes, están más dispuestos a aceptar una educación en quechua. El uso del castellano en su diaria lucha por articularse con la sociedad nacional hace que sientan la lengua materna vernácula como elemento que los cohesiona y fortalece su identidad cultural como defensa frente a esa sociedad nacional". //

Por otra parte, queda también claro que el idioma castellano debe también fomentarse hasta que el sector oprimido lo maneje plenamente. Una

visión realista (ALBO, 1977) de este problema lleva a concluir que la castellanización es el único medio actualmente viable para que dicho sector "pueda adquirir la capacidad técnica y académica necesaria para dialogar a pie de igualdad con el grupo dominante y para no seguir quedando marginado y oprimido en los innumerables procesos de integración nacional y continental".

Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje del castellano como segunda lengua debe realizarse cada vez dejando más de lado el preceptivismo gramatical, buscando el manejo oral y escrito del idioma oficial. Para ello mucho más importante que las lecciones escolares resulta la utilización sistemática de los medios de comunicación social en programas de enseñanza del castellano como segunda lengua. Cuanto se haga en este sentido aliviará la pesada tarea de la escuela bilingüe y será, sin duda mucho más efectivo. De esta manera se cultivarán mejor las capacidades comunicativas de los niños en la segunda lengua.

El uso de la propia lengua en el proceso de comunicación educativa tiene -como ya quedó dicho- un valor muy especial con relación a la capacidad de autovaloración. Pero ¿Por medio de qué mecanismo ocurre esa transferencia? ¿Cómo explicar la articulación existente entre el uso de la lengua y el mayor aprecio por la propia cultura? ¿Qué le añade el uso escolar del propio idioma para producir tal efecto, al que cotidianamente se realiza en la vida familiar y comunitaria de las comunidades indígenas? No existen estudios para sustentar explicaciones que respondan a los anteriores interrogantes.

Sin embargo, podemos lanzar, a manera de hipótesis, una explicación presuntiva, que necesitará -sin duda- apoyo empírico para poder elevarla a la categoría de un principio pedagógico.

Podría pensarse que es una explicación razonable el hecho de que la lengua materna sea utilizada por una institución oficial que representa, en alguna manera, al poder dominante. Pero no es suficiente, porque la lengua dominada fue utilizada también por el dominador para relacionarse mejor con las poblaciones sometidas. Se conoce que el quichua fue introducido en algunos lugares por los propios misioneros españoles en el proceso de conquista y por el propio Inca apenas unos años antes de la Colonia,

imponiéndola como lengua oficial y, por tanto, como lengua de sometimiento al poder del Imperio.

No es por tanto explicación aceptable de la autovaloración que la lengua nativa sea utilizada por las instituciones de prestigio y control social.

Numerosas observaciones van señalando el importante papel que juega la escritura en la valoración y credibilidad del conocimiento.

El libro, los textos impresos, el periódico, constituyen fuentes y legitimadores de verdad. La gente cree que algo es verdadero, que efectivamente ocurrió por el hecho de merecer estar escrito. Lo escrito no admite discusión. Esta sensación común a los sectores populares, adquiere especial relieve en la concepción de una cultura de tradición básicamente oral, cuyo primer y más fuerte contacto con la cultura escrita se realizó a través de la Biblia palabra divina escrita y máxima verdad indiscutible. Desde ese primer contacto hasta el día de hoy, todo conocimiento digno de ser aprendido está escrito. Apenas los niños podían ingresar a la escuela, balbuceando mal el idioma oficial y casi sin entenderlo, debían intentar reproducir oral y mentalmente lo que estaba escrito en los libros de texto. Los conocimientos buenos, útiles y valiosos están escritos: las recomendaciones técnicas, las instrucciones para la operación de maquinaria. Lo escrito se fue convirtiendo, así, en criterio de verdad. La posesión de libros y materiales impresos era señal de mayor sabiduría y conocimiento. El cura, el maestro, el médico rural, eran sabios por tener muchos libros. Esta larga historia, a mi entender, ha ido configurando en un pueblo de tradición oral una peculiar mentalidad por la cual ha asociado y aún hoy asocia lo verdadero, lo valioso, lo científico, al hecho de estar escrito y, además, en una lengua ajena. El conocimiento, por tanto, es ajeno y ese es el que vale y tiene aceptación social.

El uso de la lengua materna en la escuela y en la educación de adultos, cuando pasa de ser solamente un instrumento de comunicación oral, a ser, también, portador de un conocimiento escrito, empieza a actuar como legitimador de la verdad.

Ya no es solamente el idioma dominante, sino la lengua de los mayores, capaz de ser portadora de ciencia, de conocimientos útiles y

valiosos y esto es, probablemente, lo que comienza a hacer valiosa la propia lengua, puesto que ésta no solamente sirve para la comunicación rutinaria sino para transmitir la verdad.

Y el mismo proceso que sirvió -entre otros- para dar valor a la lengua del dominador, se transfiere para restituir del suyo a la lengua dominada.

Eso es, probablemente, lo que le añade la escuela al uso del idioma y su más importante virtualidad. Que los niños quichuas aprendan más o menos ciencia en su lengua pasa a ser un asunto secundario frente al hecho de poder devolver, progresivamente, a un pueblo la autoconfianza en el poder de su propia lengua.

Desde este punto de vista los modelos de educación bilingüe que recomiendan la utilización solamente oral de la lengua materna para facilitar la comprensión, para explicar mejor los conceptos difíciles, carecen de fuerza pedagógica para lograr el tránsito educativo más importante que es el de fortalecer la conciencia de grupo.

Por el contrario, los modelos que utilizan una amplia difusión de literatura simple en el idioma materno, aún cuando la población no sepa leer, están en la dinámica del fortalecimiento cultural, además de cumplir una función propedéutica al aprendizaje de la lectura.

Una pedagogía de liberación, de tránsito hacia la recuperación del valor cultural, depreciado por las estructuras de opresión económica, social y cultural, tiene tareas que difieren nítidamente de la pedagogía del dominador. A éste le interesó siempre en el proceso de alfabetización la enseñanza prioritaria de la lectura. Así como a determinados modelos de acumulación económica les interesa ampliar sus mercados y convertir a la población en consumidores de productos necesarios e innecesarios, a los modelos de acumulación cultural que les son subsidiarios les interesó siempre aumentar la capacidad de consumo del conocimiento y la ciencia oficiales, aumentando el número de lectores. La principal preocupación en un programa de alfabetización -sea escolar y no para adultos- ha estado en la preparación de los productos para entregar a los nuevos lectores-consumidores.

La escuela solucionó bastante bien ese problema, puesto que los niños tienen que vérselas con una cantidad muy grande de literatura escolar, desde los libros de texto hasta las bibliotecas escolares.

Una pedagogía de liberación cultural, como debe ser la pedagogía de la educación bilingüe debe acentuar y enfatizar mucho más la producción de la comunicación escrita, que su consumo. Y esto va mucho más allá de la simple (aunque no lo es tanto) capacidad de escribir que no es ajena a la pedagogía dominante, ya que en ella se escribe para copiar lo que el maestro dicta o lo que el libro dice o lo que la pizarra muestra; se escribe para dar cuenta de lo que los textos dicen cuando uno es preguntado en un examen. Se escribe para el profesor, ni siquiera para uno mismo. La pedagogía liberadora exige no solamente acceder a la capacidad de dibujar signos con sentido, sino de acceder al poder de transmitir la comunicación, de escribir para otros. Y no habrá recuperación del valor de la cultura cuando solamente se escriba para el maestro que corregirá el escrito, sino cuando se pueda utilizar desde los más simples a los más complejos sistemas de impresión. Porque, a lo dicho anteriormente, debe añadirse que no es solamente el hecho de ser escrito lo que atribuye significación científica al conocimiento, sino el hecho de estar impreso, de estar escrito en letras de molde. Y mientras los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de las comunidades no tengan posibilidades de imprimir su comunicación escrita, el aprendizaje de la escritura, aún en su propia lengua, no será sino una contribución más a la dependencia.

Y no se requiere para esto la dotación de sofisticadas imprentas. Ha sido ya probada en la historia de la pedagogía la bondad del uso de sellos para impresión en la enseñanza primaria y hoy en día son bastante accesibles los miméografos artesanales, la serigrafía y, donde sea factible, los miméografos convencionales y hasta las pequeñas imprentas. Alfabetizar a niños y adultos en una pedagogía bilingüe e intercultural no significa solamente transferir las habilidades de descodificación y codificación, sino también transferir el poder de producir la propia comunicación escrita, con autonomía.

b. Los elementos de la propia cultura forman parte del contenido curricular.

Comencemos citando nuevamente a Madeleine Zúñiga: "... a medida que se ha persistido en hacer educación bilingüe, se ha ido tomando conciencia que el reto no es sólo cómo educar en una lengua vernácula, sino fundamentalmente cómo ofrecer una educación cuyo contenido provenga de la cultura indígena" (ZUÑIGA, 1986).

Son varias las preguntas que el pedagogo hace a otras disciplinas. ¿Existe una "cultura quichua"? ¿Cuáles son sus valores culturales propios, es decir aquellos que no han sido fruto de imposiciones externas? ¿Cuáles de estas 'imposiciones', factores o elementos culturales externos pueden considerarse enriquecedores de la cultura propia? ¿Qué elementos de la cultura se perdieron definitivamente pero podrían ser estudiados como parte de la historia? ¿Cuáles están a punto de perderse y por qué necesitan salvarse o no?

En todo caso, aún cuando no se tengan respuestas acabadas para esas y otras preguntas, desde el punto de vista pedagógico parece muy peligroso un planteamiento dicotómico -infelizmente bastante común-entre lo "propio" y lo "ajeno", lo "interno" y lo "externo", pues con eso se ha llegado a una visión algo maniquea que asocia a lo "malo" todo lo externo, lo ajeno y a lo "bueno" todo lo propio. Una consideración pedagógica en función de los contenidos educativos acepta que lo externo no es malo ni rechazable por ser externo, como lo interno o propio no puede ser bueno y aceptable sólo por ese hecho.

Sin pretender tratar exhaustivamente este asunto, que aún es objeto de estudio y discusión, se pueden asumir algunas proposiciones para entender cada vez mejor qué se quiere decir cuando afirmamos que una educación hecha "desde" los campesinos indígenas implica que el curriculum escolar debe estar también conformado por los conocimientos propios de la cultura andina, o, como prefiere llamar ALBO, de las culturas de base andina y rural (RIVERA, 1980).

- a. El pueblo sabe; es decir, es poseedor de "un caudal de conocimientos que aún se mantienen vigentes y que les ha permitido sobrevivir a pesar de los siglos de dominación". El saber popular indígena no es algo homogéneo, acabado ni entero. Pedagógicamente interesa identificar algunos tipos de conocimiento que nos muestran realidades y procesos de elaboración diferentes. Seguiremos a Sergio Martinic (1985), en la identificación de tres tipos de saberes o conocimientos.
- b. Hay, primero, un saber necesario para el desempeño cotidiano; conocimientos que garantizan la reproducción y producción del mundo social indígena. Corresponde al saber de una época que debe ser interiorizado para que los hombres se desempeñen adecuadamente en el mundo social al que pertenecen. Son conocimientos que el campesino requiere para realizar su práctica productiva: manejo de herramientas, conocimiento del ciclo de la naturaleza, enfermedades de los animales... y los que necesita para entender y desenvolverse en el funcionamiento de la comunidad.

Este saber cotidiano "está estrechamente vinculado a la acción y a la práctica" y "se actualiza a través de la experiencia". Este conocimiento no es estático; lo que debe saber un grupo social en una época es distinto a lo de otra". La relevancia de estos conocimientos depende de su adecuación social a circunstancias, lugares y tiempos determinados: unos se pueden olvidar y se pueden adquirir otros, no importando tanto su origen, como la apropiación y uso que de él haga una colectividad. Y es aquí donde se hace más difusa la frontera entre lo que es propio y lo que es ajeno.

Los campesinos indígenas no están tan preocupados por si este tipo de conocimientos provienen de "horizontes occidentales o tradicionales, sino, según arrojan estudios efectuados en comunidades, si este conocimiento sirve o no para mejorar su producción y sus condiciones de vida" (DIETSCHY-SHEITERLE, s/f). La indagación para incorporar contenidos culturales al curriculum, tal como ha sido propuesta en el Modelo MACAC, o propugnada en el "curriculum comunitario" aplicado en el proyecto de nuclearización, en las Modalidades Educativas Específicas (MEC, 1985) y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (MEC-DER, 1986), debe tener muy

en cuenta el carácter con que se recuperen estas prácticas del saber cotidiano. Algunas de ellas habrán de ubicarse dentro del desarrollo histórico, como antecedentes de las prácticas hoy establecidas, sin intentar restituirles significado por la vía escolar. Lo propio no es solamente lo antiguo, sino lo nuevo que ha sido incorporado como práctica social útil y ese debe ser considerado también un contenido cultural del curriculum.

A este tipo de conocimientos se refiere la practicidad que se reclama para un curriculum orientado a la vida y a la producción permanente de cultura. ¿Qué sentido podría tener aprender prácticas antiguas ya no vigentes, solamente por el hecho de ser 'propias'?

- c. Además del conocimiento cotidiano, se debe reconocer la existencia de un saber elaborado que reconstruye y ordena la experiencia de acuerdo a ciertas reglas y principios de pensamiento.

Se ha hablado con frecuencia del carácter concreto del pensamiento quichua y de su relativa incapacidad para producir y comprender un pensamiento abstracto (CASTELNUOVO, 1986). No parece una posición completamente correcta; los campesinos indígenas elaboran también un pensamiento "adecuado no sólo para enfrentar problemas y acontecimientos en circunstancias determinadas si no que las trasciende, constituyendo verdaderos principios de orden más general que resultan ser válidos en diversas condiciones y momentos de la práctica social de los sujetos" (MARTINIC, 1985)

Un ejemplo, el más claro quizás, es la medicina, que se fundamenta en el conocimiento del cuerpo y en una concepción de las enfermedades y trastornos psíquicos que descansa en supuestos, conceptos y explicaciones coherentes. Muchas de las prácticas productivas agrícolas de los campesinos de base cultural andina tienen su explicación en esta "sabiduría" popular indígena. Otros ejemplos de este tipo de conocimiento elaborado pueden ser encontrados en la historia y las artes.

Uno de los efectos de la escuela alienadora es la pérdida progresiva de

esa sabiduría, supuestamente reemplazada por la ciencia oficial impuesta (en medicina, por ejemplo) que no puede tener aplicabilidad para la solución de los problemas cotidianos, por estar sus elementos concretos fuera del alcance de los campesinos. De la sabiduría tradicional, ancestral, incluso; van quedando solamente algunas prácticas aisladas, sin propio sustento teórico, que sí solucionan los problemas concretos y cotidianos.

Se puede mencionar, por ejemplo, la información teórica que recibe sobre las ciencias naturales y las tecnologías modernas de producción. Este saber elaborado transmitido por un curriculum convencional, queda como un referente teórico, sustitutivo de la racionalidad anterior que pierde credibilidad ante el atractivo de las tecnologías modernas propuestas por los agentes del desarrollo. pero la práctica productiva sigue siendo la tradicional, privada del cuerpo conceptual elaborado que le da sustento.

Es este tipo de conocimiento elaborado el que preferencialmente debe indagarse para ser incorporado al curriculum escolar, cuando sirva no únicamente como activador de la conciencia y de la racionalidad de las propias prácticas sociales vigentes: de la vida productiva, de la organización comunitaria, de las relaciones internas y externas, etc. Y los principales esfuerzos de la investigación para el curriculum tienen que estar ordenadas a encontrar y recuperar este tipo de saber.

- d. Por último, se reconoce la existencia de un saber orgánico que "forma parte de los procesos de formación de identidades colectivas y es el producto de la elaboración crítica que los hombres tienen de su propia visión del mundo "(MARTINIC, 1958). Los conocimientos populares encuentran síntesis y coherencia en una determinada visión del mundo. La parte más importante de la resistencia cultural indígena ha sido el mantenimiento, en condiciones muy difíciles, de su propia cosmovisión, de aquello que los mismos indígenas llaman "propios valores" (MANIFIESTO DE TIWANAKU, 1973) y que algunos estudiosos han llamado "su alma": "El pueblo puruhá-quichua tiene su alma y con éste puede responder al reto (la influencia de la occidental), con tal de que se le devuelva a tiempo lo que se le ha expoliado: su

autoconciencia de pueblo, su propia imagen revalorizada" (AGUILO, 1985).

Este tipo de saber orgánico hace referencia a los rasgos genéricos y específicos que constituyen la identidad de un pueblo, aquello que se resiste a perder, a pesar de que sus conocimientos empíricos hayan sido superados o sus visiones científicas puedan también ponerse en cuestionamiento por nuevos datos de la realidad misma que intentaron explicar.

La pedagogía de la educación bilingüe e intercultural tiene que diferenciar muy bien a este tipo de saber, de aquellos que están condicionados por el mismo desarrollo histórico.

Un curriculum intercultural y bilingüe ha de caracterizarse no por estar conformado de numerosas referencias a la historia del conocimiento cultural, sino por estar impregnado del saber orgánico, de las estructuras y esquemas mentales que diferencian a algunas culturas de otras, por mucho que los objetos de conocimiento sean los mismos.

Un curriculum será intercultural no por el hecho de que yuxtaponga lo "ajeno" y lo "propio" -dicotomía que en el fondo hemos rechazado- sino porque la visión desde la cultura indígena lleve a la adquisición de muchos conocimientos, todos aquellos que sean necesarios para enfrentar la vida hoy y el mañana histórico, engarzados en la peculiar forma de ver el mundo que le da identidad a un pueblo.

A esta identidad, a la búsqueda de sus elementos, debe encaminarse la investigación requerida por la pedagogía, pues ese será el más auténtico "contenido curricular" que oriente la formación de hombres y mujeres, del "runa" que no pudieron avasallar las conquistas política, religiosa, científica ni tecnológica.

Para el pedagogo "descubrir la identidad cultural no es volver al pasado. No es ni puede ser una búsqueda en las tradiciones parciales de la autenticidad perdida. La identidad cultural no es una joya extraviada que haya que encontrar; no es un tesoro intacto en un cofre

que se deba abrir. La identidad cultural no se descubre ni se recuerda sino que se construye. A partir del pasado, pero para superarlo; en el presente, pero para transformarlo. Una educación centrada en la dinamización cultural es aquella que permite y estimula la construcción de identidad. (PIÑA, C, y GOLDSCHMIED, 1985)

Para el pedagogo, la identidad cultural no es una cosa, un bien que se transmite, es un modo de ser que se construye en todas las instancias de la vida escolar: en los docentes, en los objetivos, en los materiales didácticos, en los contenidos, en la metodología.

- e. Pese a la invasión cultural sistemáticamente realizada desde hace más de cuatrocientos cincuenta años por diversos medios, entre ellos la escuela como uno de los más importantes, el saber popular indígena ha continuado transmitiéndose y reproduciéndose a través de una red de instituciones sociales.

La pedagogía de la educación bilingüe e intercultural va más allá de los límites formales de las escuelas, para insertarse en los mecanismos no formales de transmisión del saber popular. El trabajo en la escuela es, sí, importante para frenar el proceso de colonización cultural, pero no parece pueda juzgarse el más importante, si al mismo tiempo no se dinamizan las redes sociales de reproducción del saber que están constituidas por unidades diferenciadas. BRANDAO (1983) propone cuatro:

* "Unidades comunitarias de reproducción de la vida y del saber tradicional" del campesinado: grupos domésticos, el padrinazgo, el trabajo colectivo y las instituciones de reciprocidad.

* "Unidades de clase, de reproducción del trabajo y del saber orgánico de los campesinos": grupos y delegaciones populares, asociaciones y movimientos indígenas...

* "Unidades gestionadas de reproducción del orden social vigente y de proyectos de modernización", de entre los cuales la escuela es el más importante, los proyectos de desarrollo, la Iglesia...

* "Unidades gestionadas de participación" en trabajos de distinto tipo vinculadas a la educación popular y a las acciones dirigidas a fortalecer las organizaciones de base.

La construcción de la identidad cultural no puede ser un trabajo exclusivo de curriculum escolar, porque este requiere condiciones especiales no siempre al alcance al interior de una institución de difícil cambio como es la escuela.

2. La educación popular bilingüe tiene un sujeto colectivo: la comunidad

Una de las rupturas culturales introducida por los sistemas educativos convencionales y la escuela, específicamente, es la sectorización de la acción educativa de acuerdo a las diferencias individuales de sus destinatarios. Se realizan, así, programas educativos para adultos, experiencias con jóvenes, la escuela es para los niños, se promociona la mujer... Ha habido una suerte de especialización en cuanto a las acciones educativas dirigidas a estos grupos humanos, la cual, en alguna forma, rompe la dinámica cultural comunitaria.

En efecto, es difícil encontrar autor que no mencione el sentido comunitario como uno de los valores fundamentales de la cultura andina. (LLANQUE, 1974; ALBO, 1980; AGUILO, 1985). El hombre andino, dice ALBO, "casi no puede tomar decisiones ni organizar su trabajo, ni divertirse, ni rezar si no es con referencia a estos grupos (familia y comunidad) a los que pertenece".

BLEGER llega a sostener que entre los quichuas no existe lo que podríamos denominar una "personalidad individual" sino, más bien, una identidad social o grupal. Esta podría ser expresión de un cierto fenómeno de sincretismo e indiferenciación frecuentemente mencionada en estudios antropológicos (CASTELNUOVO, 1985).

Toda acción educativa en zona rural andina tiene como postulado sus relaciones con la "comunidad", sea porque de ella se nutre, sea por que persigue como objetivo la transformación comunitaria. Qué se quiera decir

con eso no siempre aparece explícito y puede, también, estar en alguna forma teñido de una concepción urbana. El hecho de una escuela dirigida a los niños es ya una irrupción desconsiderada en la visión que la cultura andina tiene del sujeto educativo.

La pedagogía popular bilingüe intercultural rehuye entender la comunidad como el simple agregado de niños, mujeres, hombres, jóvenes, viejos...

Entiende la comunidad como un todo e intenta despertar la fuerza asociativa inusitada (AGUILO, 1985) de las culturas de base andina y que en muchos casos permanecen hoy aletargadas por fuerza de la larga historia de depredación que ya conocemos.

La "comunidad" campesina ha de entenderse a partir de la comprensión de su estructura económica y social y de las condiciones históricas que permitieron la formación de este régimen económico-social.

Las comunidades rurales indígenas no son ya la herencia viviente del Imperio Inca, con sus características de usufructuación colectiva de la tierra, cooperación de energía humana y su voluntad de producción socializada. Hoy en día, los estudiosos de estos asuntos nos alertan contra la identificación de las comunidades con los "ayllus" prehistóricos (CLAVERIAS, 1976).

No cabe duda, sin embargo, que la base ancestral de la comunidad es el ayllu milenario, aunque hoy en día sólo queden rezagos de él (LLANQUE, 1974). Incluso es probable que se formara mucho antes que el Incario (SAAVEDRA, 1975). En los comienzos, el ayllu no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre como Jefe, alentada por el espíritu religioso. Fue evolucionando posteriormente incorporando una serie de elementos de las diferentes culturas que fueron entrando en contacto. En el ayllu se desarrolla un "profundo sentido cooperativista estimulado por las necesidades de la subsistencia y de la convivencia pacífica" (PEREZ, 1962). Se fueron generando de esa manera diversos sistemas de ayuda mutua.

Posteriormente el ayllu familiar se convirtió en ayllu extendido, "dando lugar a formas aglomeracionales de sentido fuertemente cohesivo" (AGUILO, 1985).

El conjunto de diez ayllus constituía la "marca", que se hallaba a cargo de la autoridad (curaca). La llegada de los españoles desestructuró algunas instituciones, pero ciertas formas organizativas guardaban sorprendentes semejanzas con sus sistemas comunitarios, por lo que no crearon nuevas instituciones, sino que les cambiaron de nombre.

Ese fue el caso de la Marca, que pasó a denominarse 'comunidad' en la colonia (PEREZ, 1962) y con ese nombre se la conoce hasta hoy. Para ese momento, sin embargo, el contenido económico y social del ayllu se había transformado por obra del sistema de dominación colonial.

La comunidad ha de entenderse, pues, como uno de los regímenes económico-sociales que organizó a los campesinos en un modo de producción concreto dependiente. La comunidad ya no es, pues, el ayllu y no debe mitificarse este hecho, ni se puede pretender resucitar esa forma primigenia de organización. Pero hemos querido referirnos muy brevemente a ella para indicar que no todo es absolutamente nuevo en la comunidad. Muchos de los elementos antiguos han permanecido en ocasiones ocultos y disimulados bajo diferentes formas y, en algunos casos, rearticulados con los intereses de los colonizadores.

Si bien actualmente la unidad productiva básica es la familia y no la comunidad y se hallan fuertemente acentuados rasgos individualistas en las formas de producción (ALBO, 1974) la comunidad campesina puede considerarse una entidad que conserva lazos indisolubles entre sus miembros. Estos rasgos fuertemente comunitarios se manifiestan por varios indicadores. Uno de ellos es el campo de las decisiones comunitarias y el ejercicio de la autoridad comunal. AGUILO dice: "La comuna actual, trasunto del antiguo ayllu familiar, sigue concibiéndose como un ser viviente unitario y completo. Para el puruhá quichua la vida social es una réplica de la vida biológica. Esta vida, hecha armonía permanente, tiene un centro vital unitario: la autoridad comunal. Sin ese centro nervioso, el cuerpo se convierte en masa amorfa que se pudre y deshace totalmente". Existe un sentido rotativo de cargos o sistema de turnos por el que deben pasar todos los miembros de la comunidad y ejercer la autoridad en un período relativamente corto, generalmente de un año (ALBO, 1975). Normalmente las decisiones pasan por el tamiz de la asamblea comunitaria en la que

participan activamente los jefes de familia y pasan, luego por "el tamiz de cada hogar donde marido y mujer tienen consultas sobre el asunto antes de llegar a una decisión firme" (ALBO, 1975).

Hemos querido resaltar la importancia del valor comunitario y de la concepción de la propia comunidad, vista como un todo, como un organismo vivo, para entender el profundo significado de una educación, que debe dirigirse al conjunto de la comunidad. La educación rural indígena debe ser una educación de la comunidad rural, es decir, toda acción educativa debe contemplar al conjunto de la comunidad y no a partes de ella. Esto significa, entonces, cambiar el concepto de escuela como el reducto donde se educa a los niños, fuera de todo contexto, para entenderla como un elemento más enriquecedor de la dinámica de educación comunitaria.

La educación bilingüe intercultural no puede contentarse con el uso de la lengua materna y con recoger algunos contenidos curriculares de la rica tradición cultural de los quichuas. Estos son elementos muy importantes, aunque no del todo definitorios. Ahi está la experiencia de Warisata, en donde el problema lingüístico casi no fue planteado, concibiéndose, sin embargo, como una escuela-comunidad, en estrecha relación con lo que supuestamente estaba más allá de los muros escolares, pero que, desde la visión cultural andina, en realidad era un más acá, un estar dentro. "Quién sabe si el secreto final de cada historia con hombres sea éste: organizar. La escuela debe organizar el sector en que le toque actuar, y si no lo organiza no es escuela. Su acción, por tanto, no acaba en la puerta del edificio, mejor, sólo comienza en ella. Más allá de la escuela, está la escuela. El vasto mundo de nuestro ayllu es el verdadero claustro de la escuela: el indio nos lo enseña". "Así, la escuela, saliéndose de si misma para hacer gravitar su acción en los planos vivos de la economía, religión, hogar, arte, política del indio, cumple una misión social que toda escuela moderna debe poseer, ya que educar no es enseñar, sino despertar, suscitar, alentar, empujar..." (PEREZ, 1962).

En ese texto de la "Declaración de Principios de la Escuela Campesina", (Warisata) aún con el sabor al lenguaje de 1936, se encuentra el contenido más rico de la educación escolar comunitaria, que podría parecer un contrasentido. No es que la escuela deje de ser escuela -para-niños, sino

que ella sea la instancia privilegiada para dinamizar, "despertar, suscitar, alentar, empujar..." las energías en muchos casos adormecidas de las comunidades para educarse.

La pedagogía de la educación bilingüe intercultural busca una incidencia directa en aquellos elementos de los que depende la integración comunitaria y por medio de los cuales, a la vez, se expresa. La toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad, los trabajos colectivos y formas de reciprocidad, han sido señalados como los más importantes. Vaciadas de su contenido cultural, estas expresiones se convierten casi en una mercancía con la cual se negocia con los "padres de familia", requiriendo "mingas" como una forma de abaratar los costos y -en veces- de eximir al Estado de sus obligaciones con los sectores más desfavorecidos. Pero la minga puede convertirse en un momento educativo privilegiado para toda la comunidad, aprovechando no solamente el resultado del trabajo colectivo, sino haciendo de él una oportunidad para distintos aprendizajes comunicados en los códigos y a través de los canales propios de la educación que tradicionalmente han utilizado los mayores para socializar la cultura.

La toma comunitaria de decisiones es otro de los elementos aglutinantes que se transforma en instancia educativa para el conjunto de la comunidad. La concepción burocrática de la administración escolar ha llevado a mantener a las comunidades alejadas de las decisiones más importantes en la gestión de un centro educativo, que se realizan de forma autónoma y con una dependencia jerárquica completamente ajena a la vida comunitaria. Las mejores experiencias de educación rural han sido aquellas en las cuales las propias comunidades toman colectivamente las decisiones y establecen instancias orgánicas para ello. Desde el Parlamento Amauta de Warisata, se han intentado diversas modalidades de intervención directa de la comunidad en la vida escolar. La pedagogía bilingüe e intercultural descubre estas instancias orgánicas en la vida misma de las comunidades, y evita calcar simplemente la concepción urbana de los Comités de Padres de familia que únicamente tienen funciones de apoyo material, pero sin capacidad decisoria.

La escuela se convierte así no en el vehículo natural de la educación, sino solamente en una instancia de articulación con la sociedad global y que tiene que estar bajo el control de las propias comunidades.

/ La acción educativa educativa tiene que incidir en aspectos básicos de la vida comunitaria y que configuran el carácter y el tipo de hombre y de mujer que se espera contribuir a formar, desde el enfoque de la educación bilingüe e intercultural. De no ser así, los resultados podrían verse seriamente comprometidos, pues se estaría actuando solamente sobre una parte de la comunidad, sobre los niños, que no son los únicos que requieren recuperar el sentido y el valor de su lengua, de sus conocimientos tradicionales y de su historia, sino que también lo requieren los demás. El hecho de ser bilingüe la educación no es una respuesta a demandas compartidas por todos los miembros de una comunidad ni por todas las comunidades, sino que es la restitución de un derecho y la aplicación de un principio que necesitan ser asumidos por todos quienes constituyen la comunidad.

3. El aprendizaje campesino es de naturaleza social

Acaso uno de los aspectos innovadores de mayor importancia en la recreación de las ciencias de la educación y tarea importante de la Runagogía es la elaboración conceptual sobre la naturaleza del aprendizaje en los campesinos. Casi sin discusión se han aceptado como válidos las leyes y los principios de las diferentes escuelas que tratan de explicar el hecho de aprender y no pocas veces se los ha aplicado sin vacilación al aprendizaje del hombre del campo, especialmente el indígena.

Si las teorías psicológicas del aprendizaje pueden ser discutibles aplicadas a los niños y jóvenes de nuestras ciudades por haber sido elaboradas en contextos tan diferentes a los de nuestros países, con cuánta mayor razón podemos levantar serias objeciones a su aplicación a la educación campesina, especialmente indígena.

Sin pretender, sobre el particular, afirmar categóricamente y científicamente que el aprendizaje es fundamentalmente un hecho social, existen indicios o hipótesis, que deben ser estudiadas e investigadas.

He aquí algunos rasgos que podrían ayudar a caracterizar la naturaleza social del aprendizaje y que nos permitirían, en alguna forma, definirlo.

Las decisiones sobre qué aprender son decisiones comunitarias, no individuales. En el sistema de Teleducación de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, que se comenzó a crear o implementar desde el año 1974, se aceptó como un supuesto indiscutible la posibilidad del auto-estudio, por ser inherente a sistemas educativos no presenciales. Para estar seguros de que este supuesto tenía algún asidero real en la opinión de los posibles destinatarios, se consultó en la investigación previa sobre la predisposición actitudinal al aprendizaje no presencial, a través de un sistema de auto-aprendizaje. El 80% respondió que le gustaría participar en un programa de esa naturaleza. El 72% indicó, además, que dispondría de tiempo para ello (RIVERA-RAMPON, 1976). Cabe enfatizar el hecho de que la pregunta fue acompañada por una explicación pormenorizada de qué se entendía por estudio individual, hecho en tiempo libremente elegido y sobre una temática también seleccionada individualmente.

Apoyados en tal indicador de receptividad, se siguió adelante con el programa en material escrito y con apoyo radial. Poco a poco, la experiencia directa de campo, las informaciones proporcionadas por los coordinadores de cada unidad operativa de base (campesinos igualmente) así como las observaciones del equipo de supervisión, fueron mostrando que cada participante actuaba no individualmente sino en grupo. Era el grupo el que tomaba las decisiones sobre qué aprender y cómo hacerlo. La experiencia mostró, contrariamente a lo que pretende un sistema de educación a distancia basado en el aprendizaje individual, que los participantes preferían seguir un ritmo más lento, pero un ritmo comunitario, no importando tanto sus capacidades individuales, cuanto las decisiones grupales.

Este hecho vino a reforzar algo que también se encontró en la investigación y que no se tomó suficientemente en cuenta para todos los aspectos que implica el aprender en una comunidad rural. A través de una prueba proyectiva constituida por series de dibujos, los campesinos se identifican más con los grandes grupos comunitarios que con los pequeños grupos y, por su puesto, con el individuo aislado.

Que el aprendizaje sea por naturaleza comunitario no quiere decir, solamente, que deban tomarse en cuenta actividades grupales, ni las llamadas técnicas de dinámica de grupo. Apunta hacia una concepción más profunda del acto de aprender. Este, habitualmente se concibe como las modificaciones

que se producen en la conducta humana y que no pueden ser explicadas por tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (HILGARD-BOWER, 1976). Este concepto puede ser aceptado aún sin pronunciarse por una de las teorías del aprendizaje que se han desarrollado.

La pregunta más importante, aún por responder de manera científica, es si cuando hablamos de educación rural el aprendizaje debe concebirse como un cambio en la actividad del individuo, o ha de afectar, para ser tal, la estructura comunitaria. He escuchado en algunas oportunidades decir a un líder campesino: "O todos salimos adelante o todos tenemos problemas" como una expresión de los vínculos fuertes que ligan a los miembros de una comunidad campesina.

Preguntarse por qué es el aprendizaje para el campesino es preguntarse por cómo sabemos que los campesinos aprendieron. Hasta este momento no se ha hecho sino trasladar todos los instrumentos de verificación de los resultados del aprendizaje utilizados en el ambiente escolar urbano, a la acción educativa, escolarizada o no, en el medio rural. Bajo las consideraciones anteriores ¿puede una prueba objetiva revelar el aprendizaje logrado por una comunidad? Todos somos testigos de los esfuerzos que se realizan, a través de la aplicación de instrumentos como los mencionados, para validar la eficacia de un programa. Y todos tenemos conciencia, también, de la corta durabilidad que tienen los aprendizajes realizados tanto en los sistemas formales (un indicador de ellos sería el analfabetismo por desuso) como en los programas abiertos. Pero el cuestionamiento va justamente a la forma como concebimos el aprendizaje y su verificación.

Por lo indicado, este es un campo que requiere de investigación seria y que llevaría a reformular todo el esquema operativo de nuestros sistemas de educación rural. Y este es el punto crucial, a mi entender, del paso de la "Pedagogía" a la "Runagogía". Es el momento en el cual el verdadero concepto de "runa", comienza a actuar, fuera de la óptica que sobre el hombre ha impuesto la cultura dominante y al margen, ciertamente, de la psicología tradicional que sobre ese hombre se ha desarrollado.

Por lo que se acaba de mencionar, debe considerarse seriamente la posibilidad no solamente de una "pedagogía del oprimido" (FREIRE, 1972),

sino de una "psicología del oprimido" que logre dar una explicación ajustada del verdadero proceso del aprendizaje que se desarrolla en los hombres del pueblo, en los campesinos, sometidos durante tantos siglos a la imposibilidad de aprender.

Ciertamente todos cuantos han actuado en educación rural tienen hoy la dimensión proyectiva del aprendizaje hacia la transformación de las pautas de vida del área rural. Eso es innegable. Nadie concibe ya un aprendizaje puramente académico, éste tiene que estar enraizado en las condiciones en las que se desenvuelva su vida, para mejorarlas y cambiarlas. Pero esto no ha afectado la concepción del aprendizaje en el sentido que estamos proponiendo ahora.

Lo comunitario en la vida rural no ha de ser tomado únicamente como un elemento motivacional o estratégico para el acercamiento al poblador de las áreas campesinas, sino como algo determinante del concepto mismo de aprender, como aquel factor que constituye el aprendizaje y hace que sea tal.

Estas observaciones llevan a formular una hipótesis muy general de trabajo que podría expresarse así: El aprendizaje se produce comunitariamente, no individualmente. Aún en espera de que la investigación pueda arrojar mayores luces sobre este asunto, bien valdría la pena tenerlo en cuenta en los programas de educación bilingüe intercultural.

4. Aprendizaje y trabajo productivo

La escuela rural en general, de la que la escuela intercultural y bilingüe no es sino una expresión muy específica, ha sido objeto de numerosas críticas. Sus métodos y contenidos, se dice, siguen aún sustancialmente idénticos a los de las escuelas urbanas de cualquier país y no toman en cuenta las características y necesidades de la población. Refiriéndose a los sistemas de educación indígena, especialmente, se reconoce que "no han logrado hasta la fecha diferenciarse realmente de los sistemas nacionales de educación" (RODRIGUEZ, 1983).

Hasta el momento son más las quejas y lamentos, la denuncia y el reclamo histórico sobre los atropellos cometidos contra las etnias americanas

Esto significa que educación intercultural y bilingüe no puede limitarse a la transmisión de la cultura como patrimonio de los antepasados, aún en la propia lengua. Exige de los educadores un conocimiento profundo acerca del desarrollo histórico de la cultura dominada y de las fases concretas en las que viven los hombres, mujeres, jóvenes y niños de una época determinada en la cual deben crear sus condiciones de vida material y espiritual. Exige, además, una acción educativa estrechamente vinculada a ese conocimiento, que permita percibir el futuro y las formas específicas de transitar hacia él. La educación intercultural y bilingüe así entendida; no será en absoluto la simple "enseñanza de los bienes culturales" quichuas, sino la formación de hombres y mujeres que, desde niños, participen en la lucha por la construcción del futuro y de la cultura de ese mañana.

La incorporación del trabajo productivo a la escuela constituye un escenario privilegiado para esta pedagogía de la cultura quichua. Y no se crea que este es un planteamiento ajeno a ella, por el contrario, hunde sus raíces en las formas tradicionales de la educación indígena.

En las culturas de base andina el trabajo colectivo es el momento privilegiado de la educación de niños y jóvenes, sin que sea el único. Cuántos aprendizajes se realicen en una minga es algo que las mismas comunidades quichuas tendrán que explicitar de manera más nítida y reflexiva para transferir las metodologías tradicionales de la educación indígena a los nuevos contextos de la educación escolar.

Cuando nos estamos refiriendo a la relación entre aprendizaje y trabajo productivo, no estamos postulando algo que -por otra parte- es bueno, la educación técnica o vocacional. No se trata de que la escuela para niños campesinos, como el colegio posteriormente, propicien una educación directamente ligada con la capacitación específica hacia un determinado tipo de trabajo: escuelas para producir carpinteros, electricistas o peritos agrícolas... Se trata de que el trabajo productivo en el campo constituya el nutriente de los aprendizajes y de la mayor parte del curriculum.

Si bien es cierto que cualquier forma que adopte la relación entre el aprendizaje y el trabajo es buena, hay algunas de ellas más recomendables.

Existen experiencias en educación no indígena que llevan una relación paralela entre aprendizaje y trabajo. Varias réplicas de lo que fue la Colonia Gorki en los comienzos de la revolución soviética se han hecho en algunos de nuestros países. Estas experiencias se caracterizan porque los alumnos deben trabajar algunas horas a la semana, e incluso al día, según los casos.

Un intento serio de generalizar esta práctica es la permanente recomendación y la legislación, incluso, sobre los huertos escolares. En otros casos se tienen granjas en las que los niños y jóvenes desempeñan diariamente tareas específicas junto al personal especializado para su mantenimiento. Esto es muy importante cuando se desarrolla de manera sistemática y no como mero entretenimiento. Tanto mejor si es que los niños no son solamente mano de obra, sino van adquiriendo y compartiendo, de acuerdo a su edad, responsabilidades mayores en el manejo de la unidad de producción escolar.

Esta relación entre aprendizaje y trabajo se considera paralela, porque los programas de estudio no sufren alteración por efecto del trabajo productivo y su naturaleza. El trabajo se alterna con el estudio y ambos siguen su propia dinámica sin interferirse. En algunos casos, el trabajo sirve como campo de aplicación práctica de algunos conocimientos. Pero la mayor parte de las veces es un elemento educativo complementario.

Algunas experiencias se han llevado a cabo en Ecuador, en especial en los centros educativos vinculados a los programas de desarrollo rural integrado (OVIEDO-CARDENAS, 1985), aunque no en todos los casos con la misma intensidad.

Lo importante de esta forma de relacionar el trabajo a la escuela es que aquel cobre un verdadero carácter productivo y no sea un mero ejercicio diletante o formal. La contribución al desayuno escolar o al propio financiamiento de la escuela transforman la actividad de trabajo en una tarea con significado. El concepto urbano del trabajo en la escuela ha llevado en no pocas ocasiones a realizarlo en el campo de manera análoga a como los niños de la ciudad hacen los llamados "trabajos manuales" o "actividades prácticas". En la educación bilingüe e intercultural esto no tendría sentido, puesto que se estaría nuevamente violentado el concepto cultural del trabajo.

El campesino ingresa a la vida productiva a muy tierna edad como parte, en la mayoría de los casos, de la unidad familiar de producción. De manera especial en las épocas de máxima actividad agrícola (siembra, cosecha) los niños cumplen tareas junto a sus padres y parientes.

La escuela campesina, pues, debe incorporar esa práctica vital del trabajo, acogiendo uno de los principios que dieron origen a la educación indígena en Warisata: "La pedagogía de la escuela indígena debe estar fundamentada en la experiencia social de la vida indígena y sus leyes deben ser fruto de esa experiencia" (PEREZ, 1962). Algunos proyectos intentan reeditar la producción comunal, resucitando el antiguo concepto del trabajo colectivo. En las circunstancias económicas actuales - y algo de eso se dijo ya en capítulos anteriores- esto ha cambiado, es una pauta cultural de comportamiento que ha variado una vez que se rompieron, por efecto de la dominación colonial, las formas precoloniales de trabajo, las que, en un sistema social autocrático, exigían la 'ayuda' mutua como una necesidad imprescindible para la subsistencia. Sería un error considerar que un supuesto 'espíritu comunitario del campesino y la tradición ancestral de ayuda para el trabajo' constituyen una base firme para la implementación de programas de trabajo comunitario o asociado" (URIESTE, 1984) y esto vale tanto para las políticas generales de fomento, cuanto para lo que en este momento nos ocupa que es la incorporación del trabajo a la escuela o, mejor dicho, la vinculación de la escuela a la experiencia de trabajo campesino.

Hoy en día, los estudiosos de estos asuntos (ALBO, 1982; URIESTE, 1984; CLAVERIAS, 1972) están de acuerdo en que la globalidad del proceso productivo gira en torno de la unidad familiar y solamente en tareas específicas y aisladas en trabajo cooperativo o comunitario. Por ello es que podría ser sugerente la experiencia realizada hace ya bastantes años en Warisata, tal como la relata el profesor Pérez en su informe al Director General de Educación en 1932: "Las hectáreas de tierra propias de la escuela serán repartidas entre los niños, dando lugar a un ensayo de explotación individual, de acuerdo a las orientaciones del maestro. El producto cosechado, agrícola o industrial, será destinado al sostenimiento de la escuela" (PEREZ, 1962).

La escuela debe ajustarse a las formas productivas vigentes en cada zona y acomodarse a los diferentes ciclos marcados por ellas. Por lo que

puede vislumbrarse, la interacción aprendizaje-trabajo daría un vuelco sustantivo a la educación escolar intercultural y bilingüe y a la educación rural en general. Así lo han entendido ya los educadores y alentadoras experiencias se plantean en este sentido. Las Modalidades Educativas Específicas reconocen en el Ecuador la importancia de esta relación y la explicitan en la formulación de su marco teórico-conceptual: "La Modalidad Educativa Específica vincula el trabajo con el proceso productivo" (DER, s/f).

Desde el punto de vista pedagógico, sin embargo, no basta con que el niño campesino trabaje en la escuela; no necesita de ella para hacerlo. La labor de la escuela consiste en propiciar el carácter reflejo de ese trabajo. Sería ingenuo pensar que el trabajo solo educa y enseña, pues campesinos y obreros deberían ser los que mayores conocimientos posean y sabemos que eso no es así. La escuela intercultural y bilingüe brinda al niño campesino y a la comunidad, por extensión y en la medida que ella amplíe sus horizontes, la posibilidad de generar conocimiento y producir cultura a partir del trabajo, despojándolo, en alguna pequeña medida, del carácter alienador que éste tiene en la sociedad actual levantando un dique, un muro, entre el hombre (trabajador por naturaleza) y el aprendizaje.

Esto significa, pues, que el trabajo se constituye en un elemento curricular que debiera tener una connotación de centralidad en el proceso educativo, tanto por su importancia cuanto por el papel que cumple en la formulación y reformulación de los programas. Si, por ejemplo, los niños tienen a su cargo el huerto escolar ¿podrán continuar sin modificación los programas de ciencias naturales? ¿Podrá la aritmética ignorar los procesos simples de contabilidad del mercado o de la feria?

Un nivel óptimo de relación entre trabajo y aprendizaje sería el que estamos apuntando: hacer que varios de los aprendizajes que deben realizarse en la vida escolar, se generen en el trabajo productivo de los niños y jóvenes campesinos. El trabajo se convierte, así, en un elemento generador de curriculum, en una acción desencadenadora de aprendizaje. Sea cual sea la estructura curricular que se adopte, por áreas o por asignaturas, los contenidos del aprendizaje, respetando los distintos grados y ciclos de la vida escolar, nacerán de la práctica del trabajo productivo. Nos preguntábamos hace un momento el programa de ciencias naturales: éste tendrá que dar

prioridad al estudio de las plantas cuyo cultivo se realiza en el huerto escolar. Y no es que vaya a olvidarse el resto de requerimientos programáticos en esa asignatura, sino que deberá ponerse mayor énfasis en aquellos que los niños pueden palpar y controlar. Si existe una pequeña granja, con pollos, conejos, cuyes... el estudio de estos animalitos será privilegiado. En alguna medida las operaciones básicas que todo programa de aritmética de nivel primario considera sustanciales, tendrán que referirse a los cálculos de superficie cultivada, el posible rendimiento de la semilla, los volúmenes de agua requeridos para el riego, el establecimiento de los costos de producción, del precio de venta...., en fin, todo ello estará centrado sobre la actividad productiva, según la edad de los niños. El idioma tendrá que girar, en buena medida, en torno al vocabulario y a las relaciones de comunicación que nazcan del trabajo; las lecturas serán también seleccionadas para ampliar el conocimiento sobre los cultivos y las formas de producción. No digamos la necesidad de incorporar el adiestramiento en las habilidades necesarias para que el trabajo sea realizado de mejor manera.

La recuperación de la cultura quichua y de sus valores en torno a la tierra, a su fertilidad, a las prácticas ancestrales de cultivo, a las historias, tradiciones y leyendas, tendrán un sentido no sólo de simple recuerdo histórico, sino de auténtica práctica cultural recreada por los nuevos contextos y las exigencias nuevas. En torno a los fenómenos naturales de los que se trate, habrá posibilidad de recuperar el conocimiento científico tradicional, de valorizarlo, como también de reinventarlo, de expresarlo nuevamente, de compararlo con el conocimiento 'externo'.

Tómese cuidado, con todo, de no restringir los aprendizajes al simple manipuleo de las herramientas. No nos estamos refiriendo a un entrenamiento para el trabajo, sino la producción de conocimiento a partir de él. Muchos pueden confundir estos dos aspectos y por eso quiero diferenciarlos muy bien. De ninguna manera se trata de incorporar el trabajo productivo a la escuela para restringir la actividad futura de los niños indígenas al trabajo con sus manos. Ellos tienen también derecho a desarrollos intelectuales superiores y al acceso a actividades profesionales que no tienen por qué estar circunscritas a la gente urbana y blanca. Lo que se pretende es afincar muchos de los conocimientos en la práctica cotidiana de la vida productiva, pues ello garantizará no solamente un mejor nivel científico, sino también el crecimiento de la conciencia frente a la naturaleza y

sus leyes. La educación no es un acto de adiestramiento, es un acto de humanización que se da en el proceso de enfrentar los fenómenos naturales con los criterios de la ciencia y la tecnología.

La pedagogía bilingüe e intercultural es una pedagogía del trabajo como el lugar de producción de la cultura y de sus expresiones.

5. La escuela como espacio de participación comunitaria

Hoy en día apenas hay educador, proyecto o documento que no haga de la participación el centro del discurso pedagógico. La recuperación de la cultura, su vigorización y desarrollo no dependen solamente de la elaboración de planes y proyectos, como el de la escuela intercultural y bilingüe, sino de la voluntad y capacidad de los propios indígenas y de sus organizaciones para introducir los cambios necesarios.

Por mucho tiempo la educación ha estado preocupada por sus objetivos: para qué educar, hacia dónde conducir a los hombres y mujeres del futuro; posteriormente, la preocupación principal estuvo centrada en quién recibe la educación, cómo evitar una educación elitista y cómo democratizarla, masificarla. Hoy, ha puesto el énfasis principal en saber quiénes son los que conducirán los procesos de cambio y de transformación, pues de eso dependerán tanto los objetivos como los destinatarios de la educación.

En la educación intercultural y bilingüe, es muy importante la pregunta de quién la conducirá. Sin que implique negar la necesidad de los técnicos ni la trascendencia de la acción de los maestros profesionales, es claro que el éxito de la propuesta educativa depende muy particularmente de la fuerza que le impriman los pueblos indígenas y sus organizaciones.

Sabemos de manera general que "las mismas organizaciones indígenas en sus congresos y seminarios reivindican a lo largo de la década del ochenta la necesidad y el derecho de llevar adelante una educación que apunte a sus propios objetivos" (MOYA, 1984). Sin embargo, hace falta aún que las organizaciones y los instrumentos de influencia en la opinión pública indígena, como la escuela, logren que esta reivindicación no sea solamente

de los dirigentes, sino que se constituya en una bandera de las bases, de las comunidades.

La educación popular intercultural y bilingüe no propicia la participación como un acto de fuera hacia adentro: del Ministerio de Educación o de tal o cual proyecto hacia las comunidades indígenas. Trata de que éste sea, más bien, un proceso de dentro hacia afuera, vale decir, un proceso creado por las organizaciones indígenas o un proceso de apropiación por parte de ellas, cuando hayan sido gestados por animadores externos.

Participar en la educación popular intercultural y bilingüe es conducirla como propia, asumir la responsabilidad de su gestión. Hasta aquí, no hay duda de que, conceptualmente hablando, todos estaremos de acuerdo.

Pero, una cosa son los conceptos y otra la práctica. Muchos educadores populares pueden caer en la tentación de creer que la participación es un acto voluntarista de la gente, que la idea es de por sí suficientemente atractiva y comprometedora para que detrás de ella todo el mundo camine. No, la participación no es un acto voluntarista y no solamente depende del querer de los animadores del proyecto ni de los dirigentes populares. Existen condiciones objetivas para la participación. ¿Es que podremos ser dueños de nuestra educación en una sociedad no participativa? ¿Es que el tránsito de la no-participación, en la que ha vivido por siglos el indígena, a la participación, se da por solamente proponerla?

Debemos ser muy realistas en este campo. No es posible pedir al pueblo que, de pronto, sea el gestor colectivo y el dueño de un proceso educativo que nace después de una larga historia de atropellos y de silenciamiento.

Por ello, algunas confusiones surgen cuando se considera que este concepto de participación es un requisito para que la acción educativa sea emprendida. La participación es, sobre todo, un resultado de la educación intercultural y bilingüe y no tanto un requisito para que exista. La participación forma parte del acto educativo. Es todo un aprendizaje que se realiza... participando. No puede ser exigida como condición o requisito para que un proyecto empiece a caminar. A veces los animadores de los proyectos educativos populares dicen algo más o menos así: "si no hay participación

desde el inicio, no hay proyecto". Otras, cunde el desaliento porque la gente aparece como indiferente y poco entusiasta y parece que el proyecto no tiene sentido.

Esto suele ocurrir cuando queremos que la gente participe a fuerza de persuadirla de que lo haga, cuando lo único que tenemos para ofrecerles son largas, interminables y hasta aburridas reuniones. Si nuestro proyecto de educación bilingüe no está concebido de tal forma que en él tenga lugar la comunidad, que los padres de familia necesiten del proyecto y que tengan un lugar, en él, participarán, por mucho que nosotros se lo pidamos.

El proyecto educativo tiene que impregnarse de elementos que envuelvan al conjunto de la comunidad como sujeto educativo. Dijimos anteriormente que la educación popular intercultural y bilingüe tiene un sujeto colectivo: la comunidad y lo reiteramos ahora, considerando que el acto de participar es en sí mismo un acto educativo.

Eso es lo que queremos decir cuando afirmamos que la participación no es un acto voluntarista, que no depende solamente del querer o no querer de los padres, sino de la naturaleza misma del proyecto, de cómo la escuela bilingüe e intercultural se constiruye en un espacio de participación. Lo logrará en la medida que toque los intereses y las necesidades más importantes de las comunidades y las envuelva en el proceso educativo.

Si, dentro de la programación escolar, está previsto que los niños conozcan y escuchen las tradiciones y leyendas de los mayores, se podrá pedir que los abuelitos de la comunidad venga a la escuela a contarlas o todos estarán en un momento advertidos de que los niños irán a buscarlos y preguntarles. Si en la escuela se enseñará a cuidar ciertos animalitos domésticos, se podrá organizar con los campesinos sesiones de trabajo en las que ellos sean los que enseñen. Si los niños tendrán que hacer algunos trabajos en beneficio de la comunidad, estos se discutirán, planificarán y realizarán conjuntamente con la comunidad. Si se trata de evaluar el comportamiento de los niños, no será solamente el maestro quien lo haga, sino se podrá revisar la manera cómo se conducen los niños junto con miembros de la comunidad, pues lo que importa es que la escuela eduque para la vida y no solamente para la buena conducta dentro del aula.

Estos son algunos ejemplos para mostrar que la escuela bilingüe tiene que ofrecer reales posibilidades de que la comunidad intervenga en su desarrollo y funcionamiento y en las decisiones importantes que deben tomarse. Con otras palabras, la participación se genera en los mismos procesos de aprendizaje. De esta manera participar es también un aprendizaje de intensidad y duración variable. Por consiguiente dejará de ser un requisito o una condición y se convertirá en el resultado del mismo proceso educativo.

Se han desarrollado importantes experiencias educativas de participación comunitaria en la elaboración de curriculum, es decir de los contenidos que deben ser incorporados en el programa escolar. Si no se considera la participación como un acto educativo y se la toma de manera ingenua, cualquier consulta hecha a la comunidad podrá ser incorporada. Voy a dar un ejemplo que me ocurrió a mí mismo. Hace algunos años apoyé la organización de un sistema de educación a distancia en la provincia de Chimborazo. Con este fin iniciamos consultas con los campesinos de la zona, preguntando qué querían aprender. Fue sorprendente que un buen número pedía aprender la "raíz cuadrada"... Esto, a todas luces, era lo que menos queríamos, como equipo animador, que se enseñase. Los padres pedían eso porque sus hijos en la escuela recibían esa enseñanza y no podían responder a sus preguntas cuando los chicos tenían que realizar deberes en la casa; por eso solicitaban un aprendizaje que en realidad resulta inútil.

La participación, cuando se constituye en un elemento educativo, debe ser la ocasión de un auto-esclarecimiento, una oportunidad de tomar conciencia de sus propias necesidades e intereses, un momento para ir construyendo la propia identidad. De lo contrario, las expresiones de las comunidades podrían revelar solamente el peso de la imposición cultural arrastrado por años. Muchos padres de familia han manifestado preferir que sus hijos aprendan rápidamente el castellano y dejen de lado la lengua materna, que de nada sirve -según lo han experimentado por años- en la sociedad. ¿Cómo proceder si nos encontramos con una comunidad que rechaza nuestro proyecto de revalorar la lengua indígena? En una concepción ingenua de la participación, estaríamos tentados de aceptar su propuesta, porque expresa la voluntad de una comunidad y así deberíamos dejar todas nuestras buenas intenciones. Una auténtica participación tiene que darse cuando existe, al menos en esbozo, un proyecto social interiorizado por la comunidad, con objetivos para construir hacia adelante. Los indígenas en

Ecuador y en otros países de América Latina han sufrido por años las consecuencias de la fidelidad a su lengua y cultura y muchos llegan a una conclusión muy comprensible: si queremos un futuro mejor para nuestros hijos, castellanicémoslos y adaptémoslos a la vida de la sociedad dominante. Pero eso significa que no hay un proyecto social y político en el que se vislumbre que las cosas pueden ser diferentes y por el que se puede luchar dando sentido a la existencia en la defensa y perduración de una cultura.

Si no existe este proyecto colectivo o está en ciernes, la escuela intercultural y bilingüe puede convertirse en un espacio importantísimo para avanzar hacia su elaboración y formulación, hacia la discusión de las propuestas que vienen dadas por las organizaciones ya constituidas, por ejemplo.

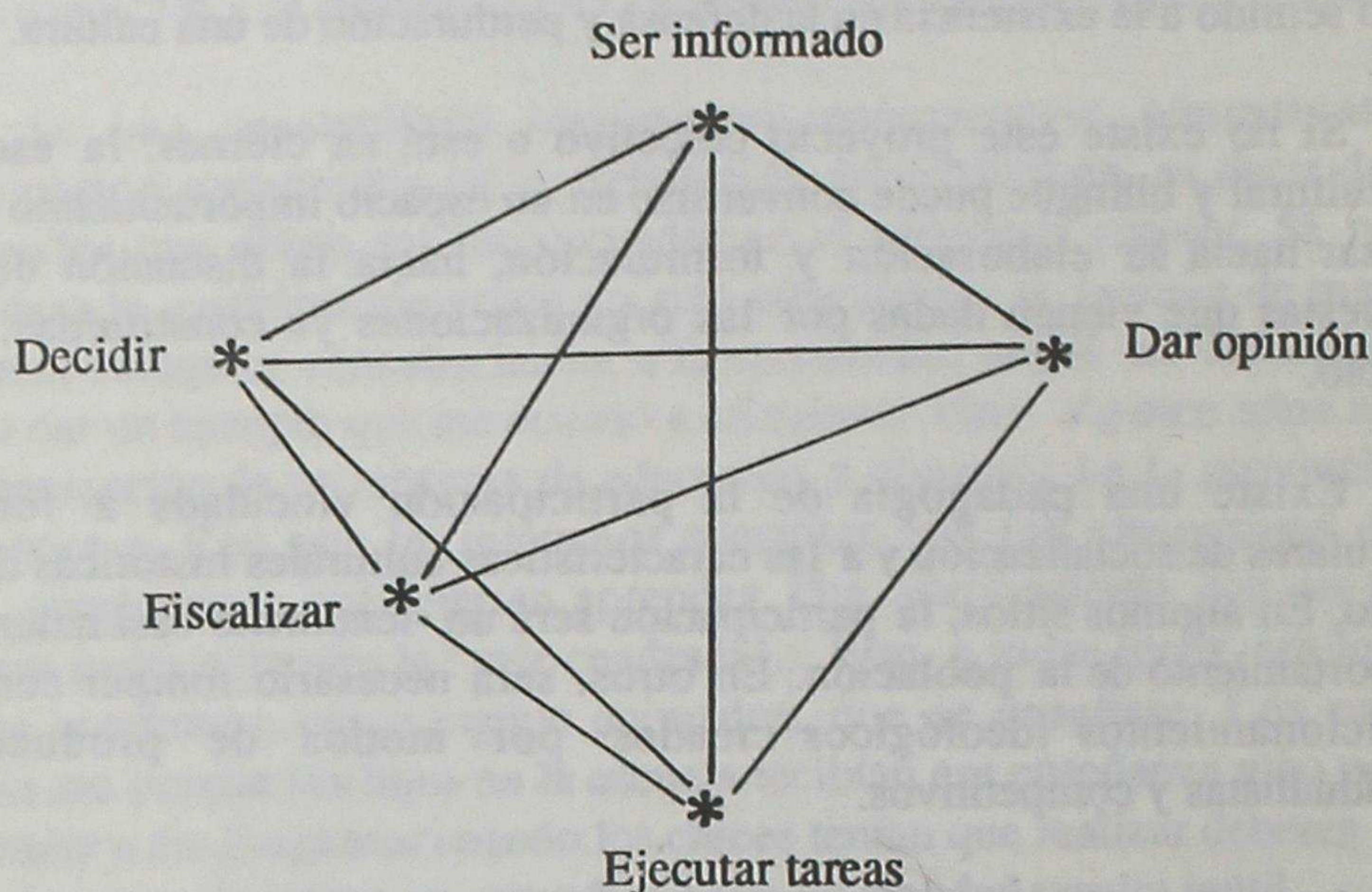
Existe una pedagogía de la participación vinculada a formas particulares de socialización y a las características culturales históricas de un pueblo. En algunos sitios, la participación será un fenómeno casi natural al comportamiento de la población. En otros, será necesario romper con los condicionamientos ideológicos creados por modos de producción individualistas y competitivos.

La pedagogía de la participación reconoce que ésta no es un proceso lineal, sino que adopta diferentes formas y grados diversos de intensidad en función, principalmente, de las limitaciones o posibilidades que abren distintas situaciones sociales. En períodos marcados por el autoritarismo, el clima social es adverso a formas participacionistas de actuación de la población y éstas tienen que adoptar modalidades hasta clandestinas. Las coyunturas democráticas, por su parte, crean condiciones más favorables y, a medida que se extienden prácticas sociales y estructuras organizativas y administrativas de un poder compartido, las experiencias se alejan de las simples formas delegatarias de la participación, como las que se supone propicia la democracia representativa.

Podríamos señalar algunos hitos o puntos culminantes de un proceso de participación que representan, por una parte, grados de identidad diversos en las acciones de participación y que, por otra, constituyen puntos referenciales de una red o un tejido que podría tomarse como ejemplo para entender que la participación no es un solo acto continuo y que, sobre todo,

no se reduce a la simple convocatoria de la población para que esté al tanto de cuanto se hace en su favor.

La participación es un tejido que enlaza algunas instancias como las que se mencionan en el gráfico:



En algunos aspectos será suficiente informar a la población; en otros, su opinión será indispensable; sin duda, varias tareas les corresponderán dentro del proyecto educativo y las decisiones más importantes serán tomadas colectivamente; en conjunto, las comunidades controlarán permanentemente el funcionamiento de la escuela y serán los más importantes evaluadores de los resultados y de la forma como se los esté pretendiendo alcanzar.

Participar es todo ello y la acción educativa requerirá de una u otra instancia de participación de la población, según sea conveniente para sus objetivos. Difícilmente se podrá pedir que todas ellas se den en todos los momentos del desarrollo de un proyecto, como a veces parecen sugerir las expresiones de algunos educadores. No debe olvidarse de que lo que podría considerarse el máximo de la participación, la autogestión, no es, todavía, una modalidad de control y dominio muy frecuentes

Los proyectos de educación intercultural y bilingüe (como otros, de carácter social) tienen diversos orígenes o fuentes de nacimiento. Algunos se generan en las propias organizaciones indígenas; otros, nacen como ideas de alguna gente de las bases; hay proyectos que se gestan por iniciativa de algunas agencias de desarrollo tanto gubernamentales como no gubernamentales (los maestros, el Ministerio, un grupo de voluntarios, un grupo de ayuda técnica, el cura párroco...).

No faltan educadores bien intencionados pero excesivamente puristas y no exentos de una buena dosis de idealismo, que invalidan cualquier acción de desarrollo y específicamente, las acciones educativas bilingües cuando nacen por la acción de agentes llamados "externos", es decir, que no son gentes de la misma base o sus representantes quienes concibieron la idea y la llevaron adelante. Los compañeros que así piensan creen que solamente son buenas las acciones nacidas desde la base. Esta visión muestra una posición dualista, maniqueísta se decía antes, por referencia a quienes creían que la sociedad estaba dividida en dos grupos: los buenos y los malos; en este caso, los buenos son la gente de la base y los malos, todos los demás; los buenos son los indígenas y los malos son los mestizos y blancos. La historia nos ha enseñado que no siempre eso es así, que algo no es bueno porque viene de la base, como si ésta fuera ya perfecta y sagrada. También hemos aprendido que la gente de base puede estar manipulada, manejada desde afuera de manera muy sutil, haciendo aparecer que son ellos los que piensan, pero en realidad son como títeres. Muchos se han dejado seducir, por ejemplo, con promesas de ayuda o con la recepción de cosas, máquinas de coser, herramientas que algunas instituciones reparten para ganarse la credibilidad y la confianza de los campesinos. Ellos, entonces, hablan, pero no siempre están con la verdad, a pesar de que son de la base. Por el contrario, la historia está llena de ejemplos de las alianzas que los sectores populares, indígenas, obreros y campesinos, encuentran en algunas instituciones, personas, profesionales, oficinas del Estado que actúan con ideas inspiradas en las reivindicaciones populares, indígenas, y que plantean soluciones que, sin ser perfectas, abren caminos para ir hacia adelante.

La participación comunitaria no se constituye con la suma de las participaciones individuales. A veces creemos que la participación comunitaria es un asunto de carácter cuantitativo: si no están todos los

miembros de la comunidad, ya no puede llamarse participativa una acción. Y eso es un poco absurdo.

Hoy en día, por ejemplo, se habla de curriculum comunitario que tiene que hacerse a partir de una investigación que se llama participativa. ¿Significa esto que todos y cada uno de los miembros de la comunidad tienen que convertirse en investigadores? Este concepto sería peligroso, pues los campesinos y los indígenas tendrían que hacer de todo, porque sus necesidades no son solamente educativas; tienen también problemas en la producción, la comercialización, el crédito, la salud, tanto para curar a los enfermos, como para prevenir las enfermedades; tienen necesidad de canales de riego, carreteras, luz eléctrica... en fin, todos sabemos que la lista de problemas y necesidades podría ser muy larga. Y, ciertamente, esas acciones de desarrollo, decimos hoy en día, no tienen que ser ni autoritarias, ni paternalistas, tienen que ser participativas... Imaginémonos que cantidad de instancias de participación tendrían que tener los miembros de una comunidad campesina si es que aceptáramos que para participar TODOS los miembros tienen que estar presentes, expresarse, analizar, discutir, tomar decisiones..

Por otro lado, esto también depende del tamaño de una comunidad. Probablemente algunos proyectos de desarrollo afectan a miembros de muchas comunidades, como puede ser el caso de la educación bilingüe e intercultural, que puede afectar a doscientas o trescientas familias. ¿Cómo hacer que todos participen en lo que ya mencionamos, el curriculum comunitario?

Dijimos anteriormente que la participación es un fenómeno fundamentalmente cultural, antes que ideológico. Y esto quiere decir que las formas de expresarse y sentir comunitariamente no son las que pretenden conseguir nuestras técnicas de dinámica grupal... Hace algunos años los campesinos indígenas me enseñaron algo muy importante: acudía a una reunión para proponer a una comunidad la realización de un pequeño proyecto educativo; lógicamente, quería que la reunión fuera muy participativa y había preparado algunas dinámicas para ello, pues en ese tiempo pensaba que una reunión era más participativa cuanto más charlada era. Hice mis preguntas y... todo el mundo callado. Volví a formularlas pensando que no había sido claro y que debía utilizar términos más sencillos

y fáciles y... nada. Todo el mundo callado; yo estaba desesperado, todo mi bagaje de dinámicas no funcionaba. Hasta que aprendí a formular las preguntas y quedarme callado, dos, tres, cuatro, cinco minutos, todo el tiempo que fuera necesario. Entonces, alguien se levantaba y decía muy solemnemente: "Jorge, la comunidad piensa que...". ¡La comunidad piensa! ¿Cómo es esto posible si no hubo philips 66, ni cuchicheo, ni lluvia de ideas...? ¿Cómo es que alguien puede pensar y hablar por el grupo, sin haberlo consultado, sin haber votado...? Nunca supe cómo y todavía creo que no lo sé. Pero de una cosa estoy cierto: aquél compañero hablaba en nombre de la comunidad...

La lógica de la participación indígena no es la lógica de nuestra forma de participar. Descubrir e incorporar a nuestra escuela bilingüe e intercultural, a nuestro proyecto de desarrollo o a cualquier acción social, la dinámica de participación presente en la cultura indígena nos enseñará a no hacer de la participación una sumatoria de opiniones, de votos, un referendium o poco menos, pues entenderemos que la participación no es un acto cuantitativo, como la comunidad -lo dijimos ya- no es la suma de sus miembros.



Capítulo 4

FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION BILINGÜE

La educación es un acto intencional, es decir, expresa la voluntad de ayudar al hombre a pasar en su vida de una situación a otra, de un estado a otro. Este es un asunto que hoy casi no merecería discusión, pues constituye una experiencia histórica. No obstante, vale la pena que hagamos una breve reflexión sobre algunas implicaciones de la afirmación que he hecho, porque hay grupos de educadores que parecerían no estar de acuerdo con ella.

Que la educación es un acto intencional, implica primero que los educadores tienen ideas suficientemente claras sobre el hombre, su naturaleza y su destino y una visión acerca de la organización social que ofrezca las mejores posibilidades para el desarrollo humano.

Implica, además, conocer cuán lejos o cerca se esté de esa visión ideal para determinar el curso que deba darse a las acciones educativas, encaminadas a realizar históricamente el modelo teórico vislumbrado.

En tercer lugar, la intencionalidad de la educación significa que el conjunto de elementos que integran el proceso educativo está orientado coherentemente hacia finalidades y objetivos que plasmen la visión utópica del hombre y la sociedad.

Muchos cuestionan el carácter intencional de la educación porque consideran que nadie tiene el derecho de señalar al resto de hombres y mujeres, un derrotero. Este, dicen, tiene que ser trazado por la misma gente que se educa; hoy ya 'nadie educa a nadie', se proclama repitiendo una

expresión que hace años pronunciara Paulo Freire. A mediados de la década de los sesenta, surgió en América Latina un movimiento que cuestionaba los sistemas educativos porque convertía a estos en instrumentos para acomodar a hombres y mujeres a un modo de vida impuesto por grupos minoritarios en la sociedad y para inculcar y transmitir un conjunto de valores que solamente servían para consolidar y defender los intereses de las clases dominantes en ella. La acción educativa imponía estilos de vida, valores y conocimientos con el convencimiento de que eran los mejores y los únicos posibles.

Esto ocurrió con todos los sectores populares y, de manera particular, con los pueblos indígenas. Se trataba de "convencer a los dominados de la 'bondad' de la cultura de los conquistadores y, para realizar tal finalidad, fueron aplicadas técnicas ya experimentadas en las mismas sociedades occidentales: la religión y la escuela" (AMODIO, 1986), los medios de comunicación social y otros mecanismos.

La reacción frente al control que la clase dominante ejercía y ejerce sobre los sistemas educativos y de comunicación es explicable y estamos de acuerdo con ella: no es posible seguir aceptando de forma pasiva y acrítica que los hombres y mujeres del pueblo, las mayorías y minorías étnicas, sean educados de acuerdo a los intereses y conveniencias de grupos minoritarios de poder. Pero este hecho histórico, que ha dado lugar a lo que hoy conocemos con el nombre de "educación popular", como una educación alternativa a la educación anti-popular que es la que implementa la clase dominante ha llevado a ciertas desviaciones que conocemos con el nombre de "basistas". Se usa esta palabra porque muchos educadores dicen que corresponde a las "bases" ser dueñas de la educación y, por tanto, es a ellas a quienes toca definir las finalidades y objetivos educativos. Como esto puede resultar una exageración, una desviación, una mala comprensión de un principio bueno e importante, lo llamamos "basismo".

¿A quien corresponde pues, definir las finalidades y objetivos de la educación para que ésta sirva a los intereses de los pobres y marginados, de los oprimidos económica, social, política y culturalmente? No, ciertamente, a cada grupo de gente en particular, porque esto nos llevaría a adoptar una visión individualista y hasta anárquica de la educación. En efecto, no es a cada hombre individualmente hablando que le corresponde decidir cómo

quiere vivir, porque no se halla solo en el mundo, aislado de todo; el hombre es un ser que vive con otros hombres y mujeres, vive en sociedad y, además, tiene historia, es producto de una historia. Por consiguiente las decisiones sobre el futuro tienen que estar ligadas a esa historia y tienen que estar referidas al conjunto social del que forma parte. Decimos no, pues, a una definición individualista de los objetivos de la educación porque nos pondría frente a una situación anárquica donde cada persona o grupo de personas querrían conducir la educación por caminos diferentes creando una enorme confusión y destruyendo los principios básicos de la organización social.

A manera de ejemplo, pensemos en lo que podría pasar si las "bases" entienden que no se debe enseñar en la lengua materna, el quichua, sino que debe hablarse castellano en la escuela desde el primer momento. Y hay personas que piensan así, incluso hay indígenas que piensan así. ¿Va a depender la educación bilingüe e intercultural de ese pensamiento? Todos diremos, sin duda, que no. La decisión de recuperar la cultura, de valorizarla, de apoyar desde la educación a fortalecer o reconstruir la identidad cultural de un pueblo es una finalidad que nace de su historia y no de la voluntad de algunos pocos. Sin duda, no todos han podido al mismo tiempo mirar así las cosas ni comprender su historia y por eso algunos, con una conciencia más débil, poco clara, preferirán ser arrastrados y absorbidos por los atractivos de una integración impersonal a la vida, modos y costumbres de las culturas y las clases dominantes. Y es en función de los intereses de todos los indígenas que se busca una educación que respete el propio idioma, que lo enaltezca y lo enseñe de manera científica. La decisión, pues, de señalarse como objetivo el mantenimiento y progreso de la propia lengua es una decisión de carácter colectivo, porque se la toma en función de los intereses colectivos de un pueblo, aunque a algunos no les guste o no estén de acuerdo.

Por consiguiente, una de las garantías para no equivocarse en este campo, como en otros, es la organización. Un pueblo organizado y cada vez más consciente de su papel en la sociedad, tiene más garantías de no equivocarse, aunque, ciertamente, no es infalible; puede también, en algunos momentos, dejarse envolver por ideologías contrarias. ¿A quién corresponde, pues, definir las finalidades y objetivos de la educación? A un pueblo

organizado en permanente consulta y lectura de su propia historia. Y a este pueblo le corresponde señalar por dónde tiene que ir la educación, porque sabe y quiere que sus miembros vayan en determinada dirección. La educación, pues, es un acto intencional porque manifiesta la voluntad de ser y hacer hombres y mujeres con determinadas características y valores para un tipo de sociedad en la cual participen activamente y con pleno derecho.

Tratándose de la educación intercultural y bilingüe sabemos que los pueblos indígenas no pueden todavía tomar parte en las decisiones generales porque viven en sociedades divididas en clases, en las cuales un grupo determinado impone las reglas de funcionamiento general de la sociedad. Por ello es que la mayoría de sistemas educativos desconocen completamente la existencia de objetivos educativos tendientes a fortalecer las culturas nativas. Poco a poco se va imponiendo el movimiento popular indígena y va obteniendo conquistas que tienen su concreción en la adopción de medidas legales, inclusive de disposiciones constitucionales que favorezcan a las culturas indígenas.

Para que esas medidas no sean simples migajas es necesario que cada vez más y con mayor fuerza, las sociedades cambien su concepto de organización social, de estado, de cultura, entre otros.

Lograr ese cambio es trabajo de las organizaciones populares, del movimiento indígena, de los aliados que en las ciudades y entre los intelectuales progresistas tienen los indígenas. Y es la tarea misma de la educación. La educación intercultural y bilingüe persigue algo más que ciertos objetivos para los niños que concurren a la escuelas; tiene finalidades que están más allá de los muros de las escuelas y envuelven a las propias comunidades indígenas, para fortalecer la conciencia de su propia identidad y hacerles enarbolar las banderas reivindicacionistas de su historia y de su cultura; llegan a las organizaciones indígenas para que integren la lucha por la vigencia de su cultura en la lucha más amplia por conquistar espacios dentro de la organización social, para lograr ejercitar poder dentro de la sociedad; y tienen como horizonte más amplio el conjunto de la sociedad y el Estado en el cual se desenvuelven porque no es solamente el sistema educativo el que tiene que cambiar, sino que toda la sociedad, todo el Estado tienen que ser interculturales y bilingües. No es, por consiguiente, pequeña la tarea por

cumplir. Lo dijimos anteriormente. La educación intercultural y bilingüe no tiene por destinatarios solamente a los indígenas, como si esta fuera una educación especialmente reservada a ellos; tiene por sujeto a toda la sociedad, sin cuyo cambio, de poco servirá tener algunas escuelas en las que se eduquen los hijos de los indígenas.

Por ello propondremos algunas reflexiones sobre concepciones sociales a las que debe tender la educación bilingüe y que en alguna forma también las suponen, en ese doble juego de la educación que es, al mismo tiempo, resultado de la sociedad y factor o generador de ella.

1. El Estado plurinacional

"Dar al territorio una forma estatal y dar al Estado una forma nacional: es aquí donde los proyectos de las clases cobran sus formas específicas en propuestas de carácter nacional" (VEINTIMILLA, 1985).

He escogido la anterior afirmación de María Augusta Vintimilla para comenzar esta primera reflexión acerca del Estado plurinacional porque ilustra de manera muy clara cómo se constituyen las diferentes concepciones sobre la sociedad y el Estado que dan paso a finalidades y objetivos educacionales coherentes con ellos.

Por una parte, destaquemos que el nacimiento a la vida republicana, tanto en Ecuador como en otros países, inició una búsqueda -no concluída aún- de un principio unificador, una 'razón de ser' que significara una autojustificación histórica del destino propio de cada país. Con otras palabras, se inició la construcción de un 'proyecto social y político, que justificara no solamente la independencia de la corona española, sino el sentido futuro de cada país.

En ello intervienen, conjugados, varios elementos: geografía, historia, idioma, raza, religión... que constituyen la materia prima para elaborar el proyecto social y político al que nos estamos refiriendo, la construcción de lo que algunos llaman "el ser nacional". Pero ¿quiénes son los que elaboran ese proyecto, los que tienen la necesidad de hacerlo? Ciertamente no son los indígenas que, pese a su participación desde las primeras sublevaciones en contra del poder colonial, continuaron en el período republicano bajo nuevas

formas de explotación, sino las nuevas clases que emergen con la vida republicana y que se constituyen en dirigentes y representantes políticos del Estado.

Es lógico, pues, que la elaboración del 'proyecto nacional' se haga de acuerdo a los intereses y a la ideología que ellas profesan: la historia, el idioma, la raza, la religión... serán las de ellos y, por consiguiente, su defensa y mantenimiento serán objetivos que encarguen cumplir a los sistemas educativos. Y es lógico, también, que queden excluidas y, además proscritas o cuando menos ignoradas la historia, idioma, raza, religión de los pueblos indígenas, que no forman parte del 'proyecto nacional'.

Por consiguiente, el proyecto forjado fue el de un estado "Uninacional", que es solamente un proyecto de prosperidad para las minorías, organizado por la clase dominante "que espera ver algún día la sociedad... finalmente homogenizada, es decir, limitada de toda posibilidad de genuina creación y transformación" (URIOSTE, 1984). Ese es el origen de sistemas educativos en los cuales la "cultura nacional" es la única cultura, la de las clases dominantes, que debe ser respetada y engrandecida.

El comienzo de la vida republicana del Ecuador, al igual que los demás países andinos, está marcado por un proyecto nacional viciado desde sus fundamentos y que, en los años sucesivos e incluso en nuestros días, busca 'integrar' a los indígenas en esa pretendida 'vida nacional'. Frente a eso nos preguntamos ¿cómo es posible realizar una educación intercultural y bilingüe en un estado que acepta ese proyecto como el único viable? ¿Puede una educación alternativa, fraguada en la resistencia a ese atropello cultural, limitarse a buscar el propio conocimiento y a utilizar la propia lengua, sin proponerse como genuina finalidad el cambio de esa concepción del Estado Uninacional y de su proyecto excluyente de las mayorías y minorías nacionales indígenas?

Una finalidad propia de la educación intercultural y bilingüe es la reconstrucción de ese proyecto bajo un carácter abiertamente multinacional. Voy a utilizar las palabras textuales de mi amigo y compañero Miguel Urioste: "por eso es necesario reforzar antes que debilitar la identificación étnica. El gran problema está en cómo plantear una identidad nacional que al mismo tiempo sea plural, enraizada en un proyecto colectivo de las mayorías.

"Esto significa proyectar una identidad nacional crítica y múltiple" (URIOSTE, 1984) o, con otras palabras, una identidad plurinacional, porque nuestro territorio pertenece a diversos pueblos que constituyen nacionalidades en la medida que están determinados por la voluntad de vivir en común, compartiendo y redefiniendo permanentemente una identidad que los diferencia de otros grupos humanos y a la vez los potencia para un proyecto de convivir colectivo. Este proyecto sustitutivo del que originalmente se planteó y en torno al cual nos han obligado a vivir, constituye el verdadero desafío histórico para lograr articular las diversas nacionalidades que, sin perder su identidad, converjan en la construcción de un destino común justo y equitativo, en una nación pluricultural y plurilingüe.

Ciertamente que la elaboración y la vigencia histórica de ese proyecto no será el resultado exclusivo de la acción educativa. Pero a la educación le toca cumplir un papel de sustentación, capacitación y dinamización de los pueblos indígenas para potenciar los instrumentos organizativos que permitan su presencia en la vida política, terreno en el cual se disputarán los espacios de poder necesarios para que el proyecto de un Estado Plurinacional no se quede en el nivel del discurso. Y es ahí donde la educación intercultural y bilingüe cobra su enfoque popular e identifica su naturaleza política.

De esta gran finalidad, la construcción del Estado Plurinacional, se derivarán los objetivos de la educación intercultural y bilingüe, dirigidas al desarrollo de los conocimientos, actitudes, valores y al dominio de los instrumentos que permitan sustentar ese proyecto y la participación que en su realización histórica corresponda a los pueblos indígenas.

2. El hombre pluricultural

La educación está dirigida, en definitiva, a forjar un determinado tipo de persona humana. Hemos señalado la trascendencia de apuntar a la creación de un estado multinacional, por cierto, muy diferente al superestado que constituyen las empresas multinacionales que saquean las riquezas de nuestros países. Ese tipo de estado requiere, al mismo tiempo, la formación de hombres y mujeres con características nuevas.

Hemos insistido en que no es posible realizar una educación

intercultural y bilingüe sin haber aclarado suficientemente que tipo de sociedad queremos para qué tipo de hombre y de mujer. Y a este segundo aspecto quiero dedicar también algunas reflexiones para orientar la definición de finalidades y objetivos educacionales. Las declaraciones filosóficas y los objetivos propuestos en la Ley de Educación contienen ya varias e importantes características que pretende la educación para el hombre ecuatoriano. No es necesario repetirlas aquí; basta decir que constituyen ya patrimonio de la mayoría de los sistemas educativos. Nos preocupa proponer uno de los rasgos que diferenciarían a la educación intercultural y bilingüe y le darían su especificidad propia.

La educación, como acto intencional, lo dijimos ya, encuentra a las personas en una determinada situación histórica y pretende, desde allí, conducir las a otra, cualitativamente mejor. Por eso no pueden plantearse finalidades ni objetivos educativos a partir de visiones irreales, en el más estricto sentido de esta palabra. Ese planteamiento tiene que partir del análisis de la situación en la cual se encuentra actualmente el hombre. Y, quiero salir al paso de posibles malas interpretaciones, las limitaciones del lenguaje castellano me impiden usar un término equivalente al del hombre que no excluya a la mujer; me estoy refiriendo, pues, al hombre que es varón y mujer; mejor dicho, al "runa" que es el sujeto propio de la educación intercultural y bilingüe. Y ¿cómo encontramos a ese hombre hoy en día?

Una primera característica es la de encontramos con hombres "divididos", no entre sí, unos con otros solamente, sino también divididos interiormente, forzados, casi, a la ambigüedad de la existencia, siendo profunda e íntimamente indígenas y adoptando lenguas, trabajo, religión, valores no indígenas. Por eso es que ellos levantan cada vez con más fuerza la pregunta: ¿quiénes somos?

Esta situación, que no pretendo analizar aquí exhaustivamente, provoca fenómenos de hibridismo y desintegración que van constituyéndose en rasgos de la personalidad, originados en la inevitable y necesaria interacción cultural que se produce en un país heterogéneo, como el Ecuador. La identificación étnica y lingüística, sabemos, no son los únicos elementos a tomarse en cuenta, pues ellos se dan en medio de una pluralidad de situaciones regionales, económicas y productivas que van creando las condiciones de la producción cultural.

El indígena que concurre a la escuela de blancos, el campesino que se vuelca a las ciudades, el quichua que se convierte en colono en las provincias amazónicas, el serrano que se convierte en zafrero en la costa, la exposición a la influencia de los medios de comunicación social que llegan cada vez con más intensidad al mismo hábitat de los pueblos indígenas, sin que tengan que moverse, causan una serie de relaciones, un entrecruzamiento cultural en el que la cultura de unos es afectada por la de otros, pero siempre de una manera parcial y episódica, es decir, de forma inorgánica. La ausencia de un marco de referencia común, de un eje de articulación de los esfuerzos y creaciones culturales diversas, en lo que hemos llamado anteriormente un proyecto común de existencia, generan posibles rupturas con los orígenes propios, con las raíces ancestrales sin posibilidad de integrar ellas los productos culturales con los que necesaria e inevitablemente se tropieza el hombre.

Además, encontramos un hombre que aún sufre en su gran mayoría una penosa y radical alienación, al ser excluido de la posibilidad de vida humana y privado de la conciencia de su valor como persona.

Frente a un hombre con esas características -entre otras, ciertamente- la educación intercultural y bilingüe tiene que proponerse ciertas finalidades para lograr la transición a características contrapuestas y que signifiquen la superación de las anteriores, en esa permanente y vieja lucha por construir un hombre nuevo. Quisiera dar un nombre a ese estado diferente o ideal deseable y no encuentro otro mejor que el de "hombre pluricultural".

Esto podría parecer contradictorio con la intención de la runagogía, supuestamente interesada en mantener la lengua y la cultura quichuas.

Creo, sin embargo, que no lo es. Sería, a mi juicio, equivocado pretender con la educación intercultural y bilingüe, cualquier objetivo de "mantenimiento" cultural. La primera pregunta que surge es: ¿qué cultura es la que debe mantenerse? ¿la de hace trescientos años y que encontraron los españoles? ¿las culturas anteriores a la dominación inca? ¿la que encontramos ahora? Un objetivo educativo no puede ser mantener la cultura, pues esto es poco menos que imposible, al menos tanto como ponerle diques a un río caudaloso. No es posible detener la historia, ni regresarla a sus inicios, ni evitar el que unos hombres influyan sobre otros. Podrán, sí, acabarse con

estructuras sociales y económicas de dominación que impongan un modelo cultural único y excluyente, pero esto no significará, de ninguna manera, regresar a la primera página del libro de la vida, en el cuál muchos capítulos se han escrito ya. Lo que persigue una educación intercultural y bilingüe es escribir los capítulos que faltan, aquellos que leerán los que hoy son hijos solamente prometidos y soñados.

El objetivo es, pues, el hombre pluricultural, aquel que inevitablemente está inmerso en una red de relaciones que debe saber discernir en función del proyecto colectivo y del rol que como hombre juega en él. Quiero enfatizar deliberada y -aunque pueda parecer- exageradamente, que la educación popular intercultural y bilingüe está mucho más interesada en construir el futuro que en reconstruir el pasado. Y esto no es desconocer la existencia de una manera peculiar de mirar el futuro desde el propio pasado. Voy a tomar como analogía lo que ocurre en el desarrollo humano desde el nacimiento, en el cual todos reconocemos que hay dos tipos de factores que influyen y determinan los cambios que se producen en el proceso de desarrollo. Algunos de ellos son llamados "naturales", porque dependen de la herencia que se recibe. Otros son adquiridos y son fruto del medio ambiente, de las experiencias de vida. Algo parecido y semejante, salvadas las diferencias, ocurre con el hombre indígena, cuyo desarrollo cultural se da en el proceso de relacionamiento entre aquellas características que podríamos llamar constitutivas y el medio en el cual se desenvuelve.

Y en esto se halla implicada toda la sociedad, por lo que he propuesto ya anteriormente que no es posible plantearse la reivindicación cultural independientemente de la reivindicación del poder social. ¿Es acaso posible desatar un proceso interno en torno a la lengua, a la cultura, sin que éste se geste dentro de un proyecto de reivindicación social y política más amplio?

Pero en este momento no nos corresponde referirnos a todo el contexto social. Por lo que toca a la escuela, su cometido es el de actuar como un catalizador del encuentro entre el niño, heredero de una cultura históricamente determinada y el mundo o aquella parte del mundo, de la realidad sobre la cual tiene dominio la escuela. Y digo que actúa como un catalizador porque su cometido principal es el de facilitar las influencias positivas para ese encuentro y reducir las negativas. Y ese es el modesto pero trascendental aporte de una escuela intercultural y bilingüe cuando funciona

todavía en el seno de una sociedad unicultural y monolingüe.

Facilitar las influencias positivas quiere decir apoyar el desarrollo de aquellos conocimientos, actitudes y habilidades que le posibilitarán el crecimiento personal y el aporte a la construcción del proyecto colectivo, sin sentirse ni considerarse disminuído o apocado, como quien tiene que dejar de ser sí mismo para poder sobrevivir. Ese es el principal sentido del uso de la lengua materna en el proceso de aprendizaje: lograr que cada niño, joven y adulto indígena pueda aprender a descubrir el mundo habiendo recuperado la confianza en sí mismo y en su etnia, por medio de la recuperación de su lengua. No es un objetivo de la educación "mantener la lengua", sino formar hombres con confianza en sí mismos y en su destino futuro como pueblo. Esto es lo que le permitirá reconocer los límites de su propia herencia cultural sin mistificarla y le permitirá incorporar a su propio cauce las otras vertientes de la producción humana de la cultura. Ello le permitirá, también, enfrentarse a la opresión cultural que no termina con la existencia de un proyecto o una escuela intercultural y bilingüe y no se contentará con una suerte de extra territorialidad ilusoria que bien puede ser otorgada y concebida sin que quede afectado el orden en el cual se funda la opresión. Los sistemas de opresión logran niveles de refinamiento tales que pueden darse el lujo de tolerar lo insólito o de garantizar ciertas autonomías (la universitaria, por ejemplo) mientras no afecten las bases de su poder. Y esa es la tentación en la cual han caído ya algunos movimientos indigenistas y algunos proyectos educativos interculturales.

El hombre pluricultural será, pues, aquel capaz de vertebrar sin dislocamiento, el entrecruzamiento de influencias positivas provenientes de entornos diferentes, de discernir lo que es un simple mito ilusorio del pasado, una imposición arbitraria del dominador neocolonial presente o un valor posible para la construcción del futuro y de rechazar, por supuesto, lo que constituya un factor de influencia negativa y retardaría del progreso social y de la liberación de su propio pueblo.

Educar popular, bilingüe e interculturalmente es colocar a los niños en ese camino y potenciarlos en el fortalecimiento de la confianza en sí mismos y en su pueblo. Los objetivos de esta educación están centrados en el hombre y no en la lengua, ni el conocimiento tradicional; ellos son apenas algunas herramientas para formar un hombre diferente, un hombre andino nuevo, de

cara al futuro.

3. La ciencia y la tecnología

Una sociedad multinacional y un hombre pluricultural son las grandes finalidades de la educación intercultural y bilingüe, porque son los componentes esenciales del proyecto social y político que gestan nuestros pueblos. Pero, nos preguntamos, esa sociedad y ese hombre ¿podrán ser generados mediante procesos simples de crítica histórica o por la recuperación de la lengua y la cultura tradicionales? ¿Juegan la ciencia y la tecnología algún papel en ese importante y trascendental proceso transformador? ¿Qué función cumple la educación en este ámbito?

La ciencia y la tecnología son herramientas poderosas de transformación de una sociedad, de cuya apropiación y producción dependerá el rompimiento de la marginalidad y la dependencia económica, política, social y cultural de los pueblos indígenas. El indígena no puede ni debe estar ausente del escenario más importante para la resolución de los problemas más agudos del subdesarrollo dependiente.

Un objetivo de la educación intercultural y bilingüe consiste, pues, de manera estratégica en preparar las condiciones desde el nivel escolar para que el indígena esté en condiciones de participar en el desarrollo científico y tecnológico y de aprovecharse de él. La escuela y el sistema educativo intercultural y bilingüe tienen que estar encaminados a lograr capacidad técnico-científica de decisión propia a través de la inserción de la ciencia y la técnica en la trama misma del proceso de desarrollo de nuestros pueblos.

Ciertamente que no solo para los pueblos indígenas sino para todos los hombres y mujeres de nuestro continente el acceso a la ciencia y tecnología ha quedado restringido como parte del sometimiento general a los grandes centros de decisión mundial. Las dificultades y obstáculos para participar con pleno derecho en la producción de nuestra propia ciencia y tecnología son aún grandes y es cada vez mayor la brecha que nos separa de los países que han logrado avances notables en el desarrollo científico y tecnológico.

La educación intercultural y bilingüe de ninguna manera puede contribuir a reforzar y ampliar esa brecha por no resolver de manera tanto adecuada como atrevida los problemas que puedan presentarse al poner en contacto la ciencia de tipo occidental con la ciencia y sabiduría naturales de nuestros pueblos indígenas. Muchos se preguntan qué tipo de ciencia necesitan los niños indígenas para evitar que el aprendizaje de ella se constituya en un instrumento de destrozo cultural. Y las respuestas a esta pregunta pueden -y de hecho algunas experiencias lo están demostrando- así seguir encerrando a los hombres en una perspectiva unicultural la propia, cuyo conocimiento redescubierto constituye el nutriente fundamental del aprendizaje.

El hombre pluricultural es un hombre abierto a la innovación y a la dinamización de sus propias potencialidades individuales y sociales y a la incorporación del pensamiento científico y tecnológico cuando éste sirve a los requerimientos de la construcción del proyecto de convivir colectivo. Los especialistas discutirán si la ciencia occidental y la sabiduría y ciencia andinas constituyen o no sistema de pensamiento opuestos y hasta excluyentes o son solamente diferentes; si hay un solo tipo de racionalidad científica o son varios; si la ciencia occidental y la ciencia indígena se refiere a los mismos objetos... Todas estas son cuestiones de extrema importancia. El pedagogo no puede aguardar a la resolución de esta problemática para enfrentar el desafío de preparar las nuevas generaciones que no sabemos si quedarán más agradecidas a los antropólogos y etnólogos por sus descubrimientos científicos sobre los pueblos indígenas o a aquellos que, tal vez por razones más pragmáticas, se encuentran acuciados por cerrar cada vez más aceleradamente las grandes brechas y por acortar las enormes distancias que separan a los pueblos indígenas de su bienestar colectivo.

Sin duda se deberán tomar en cuenta las implicaciones metodológicas de la enseñanza de la ciencia y tecnología, como ser partir del conocimiento tradicional para la solución de los problemas locales y adoptar la lógica del pensamiento indígena para desarrollar a partir de ellos las capacidades de abstracción y de generalización y por tanto de acceso a conocimientos más amplios y útiles para la solución de los problemas globales.

Sean cuales fueren las soluciones metodológicas que se adapten mejor a las estructuras del pensamiento indígena, la educación intercultural y bilingüe debe perseguir como uno de sus más importantes objetivos el desarrollo de la capacidad científica y tecnológica de los pueblos indígenas.

R



Capítulo 5

PARA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Una de las preocupaciones más frecuentes de los educadores bilingües al hablar de currículum es la referencia a los contenidos del aprendizaje. ¿Qué aprender? parece ser la pregunta más importante que nos formulamos cuando nos referimos al currículum. Para no equivocarnos, solemos criticar a los programas de estudio vigentes y tomar algunas medidas correctivas o innovadoras. Por ejemplo, establecemos un "currículum comunitario" consultando a la comunidad sobre que debería versar el aprendizaje. O también organizamos grupos de investigadores indígenas que descubren o redescubran la ciencia comunitaria para hacer de ella el contenido del aprendizaje de los niños.

Esta preocupación por el qué aprender es muy comprensible dado que una buena parte del fracaso de la educación para indígenas ha sido debida a la obligación de enseñarles asuntos poco relevantes y desgajados de su medio. Pero es muy peligrosa, porque está reduciendo el currículum a los programas de estudio y esto es empobrecer mucho un concepto amplio y rico.

Sin pretender agotar el tema, quisiera situar la reflexión pedagógica en la dimensión más comprehensiva de la problemática curricular. Currículum es un término latino que, etimológicamente da la idea de "recorrido". Por eso el currículum vitae se entiende como el recorrido de la vida de una persona. Leida la palabra con una óptica educativa, currículum puede ser entendido como el "recorrido del aprendizaje" que una persona, niño o adulto, debe hacer para adquirir ciertos conocimientos, modificar sus valores, cambiar algunas actitudes, dominar ciertas destrezas, etc. El recorrido del aprendizaje

responde, pues, a varias preguntas tales como: para qué aprender, qué aprender, cómo aprender, con qué aprender... Es decir que va más allá de la preocupación por el simple programa de enseñanza.

Si hablamos de un currículum intercultural y bilingüe nos estamos refiriendo a las peculiaridades de ese recorrido de aprendizaje cuando se trata de educación a partir de una visión cultural determinada. En los acápites siguientes vamos a comentar sobre algunas características generales del currículum intercultural y bilingüe y nos vamos a referir a dos elementos importantes: el proceso de aprendizaje y el programa de estudios.

Consideraciones sobre el contenido intercultural se han hecho ya en anteriores capítulos cuando me he referido al significado de una educación hecha "desde" los campesinos indígenas.

1. Características generales del currículum intercultural y bilingüe

Voy a comentar y añadir algunos elementos de mi propia reflexión a la caracterización que Annette Dietschy - Scheiterle hace del currículum intercultural para las ciencias naturales. Mucho de cuanto ella dice es válido para el conjunto del currículum.

Todo el desafío, dice Annete, está en lograr un currículum abierto. Y no le falta razón para ello, puesto que la educación intercultural y bilingüe, en tanto es alternativa a la educación tradicional, buscará los aspectos opuestos de la situación anterior que signifiquen un mejoramiento cualitativo.

Caracterizar al currículum tradicional como "cerrado" resulta muy acertado no solamente por la rigidez con la que es impuesto, sino por su impermeabilidad a la vida como ámbito primero de la educación y el aprendizaje.

Para ser abierto, debe serlo al proceso de comunicación intercultural que hoy tiene lugar con más fuerza que nunca. Citando a Matayoshi podríamos decir que la educación intercultural debe evitar "llegar a un sectarismo folklorista de sobrevalorar la producción cultural del pueblo y tratar de impedir el curso del desarrollo social y económico; intentar aislar a

la comunidad virginal de la voracidad externa; buscar la autosuficiencia en el aislamiento" (MATAYOSHI, 1982). Esta apertura implica el desarrollo de una metodología que no "contrapongan brusca e improvisadamente los elementos del saber tradicional y moderno, sino que en primera instancia se aboque a la búsqueda de soluciones para los problemas" (DIETSCHY, s. f.)

Además, el currículum intercultural estará abierto ante las formas específicas de aprendizaje en el medio rural, caracterizado por su enfoque práctico y concreto. Ayudará mucho en esto abordar los contenidos a partir de la solución de problemas, aceptando (y esa es una de las condiciones de la apertura) que no hay contradicción en los indígenas entre las explicaciones míticas, las creencias y las explicaciones científicas, por ejemplo. Solamente una anticuada visión apologética pretendería utilizar la ciencia occidental para demostrar que las creencias culturales y sus explicaciones sobre la realidad son falsas y hay que destruirlas. Esa lógica de la conquista religiosa del continente (había que derribar los dioses falsos ante el único Dios verdadero...) podría hallarse subyacente en muchos educadores empeñados en sacar de la obscuridad de la ignorancia a los pobres indígenas. Aceptar que es posible componer y articular ambas visiones es un logro importante de un currículum abierto.

Voy a citar textualmente un relato de Annete Dietschy, pues ilustra muy bien lo que he estado comentando en base a sus ideas. "Un joven de siete años, por ejemplo, (no escolarizado, quechua-hablante) contestó a la pregunta de por qué llueve con las siguientes dos respuestas: Las lluvias vienen del cielo. Las nubes son aguas. Cuando hace sol la tierra está hirviendo. Entonces se evaporan las aguas. Cuando hace frío cae lluvia. El Tatitu hace llover para sus hijos huérfanos. No hay que tener mala fe, por eso hay sequía, por eso hay hambre y pobreza".

Un profesor "cerrado", curricularmente hablando, calificaría esta respuesta con una nota muy baja y tachando en rojo, probablemente, la explicación acerca del Tatitu... Los que quiere decir que un currículum intercultural implica algunos cambios importantes en los procedimientos de evaluación.

El currículum debe quedar abierto también para recoger los

procedimientos reales de aprendizaje de los alumnos. Estos procedimientos no deben ser impuestos, como si los que se practicaran en la escuela y cultura occidentales fueran los únicos. Se debe reconocer el valor que tienen las prácticas culturales de aprendizaje, como las que en algún momento mencioné ya vinculadas al trabajo colectivo. El curriculum intercultural es abierto porque investiga, prueba e incorpora estos procedimientos reales de aprendizaje que han existido desde antiguo.

2. Algunas ideas para entender mejor el proceso de aprendizaje

Un curriculum intercultural presta especial atención al problema de cómo se genera el aprendizaje, es decir, cómo se produce el conocimiento humano.

Tratar sobre el problema del conocimiento podría enredarnos en un discurso filosófico muy complicado y no es mi intención hacerlo. Sencillamente deseo compartir algunas pocas reflexiones runagógicas y populares porque de la manera como nos respondamos a un par de preguntas tomaremos un rumbo u otro en nuestro recorrido de aprendizaje o curriculum intercultural. Estas preguntas son: ¿Cómo se produce el conocimiento en el ser humano? ¿Cómo el hombre justifica ese conocimiento?

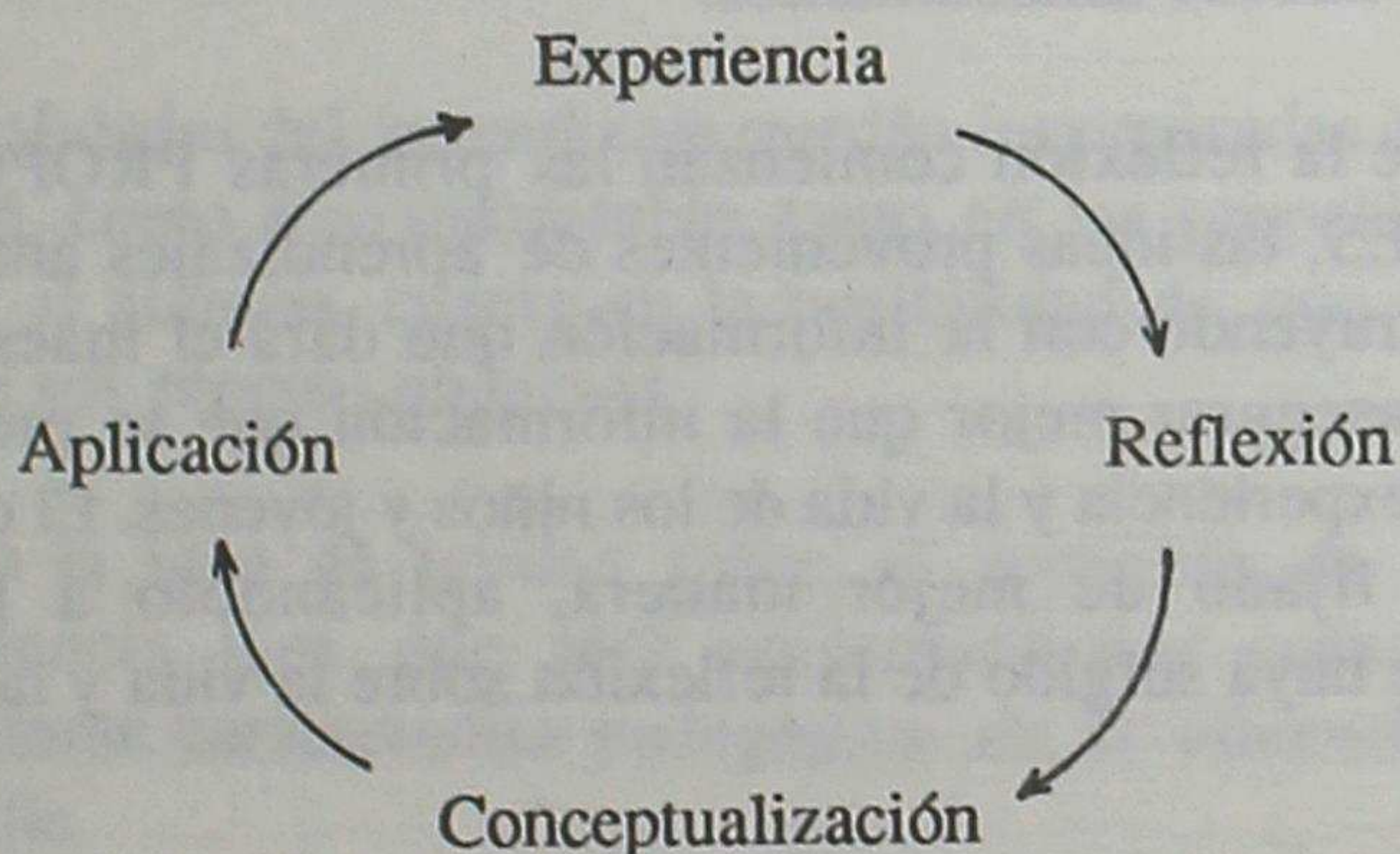
Comenzaré diciendo que el conocimiento es la forma más propia del comportamiento humano en todas las culturas. Solamente los hombres y mujeres, los seres humanos, tenemos la capacidad de "conocer". Y decimos que es una forma muy propia del comportamiento humano porque solamente nosotros podemos desarrollar un proceso de "reflexión y acción" sobre el mundo que nos rodea, proceso en el cual vamos encontrando explicaciones a las cosas y vamos adquiriendo dominio de la realidad.

Todo el bagaje de conocimientos de las culturas se ha generado así, explorando la realidad, intentando dar respuesta a sus desafíos. Con pocas palabras, trabajando y estableciendo relaciones con los otros hombres. En ese proceso de construcción de conocimientos el hombre andino experimentó su capacidad para producir colectivamente, como pueblo, sus propias explicaciones del mundo, su propia ciencia.

Esta situación, sin embargo, sufrió un atropello histórico a partir de las nuevas relaciones sociales que generaron las estructuras colonial y neocolonial de dominación económica, social y cultural. En lo económico, la concentración de la riqueza; en lo social, la estratificación en clases y en lo cultural, la acumulación de la función de producir conocimiento en sectores minoritarios de la sociedad, la élite intelectual. Este conocimiento debía ser difundido y transmitido a los demás, los ignorantes. Por eso, durante tanto tiempo, los sectores populares y las culturas indígenas no hicieron sino recibir el favor de tener acceso al conocimiento. Aún hoy en día, el aprendizaje es concebido solamente como la recepción y asimilación de un conocimiento en cuya producción uno no ha tomado parte en ninguna forma.

Por ello, en el enfoque de la educación popular intercultural, no es irrelevante la manera como el hombre aprende, porque ese proceso constituye una oportunidad para comenzar a ejercitar y construir la libertad, rompiendo algunas manifestaciones de las estructuras de opresión y dominio. Un programa de educación que quiera ser alternativo al tradicional se inscribe dentro de esa perspectiva. Le interesa menos transmitir conocimientos que provocar una determinada forma de producirlos, alejándose lo más posible de los aprendizajes puramente "reproductivos".

Esta reflexión un poco filosófica puede traducirse en términos operativos considerando el aprendizaje como un ciclo compuesto de cuatro instancias principales: la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la aplicación. El siguiente gráfico muestra visiblemente estos cuatro elementos:



Este ciclo constituye el ordenador interno de un proceso de aprendizaje.

La EXPERIENCIA concreta constituye el comienzo de un ciclo de aprendizaje como una primera aproximación al objeto del conocimiento. Puede producirse por la observación de los niños a la diversidad de aspectos de la vida en la que están inmersos y en los cuales están codificados, de alguna manera los conocimientos. Claro que no siempre todo tipo de conocimiento puede asentarse en una experiencia inmediata. Para ello se pueden emplear varios recursos que den a todo conocimiento un punto de partida en la experiencia cercana. Lo importante es procurar partir siempre de las experiencias propias de los niños y jóvenes, así como de adultos, cuando sea el caso, acercándose a esa realidad con un carácter problematizador e interrogador que permita, mediante el análisis y la reflexión, abordar posteriormente aquellos elementos conceptuales que constituyan el contenido de un programa.

Sin que sea una parte diferente, sino una dimensión del proceso que surge naturalmente de la experiencia, la REFLEXION invita a desarrollar desde la más temprana edad la capacidad de análisis sobre la realidad que se vive. Las preguntas, los cuestionamientos constituyen la base de esta etapa reflexiva. Cuando alguien es capaz de preguntar los porqués, los cuándoos y los cómoos comienza a ser conciencia y a expresar su dominio sobre el mundo. El profesor está acostumbrado con exceso a que el estudiante responda a sus preguntas. Qué provechoso sería que en la educación intercultural y bilingüe el profesor estimulara a sus alumnos para formularse preguntas sobre la experiencia cotidiana que servirá de punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos.

A partir de la reflexión comienzan las primeras PROPOSICIONES CONCEPTUALES, las ideas provenientes de aprendizajes anteriores y las que se van construyendo con la información que dará el maestro. De esta forma se puede asegurar mejor que la información que se proporcione se articulará con la experiencia y la vida de los niños y jóvenes. El conocimiento nuevo quedará fijado de mejor manera, aplicándolo a la situación problemática que haya surgido de la reflexión sobre la vida y la experiencia concreta.

El circuito del aprendizaje se cierra con la APLICACION de los conocimientos adquiridos a situaciones concretas y prácticas. Nada mejor para ello que regresar al punto de partida, la vida, para ver cómo el conocimiento adquirido enriquece la propia visión y cómo contribuye a solucionar los problemas que se encuentran -pequeños o grandes- en la vida cotidiana.

3. El programa de estudios

La visión globalizadora de la realidad que tienen los indígenas favorece la adopción de una estrategia de planificación del programa de estudios por unidades de aprendizaje.

Una unidad de aprendizaje consiste en una serie comprensiva de actividades afines y significativas, presentada y desarrollada de tal modo que el alumno logre ver las finalidades del aprendizaje y para cuya consecución se le procuren experiencias importantes.

En este concepto se hallan explicitados cuatro aspectos del aprendizaje que convienen a la educación intercultural y bilingüe.

- a. Se considera el aprendizaje como un proceso activo y no pasivo, poniendo el acento en lo que hace el alumno y no tanto en lo que hace el maestro.
- b. Se reconoce la naturaleza global o unitaria del aprendizaje al contemplar una serie de actividades interrelacionadas, orientadas hacia determinados objetivos.
- c. Las finalidades del aprendizaje quedan incorporadas en el concepto de unidad, como algo indisoluble, tanto en las proposiciones que se le hacen al alumno, cuanto en la posibilidad de que él mismo pueda fijarse sus propios objetivos.
- d. Centra la idea de unidad sobre el concepto de aprendizaje por experiencia, idea que será presentada por separado, como una importante característica pedagógica de la educación intercultural bilingüe.

Los especialistas en la elaboración del curriculum han sugerido varias clasificaciones de tipos de unidades. Dos de ellas han encontrado aceptación más general, a saber: unidades de "materia temática" y unidades de "experiencia". las primeras enfocan su atención sobre grandes cuerpos de información que ha de ser adquirida y entendida, mientras las segundas la dirigen al estudiante y a las experiencias de la vida (situación problema) con las cuales se está enfrentando y para cuya mejor comprensión y solución, cuando fuere el caso, requiere de elementos conceptuales, metodológicos y técnicos.

¿Qué características debe reunir una buena unidad? Se señalan las más importantes.

a. *La unidad sugiere organización global*

A diferencia de la presentación fragmentada por segmentos o lecciones, común en la enseñanza tradicional, la unidad con su acento puesto sobre "una serie de actividades afines y significativas", sugiere organización global.

El eje articulador de la unidad está constituido por un problema o una situación problemática que permita partir de la experiencia, como inicio de un circuito de aprendizaje.

Esa experiencia problematizadora enfrenta a los niños a una situación real y específica para cuya comprensión y resolución necesita una serie de elementos conceptuales provenientes tanto del conocimiento cultural como de las ciencias.

De esta manera se puede ordenar la temática del programa y organizarla de manera global, para que el aprendizaje no se desarrolle de manera fragmentaria y desarticulada.

b. *La unidad está organizada en torno a los fines del alumno*

Los progresos más importantes en los métodos de enseñanza en los últimos cincuenta años han insistido en la importancia de los fines del alumno en la actividad del aprendizaje.

El aprendizaje sólo se produce cuando se buscan respuestas satisfactorias a una situación problemática y que constituyen un reto, un desafío, una interpelación para el estudiante. Por eso resulta clara la importancia de la "finalidad" en un proceso educativo.

El objetivo tiene un aspecto dual: primero, se presenta como un estímulo, un despertador del deseo de modificar una condición existente reconocida como insatisfactoria por el niño y, segundo, se presenta como una meta factible, posible de alcanzar y que aportará una solución satisfactoria a la situación problemática propuesta de manera inicial. Cuando estos dos factores se unen, se brinda una finalidad al aprendizaje.

En los últimos años ha tenido mucha influencia en los países latinoamericanos una corriente de planificación centrada en objetivos conductuales. La criticaremos en el capítulo siguiente. En el afán de lograr una mayor eficiencia en el proceso de aprendizaje, se ha dividido el comportamiento humano en una cantidad grande de pequeñas "conductas" que el maestro predetermina de antemano y sobre las cuales se ejercita la actividad del alumno. Sin desconocer la importancia que tienen los objetivos como ha quedado dicho, es cuestionable que el aprendizaje se conciba de una forma seriada, como la yuxtaposición o encadenamiento de muchas conductas específicas. Los educadores se han visto sometidos a la exigencia de formular sus objetivos respetando determinadas reglas específicas, en cuanto al uso de ciertos verbos, seleccionando solamente aquellos que reflejarían "conductas observables", sin las cuales se juzga que es imposible poder medir los resultados (ha llegado a ser una enfermedad: la "objetivitis"). Este tipo de planificación ha resultado no solamente tediosa, sino excesivamente rígida. Y es inconveniente para el curriculum abierto que propugnamos.

En la educación intercultural se buscará, consecuentemente, una formulación de objetivos más globalizadora y no conductista. Estos objetivos a su vez, deberán propiciar la formación de los propios fines de los estudiantes. Los objetivos no pueden ser solamente una acción desde afuera, sino que deben ser fundamentalmente propuestos por quien aprende.

c. *La unidad procura un lugar de partida y de llegada*

La organización de la unidad ha de sugerir al alumno en dónde deberá empezar su aprendizaje y le indicará claramente el punto en el cual podría, razonablemente, dar por terminados sus esfuerzos.

Los enunciados temáticos tales como:

"Enfermedades", y otros parecidos, no solamente que no representan ni proponen fines al estudiante sino que tampoco le dan criterios por donde habría de comenzar su desarrollo.

Se podría pensar en decenas de situaciones en las que intervienen las enfermedades y hasta que una de ellas se encuentre como una situación-problema, adecuada al estudiante, el tema seguirá siendo para él una cosa nebulosa, sin ningún interés personal. Puede sentirse retado a resolver alguna parte del tema amplio, cuando éste se tome específico para él y logre identificarlo con algo que le interese personalmente.

Los niños podrían responder más dinámicamente y activamente ante preguntas como las siguientes: "¿Por qué la gente de nuestra región se enferma de tuberculosis?", "A qué es debido que tantos niños se mueren en nuestra comunidad antes de cumplir un año de vida?". Estas preguntas representan situaciones-problema - en las que hay una clara delimitación del sentido del aprendizaje. El niño ve con claridad en qué punto ha de empezar su enfrentamiento al problema y, por la misma razón, sabe cuando ha alcanzado su meta.

Es una buena sugerencia que los títulos de las unidades se formulen a la manera de preguntas explícitas o implícitas.

d. *Las actividades de la unidad son significativas desde el punto de vista educativo*

Una unidad bien organizada y dirigida brinda una amplia gama de actividades a los alumnos.

Presentará lecturas y la forma de abordarlas para que se obtenga de

ellas algún provecho. Encaminará hacia la realización de ejercicios de aplicación de cuanto ha escuchado y leído. Orientará a buscar en el medio ambiente en el que se desenvuelve el tipo de información pertinente a la unidad. Llamará la atención sobre ciertos aspectos invitándole a comparar con algo ya aprendido o con otras opiniones de diferentes autores y con la vida misma. Le brindará la oportunidad de compartir con sus compañeros, el conocimiento que todos han adquirido.

Para que las actividades tengan significación educativa, los estudiantes deben reconocer que ellos contribuyen a la consecución de las metas que buscan. Se organiza así una "situación de aprendizaje".

Situación de aprendizaje es el conjunto de factores controlados que brindan al estudiante la posibilidad de solucionar el problema propuesto en la unidad, adquiriendo para ello los conceptos necesarios y las metodologías y técnicas requeridas.

No es, pues, cualquier tipo de actividad la que conforma una situación de aprendizaje, sino aquella que es pertinente para el logro de los objetivos previstos. La riqueza y variedad de actividades es una condición muy importante para hacer del aprendizaje una tarea grata y permanentemente nueva.

En un curriculum intercultural se tiene que evitar a toda costa la monotonía ritual del aprendizaje que puede producirse por la repetición reiterada de la intervención del profesor. Es fácil que pueda producirse esta situación si no se tiene el cuidado de planificar cada unidad, de tal forma que active todas las potencialidades dormidas en los alumnos. Ese es el efecto formativo más importante.

e. La unidad proporcionará la base para su evaluación

Una buena unidad deberá contener tanta claridad en el planteamiento del problema y de sus objetivos que el alumno y el profesor puedan fijar de antemano los criterios y procedimientos para determinar si han sido cumplidos.

La evaluación no ha de limitarse a la simple verificación de la adquisición de tales o cuales conocimientos en un examen. Hará mucho más énfasis en el proceso de aprendizaje, en la interrelación con la comunidad, con los otros compañeros de estudio y en los efectos sociales del aprendizaje.

Sobre la evaluación diremos algo más en el capítulo siguiente.

4. La comunicación pedagógica

En la educación intercultural y bilingüe la práctica de la comunicación pedagógica es el clima fundamental para el desarrollo del curriculum.

Podría parecer algo excesivamente obvio proponer una reflexión sobre la problemática comunicacional dirigida a educadores bilingües, puesto que el uso del idioma materno parecería haber roto con la incomunicación entre maestro y alumnos y entre estos y el conocimiento. Pero ¿será suficiente el empleo de la lengua materna para establecer una verdadera comunicación? ¿podremos considerar al quichua o cualquier otra lengua indígena la clave para el aprendizaje fluya? No, ciertamente que no. En la educación para hispano parlantes y en la lengua que es para nosotros materna, se dan también problemas de incomunicación, como pueden darse en la educación en quichua y en bilingüe.

Por mucho tiempo hemos creído que la función docente es la de transmitir conocimientos y la del estudiante, atender, escuchar y comprender. Si seguimos con esa concepción, aún utilizando el quichua, lo repito, estamos privando al curriculum intercultural de un elemento clave y definitorio para el aprendizaje.

Cuando un profesor se preocupa más por "exponer su materia", para lo cual, si es responsable dedica un buen tiempo a leer, documentarse, prepararse... está, inconscientemente, tal vez, aceptando el principio de que la difusión de información produce aprendizaje. En definitiva, apoya su tarea docente en la diseminación del conocimiento, obrando bajo los cánones medievales de la "difusión de la doctrina", en cuyo espíritu se concibió la escuela a la sombra de los conventos y bajo la tutela de los monjes.

Con esa concepción que llamaría "repartidora del conocimiento", la problemática de la comunicación se reduce a ser claro y no confuso, a emplear términos comprensibles en la lengua propia de los alumnos, a respetar una secuencia determinada... Es decir, a constituirse en un buen emisor. Claro que me gustaría discutir si es que el hecho de transmitir conocimientos produce, de suyo, aprendizaje; si es habitualmente necesario que alguien (el profesor) explique algo para que otro (el alumno) lo entienda; si es imprescindible que alguien enseñe para que otro aprenda. Y en esa discusión, sin duda, los argumentos por el "no", serían, a mi juicio, mayores y más convincentes. Pero no vamos a entrar en este momento a esa discusión.

Con una concepción de la comunicación educativa como la que he descrito en los párrafos anteriores, se acepta que comunicar es informar, transmitir, emitir. Es la idea que plasmaron algunos autores en definiciones como la de OSGOOD, en 1961: "Tenemos comunicación siempre que una fuente emisora influencia a otro -el destinatario- mediante la transmisión de señales que pueden ser transferidas por el canal que los liga" (KAPLUN, 1985).

La comunicación pedagógica se inspira más en la raíz latina de la que se deriva el término comunicación: "comunis", que significa poner en común algo con otro. Es la misma raíz de comunidad: expresa algo que se comparte que se tiene o se vive en común.

La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos. Comunicación es "el proceso de interacción social democrática, basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación" (BELTRAN, 1979).

La preocupación por una más completa comunicación educativa y didáctica, es decir, aquella encaminada a producir aprendizaje se inspira en la concepción de la comunicación como el intercambio y se centra en la capacidad del profesor de provocar expresión en sus alumnos, de levantar en ellos cuestionamientos, interrogantes, interpelaciones.

Hay un cambio de perspectiva en la forma de concebir la comunicación, pues en lugar de centrar la atención en el emisor (profesor), se la mira y la piensa desde el lado del receptor o -como prefieren decir algunos- del perceptor. En este proceso hay un fenómeno educativo importante que es la recuperación del habla para el que aprende, junto a la recuperación de otros códigos de la comunicación. El alumno se va reconociendo a sí mismo como autor y sujeto del aprendizaje y no como mero receptor de él.

Esto ha cambiado radicalmente la forma de entender la comunicación en la educación. Hasta no hace mucho creíamos que la comunicación era un auxiliar, un instrumento del maestro para "llegar" a los alumnos. Hoy vemos las cosas de forma diferente. Hemos descubierto que la comunicación es un proceso autónomo capaz de generar aprendizaje y conocimiento, en la medida en que sea un proceso realmente "comunicativo".

En otra parte de este libro me he referido, a propósito de la alfabetización, a la importancia de la comunicación, de los medios de producirla, para el fortalecimiento de la organización popular. No vamos a reiterar esa importante función, pero recordémosla porque reviste una especial significación para la educación intercultural y bilingüe.

Existe una relación muy estrecha entre conocimiento, aprendizaje y comunicación. Me atrevería a decir que el conocimiento no es tal mientras no es comunicable o no ha sido comunicado. El carácter eminentemente social de la producción del conocimiento, hace que éste se constituya, se haga, se produzca en la comunicación de unos con otros; al mismo tiempo que nadie puede decir que sabe algo, si es que no sabe expresarlo.

Desde el punto de vista del carácter histórico de la producción del conocimiento, se puede decir con propiedad que éste no existe sino en códigos de diversa naturaleza: verbales, icónicos, gestuales... Es imposible concebir un conocimiento que esté única y exclusivamente en la mente de la persona. Esta estrecha relación con el conocimiento y su producción torna cada vez más difusas las fronteras entre comunicación y educación. Cada vez los educadores somos más conscientes de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye, en buena medida, sobre un determinado modelo de comunicación.

La lengua facilitará el manejo de un código pero no es de por sí el activador de una comunicación participativa pedagógica. Esta depende de la forma como el educador bilingüe organice y conduzca el proceso de aprendizaje.



Capítulo 6

INVESTIGACION Y EVALUACION EN LA EDUCACION INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Investigación y evaluación en la educación intercultural y bilingüe constituyen momentos de seria reflexión sobre la trascendencia de las acciones que se hayan emprendido. No intentaré aquí definir los procedimientos para la evaluación ni sintetizar las metodologías de investigación más aconsejables, porque existe literatura abundante sobre esos aspectos.

Me interesa abrir el diálogo y, tal vez, el debate desde un punto de vista "runagógico", para lo cual voy a proponer algunas reflexiones sobre asuntos que no han sido suficientemente discutidos y sobre los que, por consiguiente, no es fácil encontrar la última palabra. Comenzaré reconociendo que se ha avanzado poco en la apertura de nuevas rutas para la investigación y la evaluación desde la perspectiva de las culturas andinas. Diría que no tenemos conceptos propios sobre ellas. Vamos asimilando formas alternativas como la investigación participativa y la evaluación cualitativa, pero aún no hemos identificado aquellos elementos culturales propios que caracterizarían el proceso de búsqueda y construcción de conocimientos.

Encontramos en nuestro mismo país experiencias de gran importancia y radicalismo en materia de bilingüismo e interculturalismo, como el proyecto MACAC, por ejemplo. Los compañeros de este proyecto han planteado cosas tan atrevidas como las de realizar investigaciones por los propios indígenas en procura de elaborar su propia ciencia natural o proponer que la educación comunitaria no pueda ser hecha, sino por maestros

indígenas que no tengan títulos oficiales, sino que sean formados por la propia comunidad. No obstante, sus metodologías y procedimientos investigativos, así como la evaluación de su proyecto y de los resultados del aprendizaje en los niños y adultos e indígenas no ha salido de lo convencional, de lo utilizado por la "otra" cultura, tan duramente fustigada.

Nos queda todavía camino por recorrer para que esfuerzos análogos a los que se han hecho para recuperar la visión quichua de las ciencias integradas y su pensamiento matemático, se realicen para entresacar de las prácticas culturales algunos elementos sobre cómo los quichuas evalúan y enriquecer así un proceso de evaluación enraizado en la propia cultura.

Me gustaría apuntar solamente a algunos elementos, por que confieso que no podría ir más allá de invitarnos a todos a emprender este camino de descubrimiento del enfoque cultural de la investigación y evaluación educativa.

Por ejemplo, varias experiencias muestran el fuerte control social que se ejercita cuando una comunidad campesina asume la responsabilidad de su educación. Cuando la comunidad elige un alfabetizador o un maestro comunitario es toda la comunidad que queda responsabilizada, al contrario de lo que puede ocurrir en la cultura occidental, en la cual la delegación o el nombramiento de representantes implica una desresponsabilización del conjunto para descargar la tarea sobre un miembro representativo. Todos son solidariamente responsables de la acción que se va a realizar. Este tipo de control social es un proceso evaluativo genuino y se ejercita en las asambleas comunitarias o en el consejo de los mayores.

Cuán diferente es la petición y rendición de cuentas de la comunidad hacia los educadores comunitarios y de estos a la comunidad de lo que acontece en la cultura urbana. No resisto la tentación de contar una anécdota. Me tocó asistir a una reunión de padres de familia de un colegio que habían solicitado conversar con el profesor de matemáticas porque el rendimiento del conjunto de los alumnos era muy bajo. Para ello hubo que pedir una autorización especial al Rector del establecimiento quien puso unas cuantas condiciones para conceder la realización de dicha reunión. Entre ellas, que debían estar todos los padres de familia y no solamente los más interesados.

Debía realizarse en presencia de otro funcionario del colegio, encargado del departamento de evaluación. Este comenzó la reunión con una dura reprimenda a los padres, advirtiéndoles que no toleraría el "ataque" al profesor y estableciendo reglas muy rígidas para la reunión: primero hablarían de seguido los padres, luego el profesor y, por último, él mismo. Apenas comenzaron las intervenciones exigió que cada padre o madre de familia antes de hablar, se identificara, lo cual, ciertamente, amedrentó a los padres porque temían que se tomaran luego represalias en contra de sus hijos...

Qué diferente a las reuniones en las que pude participar de los representantes de más de cincuenta comunidades de Simiátug, en donde los "yachicamayos" eran analizados, en presencia de ellos, por los representantes comunitarios. Se les dijo que estaban intruduciendo modas nuevas entre los niños por traer costumbres de la ciudad. Se les llamó la atención por utilizar castigos corporales con los niños de las escuelas. Se les acusó de apartarse de la comunidad y no participar como los demás en los trabajos colectivos.... Los maestros comunitarios replicaron dando explicaciones, discutiendo algunos argumentos, comprometiéndose a no repetir lo que aceptaron como reclamo justo....

Otro elemento cultural de importancia lo encuentro en la enorme dificultad que tienen los campesinos indígenas de hacer lo que nosotros hacemos con extrema facilidad y que es separar los momentos lógicos, las etapas de un proceso: primero recuperamos datos, luego los ordenamos, enseguida los procesamos, más tarde hacemos un diagnóstico, para terminar planificando, todo esto en sucesivos períodos que a veces pueden durar mucho tiempo. He visto que los indígenas quichuas no proceden así. Cuando encuentran algún problema, se le da inmediata solución, sin esperar a diagnósticos sesudos y completos que pretenden tener todo el elenco de problemas existentes. Planificación, evaluación, decisiones correctivas, investigación.... se dan de manera íntima y naturalmente ligada y no como procesos separados y diferenciables a los que nos han acostumbrado nuestras complicadas metodologías de planificación, evaluación e investigación.

Para apuntar a algunos rasgos peculiares de la evaluación en la cultura andina es importante retomar algunas de las ideas que propusimos en el

capítulo tercero sobre la naturaleza social del aprendizaje. ¿Quién es el que aprende? Si aceptamos que el sujeto de la educación popular intercultural y bilingüe es colectivo ¿qué significado tienen las famosas pruebas objetivas individuales?

Por otra parte los cambios que promueve la educación intercultural y bilingüe están centrados en las actitudes, en las prácticas cotidianas, en la recuperación de la identidad cultural, en el fortalecimiento de la seguridad y de la confianza en las propias posibilidades como pueblo. Surge, pues, la pregunta de cómo evaluar estos aspectos y, sobre todo, de cómo separarlos o no separarlos de los aprendizajes escolares. A no ser por el idioma, casi no habría hasta ahora diferencias entre una escuela castellanizadora y una escuela intercultural al momento de presenciar la rendición de pruebas y exámenes.

Ciertamente -y así lo había ofrecido- hasta ahora he puesto más interrogantes que respuestas y es que, como espero haya el lector podido apreciar, tenemos todavía un ancho campo que explorar para enriquecer la práctica investigativa y evaluativa con elementos culturales propios.

1. Una aproximación histórica a la evaluación

La evaluación no constituye algo aparte o anexo a la estructura del programa educativo. Es, fundamentalmente, la reflexión sobre la práctica en un proceso dialógico con los demás. En todo proceso educativo máxime si éste se proclama intercultural y bilingüe, la evaluación constituye una práctica colectiva, de todos cuantos participan en el proyecto educativo.

¿Y los exámenes, las pruebas, los aportes y las calificaciones....? Algunos de los lectores estarán, tal vez, frunciendo el ceño. Es que a fuerza de estar encerrados los maestros en el circuito estrecho de un aprendizaje de libros y textos, de definiciones y fórmulas, hemos sido ganados no pocas veces por una forma rutinaria de aprehensión, olvidando o relegando nuestra función educativa como la primera y principal, desconociendo en la práctica el papel que estamos cumpliendo en la sociedad y, por supuesto, las grandes finalidades de la educación intercultural y bilingüe que constituyen la razón de ser de nuestras escuelas. Por eso es que hemos restringido la evaluación a la simple verificación de los aprendizajes logrados, tal como nos lo prescribe

el Reglamento respectivo del sistema educativo nacional.

La fiebre por los objetivos de aprendizaje, propiciada en nuestro país - como en otros de América Latina- por una cierta corriente de tecnología educativa, nos ha encandilado de tal manera que hemos cedido a la loca carrera eficientista, cuya meta no va más allá de la producción de cerebros llenos de conocimientos para el éxito individual, olvidando, claro está, que los logros sociales no son necesariamente la suma de los éxitos individuales.

Eduardo Contreras transcribe una resolución del I (y último) Encuentro de Venerables Académicos Limitados a Uniformar Aceptaciones Categóricas de Investigación Oportuna y Necesaria (EVALUACION) y que dice, después de algunos considerandos: "Establecer, como corolario, que evaluación es lo que los evaluadores hacen, independientemente de la definición que propongan o que se les exija en un momento dado" (CONTRERAS, 1985). Con otras palabras, los expertos aún no están de acuerdo en una definición en la cual todos calcen. Y tal vez es mejor así. Prefiero, en todo caso, que los runagogos podamos seguir algunos de los pasos de la historia de la evaluación que nos permita entenderla mejor y comprender por qué a veces hay criterios contrapuestos o simplemente diferentes.

Si bien podemos hallar desde tiempos inmemoriales actividades evaluativas en la vida humana, los conceptos y técnicas sobre ellos son muy recientes. Fue a principios de siglo que comenzó la preocupación por medir los fenómenos que hasta ese momento se consideraban casi metafísicos, como la inteligencia, por ejemplo. El método positivista de investigación comenzó a ser utilizado también en sicología y así, ésta dejó de ser una parte de la filosofía y se convirtió en una ciencia empírica. Ahí tienen su origen las "pruebas de inteligencia" que fueron muy utilizadas para seleccionar y contratar personas en las dos guerras mundiales.

Esto dio como resultado que la evaluación cobrara un doble carácter que hasta hoy ha influido en nuestras propias prácticas evaluativas. Por una parte, evaluar era medir y, por otra, estuvo orientada hacia los individuos, para saber quién era mejor que otro, quién era normal o anormal. Lamentablemente estos orígenes han influido hasta ahora. Analicemos, si no, lo que ocurre con las calificaciones escolares: éstas sirven para medir la cantidad de conocimientos que adquiere un niño y, por otro, sirven para

seleccionar a los mejores, para condenar a los peores y establecer así competencia entre los estudiantes. Nada más alejado de la cultura andina en la cual el compartir lo que se sabe es una ley muy importante.

La teoría que más ha influido sobre la evaluación es la que formuló Ralph Tyler y que ha servido de guía y orientación a los profesores durante los últimos 30 años. La planificación del curriculum estaba centrada en los objetivos y la evaluación se convirtió en un proceso para establecer hasta qué punto se cumplían dichos objetivos en un programa educativo.

Un suceso aparentemente sin relación con la vida educativa puso a la evaluación en el primer plano de las preocupaciones de los educadores. Y, claro está, se debió a algo ocurrido en los Estados Unidos, pues la mayoría de las corrientes que han influido en nuestra educación han provenido de allá. El suceso al que me estoy refiriendo fue el lanzamiento del primer satélite artificial de los soviéticos, el Sputnik. Con él, los soviéticos tomaron la delantera sobre los americanos, quienes echaron la culpa a las deficiencias educativas de su sistema por haber llegado tarde y no los primeros en la carrera del espacio. Había que mejorar la educación de los americanos y esto llevó a su gobierno a destinar muchos millones de dólares para saber qué andaba mal en su educación y cómo se podría mejorarla. Así surgió una nueva especialidad y se formaron en las universidades expertos en evaluación.

Claro está, nosotros, latinoamericanos, nada tuvimos que ver con el Sputnik, pero sí con la influencia de los norteamericanos, puesto que coincidió con los años de la Alianza para el Progreso, donde nos llenaron de ideas para tratar de hacer mejor nuestra sociedad y nuestra vida... Se equivocaron un poquito, todos lo sabemos, pero nos dejaron unas cuantas herencias que se han convertido, más bien, en taras o vicios. Uno de ellos es el concepto de "eficiencia". Los sistemas educativos tenían que ser "eficientes", es decir había que invertir poco dinero y producir muchos efectos. Y para ello, teníamos que señalar con claridad los objetivos, es decir, las conductas que los niños, no importa si fueran quechuas, aymaras, shuar, quichés o maticos, debieran adquirir.

Allí nació esa enfermedad que podríamos llamar la "objetivitis": todo se hacía por objetivos. El aprendizaje, por objetivos; la supervisión, por

objetivos; la administración, por objetivos. Los libros de vida de los maestros en todas las escuelas empezaron a llenarse de objetivos que el supervisor revisaba cuidadosamente, para saber si el verbo era "observable", si estaba en infinitivo o en futuro, si se daba la condición para que la acción tuviera lugar, etc., etc. Tengo la impresión de que todavía esa enfermedad nos dura y casi hemos aprendido a convivir con ella. Lo peor de la "objetivitis" es que convierte a los estudiantes en meros sujetos pasivos, casi objetos diríamos, porque hay alguien que tiene que señalar por anticipado qué conducta tiene que conseguir para que la acción educativa sea calificada de "eficiente", luego de la evaluación. Esta quedó, entonces, reducida a saber si efectivamente se cumplía o no el objetivo: el resto no importaba. Todo, al final quedaba expresado en números, especialmente las famosas notas o calificaciones.

Esta crítica que estoy haciendo con cierta ironía, la han realizado algunos educadores norteamericanos (por que también hay buenos, claro). Los malos, en realidad, somos nosotros que copiamos todo sin saber su origen y sus intenciones. Hamilton nos dice: "la teoría y práctica de la evaluación tradicional están embebidas en una visión norteamericana de la sociedad y en una fe norteamericana en la tecnología" (HAMILTON, 1977). Esto podrá ser bueno para ellos, pero no lo es para nosotros. En la educación intercultural y bilingüe, nuestros conceptos de evaluación tienen que partir de la visión andina de la sociedad y de la fe andina en el conocimiento, la técnica, el pasado y el futuro.

Otros autores han enriquecido el concepto y la práctica de la evaluación, pero no vamos a dar cuenta de ello aquí. Solamente quería invitar a una reflexión para que nuestra práctica tradicional de evaluar identifique sus raíces, para que podamos modificarla o corregirla, según convenga mejor a los intereses de los niños y la sociedad indígenas.

2. El enfoque cualitativo de la evaluación

Hasta ahora hemos encontrado que la evaluación, esa reflexión valorativa sobre nuestra práctica educativa, ha adolecido de algunos males: muy individualista, preocupada más por lo cuantitativo, por los números, centrada en los objetivos para apreciar si se convirtieron en resultados...

¿Cómo alejarnos de esos modelos y encontrar algunos más acordes con el espíritu y la orientación de la educación bilingüe e intercultural?

Este libro no pretende dar indicaciones muy específicas sobre los métodos y procedimientos aconsejables para cada caso concreto, sino proponer los principios pedagógicos -pedagógicos los estamos llamando- a los que tiene que sujetarse la evaluación en la educación intercultural y bilingüe.

Algunas ideas sobre las corrientes cualitativas y participativas en la investigación y evaluación nos darán pistas sobre cómo superar las deficiencias y limitaciones que hemos señalado, entre otras.

La medición individualista de los resultados y la sacralización de las estadísticas en investigación, entraron en crisis en nuestros países a comienzos de la década del 70. Apareció con más fuerza el valor de la reflexión humana, del juicio colectivo, la importancia no solamente de mirar los resultados sino también la forma como se intentó alcanzarlos, es decir, los procesos educativos y de aprendizaje.

Los principios más importantes en los que se sustenta el enfoque cualitativo de la educación son los que comentaremos brevemente a continuación.

* Los hombres son sujetos del conocimiento y productores de él; por ello no pueden ser considerados como simples objetos de la curiosidad científica de otros, sea que se los investigue con fines académicos, sea que otros quieran evaluar los cambios producidos en ellos por obra de la acción educativa. Ni en la investigación ni en la evaluación el hombre pueden ser un simple objeto.

Mucho se ha argumentado sobre el carácter imparcial que debe tener el evaluador para emitir sus juicios, para no dejarse llevar por sus emociones y ser enteramente objetivo. Es imposible que el investigador y el evaluador sean neutrales frente a la acción que realizan ni frente a las personas que se educan y aprenden. Si esto fuera cierto, no debería evaluar un programa de educación bilingüe e intercultural quien creyera firmemente en el empleo de la propia lengua, sino que debiera ser alguien a quien diera lo mismo que los

niños aprendieran en su idioma materno o en otro. ¿Es posible exigir esa neutralidad? Ciertamente que no.

A partir de este principio es legítimo y posible ejercitar progresivamente la autoevaluación de los alumnos sobre su conducta y resultados del aprendizaje, especialmente aquellos que se refieren al trabajo en grupo y a la acción con la comunidad circundante. Por otra parte, será altamente provechoso que los mismos maestros participen y realicen la evaluación del conjunto de la acción o del proyecto educativo bilingüe. Es común que esta evaluación de los resultados de un proyecto sea realizada por alguien ajeno, que a veces es enviado desde afuera de la acción misma por parte de quienes la patrocinan y financian en la creencia de que sería más "objetivo". Sin perjuicio de contar con una ayuda así, las corrientes de evaluación cualitativa postulan que los propios actores y protagonistas de las acciones educativas innovadoras sean quienes la evalúen. (RICHARDS, 1985). Un proyecto de educación intercultural y bilingüe centra su atención en el cambio de actitudes de padres, hijos, maestros y autoridades hacia la lengua y hacia las manifestaciones de la propia cultura. Este cambio es fundamentalmente cualitativo y difícilmente podrá ser apreciado con calificaciones o cuadros estadísticos. Por eso es importante analizar no solamente el cambio final producido, sino la manera como este cambio se va produciendo, es decir, el proceso educativo que provoca ese cambio. Importa muchísimo, pues, que la evaluación tome en cuenta la forma como se desarrolla el proceso educativo, pues de sus características va a depender el cambio de actitudes y prácticas.

La evaluación cualitativa tiende, entonces, a mirar los obstáculos que se encuentran en el camino y no solamente lo que aconteció al final, cuando se acabó el proceso. Eso es lo que suele ocurrir en nuestras famosas evaluaciones en las cuales lo que más interesa es el examen final que tomamos a los alumnos para saber cuánto conocimiento adquirieron. Aún en este caso de evaluación del rendimiento escolar, debe interesar más qué dificultades fueron pasando los alumnos en el momento de realizar sus aprendizajes, para tratar de facilitarles la tarea, remover los obstáculos y avanzar. La educación intercultural y bilingüe debe romper con esa concepción tan materialista de la evaluación. Y algo parecido ocurre con la investigación. Hay investigadores que creen que si no hacen una encuesta, no, investigan. Y, a veces, lo primero y lo único que hacen es elaborar una

encuesta, sin formularse otras preguntas más importantes. Así como se puede investigar sin encuestas, también se puede evaluar el aprendizaje de los niños sin tomar exámenes y pruebas.

No quiero decir que haya que suprimirlas del todo, pero no hay que confundir la evaluación educativa con ese acto mecánico de preguntar, corregir, calificar y distribuir notas, sin importarnos que pasó realmente en el camino.

Es aquí donde la dinámica cultural aporta su característica típica, pues ya hemos dicho anteriormente cuál es el valor que tiene la comunidad cuando asume la responsabilidad de una acción educativa. En una escuela intercultural y bilingüe importa hoy muchísimo menos cuánto saquen de nota los niños en cada asignatura en la libreta escolar de lo que importa cuánto han avanzado en el aprecio de su pueblo, de su historia, cuánto empiezan a aportar en la definición de su proyecto social, qué grado de organización han alcanzado las comunidades por efecto de la presencia de una educación que respete la lengua y ponga en lugar de honor y preferencia los conocimientos de la propia cultura.

Para estar en condiciones de apreciar esos procesos-resultados, es necesario cambiarnos los ojos, los puntos de mira y los instrumentos para observar y valorar. Pero fundamentalmente hay que cambiar los referentes respecto a los cuales valoramos las acciones, los trabajos, los procesos, los resultados.

Algunos estudios evaluativos de experiencias de educación indígena han encontrado resultados sorprendentes que explican por la presencia de un determinado factor. Se dice, por ejemplo, que los niños aprenden más porque su maestro es indígena. Bien, eso es fascinante porque así puede justificarse una determinada línea de trabajo, pero es altamente peligroso, pues pretende atribuir a un solo factor ser el culpable (feliz culpable) de un determinado resultado. No es posible que caigamos en simplismos como ese. Los buenos resultados, como los malos, en la acción educativa son provocados, por una multiplicidad de aciertos o de errores y no por alguno de ellos en particular. Por eso es importante mantener esa visión tan andina, tan quichua de ver la totalidad, la globalidad antes que las partes sueltas. Y, normalmente, hay que mejorar el conjunto de los elementos de la acción para

que el proceso sea bueno y apunte hacia resultados más satisfactorios. Por eso no es suficiente que los maestros estén bien capacitados, porque igual atención habrá que ponerle a los programas de estudio y, por supuesto, a los libros de texto, sin olvidarnos de que la lengua es un factor determinante y que, además, la forma como la escuela se relacione con la comunidad va a ser de extrema importancia.... y así podríamos seguir. Cuando decimos que la evaluación mira el proceso estamos diciendo justamente que debe mirar la complejidad de los factores para saber cómo están actuando e interactuando en conjunto. Esto permite permanentes redireccionamientos, correcciones, pasos hacia atrás, reforzamiento de comportamientos, etc....

BIBLIOGRAFIA

- Aguilo, F.
1985 El Hombre del Chimborazo, Abya-Yala, Quito.
- Aillón Tamayo, Z. y Cáceres, A.,
1965 La escuela ecuatoriana frente al problema indígena, Quito, Imp. Nal., 95 p.
- Albo, Xavier.
1975 La paradoja aymara. Solidaridad y fraccionalismo, CIPCA, La Paz
- Albo, Xavier.
1974 Raíces históricas de la actual cultura quechua., en: GELINAS y otros. Las culturas bolivianas, Indicep, Oruro.
- Albo, Xavier.
1980 ¿Quiénes somos? (KHITIPXTANSA). Identidad localista, étnica y clasista en los aymara de hoy, CIPCA, La Paz.
- Albo, Xavier.
1977 El futuro de los idiomas oprimidos. 2da. edición, Ed. CIPCA, La Paz.
- Albo, Xavier.
1981 Idiomas, escuelas y radios en Bolivia, Ediciones ACLO-UNITAS, Sucre, Bolivia.
- Beltrán, Luis Ramiro.
1979 Adios a Aristóteles: la comunicación horizontal. Documento preparado para

la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación de la UNESCO (Comisión Mc Bride), Bogotá.

Bonfil, Batalla Guillermo

1983 Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural, in: Educación, Etnias y Descolonización... pp. 249-256.

Brandao, C.

1983 Estructuras Sociales de Reproducción del saber popular, en teoría y práctica de la educación popular IDRC, Mimeo

Burbano, Héctor.

1966 La educación y el desarrollo económico y social del Ecuador, Quito, Ed. CCE, 123 págs.

Castelnuovo, Allan Poe

1986 Agresión y resistencia en el proceso educativo, Tesis, Universidad Católica.

Contreras, Eduardo

1985 Evaluación de proyectos de Comunicación. Volumen I: cuestiones conceptuales.

Manuales Didácticos CIESPAL, N° 11 Quito.

Corvalan, Graziella.

1985 El bilingüismo en América Latina.

Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Año XXX. pp. 109-151.

Declaración de Ciudad de México sobre las políticas culturales.

1982 in: CHASQUI, Revista Latinoamericana de Comunicación, N° 5, pp. 106-109.

Dietschy-Scheiterle, Annette.

Ciencias Naturales y Saber Popular: ¿dominación o complementariedad?

Problemática de la enseñanza de ciencias naturales en la Educación Bilingüe en Puno, Mimeo, s/f,

Durán, Leonel.

- 1986 Cultura e identidad en México y política cultural en: INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO-UNESCO, Seminario-Taller sobre Radiodifusión en regiones indígenas de América Latina, Informe Final, Quito.

Erpe: Escuelas Radiofónicas del Ecuador.

- 1979 Investigación Socio-Educativa y Planificación Curricular. Ecuador, ERPE. 155 págs.

Faletto, Enzo.

- 1985 Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales.
in: GAJARDO, Marcela.
Teoría y Práctica de la Educación Popular. México, CREFAL, pp. 41-68.

Federación de Centros Shuar.

- 1986 Solución original a un Problema Actual. Ecuador, Fed. de Centros Shuar, 315 págs.

Flores, Rosa María

- 1972 Educación Popular: Un Encuentro con Freire. Ecuador, CECCA-CEDECO, 131 págs.

Grases, Pedro.

- 1968 Las andanzas de Simón Rodríguez por Latacunga. Boletín del Archivo Nacional de Historia 51:112 194-99.

Griffin.

- 1974 Political Economy of Agrarian Change. Harvard University Press. Cambridge, Mass.

Hamilton, D., et alii.

- 1977 Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation. London, Macmillan.

Hernández, Isabel

- 1978 Los docentes primarios en las comunidades indígenas: el caso Chimborazo.

Inf. Preliminar proyecto Desarrollo y Educación en A.L. y el Caribe. Quito-Ecuador.

Iturralde, Diego.

1984 Legislación Ecuatoriana y Población Indígena en: Ministerio de Bienestar Social. POLITICA ESTATAL Y POBLACION INDIGENA, Quito. Ed. Abya-Yala.

Iñiguez, Samuel, Guerrero Gerardo

1987 Rasgos históricos de la Educación Indígena Quichua en Ecuador. In: Pueblos Indígenas y Educación, Nº 1, Ediciones Abya-Yala, p. 15-54.

Jiménez C., Juan.

1952 Proyecto de organización de misiones rurales en el Ecuador, Quito, Ed. CEE, 60 págs.

Kaplún, Mario.

1985 El comunicador popular. CIESPAL, Quito.

Klees. s. et alii.

1985 Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos.

in: Gajardo, Marcela (compiladora)

Teoría y práctica de la educación popular. PREDE-OEA, CREFAL, IDRC, México. pp. 451-472.

León, Luis.

1974 Bosquejo histórico de las lenguas vernáculas del Ecuador y la educación bilingüe. América Indígena, 34:3.

Martinic, Sergio.

1985 Saber popular e identidad.

III Seminario Latinoamericano de Investigación participativa.

Ponencia, Tomo I, CEAAL, Santiago.

Masferrer, Elio.

1983 El movimiento indigenista y la educación indígena (1940-1980)

in: UNESCO - III, Educación, etnias y descolonización en América Latina,
Vol. 2, México, pp. 521-528.

Matayoshi, Nicolás.

1982 "Identidad étnica y recuperación cultural".

in: CHASQUI, Revista Latinoamericana de Comunicación, N° 5, pp. 43-47.

MEC-GTZ.

1981 Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador, MEC, 196 págs., Quito.

MEC-DER

1986 Modalidades Educativas Específicas, Mimeo, Quito.

Ministerio de Educación Pública.

1938 Ley Orgánica de Educación Pública de la República del Ecuador Quito,
Talleres Gráficos de Educación.

Moreira, Darío.

1977 La política cultural en el Ecuador, Madrid, UNESCO, 93 págs.

Moya, Ruth

1984 Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población
indígena.

Ministerio de Bienestar Social. Oficina de Asuntos indígenas.

en: POLITICA ESTATAL Y POBLACION INDIGENA, Ed. Abya-Yala, pp.
303-353.

Moya, Ruth

1980 Lineamientos para un política nacional de educación bilingüe.

Revista de la Universidad Católica del Ecuador, Año VIII, N° 25, pp. 69-86.

Moya, Ruth.

1987 Educación Bilingüe ¿Para qué? in: Pueblos Indígenas y Educación, N° 2,
Ediciones Abya-Yala. p. 9-20

Moya, Ruth.

1987 Hegemonía y contrahegemonía en la educación y cultura in: Pueblos
Indígenas y Educación, N° 3, Ediciones Abya-Yala, p. 9-17.

- Murgueitio R.,
1950 Cerro arriba y río abajo, Quito, Ed. CCE, 341 págs.
- Murgueitio R.,
1961 Tierra, cultura y libertad, Quito, Talleres Gráficos "Minerva", 223 págs.
Educación indigenista, análisis histórico.
- ONA
Ofina Nacional de Alfabetización.
1984 Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador (1980-1984)
en: POLITICA ESTATAL Y POBLACION INDIGENA, Ministerio de Bienestar
Social, oficina de Asuntos Indígenas, Ed. Abya-Yala, pp. 354-476.
- Ortiz, Elisa.
1941 Realidad rural y supervisión escolar, Quito, Imp. y encuadernación
Americana, 196 págs.
- Oviedo, Gonzalo; Cárdenas, José Elías.
1986 La Nuclearización Educativa para el Desarrollo Rural.
Ecuador, Editorial Universitaria, 221 págs.
- Pérez, Elizardo.
1962 Warisata. La escuela-ayllu, La Paz, 498 págs.
- Piña, C., y Goldschmied, R.
1985 La cultura popular en la educación. Cedeco, Quito.
- Rama, G. (comp.).
1980 Educación y sociedad en América Latina y el Caribe.
UNICEF-UNESCO-CEPAL-PNUD, Santiago.
- Richards, Howard.
1985 La evaluación de la acción cultural. Estudio evaluativo del programa padres-
hijos (PPH) Santiago, CIDE.
- Rivera, Jorge et alii.
1980 Social Soundness Analysis La Paz, USAID.

Rivera, Jorge.

- 1986 Elementos para la definición de una política educativa. Síntesis de una conferencia.
en: MEC: Informe de la Reunión de "Consulta Técnica sobre la política de educación a distancia en el Ecuador". Quito.

Rivera, Jorge

- 1987 "Runagogía" CEDECO, Quito.

Rodríguez, Nemesio.

- 1983 Cuadro territorial y demográfico de la población indígena en América Latina.
in: UNESCO-III
Educación, etnias y descolonización en América Latina. Vol. 2, México, pp. 559-588.

Rubio Orbe, Gonzalo.

- 1965 Aspectos indígenas, Ed. CCE, Quito, 372 págs.

Rubio Orbe, Gonzalo.

- 1947 La educación en el medio rural, Quito.
Publicaciones del Ministerio de Previsión Social, 40 pp.

Rubio Orbe, Gonzalo.

- 1964 Educación e integración de grupos indígenas. Anales de la Universidad Central, Nº 342 Tomo 93, p. 7-54 Ed. CCE, Quito 1965, 282 pp.

Rubio Orbe, Gonzalo

- 1954 La educación fundamental, Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, 103 pp.

Saavedra, Bautista

- 1975 El ayllu, La Paz.

Salazar, Segundo.

- 1957 Escuela y Comunidad Rural, Quito, Talleres Gráficos de Educación, 115 pp.

SECAB-UNESCO-FIPC.

- 1981 Legislación Cultural Andina. Tomo V - Ecuador. Convenio Andrés Bello,

Bogotá.

Suchodolski, B.

1986 Teoría Marxista de la educación. México, Editorial Grijalbo, 381 págs.

Tamayo, Franz.

1975 La creación de la Pedagogía Nacional.

Biblioteca del sesquicentenario de la República. La Paz. 3a. ed.

Tarlé, Gabriel.

1980 Métodos de matemáticas para la alfabetización en lengua Quichua.

Revista de la UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR, Año VII, N° 25
pp. 87-98, Quito.

Tarlé, Gabriel.

1980 Función de las correcciones en la elaboración del material de alfabetización.

Revista de la UNIVERSIDAD CATOLICA

Año VIII, N° 25 pp. 31 a 41, Quito.

Tarlé, Gabriel.

s/f. Plaidoyer pour une alphabétisation endogène Experience en milieu indien Kichua de l'Equateur Ecole des Haut Etudes en Sciences Sociales, Paris, Mimeo.

Tedesco, J.C. - Vecino, E., Hernández, I.

1979 Heterogeneidad cultural y educación en la Sierra Ecuatoriana. DEALC, Buenos Aires.

Tobar, Julio.

1948 Apuntes para la historia de la educación laica en el Ecuador. Quito, Imp. del Ministerio del Tesoro, 190 pp. Publicaciones del Colegio Normal Montalvo N° 1.

Tobar, Julio.

1954 Evolución de las ideas pedagógicas en el Ecuador. Quito, Imprenta de la Universidad.

- Trujillo, Jorge
 1981 Los oscuros designios de Dios y del Imperio.
 El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador. Ed. CIESE, Quito.
- UNESCO - I.I.I.
 1983 Educación, Etnias y Descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural, México, 2 vol.
- UNESCO/OREALC
 1987 Educación y pueblos indígenas en Centro América UNESCO/OREALC,
 Santiago de Chile.
- Urioste, Miguel.
 1984 El estado anti-campesino. La Paz, CERES.
- Uzcátegui, Emilio.
 1981 La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo.
 346 págs. Quito.
- Uzcátegui, Emilio.
 1986 Política Educativa, Editorial ENA, Quito, 175 págs.
- Uzcátegui, Emilio.
 1972 Historia de la Educación en Hispanoamérica. Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana. Revista Ecuatoriana de Educación, Nos. 67-69.
- Veintimilla, María Augusta.
 1985 Cultura Nacional: notas para la definición de un problema teórico.
 in: CARRASCO, A. y otros, Literatura y cultura nacional en el Ecuador.
 CEE núcleo Azuay, Cuenca.
- Vio Grossi, Francisco.
 1985 La educación popular y el contexto rural.
 Cambio agrario, movilización campesina y programas de desarrollo rural.
 in: Gajardo, Marcela (compiladora). Teoría y práctica...
- Yáñez C., Consuelo.
 1985 Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador.

Zuñiga, Madeleine.

1986 El Reto de la Educación intercultural y bilingüe en el sur andino del Perú.
Arinzana Nº 2 - 3 Cuzco.

Zuñiga, Madeleine.

1986 Los ensayos de educación bilingüe en el sur andino. Lima, Mimeo.

Zuñiga, Madeleine y otros

1987 Educación en poblaciones indígenas I.I.I. -UNESCO/OREALC, Santiago de Chile

INDICE

PRESENTACION	5
CAPITULO 1	
LA PEDAGOGIA BILINGÜE ES UNA PEDAGOGIA POPULAR PARA EL DESARROLLO	9
1. El enfoque asistencialista de la educación para el desarrollo	11
2. La escuela se constituye en un instrumento de ascenso social	13
3. El enfoque tecnocrático de la educación para el desarrollo	13
4. El enfoque popular de la educación para el desarrollo :....	16
- <i>En el marco de una pedagogía popular</i>	17
- <i>Basada en la experiencia nacional</i>	17
- <i>Acompañada de cambios sociales efectivos</i>	19
- <i>Con un contenido de clase compartido con otros sectores</i>	21
- <i>Inscrita en un proyecto colectivo de convivir social</i>	22
- <i>Participando activamente en las decisiones del desarrollo</i>	24
- <i>Basada en la historia y la cultura indígenas</i>	24

CAPITULO 2

LA PEDAGOGIA POPULAR BILINGÜE EN LAS POLITICAS NACIONALES DE CULTURA Y EDUCACION.....	27
1. La política de la escuela predial	28
2. La nueva imagen de la escuela rural	33
3. Impulso a la nuclearización educativa	36
4. El despertar de la lengua	38
5. La vigorización de las culturas	41

CAPITULO 3

BASES PARA LA CONSTRUCCION DE UNA PEDAGOGIA NACIONAL.....	47
1. Una educación hecha "desde" los campesinos indígenas	50
- Una educación "desde" los intereses campesinos	52
- Una educación "desde" la cultura indígena	57
a. La comunicación educativa puede y debe realizarse en el idioma materno	59
b. Los elementos de la propia cultura forman parte del contenido curricular	65
2. La educación popular bilingüe tiene un sujeto colectivo: la comunidad	71
3. El aprendizaje campesino es de naturaleza social	76
4. Aprendizaje y trabajo productivo	79
5. La escuela como espacio de participación comunitaria ..	87

CAPITULO 4

FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION BILINGÜE	97
--	----

1. El Estado plurinacional	101
2. El hombre pluricultural	103
3. La ciencia y la tecnología	108

CAPITULO 5

PARA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL Y BILINGÜE	111
---	-----

1. Características generales del currículum intercultural y bilingüe	112
2. Algunas ideas para entender mejor el proceso de aprendizaje.....	114
3. El programa de estudios.....	117
<i>a. La unidad sugiere organización global</i>	118
<i>b. La unidad está organizada en torno a los fines del alumno</i>	118
<i>c. La unidad procura un lugar de partida y de llegada</i>	120
<i>d. Las actividades de la unidad son significativas desde el punto de vista educativo</i>	120
<i>e. La unidad proporcionará la base para su evaluación</i>	121
4. La comunicación pedagógica	122

CAPITULO 6

INVESTIGACION Y EVALUACION EN LA EDUCACION INTERCULTURAL Y BILINGÜE	127
---	-----

1. Una aproximación histórica a la evaluación	130
2. El enfoque cualitativo de la evaluación	133

BIBLIOGRAFIA	139
--------------------	-----

CDI - BIBLIOTECA UASE



015420

El libro ubica la educación bilingüe e intercultural en el marco del desarrollo rural y desde la perspectiva de las políticas nacionales culturales y educativas. El cuerpo central de la reflexión es la propuesta de algunas bases para la construcción de una pedagogía desde la cultura y los intereses indígenas.

El planteo de fines y objetivos de la educación bilingüe y la exposición de ideas acerca de la formulación de un currículum intercultural bilingüe, culminan el libro de Jorge Rivera Pizarro: **UNA PEDAGOGIA POPULAR PARA LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE.**
