

**DOCENCIA BILINGÜE
INTERCULTURAL
UNA ESPECIALIZACIÓN PARA
NUESTROS DÍAS**

*Una reflexión desde la
"Tecnología de la Educación"*

J. Bolívar Burbano Paredes

DOCENCIA BILINGÜE INTERCULTURAL
UNA ESPECIALIZACION PARA NUESTROS DIAS
Una reflexión desde la "Tecnología de la Educación"



**ABYA
YALA**

J. Bolívar Burbano Paredes

**DOCENCIA BILINGÜE INTERCULTURAL
UNA ESPECIALIZACION PARA NUESTROS DIAS**
Una reflexión desde la "Tecnología de la Educación"



00732

**Ediciones
Abya-Yala
1994**

ABYA
137
—

DOCENCIA BILINGÜE INTERCULTURAL
UNA ESPECIALIZACION PARA NUESTROS DIAS
Una reflexión desde la "Tecnología de la Educación"
J. Bolívar Burbano Paredes

1ª Edición: * EIC Educación indígena de Cotopaxi
1994

* Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Telf.: 562-633
Quito-Ecuador

Diagramación

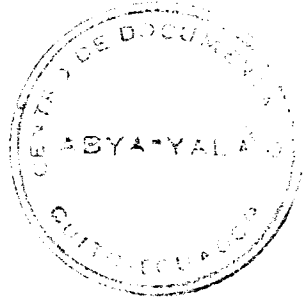
de Texto: Abya-Yala Editing
Quito-Ecuador

ISBN: 9978-04-032-3

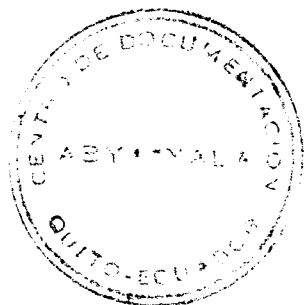
Impresión: Talleres Abya-Yala
Cayambe-Ecuador

Para:

*Débora Alexandra y
Patricia Estefanía,
MIS HIJAS*



PRESENTACION



El proceso educativo intercultural Bilingüe del Ecuador, con gran esfuerzo, va ubicándose con responsabilidad en la perspectiva y lineamientos de una educación de calidad.

Existen múltiples afanes por conseguir metas propuestas, una de ellas es el perfil del educador comunitario y para lograrlo, se requiere de un proceso de formación y profesionalización.

El presente documento es fruto, en primer lugar, de las experiencias que se han venido gestando a lo largo de la serranía ecuatoriana. El contacto permanente, la observación constante y los instrumentos aplicados, permitieron conocer mejor la labor del educador. En un segundo momento estas experiencias han sido sistematizadas y dialogadas con los educadores y con personas que han apoyado directamente estos procesos. Todo esta riqueza ha sido fundamentada y teorizada por un buen amigo, Bolívar Burbano, un estudioso y solidario con el pueblo indio, ha crado una propuesta, un "Plan de Estudios" para la formación de Maestros Interculturales Bilingües capacitados en:

- Areas de Formación General Básica
- Areas de Formación Psico-educativas y;
- Areas de especialización.

Comparto estas inquietudes y propuestas, porque es urgente la formación cualitativa de los maestros; porque en manos de

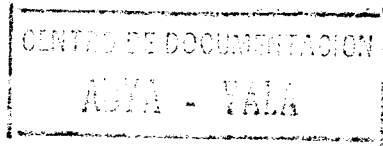
ellos está la mente, sabiduría y corazón de los niños indígenas. Trabajar en la formación de maestros es tarea delicada, pero de una enorme proyección, para que pueda consolidarse un caro anhelo que es mejorar la calidad educativa y responder a las necesidades de las familias, comunidades y organizaciones indígenas.

Tengo la seguridad que la presente obra va a contribuir de alguna manera a lograr la formación de maestros que aman su profesión y por ende, conseguir del Ecuador un país de Nacionalidades que respeten y pongan en juego sus valores y proyectos concretos en beneficio de la colectividad. Esperanzas que las vamos construyendo desde el proceso educativo y extendiendo hacia otras áreas del quehacer humano.



José Manangón sdb.

INTRODUCCION



Sin temor a equivocarse, se podría afirmar que la comunicación aparece con el inicio de la vida social del ser humano; es decir, en el momento mismo en que empieza a agruparse.

En esos mismos instantes surgían: la educación como hecho social y la socialización como proceso y fin de la estructura social. Lo que evidencia que el ser humano, a medida que fue valorizando la vida en comunidad, consideró importante regular su convivencia y transmitir los conocimientos, creencias, valores, pensamientos,... a las nuevas generaciones con el fin de mantener su convivencia y estructura social, a través del tiempo y el espacio.

Esta necesidad social de buscar permanencia en el tiempo y en el espacio determinaría la aparición del hecho educativo -sistemático o no- a través del cual se transmitiría, de una generación a otra y entre sí, los rasgos y valores reconocidos como tales por las comunidades, lo que favorecerá a los individuos vivir con más dignidad, más integrados socialmente y más abiertos a generar nuevas y mejores respuestas para mejorar su nivel de vida.

Los cambios socio-económicos y políticos que se han ido suscitando a nivel mundial en los últimos años, han determinado que la población humana busque mejorar su nivel de vida por lo que, en muchos casos ha debido traspasar fronteras a través de procesos migratorios. Sin embargo, las migraciones también han sido efecto de las guerras o problemas bélicos, de mejoramiento laboral, intercambio técnico, comercial, profesional o cultural entre otros.

En décadas y siglos anteriores, las migraciones dependían de los intereses de expansión, de conquista y colonización de las naciones.

A esto deberíamos añadir los procesos migratorios que se suscitan dentro de los ámbitos nacionales de cada estado, en los que aparece la búsqueda de un mejor nivel de vida como el móvil principal.

Esta problemática ha determinado que ningún país, ni los llamados desarrollados, puedan ufanarse de ser racial o culturalmente puros, por lo que se hace necesario responder a una realidad multicultural y multilingüe.

Independientemente de que esta situación plantea problemas de transmisión cultural, lleva implícito el proceso de universalización de la cultura; gracias a lo cual, las culturas se van constituyendo en patrimonio mundial, aún sin perder sus peculiaridades específicas de espacio, de nación y de étnia.

Frente a esta realidad, adquiere especial importancia la forma en que las distintas naciones, ya sea interna o externamente, pretenden enfrentar el problema de mantenimiento y revalorización de sus propias culturas, así como el respeto de las otras, procurando su convivencia.

¿Quién lo debe asumir?

Si partimos del hecho de que la socialización de los individuos se da a través de la transmisión de rasgos socio-culturales, este proceso responsabiliza a la sociedad en general y a la educación (entendida como estructuras escolares) en particular. Pero, la forma en que se ha venido actuando en los últimos años, en la que se deja todo en manos de la educación, a pesar de lo cual se le critica de mediocre, hace que ésta se vea obligada a asumir la tarea de formar a los nuevos individuos para que sean capaces de aprender los rasgos socio-culturales de su me-

dio, conocer y respetar los de los otros y favorecer la convivencia de los mismos en su yo-personal y su-yo social, sin afectar su integridad ni la de su medio. Proceso que cae dentro de los ámbitos de la interculturalidad.

Esto requiere que la formación de los docentes no solo debe circunscribirse a la preparación de buenos didactas, sino que debe ofrecer una información suficiente respecto a la interculturalidad y bilingüismo (por la posible imposibilidad de que todos los maestros puedan manejar muchos idiomas a la vez) y así generar una consciencia crítica y equilibrada que respete una cultura e idioma diferente al suyo, de manera que sea capaz de enfrentar con técnica y honradez educativa su trabajo de aula que presentará, en más de una ocasión, problemas de migración y situaciones de multiculturalidad.

Esta situación justifica la realización del presente documento que pretende fundamentar teóricamente un programa de Licenciatura en Docencia Bilingüe Intercultural que, no sólo se orientaría a ser una forma de capacitación docente para el sector docente indígena del Ecuador, sino que procura orientarse a la formación de todas aquellas personas que se hallan interesadas en dedicarse a la tarea docente ya sea con grupos de migrantes, indígenas, o con personas que deseen aprender un segundo idioma.

El trabajo se halla dividido en tres capítulos. Los dos primeros constituyen una extensa reflexión teórica que fundamenta la parte práctica de nuestro trabajo, tercer capítulo, en el que encontramos la propuesta de formación y capacitación docente.

En el *Primer capítulo* hacemos una descripción detallada de los conceptos, fines, objetivos y procedimientos psicopedagógicos de la Educación Bilingüe Intercultural. Para esto, partimos de la conceptualización de términos básicos para llegar a justificar la aplicación de un

modelo educativo de esta naturaleza en poblaciones con diversidad lingüística y cultural.

El *Segundo capítulo* hace referencia a la Tecnología de la Educación y a su incidencia en el mejoramiento de la actividad docente.

En el transcurso del capítulo se va elaborando una descripción del ámbito y principios en los que se sustenta la tecnología educativa y que conforma su corpus teórico. Terminamos resaltando un conjunto de postulados que demuestran su incidencia y competencia en la optimización de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, en el mejoramiento de la Educación Bilingüe Intercultural, y en elaboración sistemizada de planes de formación.

Finalmente aparece el *Tercer capítulo* que contiene la parte práctica de nuestro trabajo y en el que encontramos la descripción detallada del Plan de Estudios para la Formación y Capacitación en Docencia Bilingüe Intercultural, que va desde la enunciación de unos principios básicos, la elaboración del perfil profesional del docente que queremos formar, hasta la descripción temática de las asignaturas que lo conforman.

Para evitar que nos olvidemos del marco teórico que fundamenta la propuesta, con lo que la aplicación del plan de estudios perdería los lineamientos, la finalidad y el espíritu con el que fue concebido, detallamos los procedimientos y requisitos que se deben tomar en cuenta en el momento de su aplicación.

Nuestro trabajo termina con la enumeración de algunas ideas, *A modo de conclusiones*, que nos recuerdan la importancia del quehacer educativo en la vida social de la humanidad, y que postulan la necesidad de que los pueblos tengan acceso al proceso educativo que más contribuya a su desarrollo y bienestar.

Ambicioso es desear que esta propuesta fuera acogida y aplicada en todos aquellos países que generosamente han reconocido el problema intercultural en sus territorios y lo ven más que como un asunto económico, como un asunto humano. Deseo firmemente que este trabajo constituya uno de los primeros pasos para concretizar respuestas al problema que nos ocupa y nos dejemos de querer seguir sensibilizándonos con congresos, seminarios y conferencias que en muy poco constituyen respuestas inmediatas.

Para terminar, es menester que exprese mi reconocimiento y gratitud al Dr. Don. Carmelo Lisón Tolosana, Catedrático de Antropología de la Universidad Complutense de Madrid y al Dr. Don. José Antonio Fernández de Rota y Monter, Catedrático de Antropología Social de la Universidad de la Coruña que, gracias a la invitación de la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo pudimos reunirnos en los Pirineos Españoles y de manera formal e informal, hicieron las observaciones y planteamientos necesarios para que este documento tenga la suficiente riqueza y fundamentación antropológica, lingüística y sociológica. Las referencias y la calidad humana, docente y profesional del Dr. Joaquín García Carrasco me han comprometido en el deseo y la obligación de elaborar un documento digno de su persona. Por eso, además de agradecerle por su guía en el proceso de elaboración y por el apoyo brindado para su terminación, espero que éste sea un trabajo que satisfaga las inquietudes, intereses y expectativas puestas en él.

Capítulo I

INTEGRACION MUNDIAL DESARTICULACION EDUCATIVA?

La Educación Multilingüe e Intercultural Una necesidad actual

Las corrientes educativas contemporáneas han buscado, con sus propuestas, facilitar un proceso de educación integral que favorezca una mejor realización humana de los educandos y su inserción en la sociedad.

Muchas de estas innovaciones han encontrado obstáculos en su aplicación, cuando han debido enfrentarse con ciertos criterios nacionalistas o conservadores que no han querido involucrarse en los cambios que exigen los procesos de la educación nueva, por considerárseles como contrarias al mantenimiento del orden establecido.

En otros casos, la novedad ha llevado a que muchos afanosos educadores hayan pretendido llevar a la práctica sus innovaciones pero, al no tener la suficiente fundamentación teórica o necesaria preparación, han visto resultados insuficientes o contrarios a los esperados.

En este ámbito, muy pocos han sido los que han salido triunfantes; lo que se atribuiría a que contaron con la debida información y capacitación, y a que asumieron con mucha responsabilidad y honradez pedagógica su tarea docente.

Estos aspectos aparecen como necesarios para enfrentar la situación educativa actual, que requiere de educadores que se hallen capacitados a enfrentar una escuela con estudiantes provenientes de distintas culturas, nacionalidades, lenguas e incluso étnias, ya sea por aspectos de colonización, migración o intercambio. Realidad que la viven todos los países del mundo y no sólo los pobres o subdesarrollados.

Así pues, los hechos de integración mundial hacen que se deba dar respuestas concretas al problema de una educación multicultural y multilingüe que, dentro del contexto educativo, debería constituirse en intercultural y por lo menos en bilingüe; pues, se debe orientar a que los nuevos ciudadanos sean capaces de convivir con otras culturas y ser capaces de comunicarse efectivamente en su propio idioma y en el del otro.

Tratándose del aprendizaje de un segundo idioma, se debería ir más allá del simple aprendizaje. Se debería buscar el entendimiento de la cultura y una mejor comprensión del entorno del país de origen de dicho segundo idioma.

Todo esto exigiría que, si no es posible que todo el sistema educativo se reestructure frente a estas nuevas exigencias, por lo menos los centros de formación docente se adelanten a dar respuestas positivas a esta problemática, a través de una conscientización e información del problema de la interculturalidad y el bilingüismo con un programa de formación específica, lo que a su vez daría origen a la especialización de una docencia bilingüe intercultural a nivel superior.

Conceptualización

La interculturalidad

El conjunto de aspectos que ayudan a determinar la identidad social de cada agrupación, comunidad, pueblo, ciudad o nación es lo

que podríamos denominar cultura. En este sentido, la cultura “puede ser entendida como un sistema relativamente integrado de ideas, valores, actitudes, aserciones éticas y modos de vida, dispuestos en esquemas o patrones que poseen una cierta estabilidad dentro de una sociedad dada, de modo que influyen en su conducta y estructura. Todo aquello que el hombre es y hace y que no procede únicamente de su herencia biológica queda, pues, cubierto por el campo de la cultura” (Giner, 1988: 67-68).

Una definición más simple nos la da E.B. Tylor (1871: 1) cuando afirma que la cultura es “un complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, usos y otras capacidades y usanzas adquiridas por el hombre en cuanto que es miembro de una sociedad”.

En síntesis, la cultura constituye aquel conjunto de rasgos que son compartidos por un determinado grupo social y que en su totalidad estructuran la identidad de dicho grupo.

La existencia de un gran número de grupos sociales ha generado la existencia de una problemática multicultural en la que, la mayoría de las veces, unas han querido imponerse sobre otras, especialmente sobre las más débiles, procurando hacer desaparecer sus culturas aborígenes (que lo han conseguido eliminando a la totalidad de la población). En otros casos, los pueblos sometidos han logrado soportar la dominación y han conseguido mantener sus rasgos más representativos, tal como ha acontecido con pueblos indígenas de sudamérica.

El tratamiento cultural desigual y opuesto que se ha dado en ciertos países, en unos casos con características violentas, como aconteció con las conquistas, ha dejado huellas difíciles de eliminar. En la mente de unos y otros queda todavía el interrogante de quién es mejor y quién es peor. Y, los vestigio de los días de dominación que han quedado, hacen hablar de cultura dominante y cultura dominada, considerando a la una como buena y a la otra como mala, indistintamente.

En el caso de los países que se consideran desarrollados, asumen la postura de ser poseedores de una cultura dominante, y que los subdesarrollados son poseedores de una cultura dominada, asumiéndose que la primera es la mejor y la segunda es la peor.

Sin embargo, la realidad actual plantea que cada pueblo y cada cultura responde a su problemática y realidad; de allí que, dentro de cualquier cultura se encuentran aspectos que son válidos, independientemente de que sea dominada o dominante, o de que sea desarrollada o subdesarrollada. Esto es lo que sustenta la necesidad de una convivencia respetuosa de las culturas y que lo identificamos como interculturalidad.

En este sentido, la interculturalidad es el proceso de convivencia de dos o más culturas en una sociedad pluricultural, gracias a la cual es posible enriquecerse mutuamente a través de la apropiación de rasgos socio-culturales.

Aportes importantes para completar nuestra definición nos la ofrece Micheline Rey (en Nieto, 1993:7-8) al entender la interculturalidad como el “reconocimiento de los valores, los modos de vida, las representaciones simbólicas a las cuales se refieren los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con los otros y en su manera de percibir el mundo; reconocimiento de las interacciones que intervienen a la vez entre los múltiples registros de una misma cultura y entre las diferentes culturas, todo ello en el espacio y en el tiempo”.

Conviene precisar que la interculturalidad plantea la coexistencia de dos a más culturas dentro de un mismo territorio. Gleich (1989) respalda nuestra afirmación cuando define tres términos que los identifica como sinónimos, y que se relacionan con nuestro tema: biculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad. Al respecto dice: “Defi- ne la existencia de varias culturas dentro de una comunidad mayor, sociedad o un Estado. Es un concepto que se emplea con un valor neu-

tral, es decir, que no implica relaciones jerárquicas entre las culturas, sino que postula un paralelismo cultural con igualdad de derechos” (p. 66).

Necesidad de una educación intercultural

Como afirmábamos en páginas anteriores, las relaciones de integración y los movimientos migratorios que se están suscitando en nuestros días, evidencian la necesidad de encontrar formas de integración que, independientemente de que sean económicas, favorezcan las relaciones interpersonales. Con esto, no sólo que se favorecería la mejor inserción de las personas en culturas de distinta procedencia sino que además, y para alegría de los gobiernos, sólo así, un movimiento migratorio sería considerado como un aporte positivo de integración, por los aportes de mano de obra y personal calificado, de nuevos sistemas de producción, innovaciones culturales, etc.; aspectos que escapan al tema de nuestro trabajo y que incluso pueden llevar más de un tratado ético al respecto.

La solución a esta ansiada integración, y la consecuente eliminación de conflictos y barreras culturales que amenazan con dividir a las naciones, la podríamos encontrar en un modelo educativo que responda a una población escolar de distinta procedencia cultural y territorial, y que como tal busca mantener su propia identidad. Esto es posible sólo a través de una educación intercultural; pues, “no se puede imponer el único modelo de cultura y educación [...], cuando existen tantos factores diferenciales humanos” (Nieto, 1993:4). De ahí que, “una educación intercultural presupone un análisis metodológicamente adecuado y sistemático de las culturas para así poder llegar a comparaciones adecuadas y coherentes, que se pueden transformar en contenidos de enseñanza pluralista para las minorías y mayorías de un estado” (Gleich, 1989: 71).

Esta definición nos plantea el criterio válido del análisis. Consideramos que gracias a dicho análisis podemos estructurar los elementos que conformarían un currículum educativo intercultural.

De forma más sencilla nos la definen Castellví y Cortés (1992) cuando la consideran como la que “ha de educar al ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive”(p. 55).

Visto de esta manera, podríamos aventurarnos a considerar a la educación intercultural como un proceso a través del cual se establece una integración de diferentes culturas que responden a una realidad social, política y económica concretas y que por su pertenencia a un mismo territorio son factibles de ser compartidas.

Sin embargo, nos parece importante mencionar otras definiciones que hacen alusión a la educación multicultural que, sin hacer un análisis semántico de los términos multicultural e intercultural, los vamos a asumir como sinónimos.

Werma (1983) entiende por educación multicultural “aquel sistema que trata de atender a las necesidades culturales (privadas y públicas) afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los grupos étnicos, dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la posibilidad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuas entre diferentes grupos étnicos y culturales”(p.134).

El Thesaurus of Psychological Index Terms (1988) lo define como “Los programas de educación que envuelven dos o más grupos étnicos o culturales, diseñados para ayudar a los participantes a definir su propia identidad étnica y cultural y para apreciar la de otros. El principal propósito consiste en reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural”(p.125).

Para Gloria Pérez Serrano (en Varios, 1992) “pretende el desarrollo personal del individuo al reconocer que cada grupo (étnico, cultural y social) existe de forma autónoma, interrelacionada e interdependiente con la sociedad total. Le anima a desarrollar habilidades sociales que le muevan a cooperar con otras culturas, comunidades y grupos”(p.60).

No obstante, esta educación “sólo es posible cuando la sociedad democrática defiende activamente los derechos humanos de todos los ciudadanos y la dignidad de todos los pueblos” (Sánchez, 1992: 615), lo que exigiría: “a) Sensibilizar y formar a los profesores en actitudes positivas hacia los valores propios de las culturas de tales minorías. b) Formar y actualizar a los profesores en Pedagogía Intercultural. c) Crear Servicios Escolares que den acogida a estos alumnos, así como orientación, apoyo y ayuda” (Idem.: 617).

Como vemos, la educación intercultural plantea un cambio de mentalidad de los profesores, de la sociedad y de las estructuras de poder; y un replanteo del sistema educativo vigente, con la consecuente capacitación y actualización de los docentes.

No quisiera terminar sin enunciar la definición que se ha elaborado en el Ecuador respecto a la educación intercultural, orientada sobre todo a la búsqueda de reivindicaciones para el sector indígena ecuatoriano. Al respecto dicen que “es *intercultural* en cuanto promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en tanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades, que permitan un enriquecimiento de la propia cultura y el mejoramiento de las actuales condiciones de vida del pueblo indígena, para lo cual también motiva la apropiación de elementos culturales indígenas por parte de los demás sectores de la sociedad nacional de manera que, conjuntamente, se puedan generar nuevas y más justas formas de convivencia en una sociedad pluricultural”(Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, 1992: 6).

La Educación intercultural. Un derecho inalienable de las personas

La situación de multiculturalidad en la que se encuentran todos los países del mundo exigen el diseño de estrategias que favorezcan las relaciones interpersonales e interculturales.

Como habíamos dicho en páginas anteriores, un primer y fundamental paso viene dado a través de la estructuración de un proceso educativo intercultural, lo que exige decisiones políticas tanto nacionales como mundiales que declaren, de forma explícita, la importancia del respeto de los derechos fundamentales de todo ser humano, dentro de los cuales se contemple el respeto a su procedencia y a su identidad cultural, que también es patrimonio de su personalidad.

Planteamientos que impulsen una educación y convivencia intercultural dentro de los países, constituirían la mejor evidencia de que las naciones promueven y respetan los “valores democráticos” de sus estados; pues, no es posible hablar de democracia en un estado en el que no se respete la pluralidad y diversidad cultural, y donde no se favorezca una convivencia activa de dicha diversidad, y más vale se promueva la absorción de una cultura por otra.

Tomar decisiones políticas de interculturalidad es un desafío que “consiste en ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr” (Juliano, 1991: 9) pues, como dice Lerena (1989) “Las culturas de los grupos dominados no están en desventaja con relación a la cultura dominante, no son inferiores, no representan un cúmulo de faltas, sino que representan un universo alternativo. Parece estar claro que dentro de este universo más o menos integrado, existe un proyecto histórico, una alternativa y un permanente reto a las sociedades que conocemos”(p.337).

Con decisiones políticas acertadas y con un proceso continuo y sistemático de conscientización de la población para que se despoje de

sentimientos nacionalistas cerrados y que sea capaz de aceptar las bondades y eliminar los defectos de una relación intercultural, se vuelve prioritario hacer un rediseño del sistema educativo vigente.

Este rediseño no implicaría empezar todo de cero, sino que implicaría la formulación de estrategias didácticas y metodológicas que hagan posible un tratamiento concreto de la interculturalidad en todos los elementos del currículum. Así por ejemplo, ya es hora de que se declaren los objetivos educativos tanto generales como específicos con orientación intercultural.

Habría que propiciar que los docentes vayan haciendo planteamientos de valoración, defensa y tratamiento de la intercultural dentro de los programas que desarrollan en cada una de sus asignaturas.

Aquí daría mucho resultado el tratamiento de la interculturalidad como tema transversal.

Tratar el tema de la interculturalidad a través de las asignaturas como tema transversal no es engañar a la gente sino prepararla para que sea capaz de enfrentarse adecuadamente a un mundo en que las relaciones, las comunicaciones y la convivencia van siendo cada vez más cercanas y rápidas. Lo contrario haría realidad el reproche de las futuras generaciones, de no haberlas educado de acuerdo a nuestro tiempo y para su tiempo.

Por esto, se vuelve de vital importancia la estructuración de un plan efectivo de capacitación del docente, que unido a un ambiente adecuado de trabajo, al reconocimiento de su labor a través de estímulos profesionales, y a su dedicación y honradez profesional, darán resultados satisfactorios; tema del que nos ocuparemos en el capítulo tercero del presente trabajo, y que concluirá con la presentación de la propuesta para formar Docentes Bilingües Interculturales.

Al respecto, son importantes las afirmaciones de Sánchez (1992) respecto al currículum, cuando reflexiona y hace suyos algunos planteamientos hechos en el X Congreso Nacional de Pedagogía “Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida” y que afirma que “se considera importante la redacción de un currículum para la formación inicial del profesorado que incorpore la idea de interculturalidad en todos los aspectos del plan de estudios para que en el futuro los profesores sean capaces de desenvolverse con facilidad en aulas multiculturales” (p.618) Y continua comprometiendo a las instancias de poder cuando dice: “La administración educativa deberá preocuparse de proporcionar a los profesores oportunidades para que se sumerjan en las culturas de los grupos minoritarios con los que trabajan” (Idem.).

En conclusión, la innovación escolar y educativa debe necesariamente incluir cambios en la formación del profesorado y en lo posible en su especialización, no sólo como una salida económica para los futuros profesionales, sino para que puedan enfrentarse técnicamente más preparados en su tarea educativa, más aún ahora que se habla tanto de la tecnología de la educación.

La lengua dentro de la problemática intercultural

Al tratar el problema intercultural, no debemos olvidarnos que uno de los elementos que constituyen la cultura de los pueblos, y que en la mayoría de los casos los identifica y diferencia de otros, es la lengua.

La importancia de la lengua no radica en el posible status que puede dar a quien sea bilingüe, trilingüe, etc.; sino en que constituye “un fenómeno típicamente humano y a la vez social, el sistema primario de signos, herramientas del pensamiento y de la acción, el medio más importante de la comunicación. En concreto significa esto que la lengua posibilita el entendimiento entre los individuos, la comunicación y almacenamiento de ideas y del saber, así como la formación de

grupos por delimitación lingüística. La lengua es por tanto un instrumento esencial de acción” (Gleich, 1989: 75).

Así contextualizada, la lengua es parte de la cultura y al mismo tiempo, su medio más importante de expresión y entendimiento (Rehbein, 1985).

En este sentido, y poniéndonos en un ámbito científico- humanista, la lengua afecta a la identidad social de un conglomerado pues lo identifica y lo diferencia de otros; pero al mismo tiempo, la lengua, por ser parte de la cultura y patrimonio de cada individuo afecta la personalidad de los individuos ya que su no utilización, menosprecio o mutilación constituyen la mutilación de un bien propiamente humano como es la posibilidad de comunicarse e interrelacionarse; además, constituiría el despojo de un elemento que incluso afecta la seguridad psicológica de los individuos pues, quien de nosotros no se ha sentido abandonado, inseguro o con muestras de desequilibrio psicológico, cuando se ha encontrado en un país en el que al desconocer la lengua es incapaz de comunicarse?

Por todo esto, es importante la valoración de la lengua y de su contexto socio-cultural e incluso psicológico. Más aún, en la formación del profesorado con especialización intercultural debe exigirse que los docentes dominen, por lo menos, el idioma del contexto social dentro del cual van a efectuar su tarea docente, y que profundicen los aspectos sociológicos y antropológicos que lo enmarcan.

En el caso ecuatoriano, la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB) de reciente creación (9 de Noviembre de 1988) está incorporando a su administración a todas las escuelas que se hallan dentro de jurisdicciones con poblaciones indígenas. Pero, el número de profesores indígenas e incluso de capacitados es insuficiente; muy pocos manejan criterios técnicos de intercultural, lo que plantea la necesidad de crear una especialización en docencia

intercultural a nivel universitario, a la que puedan optar tanto mestizos como indígenas, gracias a cuya especialización deberían tener la certeza de que tendrán acceso a un puesto de trabajo, si es que los responsables de la DINEIIB, los docentes indígenas y los líderes comunitarios son conscientes de las implicaciones de lo intercultural.

Como su trabajo se orientará al sector indígena, todos los que opten por esta formación deberían dominar el quichua (para los mestizos) además del castellano; y el castellano (para los indígenas) además del quichua que es su lengua materna.

Nuestra posición no quiere caer en una postura ambiciosa al proponer que los educadores deberían dominar tres, cuatro o más lenguas, dependiendo del número de lenguas y culturas que existan dentro del campo donde presumiblemente pueden desarrollar su labor profesional, como puede ser el caso de un docente perteneciente a la Comunidad Económica Europea, o de un docente bilingüe ecuatoriano que tendría que conocer más de 6 familias lingüísticas y otras sin clasificación que han sido detectadas (Gleich, 1989: 235-242). Qué deberíamos decir de aquel que se considere ciudadano del mundo?

Lo que pretendemos es hacer una propuesta de formación docente que les permita manejar criterios mínimos de aprendizaje y el dominio de lo intercultural y así facilitar su tarea docente. Con la especialización "bilingüe" sería importante que cuenten con la suficiente formación como para entender el problema del aprendizaje de un segundo idioma, tercero o cuarto.

Además, nuestra propuesta no impide que los docentes puedan aprender la mayor cantidad de idiomas que les parezca oportuno; pero, por lo menos deberán contar con el dominio suficiente de por lo menos uno que se incorpore al que tienen de nacimiento (lengua materna), y con el suficiente criterio como para entender las interrelaciones lengua-cultura de una segunda lengua.

Bueno sería que el docente con formación bilingüe intercultural sea incentivado positivamente a través de un reconocimiento económico por el dominio de más de un segundo idioma; pues, no es menos cierto que en nuestros días ya no se vive de la pura vocación o mística docente, aunque esa es necesaria para hacer más efectiva nuestra labor.

La educación bilingüe intercultural

Con las puntualizaciones hechas anteriormente, cae por su mismo peso la importancia y necesidad de propiciar la formación de un profesorado que sepa enfrentarse adecuadamente con contextos bilingües e interculturales.

Este planteamiento no se debe limitar a la simple necesidad de obtener docentes titulados en esta especialidad, sino que debe procurar formar profesionales capaces de estructurar un sistema y ámbito educativos que faciliten, en sus alumnos, el aprendizaje y manejo de dos idiomas y el respeto de las culturas interrelacionadas. De allí que, es importante que conozcamos los criterios conceptuales, técnicos y científicos que deben tenerse en cuenta para llevar adelante un modelo educativo bilingüe intercultural, sin cuya comprensión una especialización docente de esta índole carecería de fundamentos.

Definición

Antes de nada hemos de plantearnos la premisa de que la educación, sobre todo en su contexto bilingüe y en el caso ecuatoriano, no es patrimonio de nuestros días o fruto de una forma de reparación de los oprobios cometidos por los países desarrollados o que en su momento conquistaron nuestros pueblos.

Sin querer hilar fino, tendríamos que remontarnos a los primeros días de la conquista y vida colonial ecuatoriana para allí encontrar las primeras experiencias educativas bilingües pues, “el Estado y la

Iglesia se servían del Quichua y de otros idiomas vernaculares como vehículos de fácil dominación” (MEC, 1982) lo que según De la Torre (1992 en Burbano (Dir.), 1992, a) era una forma muy empírica de implementar una educación bilingüe en castellano y en lengua vernácula (especialmente con el quichua), a raíz de la cual, la mayoría de propuestas educativas y de “desarrollo” para los indígenas, básicamente han tenido la intención de llegar a la castellanización, pasando por la evangelización.

La defensa de sus intereses ha llevado a que los pueblos indígenas, a través de las organizaciones que las representan, consigan el reconocimiento de una educación propia que se enmarque en el respeto de su cultura y de su lengua. Este reconocimiento se evidencia con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), momento en que se empieza a diseñar una propuesta curricular para la educación primaria indígena y que todavía se continúa en su estructuración definitiva (Proyecto EBI, 1992).

La creación de la DINEIIB constituía la forma más elocuente de haber logrado ámbitos de poder en el gobierno nacional, a través de la participación, administración y planificación de la educación indígena a nivel nacional.

Una parte del mérito de la creación de la DINEIIB se debe atribuir, con justicia, a las experiencias educativas que se desarrollaron en los últimos años en nuestros país, y que despertaron una conciencia nacional frente al problema educativo indígena. Así tenemos: el Instituto Lingüístico de Verano (desde 1963), el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador de Quito durante 1980 y 1984. Otras han venido tomando cuerpo e institucionalizándose tales como las Escuelas Radiofónicas de Chimborazo y Tabacundo, el Sistema de Educación Bilingüe Bicultural Radiofónico de la Federación Shuar, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, El Proyecto Macac en la misma provincia y el

Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) entre los más conocidos.

Aunque todas estas experiencias han contado con el beneplácito del gobierno nacional de turno, en su mayoría han sido fruto de la iniciativa de la iglesia o de organizaciones no-gubernamentales (ONGs), con el financiamiento de entidades extranjeras.

En este abanico de experiencias, cada una ha procurado identificarse con un modelo que se circunscriba como educación indígena, educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe.

Nosotros vamos a centrar nuestras definiciones y propuestas dentro de un modelo de EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL por los planteamientos que hacíamos al desarrollar el ítem 1.4. y porque no podemos negar que la lengua, además de ser el vehículo de comunicación, también va a ser el vehículo de presentación, discusión y contacto con otra cultura; es decir, la lengua es el vehículo que favorece la interculturalidad.

Como afirma Yolanda Bodnar (1990: 58) “La lengua es el patrón fundamental de educación, podríamos decir que es el canal de circulación de la cultura, a través del cual se transmiten las tradiciones, los mitos, los patrones de vida, del poder y mediante el cual uno se comunica con otros grupos” y completa afirmando que “todo está atravesado necesariamente por la lengua, o sea la lengua como una expresión de la diversidad cultural, la lengua como una forma de realizar las relaciones con otras culturas y como un instrumento que vincula gestiones propias de una comunidad”(Idem).

Visto de esta manera, y asumiendo que en muchos proyectos educativos latinoamericanos se emplean como sinónimos el concepto intercultural con bicultural, López y Valdivia (1983: 13) consideran

que la “Educación bilingüe bicultural es una educación en dos culturas y a través de dos lenguas”.

Aunque el concepto aparece como muy simple, su complejidad pueda llevar a confusiones; por esto, y para precisar un sentido más explícito, nosotros vamos a entender por educación bilingüe intercultural, *aquel proceso a través del cual se favorece la formación crítica y el desarrollo armónico de los individuos, y la adquisición de los conocimientos y rasgos socio culturales que conforman dos o más culturas interactuantes dentro de un mismo territorio, en los idiomas que los identifican, teniendo en cuenta los criterios científicos, técnicos, lingüísticos y sicopedagógicos de un aprendizaje bilingüe y con las connotaciones y exigencias que plantea una propuesta intercultural.*

En sí mismo, no debemos perder de vista que el concepto debe contener el principio inevitable de que este modelo educativo debe darse en dos idiomas (o más si es trilingüe, etc.) que deberán ser aprendidos por los estudiantes.

Se debe dar por hecho que, en el transcurso del proceso educativo se los utilizará indistintamente para reforzar los aprendizajes curriculares y las connotaciones culturales que así lo exijan. Esto favorecería un mejor dominio y comprensión de las lenguas y las culturas.

Bueno sería que se refuercen los aprendizajes dados en la escuela con la utilización en la vida diaria pues, la necesidad de una educación bilingüe e intercultural no parte del solo hecho de satisfacer una exigencia social de dos culturas que comparten un territorio y que cada una quiere ser respetada; sino que, la vida misma de los individuos se ve afectada por esta convivencia, a la que la escuela no puede sustraerse. Tal es el caso de muchos niños indígenas que acompañan a sus padres en tareas domésticas, laborales y de intercambio comercial que por lo general acontece en las ciudades o espacios territoriales con ma-

yor población hispana, mestiza o comúnmente llamada blanca. Momento en que se pone a prueba su aprendizaje y la labor de la escuela.

Más aún, una propuesta educativa bilingüe e intercultural, y el concepto en sí mismo, debe responder a una situación pluricultural y plurilingüe existente y reconocida en el medio.

Esta situación es evidente en nuestro país y viene respaldada por el reconocimiento oficial del Estado Ecuatoriano a través de: la Constitución Política de la República y, por La Ley y Reglamento de Educación; legislaciones que reafirman la pluriculturalidad y el plurilingüismo nacional, ante las que se exige respeto.

Así tenemos que, la Constitución en su artículo 1 reconoce que "...al lado del idioma oficial, el castellano, el quichua y las demás lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional".

Pero el "reconocimiento político" del idioma no garantiza la existencia del "sentimiento de pertenencia" a la nación o al estado. Pues, una cosa es "ser ecuatoriano" y otra es "sentirse ecuatoriano".

Habría que preguntarnos si el reconocimiento oficial del quichua, el español y otras lenguas ha generado el "sentimiento de pertenencia nacional" en la conciencia de indios y mestizos, sin lo cual es difícil, por no decir imposible, hablar de interculturalidad; porque, como dijimos anteriormente, la interculturalidad, además de favorecer el respeto de nuestras culturas, busca una identificación en una cultura mayor que nos hace ecuatorianos, sin perder la propia que nos hace indios o mestizos. Por esta razón, la educación bilingüe intercultural debe asumir un papel protagónico y trascendental para el país.

Lastimosamente muchos políticos piensan que la legislación crea el sentimiento de pertenencia. Esta podría ser la razón para que

muchos proyectos educativos a nivel nacional y mundial hayan fallado o no se haya llegado a los resultados esperados.

Estamos seguros que, sin la conciencia y el sentimiento básico de pertenencia a una nación (de parte de indios y mestizos, gitanos y payos, blancos y negros, germanos y turcos) no estaremos favoreciendo la interculturalidad. Podremos hablar de conocer la cultura del otro, el idioma del otro, pero no de interculturalidad.

De allí que, los sectores comprometidos en llevar adelante una propuesta educativa y de integración a todos los niveles a nivel nacional (La DINEIB y el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, por ejemplo) deberían encontrar los puntos básicos y fundamentales que tanto a indios como a mestizos les haga sentirse ecuatorianos, más allá de dominados y dominantes, de blancos e indios, de hispanos o quichuas. Sólo así será posible una educación bilingüe (porque se recurrirá al uso de los dos idiomas, quichua y español, como medios de aprendizaje) e intercultural (porque se hará una valoración y respeto de las dos culturas con todas sus riquezas, pero sustentadas en unos valores que nos hagan pertenecientes a una misma nación).

Sin valores básicos y fundamentales que nos unan como ecuatorianos estamos haciendo demagogia respecto a una verdadera educación bilingüe e intercultural. Por esta razón, un diseño curricular para los niveles primario, medio y superior a nivel nacional debe partir de la formulación de los aspectos que nos unen y que van a ser los valores fundamentales del proceso educativo; a estos irán íntimamente ligados los valores de las dos culturas, sin los cuales la educación no tiene razón de ser.

Algo similar parece proponer la regulación oficial cuando expresa que la educación (en general) debe favorecer "... el desarrollo de la capacidad crítica del educando para la comprensión cabal de la realidad ecuatoriana, la promoción de una auténtica cultura nacional, la solidaridad humana social y comunitaria" (Constitución, Art. 27).

Es muy posible que más de uno se halle desconcertado en saber cuáles son los valores básicos y fundamentales que nos dan la nacionalidad ecuatoriana, más halla de los valores que defendemos como indios o como mestizos.

A mi parecer, éstos no se hallan descritos en la Constitución como tales, sino que se hallan presentes en cada ciudadano y que los expresa en su vida diaria.

Por eso, un serio diseño de educación bilingüe intercultural debe surgir del planteamiento, opinión y colaboración de todos los ciudadanos, y no sólo de políticos o representantes, porque la cultura no es elemento de negociación sino de reconocimiento y valorización.

Esta estructuración de valores básicos y fundamentales implicará muchas renunciaciones. No necesariamente pueden ser considerados como patrimonio nacional ciertos valores muy indígenas o muy mestizos porque los vivimos con mayor intensidad. Sin embargo, esto no impedirá que los continuemos practicando en nuestra vida diaria, siempre y cuando no vayan contra la integridad nacional ni contra los Derechos Humanos que nos amparan.

A mi parecer, estos valores de nacionalidad, dentro de un contexto multicultural, deben ser fruto de la discusión y argumentación de los pueblos indígenas con el sector mestizo nacional; teniendo en cuenta que, en ningún momento éstos pasarán a sustituir a ningún valor sino que enriquecerán la cultura de cada sector, de la misma manera en que nos enriquecerá todo aquello que vayamos aprehendiendo de las otras culturas, en el proceso de interculturalidad.

Debe estar muy claro que esta estructuración no es motivo de negociación porque nadie va a dar nada a cambio de algo. Es un deber de ecuatorianos descubrir lo que nos une; lo que constituirá el fundamento básico de la educación, no sólo del sector indígena, sino tam-

bién del hispano. Visto de esta manera, muy poco se ha hecho por hacer una fundamentación adecuada de la educación nacional en general y de la bilingüe intercultural en particular.

El engaño ha venido de unos, por creer que bastaba reconocer el quichua como idioma de educación (Estado ecuatoriano); y de otros, al considerar que la sola ocupación de puestos administrativos y el consecuente manejo de poder garantizan una educación verdaderamente bilingüe e intercultural (DINEIIB).

Sólo con los referentes anteriormente señalados, estamos seguros que la definición de educación indígena bilingüe e intercultural que ha elaborado el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Proyecto EBI), en la "Propuesta del Currículum de Educación Bilingüe Intercultural para la Primaria" (1992) y que todavía se espera la aprobación por parte de la DINEIIB, será factible; pues de lo contrario, será letra muerta y se perderá la riqueza de considerarla como "un proceso social permanente, participativo, organizado, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, a la libre expresión y al ejercicio de su pensamiento en el contexto de una sociedad plurinacional que respete la identidad cultural de las diferentes nacionalidades y sus genuinas expresiones.

Este proceso implica el desarrollo de destrezas, habilidades y estrategias intelectivas, afectivas y sicomotrices, así como la adquisición de conocimientos a fin de contribuir a la formación integral del educando indígena como persona y personalidad. Es decir propende al enriquecimiento social e individual a través de la autoafirmación y de la apropiación crítica de elementos de otras culturas y de la generación de alternativas que contribuyan a una real convivencia en una sociedad plurinacional" (p. 6).

Fines y objetivos

Para un mejor análisis y comprensión de lo que vamos a exponer, consideramos oportuno precisar que cuando hablemos de fines nos referiremos a las finalidades últimas que se quieren alcanzar con la puesta en marcha de un modelo educativo bilingüe e intercultural y, cuando hablemos de objetivos, nos referiremos a los logros que queremos obtener con la tarea docente.

Al parecer, los fines se concretizan y evidencian en los objetivos; estos últimos permitirán medir el grado en que se van cumpliendo los fines. Está por demás recalcar la eminente interacción que se da entre fines y objetivos.

Siendo coherentes con la definición que elaboramos anteriormente (cfr. Cap. I, p. 26), podemos decir que la educación bilingüe intercultural procura (fines):

- El reconocimiento de la diversidad cultural, dentro de la cual se halla contenido el idioma.
- El respeto de dicha diversidad.
- Valorizar las características de las culturas interrelacionadas.
- “familiarizar a cada grupo cultural con las características culturales de otros grupos” (Pérez en Varios, 1992: 61).
- Conformar una identidad nacional intercultural.
- Favorecer el desarrollo integral y armónico de los individuos.

En relación con los objetivos, la educación bilingüe intercultural debe:

- Favorecer el aprendizaje de los rasgos socio-culturales de su contexto social y del nacional propiciando una identidad nacional.

- Descubrir y vivenciar críticamente los rasgos socio- culturales comunes a su contexto social y cultural.
- Estudiar, respetar y valorar los rasgos socio-culturales de la sociedad y cultura con la que interactúa.
- Lograr que los individuos sean capaces de comunicarse adecuadamente en su idioma materno y en la segunda lengua, tanto en su forma oral como escrita.
- Desarrollar destrezas cognitivas, afectivas y psicomotrices que permita a los individuos aprender de sus vivencias y experiencias cotidianas, y se halle abierto al acervo científico y cultural de su medio (cultura andina en el caso del sector indígena) y de la otra cultura, para que así pueda aprovecharlos en su bienestar y en el de la comunidad.
- Valorar y aprender los conocimientos y experiencias de la propia cultura que presentan los programas de estudio, enriquecidas con los contenidos y aportes de la otra cultura, de manera que favorezcan su desarrollo personal y social, y el orgullo de pertenecer a una sociedad pluricultural.

Con esta formulación de fines y objetivos, lo que se quiere es concebir un modelo educativo técnicamente estructurado, que propicie un desarrollo armónico de los estudiantes inmersos dentro de un contexto multicultural, evitando que se vuelva discriminatorio.

En resumen, la educación bilingüe intercultural, y nos apropiamos de una referencia de Villar Angulo (1992: 130), “supone dotar al niño de múltiples competencias que le capaciten para establecer comunicación e interacciones democráticas con otros niños de culturas diferentes en la comunidad escolar” y en su entorno social.

Fundamentación psicopedagógica

Una propuesta de educación bilingüe intercultural no solo que está justificada por la existencia de naciones con características multi-

culturales; sino que además se justifica por los resultados positivos que se han logrado con experiencias educativas ya realizadas a nivel mundial (R. Cohen, 1969; Lambert y Tucker, 1972; R. Titone, 1976; Varios, 1978; Siguán y Mackey, 1986; Universidad de la Coruña, 1991); o en el territorio ecuatoriano (Burbano (Dir.), 1992, a; Burbano, 1992, b).

Definitivamente, no se podrá negar la incidencia positiva de la educación bilingüe o intercultural en la disminución de la repetición escolar; sobre todo, en la disminución de la deserción escolar.

Sin embargo, esto no nos puede impedir “poner el dedo en la llaga” al cuestionarnos si la calidad del aprendizaje ha subido o ha disminuido en relación con el rendimiento educativo nacional pues, como planteábamos en páginas anteriores, no sólo se trata de crear una estructura educativa para personas que se hallen en desigualdad de condiciones, sino que se debe procurar conseguir que éstos sean capaces de competir, vivir y enfrentarse en igualdad de condiciones con personas de otro ámbito cultural.

Para esto, es necesario que los planes de estudio de un modelo bilingüe intercultural se hallen estructurados con contenidos sociales, culturales, científicos, técnicos... de las dos culturas interactuantes. A esto debería añadirse una excelente calidad docente, además de la honradez profesional que les debe revestir.

De una última investigación que se realizó en el Ecuador respecto al rendimiento escolar de los niños de las escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Burbano, 1992, b) se comprobó que el rendimiento de los niños que asisten a las escuelas del P.EBI era mejor que el de los niños que asisten a otras escuelas rurales y que no gozan de las condiciones que ofrece una escuela P.EBI, tales como: un docente indígena y bilingüe, textos escolares en quichua, suficiente material didáctico, cursos de capacitación y actualización docente, entre otros. Sin embargo, la media de rendimiento no superaba el regular,

con serias tendencias al insuficiente. Vale la pena subrayar que el Proyecto EBI ha sido una de las experiencias más serias llevadas a cabo en el Ecuador.

En todo caso, se pudo detectar que el ambiente escolar de las escuelas PEBI era mucho más aceptante y menos agresivo, por lo que los niños eran capaces de interrelacionarse positiva y rápidamente entre sí y con otras personas (investigadores), no así los de otras escuelas que siempre se mostraban cohibidos, tensos y escurridizos.

Esto, no hace más que corroborar que el ambiente educativo que se crea en la escuela es un factor importante en el proceso de aprendizaje.

Pero, frente al mejoramiento del rendimiento, es menester elevar la calidad de la formación y capacitación docente indígena; pues, como decíamos anteriormente, es un factor determinante en la educación de los niños indígenas, que es el caso que más conocemos.

Es fundamental la presencia de un educador que sea capaz de comunicar efectivamente las propuestas curriculares tanto en su idioma materno como en el oficial, de acuerdo a las asignaturas o a las necesidades de los estudiantes. Mejor aún si este profesor participa de la vida comunitaria y del entorno social del niño porque, además de que le ven más cercano, y por tanto despierta menos tensión y agresividad, será capaz de contextualizar la enseñanza.

Muchos de estos aspectos referenciales sacados de la experiencia que se lleva a cabo en el Ecuador, es muy posible que los encontremos en similares condiciones en otros países. Si es así, se estaría confirmando la situación multicultural y multilingüe de los países, y enfatizando que los procesos de interculturalidad se hacen más efectivos a través de una educación bilingüe e intercultural.

Prueba de ello puede dar La Bibliografía Internacional sobre Bilingüismo y Biculturismo (1982) que hace referencia, hasta esa fecha, de diecinueve mil títulos, con connotaciones, ámbitos, resultados y propuestas diversas.

Parece, por tanto, que ya no es discutible los efectos positivos o riesgos que puede plantear una educación bilingüe.

Decimos bilingüe porque consideramos que lo intercultural es parte de la planificación y estructuración del currículum, mientras que el idioma va a ser el instrumento de educación que va a estar a la mano del docente de una manera más activa y que en sí mismo implica y favorece la interculturalidad pues, como dice Esteva Fabregat (Varios: 1978: 49) “el contexto bicultural constituye para el bilingüismo un recurso adaptativo en el que se puede advertir como cada bilingüe es, de algún modo, un bicultural, y como en la realidad social ambas cualidades, bicultura y bilingüismo, representan aspectos de una misma estructura”.

No debemos olvidar que de acuerdo a los fines y objetivos propuestos para un modelo bilingüe intercultural (cfr. pp. 31-32), este debe procurar que los estudiantes sean capaces de comunicarse adecuadamente en los dos idiomas, es decir, llegar a ser bilingües.

Por comunicarse adecuadamente entendemos el hecho de poder recibir y emitir mensajes orales y escritos en los dos idiomas, con un alto índice de comprensión y entendimiento.

Esto supone que el proceso educativo favorecerá la conversión de personas monolingües en bilingües. Entendiendo por bilingüe “a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Siguán y Mackey: 1986: 17), aunque como ellos mismos lo afirman, “se trata, evidentemente, de un bi-

lingüismo que podemos considerar perfecto o ideal, ya que lo que encontramos en la realidad son individuos que se aproximan más o menos a este ideal” (idem.: 17-18).

La forma y la medida en que los individuos se acerquen o alejen de esta definición formará la gama y los tipos de bilingüismo, que ya no es motivo de nuestro trabajo.

Sin embargo, conviene precisar que a la final, un bilingüe al manejar dos lenguas, maneja dos códigos distintos y que es capaz de utilizarlos indistintamente de acuerdo a las circunstancias, lo que quiere decir que cuando se está comunicando en uno de los idiomas que domina, “solo emite sonidos, produce palabras y construye frases según reglas pertenecientes a esta lengua, sin que antes de emitir cada sonido, producir cada palabra o construir cada frase tenga que elegir entre las posibilidades que le ofrecen los dos sistemas, sino que espontáneamente sólo tiene presentes las del sistema que está utilizando” (Idem.: 18).

En todo caso, todavía permanece el interrogante respecto al mejor momento en que se debe adquirir una segunda lengua.

Se podría decir que hay tres formas de adquirir una segunda lengua (Siguán y Mackey, 1986):

- a. Al mismo tiempo que se adquiere la primera.

Acontece a muy temprana edad y sucede con los niños que crecen en una ambiente familiar donde se hablan los dos idiomas. Los mecanismos de aprendizaje son similares para los dos idiomas y a medida que el niño va ampliando su vocabulario y construyendo sus primeras frases, va adquiriendo las primeras estructuras morfosintácticas.

En este tipo de aprendizaje, el desarrollo de los dos idiomas generalmente es parecido, dependiendo del uso similar que se da a los dos idiomas. Hay que subrayar que desde los tres años el niño es capaz de mantener separados los dos sistemas lingüísticos, lo que no quiere decir que no sufra interferencias o no se apoyen entre sí.

Este tipo de niños, están muy preparados para insertarse y rendir eficientemente en una estructura escolar bilingüe, en cuyo seno puede suscitarse el mayor o menos uso y dominio de una lengua en relación con la otra, de acuerdo a la mayor o menor utilización de uno de los idiomas; incluso, puede llegar a diferenciar su uso de la una para el ámbito familiar y la otra para el ámbito formal, social escolar u oficial.

b. Después de la primera y en forma espontánea.

Este aprendizaje puede acontecer en la misma familia, cuando en ella se habla una segunda lengua con menos intensidad que la primera; también ocurre cuando un niño aprende la primera lengua en su familia y entra en contacto con una segunda ya sea en el juego o en jardín de infantes.

Como se podrá notar, el aprendizaje de esta segunda lengua ha sido muy semejante al aprendizaje de la primera, es decir, en situaciones reales de la vida cotidiana de un niño y a partir de necesidades comunicativas.

Este tipo de aprendizaje hace que el dominio de una lengua sobre la otra sea evidente; además de que esta situación pueda llevar a que las interferencias sean mayores.

El principal inconveniente es que este aprendizaje se limita a un dominio oral de la segunda lengua y a ciertas estructuras y modalidades de ese nuevo idioma.

c. Después de la primera y en forma académica.

Para que sea posible y más efectivo este aprendizaje, conviene que haya el dominio de la primera lengua pues, aunque para aprender un segundo idioma se parte de un análisis de la estructura y de las reglas gramaticales que contiene, siempre se apoyará en los conocimientos gramaticales y en la competencia adquirida en la primera lengua.

La principal ventaja que se encuentra en este aprendizaje es que el estudiante puede llegar a poseer una competencia muy amplia y en situaciones muy diversas. El principal inconveniente es que para su aprendizaje pueda carecer de una fuente de motivación directa y no tener suficiente competencia comunicativa. Por lo tanto, la motivación frente al aprendizaje de un segundo idioma se vuelve fundamental.

Basándonos en lo anteriormente anotado, es importante tener presente que:

- 1^a La adquisición de una segunda lengua después de la primera infancia siempre se apoya en alguna medida en las estructuras de la primera. Cuanto más sólidas sean estas estructuras, cuanto más capaz sea el sujeto de reflexionar sobre ellas, más fácil será apoyar sobre ellas la adquisición de la segunda lengua. De ahí el interés de utilizar la lengua materna del sujeto en el comienzo de la enseñanza y de seguir cultivándola en alguna medida.
- 2^a Dado que la adquisición académica de una segunda lengua tiende a convertirse en una actividad meramente escolar, con daño de la motivación y con el olvido de ciertos usos y modalidades del lenguaje, deberán tenerse en cuenta las siguientes recomendaciones:

- El comienzo de la introducción de la segunda lengua debe iniciarse en la época pre-escolar.
- En la etapa escolar debe darse preferencia a los métodos activos que ponen el acento en la actividad lingüística del sujeto -producción y comprensión- y en las funciones comunicativas.
- Siempre que sea posible se provocarán situaciones que exijan la comunicación utilizando la segunda lengua.

En la perspectiva de la escuela la posibilidad más evidente de convertir a la segunda lengua del sujeto en medio de comunicación es utilizar la segunda lengua como medio de enseñanza en algunas asignaturas. Así, al alumno se ve llevado a adquirir un alto grado de familiaridad con la segunda lengua no sólo en la comprensión, sino en su producción, y se ve obligado a establecer diálogos reales en esta lengua.

La enseñanza y el uso de la segunda lengua debe completarse con información sobre las manifestaciones de la cultura que se expresa a través de esta lengua y de las formas de vida de los pueblos que la hablan” (Siguán y Mackey, 1986: 112).

En síntesis, no parece que haga falta mayores argumentos para entender que cuanto más antes se inicie el aprendizaje de un idioma, mejores serán los resultados. Así mismo, es necesario una adecuada motivación y una muy buena calidad docente, lo que exigiría que el docente llene las condiciones que plantea la definición que dimos de un bilingüe.

Como vemos, esto aparece más difícil de lo que se suponía.

Para terminar nos bastaría clarificar las repercusiones en el desarrollo del pensamiento y en la identidad social de los bilingües.

Remitiéndonos a los estudios más recientes y de más impacto podemos afirmar que los temores que se habían creado respecto a que el bilingüismo reportaba problemas para el adecuado funcionamiento cognitivo, Peal y Lambert, en 1962, llegaron a comprobar que “el patrón de resultados de las pruebas sugería que los bilingües tenían, cuando su media, una estructura de la inteligencia más diversificada y una mayor flexibilidad de pensamiento”(Lambert, 1982: 145).

Otros autores como Ben-Zeev (1972) llegan a demostrar que la mayor flexibilidad cognitiva de los bilingües se fundamentaría en una mayor destreza para la reorganización auditiva del material verbal, en un dominio más flexible del código lingüístico y en un mejor desarrollo del pensamiento operacional concreto.

Ianco-Worrel (1972) comprobó la facilidad que tenían los bilingües para aislar el significado de las palabras, de su forma sonora. Y así, otros autores como Cohen (1969), Scott (1973), Cummins (1979), McLaughlin (1984), en otros aspectos relacionados con el pensamiento.

Pero, este mayor desarrollo cognitivo no es fruto del azar sino que se atribuye a una buena planificación del sistema educativo, a una elaboración técnica de los planes y programas, y a una acertada y eficiente labor docente, lo que nosotros llamaríamos una evidente “competencia docente”. Es decir, profesores debidamente capacitados, con buenas referencias y dominio del bilingüismo, con criterios amplios y dispuestos a favorecer un desarrollo bilingüe e intercultural de sus alumnos.

Damos por hecho que los educadores con formación bilingüe e intercultural, más aún si son indígenas, estarán demasiado convencidos de su labor, no solo instruccional sino social, y que a través de la educación pueden y deben procurar el bienestar y desarrollo de sus pueblos.

Respecto a la identidad social, "el bilingüismo no se limita a la simple utilización de dos lenguas sino que significa también y quizá primordialmente participar en dos culturas que moldearán y configurarán, de alguna manera, nuestra propia identidad individual y grupal. Por eso en todo bilingüismo subyace siempre un biculturalismo, una referencia a dos grupos socioculturales diferentes" (Romay Martínez, en *Actas del I Simposio de Bilingüismo y Didáctica de Lenguas*, 1991: 126).

En ambientes óptimos de desarrollo educativo bilingüe y con connotaciones de interculturalidad consideramos rechazable aquella afirmación de que quienes utilizan un modelo educativo de esta naturaleza puedan tener una identidad partida, parcial o confusa. La propuesta educativa en sí misma lleva a la comprobación de que en verdad se da un biculturalismo integrado (interculturalidad cuando se ha favorecido el aprendizaje de rasgos socio culturales junto con el idioma), al mismo tiempo que una identidad social compartida (Allen y Lambert, 1969; Padilla y Long, 1969; Lambert, 1972; Noia Campos, 1980).

En verdad, el bilingüismo constituirá un enriquecimiento personal en la medida en que las lenguas y las culturas aparezcan como armonizables e integrables; caso contrario, si se muestran opuestas e irreconciliables, o se manejan dentro de un contexto en el que predominan las diferencias raciales, étnicas, u de otra índole, el bilingüismo constituirá una amenaza para la persona en su integridad individual y social (Siguán y Mackey, 1986).

Por todo esto, plantear una verdadera interculturalidad es un asunto serio y que choca con la mentalidad cerrada de aquellos que pretenden mantener las culturas intactas, como si fueran objetos de museo, olvidándose de su realidad dinámica. Acaso quieren hacer de los pueblos indígenas o de los pobres, reservas étnicas?

Nadie quiere imponer una cultura sobre la otra, pero debemos aceptar que el enriquecimiento a que se llegará con un proceso de interculturalidad puede llevar a la pérdida, cambio o introducción de ciertos rasgos socio-culturales que la dinámica de la vida grupal lo impondrá.

A la final, se admite que nadie se orienta al mal sino al bien, a lo bueno, a lo positivo, a lo que hace crecer. Y, si los grupos sociales intervinientes, sean éstos indios, gitanos, flamencos, etc., llegan a conformar una identidad cultural que les una, en lugar de que les divida, la educación habrá conseguido uno de los fines fundamentales de la naturaleza humana que es la consecución de la felicidad. Quienes quieran seguir manteniendo que esto constituye una educación manipuladora o servidora del sistema, creemos que se ponen en una posición necia e ilógica frente a la naturaleza humana y social, y son gente que no están preparados ni dispuestos a hablar de interculturalidad.

De esta manera, una propuesta educativa bilingüe intercultural debe llevar al planteamiento de una verdadera identidad nacional donde cada uno de los grupos intervinientes (indios y mestizos) van a aportar sus culturas, van a conocerlas y van a enriquecerse personal y socialmente; donde la educación como proceso debe asumir su rol importante de conciliación y favorecimiento del aprendizaje de ese rico bagaje cultural que sale de la integración.

Por esto, la escuela no solo que debe evitar establecer diferencias dentro del aula ya sea por el sexo, raza, lengua, etnia, etc., sino que debe favorecer la integración humana y solidaria de los estudiantes a través de una labor docente competente tanto por su preparación como por las estrategias que va a utilizar, aspectos en los que la "tecnología de la educación" puede hacer grandes e importantes aportaciones.

Capítulo II
APORTES DE LA
“TECNOLOGIA DE LA EDUCACION”
a la "Educación Bilingüe Intercultural"

Las innovaciones educativas de los últimos años y los planteamientos hechos por los modelos pertenecientes a la “escuela nueva”, han ido reafirmando la idea de que el servicio educativo debe responder a un tratamiento cada vez más individualizado, en virtud de la diferencia existente en el desarrollo y crecimiento, tanto psíquico como fisiológico, que presentan las personas; claro está, favorecido o entorpecido por las condiciones del medio que lo rodea.

Esto no quiero decir que la educación se realice en un ámbito aislado e individualista, sino que exige un tratamiento más personal, tomando en cuenta las características y las diferencias individuales que presentan los estudiantes. De esta manera, se trata de asegurar que el aprendizaje vaya de acuerdo a las posibilidades y expectativas de los alumnos, gracias a lo cual se conseguirán con mayor eficacia y eficiencia los fines y objetivos educativos, propuestos por la sociedad.

El tratamiento personalizado de la educación tampoco implica el riesgo de que no se cumpla con uno de los fines fundamentales de la educación: la socialización. Un planteamiento educativo personalizado implica la presentación y valoración de los aspectos socio-culturales del medio, un proceso de aprendizaje cognitivo y el desarrollo de destrezas y aptitudes en los alumnos, teniendo en cuenta su propio ritmo de aprendizaje, sus actitudes y aptitudes y sus inclinaciones y expecta-

tivas; aspectos que no plantean aislar a los alumnos de su grupo de iguales o, crear una consciencia ajena al grupo social en el que viven. En sí mismo, busca integrarlos socialmente, pero aprovechando y ejercitando todas las potencialidades que trae a la escuela.

Este tratamiento personalizado del aprendizaje exige un manejo más técnico de la educación por parte de los docentes, lo que será posible sólo cuando, los docentes, hayan comprendido que su labor debe estar sustentada en una competencia pedagógica, que se evidenciará en el manejo adecuado y didáctico del hecho educativo, en el planteamiento de estrategias educativas y comunicativas y, en los resultados cognitivos, afectivos y psicomotrices que han conseguido desarrollar en y con sus alumnos; aspectos que tiene en cuenta y trata de revalorizar la tecnología de la educación.

En otras palabras, un modelo educativo de esta naturaleza requiere de una adecuada y completa formación y capacitación docente en la que, además de instruirle, se le enseñe a cuestionarse por su labor y a hacer los ajustes o las correcciones que fuesen necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las necesidades y expectativas de sus estudiantes.

Por todo esto, de una adecuada formación y capacitación no puede substraerse ninguna persona que quiera dedicarse al servicio educativo. Menos aún los docentes que se dedican a trabajar con casos educativos muy singulares como es el caso de los docentes que quieren enfrentar un servicio educativo complejo como es el multicultural y multilingüe.

Por esta razón, hacer una propuesta educativa para la formación y capacitación docente en base a los criterios actuales que fundamentan la tecnología de la educación no sólo que incentivará a que el docente maneje con mejor criterio, con más estrategias didácticas y con más recursos tecnológicos sofisticados, o del medio, su labor educati-

va; sino que además, se concientizará de que la educación es un hecho comunicativo, dialogal, independientemente de los planes y programas que haya que desarrollar, de los medios y recursos que se utilicen y de los individuos con quienes deba interrelacionarse.

La Educación como proceso comunicativo

Toda comunidad, pueblo o sociedad siempre ha buscado perpetuarse en el tiempo y en el espacio gracias a la socialización de los conocimientos y valores que son aceptados y compartidos por todos sus miembros.

Uno de los mecanismos de socialización ha constituido la educación, gracias a la cual ha sido posible integrar a las nuevas generaciones al conglomerado social, haciéndolas partícipes de los conocimientos y destrezas necesarios para que sean capaces de sobrevivir y, al mismo tiempo, defender la integridad del grupo.

Gracias a la educación y a la socialización de saberes, la conciencia social de la humanidad, y los conglomerados sociales (sean éstos: familia, comunidad, pueblo, barrio, ciudad, nación, etc.), han logrado permanecer y mantenerse como entidades vivas en el tiempo y en el espacio (porque se ubican en determinados lugares de acuerdo a lo cual desarrollan sus conocimientos, valores y tecnologías). Sin embargo, dicha permanencia espacio-temporal no determina que las sociedades se hayan mantenido tal cual como en sus inicios, sino que han ido cambiando al ritmo en que lo han hecho sus características socio-culturales, inducidas por factores endógenos (demografía, cambio de valores, desarrollo de técnicas, etc.) o exógenos (interrelación con otros pueblos, procesos migratorios, conquistas y colonizaciones, problemas bélicos, etc.), lo que nos demuestra que las sociedades y la cultura no son entidades estáticas sino dinámicas y cambiantes, como deberán ser la socialización y la educación.

En este sentido, la educación es una práctica dinámica, una actividad social, una acción interpersonal en la que se transmiten valores socialmente compartidos; y, de acuerdo al medio, se desarrollan determinadas habilidades y destrezas.

Según esto, “cada sociedad tiene sus listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes que propone -o mejor dicho: impone- a sus miembros. Distintas teorías, propias de cada sociedad, explican el uso de determinadas técnicas. La confección de las diversas listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes están en función de valores e ideales vigentes en cada sociedad, sistema que actúa como fin de todo el proceso educacional” (Fullat, 1978: 80).

Por todo lo dicho, la educación pretende ayudar al individuo a convertirse en un auténtico ser social, a socializarse. De ahí la importancia y la responsabilidad que pesa sobre la educación pues, su acción afecta a la naturaleza y destino de cada hombre.

Esta socialización y esta transmisión de conocimientos, vivencias y sentimientos, sólo es posible por un hecho “comunicativo”; a través del cual va a ser posible interrelacionar a dos o más personas al rededor de un conjunto de valores (mensaje) que así han sido considerados por la comunidad.

Este proceso comunicativo ha ido ampliándose en su estructuración lingüística, en la medida en que se han ido desarrollando los grupos y las técnicas comunicativas (formas y medios de comunicación). Así, se pasaría de la transmisión de conocimientos socio-culturales desde una forma netamente oral hasta la utilización de la escritura y otros signos convencionales actuales; de los sonidos guturales, gritos, silbidos, señales de humo, hasta llegar a los medios tecnológicos que utilizamos en nuestros días: radio, prensa, televisión, informática, etc.. Pero, la comunicación y socialización de la información y de los avances que han logrado los pueblos en el transcurso de la historia, no hu-

biera sido posible si no hubiese habido la presencia y la aceptación recíproca de un determinado mensaje por parte de dos o más interlocutores.

De la forma en que plantea Carlos González (1984: 24) “que se produce un proceso de comunicación interpersonal cuando existen campos comunes de experiencia entre el emisor y el receptor”, se debe concluir que la “relación interpersonal” hace que la comunicación asuma sus características humanas, dentro de las cuales se busca la integración social, la permanencia social y el desarrollo integral de los individuos, a través de un adecuado desarrollo físico y psíquico, y de una mejor y productiva relación con los otros y con el medio.

Esta necesidad social de buscar permanencia en el tiempo y en el espacio, a través de la comunicación y la vivencia compartida de valores socialmente admitidos, ha determinado la aparición del hecho educativo -sistemático o no- por medio del cual se pretende transmitir, de una generación a otra y entre sí, los conocimientos que son necesarios en ese momento y que permitirán vivir con más dignidad, más integrados socialmente y más abiertos a generar nuevas y mejores respuestas para elevar el nivel de vida de este mundo.

Esta acción comunicativa-educativa se limitaría en las comunidades primitivas a transmitir los conocimientos necesarios y a desarrollar las habilidades y destrezas requeridas para cumplir satisfactoriamente las acciones de recolección, caza y domesticación. Este proceso se iría haciendo más complejo y sistemático en la medida en que se iban ampliando y estructurando las sociedades. Es así que en nuestros días, la EDUCACION no sólo “instruye” (brinda conocimientos y desarrolla destrezas para resolver, de mejor manera, las situaciones de vida de un individuo de nuestro siglo), sino que también “forma” (pone en manos de maestros, padres, alumnos y de la sociedad en general, “valores” que favorecen una mejor convivencia e interrelación entre sí y con el medio, para mutuamente ayudarse y protegerse).

Esta educación se sustenta en la comunicación, no sólo por lo que debe transmitir o formar, no sólo porque se da en un proceso de relación interpersonal en el que intervienen los elementos básicos de la comunicación, como son: emisor (educador-alumno), receptor (alumno-educador) y mensaje (conocimientos, valores,...); sino también porque se da a través de un lenguaje que es comprensible tanto para el docente como para el alumno; pues como dice García Carrasco (1993), “uno de los estratos o sistemas de procesos mediante los cuales el medio activo influyente educa, proporciona estructura y configuración al sistema de comportamientos de la persona, es a través del lenguaje. Se trata de un proceso de influencia en toda regla; no sólo por la competencia lingüística en sí misma, sino también por el hecho de que en el lenguaje y a través de él se soportan, median e inducen operaciones cognitivas, se estimula el sentimiento y la identificación/apartamiento afectivos, se facilita la comunicación social: transmitimos el sistema de símbolos mediante el cual categorizamos el mundo, enunciamos las normas de la convivencia, damos origen y alimentamos actitudes, formulamos y defendemos valores, damos órdenes y advertimos sobre sanciones, etc.” (p. 1).

Por esta razón, todo proceso comunicativo-educativo requiere de una excelencia docente que garantice que los “mensajes-valores” lleguen adecuadamente a los alumnos.

Una excelencia docente que se fundamente en: 1) la buena calidad formativa y profesional del maestro; 2) en el dominio de una “competencia comunicativa” que garantice que lo que quiere transmitir va a llegar lo más exactamente posible y sin distorsiones; y, 3) en la capacidad de crear un clima adecuado para que, tanto el profesor como el alumno, se coloquen lo menos defensivamente posible frente a los valores que van a ser compartidos y comunicados; pues, “la situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en que 1) las amenazas al sí mismo del alumno se reducen a un mínimo, y 2) se facilita la percepción diferenciada del campo de la

experiencia” (Rogers, 1966: 335). Lastimosamente, toda esta carga afectiva, comprensiva y experiencial que involucra la acción educativa, los docentes la olvidamos en clase, olvidándonos que todo aprendizaje implica cambio de conducta y, este podría darse sólo cuando el alumno considere en su yo experiencial que no se le está imponiendo sino que se le está compartiendo. En esta medida, “se despeja el campo para que -el alumno- considere el material discutido desde su propio marco de referencia interno. Se comprende su deseo de aceptación, y en razón de ello, siente la necesidad de hacerse responsable de sus propias interpretaciones y comprensiones. Siente la fuerza de la creencia de otra persona en su propia integridad. Un producto interesante e importante de esta autoaceptación es el progreso que se observa en sus relaciones interpersonales con los demás. Tenderá a mostrar una mayor comprensión y aceptación de los otros, y desarrollará relaciones más libres y reales con ellos. Esto tiene mucha importancia desde el punto de vista de la comunicación y extensión de la modalidad básica de la clase” (Shedling en Rogers, 1966: 336).

De esta manera, lo que el alumno acepte y haga parte de su yo será todo aquello que lo haya experimentado como “valor” porque considerará que favorece la conservación, realización y desarrollo del propio organismo; y, “puesto que todos los individuos tienen básicamente las mismas necesidades, incluyendo la de ser aceptado por los demás, parece que cuando cada individuo formula sus valores en términos de su propia experiencia directa, lo que resulta no es la anarquía, sino un alto grado de comunidad y un sistema de valores genuinamente socializados” (Rogers, 1966: 443).

Por todo lo dicho, la Educación Bilingüe Intercultural es posible si se tiene en cuenta la creación de un ambiente educativo que favorezca el respeto y la aceptación de las personas y su interrelación, así como el de sus culturas.

Negar una Educación Bilingüe Intercultural (entendida como el respeto y valoración de la propia cultura y de la ajena) sería negar a los indígenas y a los mestizos, a los gitanos y a los payos, a los flamencos y a los francófonos, a los turcos y a los alemanes, a los migrantes, a los extranjeros, su capacidad de elegir y organizar su vida de acuerdo a todos aquellos conocimientos, destrezas, objetos, tecnología y valores que suponen van a hacer la vida más digna y solidaria. Definitivamente, no podemos negar que el respeto lleva a la solidaridad. Este puede ser el inicio de un camino hacia la integración, en el que la educación y los educadores tienen un papel protagónico, de acuerdo al tipo de escuela y modelo educativo que postulen.

El miedo a la aculturización o a la alienación me parece que está en la mente de quienes quieren tener a los grupos sociales en situaciones de marginación, rivalizados, problematizados, renegando de su infortunio y acrecentando su resentimiento social, en lugar de buscar formas de integración.

Lastimosamente, la experiencia nos demuestra que más de uno de estos defensores del "aislamiento cultural" viven y se benefician económicamente del mantenimiento de situaciones problemáticas, de pobreza, de desigualdad social o de marginación (amparados en sus pseudo-títulos de expertos, de sociólogos, de antropólogos, etc.), olvidándose que las sociedades no son estáticas y en su dinamicidad están en el derecho de acceder al camino más idóneo para lograr las metas que como entidad social o individual estén buscando.

No se puede negar que las diferencias sociales actuales se deben a las estructuras de poder imperantes dentro de un territorio en el que ciertas estructuras escolares, y no la educación en general, fueron utilizadas como instrumentos de dominación, domesticación y mantenimiento del "status quo" imperante, a través de la aplicación de un modelo enciclopedista/autoritario y del desarrollo de un currículum de-

sarticulado del medio, sobre todo del de las culturas dominadas o desprotegidas.

La historia actual nos plantea el reto de la integración y hacia allá tenemos que dar soluciones.

Esto requiere de una educación seria y honesta que, al posibilitar la interculturalidad, favorezca un análisis crítico de las culturas intervinientes, procurando hacer evidentes tanto los aspectos positivos como negativos, así como los riesgos y problemas de una incorporación o pérdida de determinados valores, conocimientos o costumbres; evitando que este análisis crítico sea sesgado, manipulado u orientado a hacer ver sólo lo negativo del otro y a sobrevalorar lo propio, con la intención de no favorecer una integración o de crear un ambiente de resentimiento social.

“La educación, como se ha advertido, va más allá de la instrucción y, por tanto, exige una comunicación que no se refiera sólo a los contenidos objetivos, sino también a relaciones afectivo-sociales. En este caso, existirá auténtica comunicación educativa cuando una de las personalidades intervengan de manera completa, lo que significa expresar con sinceridad las ideas y opiniones propias, aceptando íntegramente los sentimientos y experiencias de los demás, y llegando a modificar, si fuera preciso, las propias actitudes e intenciones en búsqueda de una cooperación” (Ferrández y Sarramona, 1976: 46).

Todo esto llevaría a la formación de un individuo crítico y creativo o, como plantearía Carl Rogers (1966), “individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción, y de ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una elección y autodirección inteligentes; que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas; que fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situa-

ciones problemáticas nuevas; que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades; que trabajen , no para obtener aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados” (p. 332).

De esta manera, la educación, entendida como comunicación, permite reconocer y respetar la existencia del otro e integrarnos y compartir el bagaje cultural de nuestro grupo (socializarnos) y el del otro (interculturizarnos).

Algo importante que enfatiza el hecho socializador de la comunicación es la posibilidad que adquiere el individuo para poder interrelacionarse con los demás y reconocer la identidad del “otro” como diferente, lo que favorecerá su enriquecimiento personal y social pues, “las relaciones de mutualidad permean la cultura humana y se manifiestan en: la creación, constitución y conformación tanto de objetos materiales como de organizaciones sociales, pero sobre todo, instigan a la construcción y reconstrucción permanente de saberes y conocimientos” (Muñoz, J. et. al., 1986: 16).

Además, estas “relaciones de mutualidad” reafirman la identidad personal y el compromiso con el entorno social, ya que nos hacen capaces de aportar conocimientos, saberes o experiencias y procurar una identidad grupal. Como dice Habermas (1982): “sobre la base de la intersubjetividad pueden las personas ponerse de acuerdo sobre algo general que les permita identificarse a unos con otros, conocerse y reconocerse recíprocamente como sujetos similares” (p. 164).

Así pues, por la comunicación se contribuye a la socialización de saberes y vivencias (que ya es una forma de educación) lo que incidirá en la obtención del bien común.

Por todo esto, sólo una comunicación abierta, y por ende nuevas formas de relación horizontal entre docentes y alumnos (hecho educativo), será el factor determinante en la conformación de una individualidad y sociabilidad humana, creativa y solidaria.

Recordemos que “el hombre se sirve de su lenguaje y se ofrece y comunica con él. Los hombres no se podrían, según esto, socializar, sin poder comunicar” (García Carrasco, 1993: 2).

En consecuencia, la comunicación se constituye en un medio y en una actividad que permite la humanización, la educación y la socialización del hombre; aspectos que deben recordar los profesores en su labor docente; más aún cuando intervienen factores de multiculturalidad y multilingüismo, lo que exige una sistematización y planificación educativa seria.

La triada: comunicación-educación-socialización es, por tanto, inseparable desde sus orígenes.

La tecnología de la educación

Conceptualización

Si se considera que la “comunicación-educación-socialización” son acciones simultáneas, interdependientes e interrelacionadas desde sus orígenes, hemos de admitir que ellas han favorecido la interrelación humana, y la estructuración y mantenimiento de las sociedades.

En este sentido, todo modelo educativo favoreció la socialización de sus individuos y los integró adecuadamente al medio social en el que les tocó vivir; lo que quiere decir que, todo modelo educativo respondió al contexto social y al momento histórico en que fue aplicado.

Es casi seguro que, si juzgamos alguno de estos modelos educativos desde nuestro contexto y desde nuestro tiempo, nos parecerá: retrógrado, inhumano, antipedagógico, etc.. Sin embargo, la historia demuestra que las sociedades se han mantenido integradas en la medida en que han sido capaces de transmitir valores que generen un sentimiento de pertenencia a una determinada estructura social.

No se podrá negar, por tanto, que la educación y la socialización han requerido de un adecuado manejo de la comunicación; uno de los aspectos en los que se fundamenta la Tecnología de la Educación y que es importante definirlo y contextualizarlo adecuadamente porque, la acepción de Tecnología Educativa como el “manejo o utilización de instrumentos y recursos tecnológicos, más o menos sofisticados, en el ámbito educativo” todavía sigue presente en la mente de muchas personas, sobre todo de educadores e incluso de funcionarios y políticos latinoamericanos.

No creo que basta citar que “la O.E.A., a través de su Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, ha entrenado a más de 150 personas a nivel de Magister y Doctorado (en U.S.A.), a más de 600 especialistas y técnicos a nivel de post-grado en varios países en América Latina, y a más de 6000 personas a través de Seminarios y Talleres de corta duración. El I.S.I. ha tenido diez Seminarios en los cuales han participado más de 300 personas. El I.L.C.E. ha entrenado a muchas personas. Aún más interesante ha sido el desarrollo de programas de Magister en Tecnología Educativa en una docena de universidades en todo el hemisferio. Además, existen varias instituciones que otorgan título a nivel de licenciatura o de especialización en pedagogía en el continente” (Chadwick, 1983: 131; cfr. Chadwick, 1987: 162) para concluir que “este desarrollo francamente impresionante es el elemento más notable de éxito” (idem.), cuando mucha gente sigue identificando tecnología educativa con medios y nada más.

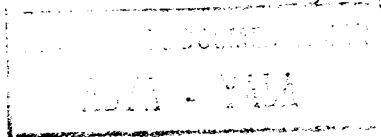
Descripciones y conclusiones como las que hemos citado, demuestran, una vez más, que los grandes proyectos educativos que se

han llevado a cabo en varios países, no sólo Latinoamericanos, sino de todo el llamado Tercer Mundo, han carecido de honradas evaluaciones y se ha confiado en los datos que reportan supuestos expertos que, con sólo enumerar datos, concluyen que la situación ha cambiado; cuando en la realidad, quienes han sido formados o capacitados en Tecnología de la Educación dicen no poder trabajar porque carecen de los recursos en que fueron instruidos, confundiendo el sentido global del término. Aparte de que los índices indicados de personal capacitado es mínimo y no representativo en relación con el total de docentes en ejercicio y en formación.

Esto demuestra que, la consideración de Tecnología de la Educación como “la aplicación de conocimiento organizado o científico a la resolución de problemas prácticos en la Educación” (Chadwick, 1983: 129) todavía no ha sido mayormente extendida entre las personas relacionadas con la educación; mientras que la acepción de “Tecnología Educativa como su manifestación en forma de máquinas y otros dispositivos que se pueden usar en el proceso educativo” (idem.) todavía no ha desaparecido o disminuido notablemente. Lo que quiere decir que todavía no se tiene un mismo criterio respecto a lo que implica la Tecnología Educativa.

Una de las definiciones más extendidas es aquella que considera a la Tecnología Educativa “... como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y acompañantes de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar colegios como sistemas educacionales” (Gagné en Chadwick, 1987: 15).

Esta definición tiene la peculiaridad de que en ningún momento enuncia como requisito de la Tecnología de la Educación el manejo de instrumentos o tecnología audiovisual o sofisticada; sino que da énfasis a la consideración de la educación como un proceso que requiere ser manejado y organizado con criterios de eficiencia y eficacia, de tal



manera que se beneficie al educando, y se consigan los resultados que se esperan del proceso en sí mismo.

Además, la definición recalca en el manejo sistémico de la educación, lo que volvería a reafirmar la importancia de considerar al hecho educativo como un proceso global que exige una planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la interrelación e interdependencia de sus partes, en función de la obtención de los objetivos educativos propuestos.

Gracias a esta contextualización podemos volver a enfatizar que, la Tecnología de la Educación no implica sólo el manejo apropiado de tecnología hecha para la educación (computadores, videos, instrumentos audiovisuales, etc.), sino que, el concepto implica un contexto más amplio, implica la consideración de la educación como un todo que no se agota en los recursos tecnológicos que maneja.

En este sentido, es más concreto y específico entender la Tecnología de la Educación “como la aplicación de un enfoque organizado y científico con la información concomitante al mejoramiento de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos” (Chadwick, 1987: 15).

En síntesis, se recalca la idea de que la Tecnología de la Educación es una forma de proceder frente al hecho educativo, en búsqueda de mejorar la eficacia y eficiencia de la educación con el mínimo desgaste de la tranquilidad y motivación de nuestros alumnos, para lo que se deberá tener muy en cuenta los aportes que nos puedan proporcionar la Psicología, la Comunicación y el Enfoque de Sistemas.

La Psicología, pues a través del hecho educativo nos ponemos en interrelación dos sujetos que venimos con nuestra carga de identidad biológica y psicológica que deben ser respetadas en el proceso de formación humana (educación y socialización). La Comunicación,

porque como habíamos reflexionado en páginas anteriores, la educación no es posible si tanto el docente como el alumno no asumen su rol de intercomunicadores, en el que cada uno es capaz de aportar un mensaje que es formativo e instructivo para los dos; independientemente de que para esta interrelación y comunicación se utilicen o no recursos tecnológicos sofisticados que enriquezcan o motiven el mensaje educativo. Y, del Enfoque de Sistemas porque la educación es un todo interrelacionado que necesita ser debidamente planificado, organizado, ejecutado, controlado y evaluado en todos sus componentes y en su globalidad.

De esta manera, “La Tecnología Educativa es una manera a través de la cual múltiples variables de la situación educativa pueden ser organizadas, más claramente entendidas, y más fácilmente manipuladas a fin de mejorar algunos aspectos de la situación de enseñanza-aprendizaje” (Chadwick, 1983: 136).

La tecnología de la educación como tratamiento dideactico y psicopedagógico de la educación

Como diría Sarramona (1990: 111), “el proceder tecnológico es una forma de entender la profesionalidad pedagógica, de modo que merecería el calificativo de tecnólogo de la educación todo profesional que actúe tecnológicamente en educación”.

Pero, qué significa actuar tecnológicamente en educación? Acaso constituye ser un profesional adiestrado en el manejo de tecnología sofisticada aplicada a la educación? Acaso implica ser un docente que utiliza recursos tecnológicos en el proceso enseñanza-aprendizaje? Ser un docente que es capaz de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje con una serie de estrategias que favorecen la eficacia y obtención de los resultados educativos esperados? Es un tecnólogo comunicativo? Etc.

Para nosotros es todo, cada uno, y aún más.

La conscientización de un actuar tecnológico por parte de los docentes, nos arriesgamos a decir que, implica varios aspectos, cuya enumeración no agota el contexto de la Tecnología Educativa.

Así, podríamos decir que un docente actúa tecnológicamente cuando: a) Asume la tarea educativa como un encargo social; b) Favorece las relaciones interpersonales profesor-alumno, alumno-alumno; c) Facilita el desarrollo de actitudes, habilidades, destrezas y la creatividad de los estudiantes; d) Crea un ambiente educativo que despierta la curiosidad y la aptitud investigadora de los estudiantes y facilita el desarrollo de su creatividad; e) Se convierte en un guía del aprendizaje de sus alumnos; f) Adapta los planes y programas, recursos/medios y las actividades de acuerdo a las características, aptitudes, necesidades e intereses de los estudiantes; g) Promueve la autoeducación (en la medida que facilita la elección de los contenidos, estrategias, tiempo y ritmo de aprendizaje de acuerdo a las condiciones o intereses de los estudiantes), al mismo tiempo que fomenta el trabajo grupal y la socialización de conocimientos; h) Es capaz de proponer a sus estudiantes un sinnúmero de estrategias de aprendizaje de acuerdo al ámbito, nivel y al tipo de conocimiento; i) Está abierto a la opinión y a las propuestas de sus estudiantes; j) Tiene en cuenta y trabaja junto a y con sus alumnos en el desarrollo del aprendizaje, en el diseño de estrategias y en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje; k) Utiliza y convierte los recursos del medio en recursos didácticos; l) Incorpora tecnología sofisticada en el proceso enseñanza-aprendizaje cuando las condiciones lo exigen y las posibilidades lo permiten; m) Es hábil planificador de la acción educativa y capaz de incorporar las innovaciones, cambios y adaptaciones necesarias en y durante el proceso, gracias a que se halla trabajando con un actitud evaluadora de sus acciones; n) Se halla abierto a incorporar cambios en su formación y ejercicio profesional; entre otras.

Lo que pretendemos decir es que: es un profesional debidamente formado y capacitado, que asume con responsabilidad el encargo social de facilitar el aprendizaje de sus alumnos, de acuerdo a los parámetros socioculturales del medio, respetando la individualidad de sus estudiantes, y poniendo a su disposición un sinnúmero de estrategias y medios/recursos que faciliten el descubrimiento, la investigación y el conocimiento de saberes que le permitan una mejor inserción social y enfrentar la vida más adecuadamente.

Para muchos puede parecer que esta reflexión coincide con la de otras teorías educativas y que en ese sentido no se aporta nada nuevo. Sin embargo, es válido dejar de estar perdiendo el tiempo en elucubraciones y procurar que el hecho educativo se concrete en la acción y no sólo en la declaración de principios. En ese sentido, las corrientes actuales de la Tecnología Educativa van clarificando cada vez más que, no sólo cuando utilizamos material sofisticado estamos en el ámbito de un tratamiento tecnológico de la educación sino aún cuando, posiblemente sin contar con medios, convertimos cualquier recurso del medio en recurso didáctico; o, cuando enfrentamos nuestra tarea educativa planificadamente y atentos a rescatar de cada hecho que ocurre durante el proceso enseñanza-aprendizaje el feed-back necesario para mejorar los resultados de las próximas e inmediatas acciones educativas, sin presumir de que ya lo sabemos todo, o de que nuestra formación y capacitación docente nos libera de la obligación de diseñar nuestro trabajo sino que más vale, nos compromete a organizar y ejecutar el diseño más adecuado de aprendizaje para unos determinados: momento, conocimiento y población escolar actual.

Así pues, actuar tecnológicamente implica que las acciones de los docentes mejoren cualitativa y cuantitativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la consecuente reducción de desgaste de recursos y energía para los dos interlocutores (profesor-alumno), en un ámbito educativo en que primarán las relaciones interactivas de aprendizaje.

Se requiere, por tanto, de docentes que además de una calidad humana y profesional, sean capaces de actualizarse e incorporar los adelantos técnicos y científicos para llevar adelante el proceso enseñanza-aprendizaje (didáctica); sin olvidarse que están trabajando con personas que presentan sus propias cargas conductuales, volitivas, cognitivas y fisiológicas, en virtud de las cuales el proceso educativo debe adecuarse convenientemente (ámbito psicopedagógico).

Esto pone de manifiesto que la acción educativa debe ser enfrentada con criterios lógicos, ordenados y científicos; es decir, exige un tratamiento didáctico y psicopedagógico de la educación.

Constituye pues, una intervención educativa en la que se entienda que “el aprendizaje es una actividad compleja e individual. Comprende diferentes tipos, varios estilos y diversas velocidades de aprendizaje, diferentes modelos de respuesta para demostrarlo y modelos complejos de motivación individual dentro del ambiente del aprendizaje” (Chadwick, 1987: 47-48).

En este sentido, los educadores deben ayudarse de la información que le proporciona la Psicología para poder conocer y entender a sus estudiantes, y así diseñar las mejores estrategias que facilite el aprendizaje de sus pupilos.

Cuando hablamos de estrategias, no nos referimos a la simple planificación de una clase con determinados recursos y una determinada estrategia, sino a la planificación de una clase con un sinnúmero de recursos o medios (la palabra oral y escrita, el libro de texto, los medios audiovisuales, etc.) y de estrategias (clases expositivas, representaciones en vivo, consultas, trabajos de campo, etc.), gracias a lo cual los estudiantes van a tener la posibilidad de elegir la forma y el medio más adecuado de aprendizaje.

En verdad, para quienes no han asumido con honradez profesional la tarea docente, y para aquellos que sus planificaciones didácticas han quedado sólo en el papel, nuestra propuesta parecerá utópica.

Al contrario, los docentes que han procurado llevar a la práctica sus ideales y las planificaciones hechas en el papel, saben que después de un continuo ejercicio de planificación, búsqueda de recursos o medios y de elaboración de estrategias, con el transcurrir del tiempo, no sólo que se vuelven expertos para enfrentar eficazmente el proceso educativo, sino que además han ido acumulando material y experiencias.

Pero, la acción educativa no se queda en la aplicación de estrategias, sino de que éstas favorezcan la actividad cognitiva, volitiva y psicomotriz de los estudiantes.

Como dice Chadwick (1987) "la fundamentación que se dé para el uso de cada medio o combinación de los mismos, estará basada en factores múltiples tales como los objetivos de la instrucción, las necesidades y las características de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje y el reconocimiento de que inteligencia es dominio de un medio y diferentes medios activan tipos diferentes de actividades o destrezas mentales (Salomón, 1974). Esto significa que la utilización de nuevos medios no es un lujo utópico sino una necesidad si los estudiantes van a ser ampliamente inteligentes" (p. 51).

Ahora bien, favorecer la actividad de los alumnos implica que el docente genere una motivación y clima educativo adecuados, que favorezcan el deseo de aprender, de investigar, de conocer, de evaluar y de criticar todo aquello que los alumnos vayan descubriendo y aprendiendo (Piaget, 1971: 38).

Un ambiente donde los estudiantes sean capaces de expresar sus inquietudes y dificultades; se sientan respetados en su propio ritmo y

procedimiento de aprendizaje; puedan manejar los recursos que más les sean apropiados; y, donde participen y se comprometan con una evaluación que les permita ser conscientes de su crecimiento.

Un ambiente donde el docente cambie su rol de: “enciclopedia”, “tamizador de la realidad”, “depositario de la única verdad”, a: “generador de inquietudes”, “esclarecedor de dudas”, “guía de los aprendizajes”, etc.

Claro está que todo este marco y ambiente educativo no será posible si no se cuenta con un adecuado proceso de motivación.

Al respecto, la psicología nos puede brindar mucha información, pero habría que llegar al principio de que la motivación debe surgir del mismo proceso educativo, lo que se consigue cuando se planifica un aprendizaje “significativo” para el alumno, y que por sí mismo ya es gratificante.

Además, en un contexto comprensivo y motivante, en el que se respete la individualidad y los compromisos de los estudiantes, el mismo alumno se vuelve capaz de automotivarse cada vez que se enfrenta a un nuevo ejercicio de aprendizaje o al descubrimiento de nuevos “saberes”.

En resumen, nuestra reflexión apunta a que un manejo tecnológico de la educación lleva a un cambio de mentalidad frente al hecho educativo y a un cambio de actitud frente al estudiante.

Por un lado, exige que los docentes sean capaces de crear un ambiente aceptante y motivante, rico en experiencias de aprendizaje, donde el estudiante sea capaz de asumir su formación e instrucción lo más positiva y eficazmente posible, utilizando los recursos/medios y las estrategias elaboradas para el efecto. Por otro lado, exige el recono-

cimiento de la individualidad, conocimientos y experiencias que traen los estudiantes al ámbito escolar, y el derecho a poder desarrollarlos.

Ambito de la tecnología de la educación en la educación bilingüe intercultural

Cuando detallábamos en el primer capítulo el tema referente a la Educación Bilingüe Intercultural, decíamos que una educación de esta índole se justificaba por las condiciones de integración e interrelación en que se mueve el mundo en la actualidad (cfr. Cap. I, p. 15), o por las condiciones que presenta la realidad educativa y social ecuatoriana (cfr. Cap. I., pp. 21-22; y pp. 27-30).

Pero, plantear una propuesta educativa sólo porque resulta novedosa es insuficiente si ésta no contiene los adelantos y ha descartado los errores a los que haya llegado, hasta la actualidad, tanto la Pedagogía como otras ciencias que la sustentan.

Es decir que, la garantía de obtener resultados óptimos en el proceso enseñanza-aprendizaje, para una sociedad multicultural y multilingüe, vendrá de la estructuración de un sistema y programa planificado, estructurado, ejecutado, controlado y evaluado con criterios y fundamentos racionalmente demostrables y comprobables. En otras palabras, esta educación deberá ser fruto de la aplicación y evaluación de un diseño tecnológicamente concebido (científicamente argumentado y verificado), y que por su relación con el ámbito educativo, caería en el campo de la Tecnología de la Educación.

Puede parecer a los lectores que esta relación haya sido establecida de forma forzada, incluso hábilmente manipulada, con la utilización de un subterfugio silogista.

No es así. Para nosotros existen dos ámbitos muy claros para fundamentar la relación de la Educación Bilingüe Intercultural con la Tecnología Educativa, aspectos que ayudarán a esclarecer esta relación.

Es innegable que un ámbito educativo Bilingüe Intercultural presenta tal complejidad, que amerita ser atendido, sobre todo, con docentes: 1) académica y profesionalmente bien formados y capacitados (profesionales especializados en docencia, lo que se constituiría en la base fundamental del éxito educativo) y, 2) docentes capaces de respetar la individualidad e integridad de las personas y la cultura de las sociedades y, dispuestos a favorecer la convivencia e interculturalidad de los pueblos y las personas (poseedor de actitudes que valoricen y respeten la condición humana y social). No se podrá negar que la Tecnología de la Educación, en base a los presupuestos psicológicos, sistémicos y comunicativos en que se fundamenta, constituye un aporte importante en la elaboración de un diseño sistémico de enseñanza-aprendizaje efectivo y eficaz tanto para la formación docente como para el trabajo escolar (Cfr. Cap. II, pp. 62-69).

Inevitablemente, la introducción de un modelo educativo Bilingüe Intercultural plantea un cambio en la estructura de un sistema educativo. El cambio es otro de los aspectos que postula la Tecnología de la Educación tanto en la conceptualización de la educación, como en la forma de enfrentar la acción educativa, la formación de profesores y la estructuración del sistema escolar en general.

Respecto a los profesores (que es el núcleo central de nuestro trabajo) postula un cambio en su "rol" dentro del aula. Considera que debe salir de un rol netamente verbal/magistral a uno más participativo en el que, en igualdad de condiciones, confíe y permita a los estudiantes asumir con responsabilidad su ritmo, método y procedimientos de aprendizaje.

Este cambio de rol, que también involucra al alumno, desembo-
cará en la aplicación de una educación más interactiva y participativa;

gracias a la cual se favorecerá el respeto tanto de las personas como de sus culturas (en el que estaría incluido el idioma), por parte del profesor y de los demás estudiantes (Díaz-Aguado, Dir., 1992).

Ahora bien. Qué se requeriría de un profesor que esté dispuesto a trabajar en un ambiente educativo complejo y con una población plurilingüe, pluricultural e incluso de diversidad psicológica?

Posiblemente se exigiría que los docentes dispongan de un conocimiento (memorización ?) muy extenso de información (por la diversidad cultural de sus alumnos); lo que supondría trabajar con el típico docente tradicional, “memorista” y “sábelo todo”.

Dónde está el cambio?

No sólo porque es difícil, por no decir imposible, que un docente sea capaz de manejar toda la información requerida de las diversas culturas de sus alumnos, sino porque nadie (por lo menos en el ámbito científico-pedagógico) sigue planteando que los docentes continúen siendo “enciclopedias ambulantes”. Por eso, nuestra reflexión se orienta a sostener que un proceso educativo debe fundamentarse en la formación y trabajo de docentes profesionalmente preparados y poseedores de una información básica y suficiente. Ahí estaría el cambio!

Reafirmando lo anterior, en ámbitos intelectuales (sería bueno que también a nivel general) ya se ha superado la idea de que el docente “deba ser el depositario de la verdad total” (saberlo todo). Incluso en el campo laboral se valoriza, cada vez más, la especialización de las profesiones y de los conocimientos. Por eso, nosotros planteamos que el docente debe ser capaz de presentar una verdad (conocimiento, dato, información, técnica, ...), discutirla e incentivar a sus alumnos a acceder a ella o a rechazarla, a través de las estrategias y recursos pedagógicos idóneos que su profesión le exige diseñar y proponer.

En un ambiente educativo de esta naturaleza, el profesor aprenderá y se volverá capaz de ponerse al nivel de los estudiantes para, junto con ellos, desvelar los misterios de una verdad propuesta. Y, tratándose de un ámbito multicultural, enriquecerá la argumentación con el aporte de los conocimientos, saberes, ideas, pensamientos, sentimientos, miedos, temores que cada uno de los estudiantes posee en su estructura cognitiva y cultural.

De esta manera, los docentes, no sólo que se hallarán más abiertos al aporte de sus alumnos, al no sentirse poseedores del conocimiento total sino que, inconscientemente (aunque debería ser un proceso consciente y tecnológicamente diseñado) permitirán generar las condiciones más idóneas para crear un ambiente que incentive las relaciones interpersonales y la interculturalidad. En un ambiente de este tipo, difícilmente habrá posibilidad de un menosprecio de las culturas; o la manía de sobrevaluar una, y menospreciar otra.

Se espera, por tanto, que los docentes, con sus actitudes aceptantes, faciliten la intercomunicación de los saberes y experiencias que traen todos los estudiantes, lo que ayudará a enriquecer el bagaje cultural personal y social, dentro del cual deberán estar incluidos los conocimientos científicos actuales, si las condiciones y los niveles de enseñanza-aprendizaje así lo requieren.

Otro aspecto importante que tiene que ver con la optimización de la educación y su aporte a una propuesta Bilingüe Intercultural, además del cambio del rol docente anteriormente descrito, es la formación y capacitación.

No podemos concebir un Plan de Formación y Capacitación Docente Bilingüe Intercultural que no contemple: a) el desarrollo de actitudes que promuevan el respeto de las personas y sus culturas; b) el dominio de estrategias de enseñanza-aprendizaje propias y del medio;

y, c) la utilización de los recursos del medio y de los sofisticados que se puedan encontrar en el mercado.

El objetivo fundamental es la formación de un Docente Bilingüe Intercultural que sea un “educador-pedagogo”; es decir: un facilitador de aprendizajes, un buen comunicador (buen transmisor de mensajes) y, un facilitador de relaciones interpersonales que estimule la interculturalidad.

Pues, un médico podrá conocer mucho de biología, pero no necesariamente podrá ser un buen profesor de química o biología; lo mismo podríamos decir de un ingeniero con las matemáticas; de un arquitecto con el dibujo; de un futbolista con la educación física;...

Lo mismo tendríamos que decir respecto a la Educación Indígena en el Ecuador (aunque nos incomode). La contratación de un indígena como profesor, no es garantía de que será un buen Docente Bilingüe Intercultural por el simple hecho de sostener que conoce y comparte el bagaje cultural del sector, o porque domina (?) el quichua (la lengua materna de los niños) y el español (la segunda lengua), si no ha sido formado y capacitado para la docencia de forma seria, metódica y sistemática, independientemente de que se lo haga a través de programas de capacitación acelerados o de formación regular.

Es verdad que la capacitación no garantiza el buen desempeño docente como si se tratase de una relación matemática de funcionalidad. Para eso se requeriría que los docentes sean capaces de manejar todas las variables humanas, sociales, culturales y económicas que plantea el hecho educativo. De ahí la importancia de un adecuado plan de formación y capacitación.

Aún así, las posibilidades de éxito serían limitadas si es que los docentes no manifiestan una clara opción vocacional (y por tanto valoran permanentemente su opción profesional) gracias a la cual se sien-

ten comprometidos y valorizan su trabajo. De lo contrario, la docencia seguirá siendo cuestionada e invadida por profesionales de todas las ramas y las áreas, porque a la final, la gente con cierta formación de nivel superior, y en situaciones difíciles, asume como última salida laboral: trabajar “aunque sea de profesor”.

Estoy seguro que, a la final, la Tecnología de la Educación es una reflexión válida para enfrentar con más seriedad la tarea educativa, y se vuelve mucho más válida cuando hay que afrontar un ámbito poco atendido como es la Educación Bilingüe Intercultural.

Sin embargo, no debemos creer que la Tecnología de la Educación va a solucionar todo los problemas que enumeremos, por el simple hecho de expresarlo. Es una reflexión que nos lleva al compromiso de asumir una seria tarea de capacitación y perfeccionamiento docente para que los profesores se hallen más preparados para hacer las cosas más convenientes en el momento más oportuno, pero “con conocimiento de causa”.

Al respecto convendría resaltar dos de los varios aspectos en que se sustenta la Tecnología, y que tiene aplicación a la educación: la eficacia y la optimización.

“El actuar tecnológico pretende garantizar el logro de los propósitos fijados. Su justificación última estriba precisamente en demostrar que la tecnología es, en general, una forma de proceder que tiene mayores posibilidades de resolver los problemas sobre los que actúa que otras alternativas de actuación” (Sarramona, 1989: 3; 1990: 15). No debemos olvidar que cuando hablamos de tecnología, en educación, no nos referimos exclusiva y específicamente a la actuación e introducción de recursos y medios tecnológicos o sofisticados, sino también a la posibilidad de “saber hacer”, “con conocimiento de causa”; es decir que, toda intervención educativa debe tener explicaciones y argumen-

tos en los que se sustenta, los que deberán ser verificables en su eficacia (Sarramona, 1989: 3-4; 1990: 13-18).

Y, al hablar de la optimización hemos de considerar que “incluye tanto la “eficiencia”, puesto que supone lograr las metas rentabilizando al máximo los recursos y elementos que intervienen, como la progresión dinámica hacia las metas propuestas” (Sarramona, 1989: 3; 1990:5).

Todo esto ratifica la importancia de la Formación y Capacitación Docente, y plantea que la contratación de profesores indígenas requiere algo más que la sola incorporación de bachilleres indígenas, supuestamente capacitados con cursillos, charlas, reuniones,... carentes de evaluaciones serias.

Pues, no es posible que todavía encontremos profesores indígenas, que trabajan en Escuelas Indígenas Bilingües, recitando las clases o dictando, sin mayor sentido ni explicación, los contenidos de un libro elaborado para el ámbito urbano o mestizo.

Cómo explicar que un docente de escuelas bilingües no sea capaz de expresarse correctamente ni de forma oral ni de forma escrita? Cómo se hace entender y comprender por sus alumnos, más aún si son niños?

No es posible que un docente bilingüe no sea capaz de poseer una letra legible: cómo va a enseñar?

Qué decir de aquellos docentes que siguen defendiéndose de que no rinden al ciento por ciento porque no poseen recursos: y los recursos del medio? Y su opción vocacional y profesional?

Y así otros interrogantes como la forma en que utilizan el libro de texto, las formas de evaluar, las formas de motivar, etc., que lo úni-

co que demuestran es que siguen cometiendo los mismos errores que criticaron en los educadores hispanos o mestizos.

En lo que podemos estar de acuerdo es en que carecen de una adecuada Formación y Capacitación Docente Bilingüe Intercultural, que confiamos en que estarán dispuestos a acceder a ella; porque, todavía habrá personas y educadores comprometidos con el sector indígena que afirman que favorecen la interculturalidad y se consideran “poseedores del conocimiento y técnica indigenista” por el simple hecho de que se hallan cobijados bajo la bandera del indigenismo, cuando en la realidad lo que hacen, con sus actitudes, es potenciar el resentimiento social afirmando que lo mestizo o lo occidental es malo.

Muchos de estos supuestos expertos indigenistas postulan “una educación para los indios, desde los indios” opuesta a la mestiza o hispana, aunque sus propuestas están elaboradas con parámetros, criterios y modelos mestizos. Esto se puede comprobar en los planes y programas de las escuelas y los colegios denominados indígenas o bilingües. No digo “interculturales” porque todavía me queda la duda de que exista alguno verdaderamente intercultural.

Me pregunto, en un ambiente así, cómo esperan favorecer la interculturalidad?

Creo que deberíamos ser más serios al revalorizar lo uno (educación indígena, pensamiento indígena, filosofía indígena, etc...) y menospreciar lo otro (cultura occidental, pensamiento mestizo, etc.) porque no se está favoreciendo la interculturalidad.

Por todo esto, es necesario asumir los retos educativos que plantea la introducción de una Educación Bilingüe Intercultural, no sólo en el Ecuador sino en todo el mundo, con educadores-profesionales, debidamente formados y capacitados.

Capítulo III
**PLAN DE ESTUDIOS
DE FORMACION DE PROFESORES
en Educación Bilingüe Intercultural
a nivel superior (Licenciatura)**

El modo de vida y las situaciones socio-económicas en las que se debate la sociedad actual han determinado que las personas en edad escolar se hallen más desprotegidas socialmente.

La necesidad de que trabajen ambos progenitores e inclusive varios o todos los hijos, ha llevado a que la familia vaya perdiendo poco a poco su influencia en la educación de sus miembros, causando desajustes afectivos y sociales en su seno, y la proliferación del vagabundeo, delincuencia, drogadicción, prostitución, tanto de jóvenes como de niños que bien podrían estar cumpliendo su escolaridad, o en el peor de los casos, insertados en el campo laboral, con lo que se mantendrían alejados de situaciones de riesgo.

Esta ineptitud formativa y socializadora a la que han llegado las familias y la sociedad en general, ha llevado a depositar su responsabilidad formativa y educadora a la escuela, comprometiendo y responsabilizando a los profesores de esta delicada tarea.

Según estos planteamientos, se exige a los profesores mucho más de lo que por ley (Reglamentos de Educación), por formación y por criterio son capaces y están obligados a dar (los educadores no sustituyen las labores y responsabilidades de la familia y de otros agen-

tes sociales). Pues, todos educamos, y no sólo la escuela. Y, si se habla de crisis de valores e inmoralidad, hay que asumir que toda la estructura social está fallando, y no sólo el sistema escolar o los profesores.

Sin embargo, las exigencias han continuado y hay quienes pretenden que los estudiantes, al terminar su bachillerato, salgan “bien educados” y con un empleo bajo el brazo. En otras palabras, profesionales listos a incorporarse al campo y competencia laboral.

Parece que la sociedad se ha equivocado!

Quién ha dicho que de la escuela los alumnos deben salir sabiéndolo todo? Quién ha dicho que en el bachillerato hay que proporcionarles, gracias a la instrucción que reciben, un título de nivel universitario?

En lo que estamos de acuerdo es en que, en las instituciones escolares se debe facilitar un ambiente adecuado para que los estudiantes sean capaces de desarrollar todas sus capacidades cognitivas, motrices, afectivas y éticas, para enfrentarse adecuada y creativamente a la vida.

A pesar de ello, se empezó a hablar de la “crisis de la educación”; a culpar a la escuela de la presencia de males sociales dada su incapacidad para formar e instruir; incluso se llegó a atribuir la ineptitud escolar a la negligencia, incompetencia y baja calidad del profesorado.

La elaboración e introducción de recursos tecnológicos para el aula se constituyó, para muchos, en la solución a esta supuesta “crisis de la educación”. Sin embargo, más de un sorprendido fanático de la tecnología debió darse de bruces pues, la tecnología educativa no surtía los efectos deseados: “sustituir a más de un profesor en su tarea docente y, que la calidad de la educación se eleve automáticamente”. No se dieron cuenta que la tecnología, por más significativa y sofisticada

que sea, dependía de que alguien la utilice adecuadamente. En otras palabras, se requería de un docente. Y, no de cualquier docente, sino de "un buen docente".

Esta realidad reafirma, una vez más, la necesidad de un buen programa de Formación y Capacitación Docente que garantice la presencia de docentes adecuadamente motivados y profesionalmente preparados, para comprometerse con una educación que permita el crecimiento humano, social y científico de las personas, y el desarrollo de los pueblos, independientemente de las situaciones de pobreza, de escasez de recursos financieros, materiales o didácticos.

Por esta razón, nuestra propuesta pretende constituirse en una alternativa válida para mejorar la situación educativa de sociedades con poblaciones multiculturales y multilingües, como es el caso de las poblaciones indígenas del Ecuador.

Estamos seguros que nuestra propuesta coadyuvará al logro de los objetivos educativos que las Organizaciones Indígenas del Ecuador han diseñado para sus poblaciones.

¿Por qué "Plan de Estudios" y no "Curriculum"?

La reflexión que hasta aquí habíamos realizado para fundamentar adecuadamente nuestra Propuesta, nos había ido comprometiendo más en un buen diseño, de manera que las instituciones que llegaran a utilizar este documento, lo hicieran con la clara intención de mejorar la Educación Bilingüe e Intercultural en el Ecuador o en otro país (con las respectivas adaptaciones).

Por ese motivo, habíamos considerado importante que nuestra propuesta posea una reflexión básica, clara, coherente, lógica y ordenada que fundamente, no sólo la necesidad sino, la posibilidad de que

una Propuesta de Formación y Capacitación Docente Bilingüe Intercultural era válida para nuestros días y para nuestro país.

Creemos suficiente la fundamentación que hemos hecho en el transcurso de los dos primeros capítulos, gracias a la cual no se podrá negar ni desmerecer la importancia de la labor docente en el proceso educativo; de ahí la necesidad de una buena formación y capacitación que garantice la optimización de los resultados cuantitativos y cualitativos que toda sistema escolar busca.

Sin embargo, faltaba determinar el alcance de nuestra propuesta: ¿Currículum o plan de estudios? Independientemente de que sería válido, fiable y confiable.

La inquietud surgió porque encontramos que la definición de Currículum era tan ambigua que, unas veces se identificaba con Planes de Estudio (Gagné, 1966; Real Academia Española, 1984) y, otras veces presentaba tal amplitud que superaba los ámbitos técnicos de una planificación pues llegaba a involucrar, dentro de la definición, el mismo hecho educativo; es decir que la definición se iba concretizando en el quehacer educativo docente de cada día, y de acuerdo a las condiciones que allí se presentasen (Tyler, 1949; Wheeler, 1976; Foshay, 1962; Taba, 1983; Zabalza, 1987), lo que rebasaría en mucho el alcance de nuestro trabajo, aunque no le quitaría validez.

En verdad, la disyuntiva y la confusión nos exigían clarificar los alcances de nuestra propuesta, no sin antes haber clarificado los términos "Currículum" y "Plan de Estudios".

Si por simple curiosidad hojeamos un diccionario de la Lengua Española difícilmente encontraremos la definición del término "currículum" en su acepción educativa. Algo similar sucede incluso en algunos diccionarios especializados de educación y pedagogía (Labor 1970, 1974).

Sin embargo, muchos autores lo han venido utilizando y definiendo a su manera, dando como resultado un abanico de definiciones y sentidos en el que nos encontramos enredados y confundidos. Así tenemos por ejemplo (en Gervilla, 1988: 7-9):

- 1) “El esfuerzo total de la escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extraescolares” (Saylor, J.G. y Alexander, W.M., 1954).
- 2) “Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades” (Tyler 1949; Wheeler, 1976; Foshay, 1962).
- 3) “Una serie de unidades de contenidos susceptibles de ser adquiridas bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje” (Gagné, 1966).
- 4) “Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados” (Inlow, 1966).
- 5) “El currículum estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela” (Saylor y Alexander, 1966).
- 6) “Currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr” (Johnson, 1967).
- 7) “La suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela” (Johnson, 1970).

- 8) “El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje” (Taba, 1974).
- 9) “Se define el currículum como un documento que planifica el aprendizaje” (Taba, 1974; McDonald, 1966; 1971; Beauchamp, 1975).
- 10) “Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela” (Wheeler, 1976).
- 11) “La reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia” (Tanner, 1980).
- 12) “Conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros” (Nassif, 1980).
- 13) “Proyecto educativo y didáctico realizado en situación escolar a través de un comportamiento de tipo profesional” (Scurati, 1982).
- 14) “Para una conceptualización del currículum es necesario:
 1. Investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.

2. Saber sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un currículum es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículum.
3. Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas. Cada disciplina contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional. Es necesario, además una constante revisión de esas disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, debido a la expansión constante del conocimiento” (Taba, Hilda, 1983).
- 15) “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984).
- 16) “Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de estas opciones” (Zabalza, 1987)”.

La Real Academia Española (1984) hace la siguiente descripción: “Currículo (del Lat. curriculum) -m. Plan de estudios. //2. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. //Currículum vitae” (p. 418).

Angeles Gervilla (1988) considera al currículum como “el plan general o estructura organizada de conocimientos, vivencias y experiencias del alumno durante la escolaridad” (p. 10).

Uno de los últimos aportes, y tal vez el que define con mayor amplitud y concreción, lo encontramos en "Léxicos de Ciencias de la Educación. Tecnología de la Educación" (Sánchez Cerezo (dir.), 1991).

Para sus autores, currículum es el "término utilizado para designar de forma general el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción útiles y adecuadas para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su desarrollo y ejecución. A través del currículum se traducen y concretan una serie de principios -ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos, etc.- que, en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo de una comunidad. Su finalidad es la de convertirse en un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica...

El currículum constituye un nexo entre la(s) teoría(s) educativa(s) y la práctica pedagógica. Por ello se establece la distinción entre proyecto o diseño curricular y desarrollo del currículum...

La elaboración del currículum supone un proceso de toma de decisiones que deben ser argumentadas y justificadas, en relación a las finalidades educativas del mismo y en aras a asegurar su coherencia. Las mencionadas decisiones se refieren a qué enseñar, cuando enseñar y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar..."(pp. 134-135).

La amplitud y la concreción con que esta definición, junto con las demás, enfoca cada uno de los elementos intervinientes en la estructuración de un currículum exigen un trabajo muy detenido y complejo que escapa a una simple elaboración teórica; pues, una buena estructuración curricular precisa también -según el total de las definiciones- la participación de los docentes involucrados dentro de un determinado contexto escolar, y el conocimiento de los alumnos, sujetos de educación, y de los elementos intra y extracurriculares que intervienen en ese contexto educativo.

Por esta razón, consideramos que el currículum es el resultado final de un trabajo metódico de planificación de los profesores, para intervenir en el proceso enseñanza-aprendizaje, con unos alumnos específicos y en un determinado tiempo y lugar.

¿Esto quiere decir que el currículum es un proceso que debería hacerse o replantearse cada año?

Así lo exigen la condición humana y personal de nuestros estudiantes, y la presencia de múltiples factores intervinientes y cambiantes en la educación.

En síntesis, la gama de definiciones que tenemos de currículum es tan amplia (sin tomar en cuenta las acepciones de currículum abierto o cerrado; currículum base, centrado en el alumno o en los problemas; en espiral; oculto; integrado o segregado; etc. [Idem, pp. 136-138]), que plantea la necesidad de estructurar una definición que homogeneice la acción y reflexión de técnicos y profesionales de la docencia, para evitar quedarnos en mínimos, que empobrecerían la labor educativa, o aspirar a máximos que nos vuelvan impotentes e incompetentes para realizarlos.

En todo caso, la ambigüedad que nos planteaba la definición de "currículum", disminuyó notablemente cuando tratamos de definir "Plan de Estudios". Incluso, encontramos su definición en los diccionarios de la lengua española y en cualquier diccionario especializado de pedagogía; cosa que no acontecía con "currículum". Por eso, sólo para fundamentar nuestra reflexión citaremos los siguientes:

- 1) "Conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título" (Real Academia Española, 1984: 1071).

- 2) “Ordenación general por años y cursos, de las materias y actividades que han de desarrollarse en la escuela. Es como una visión de conjunto de la selección, ordenación y distribución de las materias de enseñanza, teniendo siempre presente el fin de la educación y las posibilidades de los educandos.

La finalidad de todo plan es, como acabamos de indicar, la ordenación y coordinación de las enseñanzas. Ahora bien, tal coordinación y ordenación puede perseguir fines que están al margen de la simple organización escolar y por encima de la misma. Así, cabe que se proponga principalmente instruir al alumno, es decir, proveerle de gran cantidad y variedad de conocimientos; o bien formarlo, o sea, estimular el desarrollo de su mente; o incluso imbuirle una determinada ideología política, etc.” (García Hoz, V., 1974: 717).

- 3) “Parte del programa y de las programaciones que refleja sintéticamente qué áreas formativas y/o disciplinas se van a abordar durante un determinado período. Ese período puede corresponder con un nivel educativo (la educación infantil, la enseñanza primaria, secundaria obligatoria, etc.) o con una carrera profesional o parte de ella (plan de estudios de medicina, de pedagogía, del primer ciclo de veterinaria, etc.).

Los planes de estudio suelen centrarse en la identificación de las dimensiones o disciplinas, sin entrar en mayores consideraciones de tipo doctrinal o metodológico sobre lo que se piensa hacer en cada una de ellas. En todo caso, la denominación del área, disciplina o curso puede venir acompañada de un pequeño resumen de sus contenidos” (Sánchez Cerezo, S., 1991: 412).

Estas definiciones no sólo que delimitan el ámbito que abarcan los planes de estudio (identificación de las áreas y disciplinas de estudio) sino que además nos ayudan a precisar y delimitar la amplitud de nuestra propuesta.

Creemos que es básico y fundamental reconocer la profesionalidad de quienes se ocupan de la docencia en el nivel superior o post-bachillerato de ahí que, el limitar nuestra propuesta a la constitución de un Plan de Estudios, evitamos elaborar una planificación curricular irreal o desarticulada de la realidad, al mismo tiempo que respetamos las intenciones y procedimientos metodológicos, objetivos específicos, parámetros de evaluación, ideología, bibliografía, etc., que cada profesor es capaz de aportar en la Formación y Capacitación Docente, circunscrita a los fines y objetivos de la Educación Bilingüe Intercultural (cfr. Cap. I, pp. 31-32) y al Perfil Profesional (cfr. Cap. III, pp. 89-92) que sustentan nuestra propuesta; así como a otros parámetros que argumente cualquier institución interesada en la formación y capacitación docente.

Estamos seguros que limitándonos a esbozar un Plan de Estudios, estamos facilitando la planificación microcurricular de las asignaturas, en las que se tome en cuenta las características y condiciones personales de los estudiantes que van a ser formados y capacitados; evitando, de esta manera, hacer una planificación abstracta, creyendo que porque planificamos para jóvenes, para indígenas, para bilingües ya es una planificación concreta, cuando no sabemos el tipo, las características y las condiciones de los alumnos con quienes nos vamos a interrelacionar pedagógicamente.

Como se habrá notado, nuestra propuesta puede ser utilizada por cualquier Institución de Nivel Superior preocupada por la Formación y Capacitación Docente Bilingüe Intercultural (Universidades, Facultades de Ciencias de la Educación, Institutos Normales Superiores, Direcciones Nacionales de Capacitación y Perfeccionamiento Docente,

etc.) pues, cuenta con la fundamentación teórica suficiente (Cap. I y II), los fines y objetivos que se persiguen (cfr. Cap. I, pp. 31-32), el perfil profesional (Cfr. Cap. III, pp. 89-92), la estructuración de áreas de conocimiento, carga horaria y una descripción de los contenidos básicos que deberían realizarse (Cfr. Cap. III, Núm. 3.2.3., literales a, b, y c, pp. 92-111).

Sin embargo, el deseo de ser coherentes con las afirmaciones que hemos venido haciendo a lo largo de nuestro trabajo nos lleva a sugerir -por no decir: exigir- que: los profesores que vayan a desarrollar las asignaturas propuestas se hallen avalados por una competencia docente y profesional, y, que dominen teórica y prácticamente los conocimientos a desarrollar. Por esta razón, es importante que se evite, de una vez por todas, que se siga encargando la enseñanza de ciertas asignaturas a profesores no especializados y que se confía en que lo podrán hacer porque alguna vez, dentro de su pènsum de estudios, recibieron una asignatura parecida. En ese caso, bien se podría pensar en convenios interfacultades, interinstitucionales, etc.

Plan de estudios para la formación y capacitación de profesores n la especialización "Bilingüe intercultural" (Propuesta)

Principios básicos en los que se sustenta la propuesta

La elaboración de un Plan de Estudios para un programa de Formación y Capacitación Docente es un trabajo que pone, a quien pretende diseñarlo, en un sinnúmero de disyuntivas: entre priorizar lo cultural o lo profesional; decidir entre la especificidad o la globalización; entre lo teórico o lo práctico; entre el dominio de los conocimientos científicos o de los aspectos metodológicos. Incluso es posible llegar a discusiones respecto a la prolongación o disminución del tiempo de formación necesario sin que se afecta su aceptación social, y que más vale sea más valorizada, tal como acontece con carreras largas como medicina, ingeniería, etc..

Esta problemática surge de la complejidad de la profesión en sí misma. Una, porque ha sido un ámbito en el que cualquier profesional o persona con un mínimo de ascendencia social (y posiblemente con poca formación) ha podido incorporarse en la tarea docente, situación en la que la legislación nacional no ha buscado solucionar; llegando al punto de considerar normal el hecho de que en ciertas instituciones se ejercite la docencia sin la debida formación. Tal es el caso de las escuelas y colegios regentados por organizaciones religiosas y de algunas instituciones educativas privadas.

También en las instituciones escolares financiadas con fondos del Estado (hablamos de la ecuatoriana) encontramos que continuamente siguen accediendo a nombramientos fiscales, profesionales no docentes, en contra de lo que dispone la ley (lo que evidencia una innegable inmoralidad burocrática y la conversión de los Ministerios del ámbito social, especialmente el de Educación, en "bolsa de empleo" político).

Si revisamos algunas escuelas del sector indígena encontraremos personas no tituladas e incluso sin terminar el bachillerato (aunque afirman que trabajan como alfabetizadores). Es muy común escuchar argumentaciones válidas para defender este servicio pero, la argumentación no puede llevar a la legalización, pues si es así, ninguna propuesta de formación y capacitación sería válida sino que quedaría al arbitrio de ciertos individuos, que buscando perfeccionarse, incluso pueden llegar a perder un lugar de trabajo.

Además, el ingreso arbitrario en el campo laboral docente, no permitirá formar "un espíritu de cuerpo" del magisterio que, además de que se identifiquen plenamente con la tarea educativa, puedan defender la especialización de la profesión. O acaso es lo que están buscando los encargados de administrar la educación nacional?

Un segundo factor que problematiza la elaboración de un Plan de estudios viene dado por la duda que existe respecto al nivel de especialización que tienen los docentes y, la medida en que las instituciones responsables de la Formación y Capacitación Docente han incidido en ella.

Antonio Guerrero (1990) considera que “el carácter especializado de un conocimiento tiene que ver tanto con la definición de un terreno específico de actuación profesional, como con el carácter del propio corpus teórico” (p. 48). Si es así, la especialización docente se complica pues, mientras unas Facultades de Ciencias de la Educación tratan de diseñar un corpus teórico que, suponen, permitirá preparar, recordar, o brindar conocimientos científicos especializados, es posible que los nuevos profesionales se vean imposibilitados de poderlos transmitir (carecen de formación psicopedagógica).

También causan problemas y disgustos, a los neo-docentes, aquellas programaciones en las que se prioriza la enseñanza y la capacitación en el manejo de procedimientos de transmisión de aprendizajes (didáctica), por encima de los conocimientos científicos, culturales, sociales, económicos que deberían dominar los nuevos docentes. Pues, en el momento en que enfrentan su tarea docente, más de uno de los profesores, que supuestamente manejan buenas didácticas, puede verse cuestionado por sus alumnos respecto a que no sabe lo que se le pregunta; en el peor de los casos, recriminado por los padres de familia porque consideran que no enseña lo que está en los libros, o lo que presentan los medios de comunicación de masas, o porque observan que sus hijos dedican muy poco tiempo a hacer las tareas.

De esta manera, la labor docente no tiene un terreno específico de actuación, por lo menos desde el ojo crítico (?) de los padres de familia y otros agentes sociales, lo que complica, aún más, la tarea de selección y estructuración de las materias de formación y capacitación docente profesional.

Un tercer factor constituye la historia de la elaboración de los Planes de Estudio por parte de las Facultades e Institutos de Formación y, más aún, por el Ministerio de Educación.

Es casi seguro que en ninguno de ellos han participado los miembros del magisterio y profesionales de la docencia en servicio activo. Estos diseños y propuestas han venido como paquetes de formación y perfeccionamiento ofertados desde el mismo Estamento Estatal o por las Institutos o Universidades que, en el momento de ejecutarlas -el plan de formación- no satisfacen las expectativas de los participantes, o son tan teóricas, magistrales e irreales que su aporte puede llegar a ser mínimo, independientemente de que quienes se encarguen de desarrollar las asignaturas se hallen manejando los criterios y conocimientos más actualizados.

Un cuarto factor, de los múltiples que se pueden analizar, constituye la falta de una legislación que, además de legislar el derecho a la educación, deba:

- 1) Garantizar el acceso de “profesionales en la educación”, al servicio docente.
- 2) Contemplar y facilitar el acceso a programas de formación y actualización docente sin motivaciones punitivas (no es posible que a los profesores en servicio activo no se les conceda “comisión de servicio con sueldo” para formarse o actualizarse; o, que se les exija asistir sólo como requisito y condición para ascensos económicos); y,
- 3) Que la formación y capacitación se haga con personal especializado en la docencia y en el dominio de los conocimientos a impartir.

Por este motivo, nosotros seguimos manteniendo el principio básico de que un Plan de Formación y Capacitación debe orientarse

básicamente a la Formación y Capacitación Profesional del Docente; es decir, priorizar el aprendizaje y dominio de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Como diría Miguel Zabalza (1991) “parece claro que los alumnos han de penetrar en profundidad en los ámbitos disciplinares para llegar a manejar su lenguaje, su metodología, su aportación a la resolución de problemas profesionales” (p. 26); de allí que se deba priorizar el desarrollo de asignaturas psico-pedagógicas y de especialización.

Las Psicológicas en cuanto que permitirán argumentar respecto al desarrollo individual y al proceso de aprendizaje de los alumnos. Las Pedagógicas en cuanto que focalizarán los aportes de las áreas de formación psicológica, antropológica, lingüística, sociológica e instrumental, en “una propuesta educativa”, que para nuestro caso viene a ser el diseño de un Modelo de Formación Bilingüe Intercultural.

Ahora bien, “la historia de los planes de estudio para la formación del magisterio hasta nuestros días es la historia del paso de lo cultural a lo profesional, la historia de la pérdida de peso en la formación de las siguientes sustantivas o culturales y de la ganancia de las metodológicas o profesionales” (Guerrero, A., 1990: 51) y el paso de la globalización a la especificidad, de ahí el apareamiento de las didácticas.

Sin embargo, la priorización de la Profesionalización Docente no debe excluir “la formación del pensamiento”, sobre todo en el manejo de criterios bilingües e interculturales, lo que garantizará una labor docente más profesional dentro del sector indígena. Pero, hay que dejar claro que el desarrollo de estas asignaturas están orientadas a crear una “conciencia social” crítica y comprometida que favorezcan la interculturalidad y la valoración de la diversidad. Por esto, en nuestro Plan de Estudios incluimos asignaturas antropológicas y lingüísticas necesarias para formar una “conciencia antropológica y lingüística”, y no para convertir a los estudiantes en antropólogos y/o lingüistas.

Visto de esta forma, consideramos que nuestra propuesta se sustenta en cuatro soportes fundamentales (Martínez B., J., 1991: 194):

- 1) Consideraciones de orden social, cultural e ideológico, porque consideramos que la educación no es una tarea neutra al margen de la problemática social o que pueda abstraerse de los valores presentes en la sociedad. De ahí las asignaturas de carácter sociológico, antropológico y lingüístico.
- 2) Consideraciones de orden epistemológico y científico a través de las cuales se fundamenta la selección de los contenidos que se van a desarrollar y su relación con el ámbito educativo o el proceso enseñanza-aprendizaje. Fundamentación que se lo ha venido haciendo a lo largo de nuestro trabajo.
- 3) Consideraciones de orden psicológico, que sustentan la incorporación de asignaturas que faciliten el conocimiento y la investigación de los principios que relacionan el desarrollo psíquico de los individuos y el aprendizaje.
- 4) Consideraciones de orden pedagógico que vinculen las consideraciones anteriores y estructuren una propuesta educativa novedosa y fiable; y que, en íntima relación con las consideraciones psicológicas fundamenten el desarrollo de las didácticas y la práctica docente.

En conclusión, nuestra propuesta se orienta a (principios básicos): *profesionalizar la labor docente y, formar docentes con suficiente capacidad crítica para valorar y favorecer la interculturalidad.*

Perfil del docente bilingüe intercultural

La elaboración de un determinado Plan de Estudios de Formación y Capacitación no debe restringirse al simple enunciado de las

asignaturas que deben ser desarrolladas, sino que debe ir acompañado de los objetivos que sustentan dicho Plan y de un determinado Perfil Profesional de Docente que se quiere formar.

Pero, así como acontece con el diseño de un Plan de Estudios, que pone en una situación disyuntiva a quien lo quiere estructurar, algo parecido sucede con la elaboración de un Perfil Profesional; pues, mientras unos describirán indicadores que vayan conformando la identidad de un profesional de la docencia en base a los resultados y al rendimiento escolar de sus alumnos, es decir, en base a la eficacia de su tarea (Medley, 1979; Brophy, 1983), otros darán importancia al cumplimiento de determinadas tareas y responsabilidades afines con su profesión (Centra, 1980). Unos terceros valorizarán las conductas y comportamientos que los docentes hacen evidentes en el proceso enseñanza-aprendizaje y que inciden en el desarrollo de la clase (Mateo, 1988). Y así, otras orientaciones.

En una larga lista de investigaciones afines con el tema que nos ocupa, encontramos los trabajos realizados por Tejedor, Castro y García (1988) y por Tejedor y Cepeda (1989). Todos ellos, y en dos años consecutivos, estructuran un documento de evaluación del profesorado universitario tomando en cuenta las distintas variables que se hacen presentes en el ejercicio del proceso enseñanza-aprendizaje; indicadores que van conformando un determinado perfil de docente que configura su instrumento de evaluación (Tejedor, 1990; Tejedor y Montero, 1990).

Lo interesante de este trabajo es que, al conjunto de indicadores los circunscriben en siete dimensiones que configuran una "imagen tipo" de docente, que muy bien desearía poseer cualquier institución encargada de la formación y capacitación docente.

Estas dimensiones son:

1. Cumplimiento de obligaciones.
2. Calidad y desarrollo del programa.
3. Dominio de la asignatura.
4. Interacción con los alumnos.
5. Recursos utilizados y prácticas.
6. Exámenes.
7. Valoración global.

Relacionando los fines y objetivos propuestos para un modelo educativo Bilingüe Intercultural (cfr. Cap. I, pp. 31-32), los principios básicos en los que se sustenta nuestra propuesta (cfr. Cap. III, p. 87), los lineamientos en que se fundamentó la investigación “Descripción del comportamiento del maestro bilingüe del P.EBI en relación con los estudiantes dentro del proceso educativo” (Burbano, 1992, a) y, las seis primeras dimensiones antes descritas (Tejedor, 1990) hemos configurado el Perfil del Docente Bilingüe Intercultural que queremos formar para la educación de las poblaciones indígenas del Ecuador o de poblaciones multiculturales y multilingües.

Para nosotros, la implementación y ejecución de nuestro Plan de Estudios permitirá que los conocimientos y experiencias teórico-prácticas psicopedagógicas, antropológicas, lingüísticas, de formación básica y las instrumentales le haga poseedor, al futuro docente, de una “identidad” y “personalidad profesional” que en su tarea educativa:

- 1) Asuma una actitud positiva y reflexiva frente al problema multicultural y multilingüístico nacional y mundial.
- 2) Reconozca positivamente, como algo que enriquece más que empobrece, la diversidad cultural.
- 3) Posea una suficiente cultura y formación general básica que le haga capaz de comprender la realidad socio-económica,

política y cultural de sus alumnos, de la nación ecuatoriana y del mundo.

- 4) Valoriza los rasgos socio-culturales de las culturas, especialmente de las que conforman la identidad nacional y de aquellas que integran su entorno físico y con las que sus estudiantes se relacionan frecuentemente.
- 5) Promueve una identidad nacional ecuatoriana sin menospreciar los aportes y vivencias de cada población, ni limitar su devenir.
- 6) Favorece el desarrollo integral y armónico de los educandos, disminuyendo, con su labor profesional, las limitantes que pueden generar la multiculturalidad y el multilingüismo.
- 7) Es depositario y defensor de los derechos humanos de todas y cada una de las personas.
- 8) Promueve e incentiva el respeto y valoración de las personas por encima de su procedencia étnica, cultural o por su idioma.
- 9) Crea un ambiente educativo Bilingüe Intercultural aceptante, motivador y favorecedor de las relaciones personales e interculturales, así como de las experiencias de aprendizaje.
- 10) Posee los conocimientos teóricos y prácticos que le permiten conocer, respetar y no frustrar el desarrollo psíquico y fisiológico de sus estudiantes, independientemente de que se hallen en un ambiente de diversidad cultural y lingüística.
- 11) Adecua sus planes, programas y propósitos educativos a las características y condiciones personales de sus alumnos.

- 12) Es capaz de utilizar adecuadamente los recursos tecnológicos y del medio para favorecer el aprendizaje.
- 13) Es creador de nuevas técnicas y experiencias educativas y relacionales para favorecer el aprendizaje y la interculturalidad.
- 14) Propicia la valoración y aprendizaje de los rasgos socio-culturales de las poblaciones que conforman la nación ecuatoriana, basado en los conocimientos antropológicos, lingüísticos, sociológicos y metodológicos que posee gracias a su proceso de formación y capacitación.
- 15) Está abierto a valorar, aprender y acercarse a sus alumnos, los conocimientos y experiencias de su propia cultura, de la otra interactuante, de la nacional y de la mundial.
- 16) Tiene una conciencia profesional que le exige cumplir con sus obligaciones, tareas y responsabilidades docentes.
- 17) Posee los conocimientos científicos, psicopedagógicos y tecnológicos para desempeñar su tarea docente con exquisita calidad y competencia docente.
- 18) Su actitud e inclinación vocacional a la educación y al fomento de la interculturalidad con el respeto y desarrollo del bilingüismo, le mueven a dominar y actualizarse permanentemente en los conocimientos que su profesión y nivel educativo lo exigen.
- 19) Incentiva, en todo momento, las relaciones amistosas, afectivas y educativas entre los alumnos y, especialmente con su persona, convencido de que éstas son la base para aprender el respeto de las personas, las vivencias de las culturas y pa-

ra efectivizar el desarrollo de una Educación Bilingüe Intercultural más óptima y menos traumatizante para los estudiantes.

- 20) Conoce, crea y maneja con destreza los recursos y medios que considera favorece el aprendizaje, teniendo muy en cuenta los conocimientos, sugerencias, limitaciones, conveniencias e inconveniencias que éstos pueden presentar para su utilización en su contexto cultural específico.
- 21) Posee los conocimientos y estrategias científico-técnicas para evaluar individual, grupal y objetivamente a sus estudiantes; y utilizar dicha evaluación como información válida para reajustar el proceso enseñanza-aprendizaje y para asegurar el aprendizaje y promoción de sus alumnos.
- 22) Se esfuerza por participar en las vivencias cotidianas de sus alumnos y de sus familias.
- 23) Mantiene contacto permanente con los padres de familia y la comunidad en la que se encuentra la escuela.
- 24) Participa, colabora y orienta activamente en la organización, inquietudes y expectativas de la comunidad circundante al ámbito escolar; aportando todo aquello que su formación, conocimiento, criticidad y profesión le permiten, lo exigen y se siente capacitado.

Estructuración del plan de estudios

a. Areas de conocimiento

Manteniendo los “Principios Básicos” que fundamentan nuestra propuesta, las 41 materias que enumeramos (Cuadro N° 1), constitu-

yen las asignaturas básicas, obligatorias y necesarias para brindar la información y práctica suficientes para desempeñar, lo más satisfactoriamente posible, el trabajo docente con niños de poblaciones del sector indígena, o de escuelas con niños de distinta procedencia cultural (multiculturalismo).

Este conjunto de asignaturas no constituyen el total del p \acute{e} nsum de estudios que las Facultades de Ciencias de la Educaci3n o Instituciones de Titulaci3n Superior exigen para proporcionar un t \acute{i} tulo de nivel de Licenciatura pues, cada uno tiene sus propias regulaciones. As $\acute{ı}$ tenemos, por ejemplo, que la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Pontificia Universidad Cat3lica de Quito (Ecuador), para extender el t \acute{i} tulo de Licenciatura, exige la aprobaci3n de 180 cr3ditos distribuidos en ocho semestres (que equivalen a cuatro a \acute{o} os de estudio).

Como dijimos anteriormente, las asignaturas que hemos seleccionado constituyen la base necesaria para obtener la informaci3n b \acute{a} sica que un Docente Biling \ddot{u} e Intercultural debe poseer. Al respecto, se supone que las Universidades o Instituciones de Formaci3n y Capacitaci3n Docente de Nivel Superior que acojan esta propuesta, completaran el p \acute{e} nsum de estudios con asignaturas que se las denomina "optativas" o "electivas", hasta llegar a completar los cr3ditos y el tiempo de formaci3n que exijan, ya sea por a \acute{o} os lectivos o por semestres.

Cuadro N° 1
Distribución de materias y carga horaria por áreas de formación

Area de formación general básica

Materias	Créditos
1. Ética profesional	3
2. Antropología I	3
3. Antropología II	3
4. Antropología Social	4
5. Lingüística general	4
6. Sociolingüística	3
7. Etnolingüística	3
8. Fundamentos de sociología	4
9. Realidad educativa ecuatoriana	4
10. Realidad nacional ecuatoriana	4
11. Metodología del trabajo científico	3
12. Etnohistoria americana	2
13. Etnohistoria ecuatoriana	2
SUBTOTAL	42

Area de formación psicoeducativa

1. Psicología de la educación	4
2. Biología de la educación	4
3. Teoría del currículum	3
4. Investigación educativa	4
5. Estadística aplicada a la investigación educativa	4
6. Planificación curricular	4
7. Historia de la educación I	3
8. Historia de la educación II	3
9. Filosofía de la educación contemporánea	3
10. Didáctica general y técnicas de intervención	4
11. Tecnología de la educación	3
12. Educación bilingüe intercultural	4
13. Sociología de la educación	4
14. Teorías de la comunicación y medios audiovisuales	5
15. Legislación educativa ecuatoriana	3
16. Teoría de la administración educativa	4
SUBTOTAL	59

Area de especialización

1. Didáctica especial y técnicas de intervención I	3
2. Didáctica especial y técnicas de intervención II	3
3. Evaluación educativa	4
4. Planificación educativa bilingüe intercultural	4
5. Estrategias de intervención intercultural	4
6. Gestión y supervisión de instituciones educativas	4
7. Práctica docente I	10
8. Práctica docente II	10
9. Psicopedagogía del desarrollo I	3
10. Psicopedagogía del desarrollo II	3
11. Diagnóstico psicopedagógico	3
12. Enseñanza de la segunda lengua	3
SUBTOTAL	54
TOTAL	155

Nuestro parecer es que esta titulación, a nivel de Licenciatura en Docencia Bilingüe Intercultural, debería estar constituida por un mínimo de 160 créditos distribuidos en ocho semestres (cuatro años de estudio), con una carga horaria semanal de 18 a 21 horas de clase (créditos) incluyendo, si el plan de formación así lo requiere, asignaturas optativas que tengan una validez mínima de dos créditos académicos.

Hablamos de ocho semestres porque el número de asignaturas y peso académico en créditos se ha hecho en relación a un sistema de escolaridad semestral; de ahí que, una asignatura que requiera más tiempo, se la ha distribuido en dos momentos: I y II, como es el caso de Psicopedagogía del desarrollo, Historia de la Educación, Didáctica Especial y técnicas de intervención y Práctica Docente.

Es importante recordar que las materias optativas no reemplazan a ninguna de las asignaturas dispuestas en el diseño. Más vale, para su inclusión, deberán ceñirse a las condiciones que señalamos en páginas posteriores (cfr. Cap. III, pp. 113-114), con el fin de que se mantenga el espíritu de la propuesta.

Así mismo, conviene indicar que, para elaborar la presente propuesta, se contó con el aporte de profesores y autoridades de las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades Pontificia de Salamanca y de la Universidad de Salamanca; con la orientación de profesores de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de la Coruña; y, con el criterio del mismo autor, que sustenta sus postulados en los planes por él cursados, y por la experiencia acumulada en sus años de docencia universitaria y por el trabajo y capacitación de profesores indígenas en la Provincia de Cotopaxi y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, todos ellos en el Ecuador. Cabe anotar que el aporte recibido no sólo se limitó a facilitar los planes de estudio y otros documentos importantes relacionados con el tema, sino que se contó con la revisión y sugerencias posteriores a un primer diseño, y que se han incluido en el documento final que hoy constituye esta propuesta.

Así pues, las 41 materias se subdividen en 3 áreas de conocimiento, que las denominamos de la siguiente manera:

1. Area de Formación General Básica.
2. Area de Formación Psico-educativa.
3. Area de Especialización.

El área de *Formación General Básica* está constituida por 13 asignaturas. Doce permiten la aproximación teórica a la problemática antropológica, lingüística, sociológica y ética del trabajo docente, especialmente por su orientación al campo intercultural; a las que habría que añadir la asignatura de "Metodología del trabajo científico".

En total suman 42 créditos.

El área de *Formación Psico-educativa* se relaciona con la información teórica, investigativa y de aproximación práctica que permite la adquisición de conocimientos generales del ámbito psicológico y peda-

gógico en que se fundamenta la educación (aspecto psico-pedagógico), así como de historia de la educación y legislación escolar. También se hallan las asignaturas que desarrollan contenidos sociológicos, de administración escolar y de teoría de la comunicación y medios audiovisuales.

En conjunto son 16 asignaturas y suman un total de 59 créditos.

En el área de *Especialización* se da prioridad al desarrollo de asignaturas con contenidos específicos referentes a psicología evolutiva y educación bilingüe intercultural, y de asignaturas que se orientan al descubrimiento y formación de habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio práctico de la docencia; de ahí que se contemple el aprendizaje de las didácticas y se priorice la práctica docente.

Esta área la conforman 12 asignaturas, sobre todo de orientación psicopedagógica, aunque también encontramos asignaturas de carácter antropológico, lingüístico y de la administración escolar. En total suman 54 créditos.

b. Distribución de las materias por el tipo de conocimiento

Las 41 asignaturas del Plan de Estudios se hallan distribuidas en 6 ámbitos de conocimiento (CUADRO N° 2), distribuidos de la siguiente manera:

- 22 asignaturas psicopedagógicas.
- 4 materias antropológicas.
- 4 materias lingüísticas.
- 6 materias de carácter sociológico.
- 3 materias de administración escolar.
- 2 materias tecnológico-instrumentales.

Definir cada uno de los seis ámbitos de conocimiento sería caer en una labor repetitiva, además de que cualquier duda podría despejarse al leer la descripción de las asignaturas seleccionadas para esta especialización, las que se detallan siguiendo el orden establecido en el cuadro N° 2; por tanto, según la pertenencia a uno de los ámbitos de conocimiento establecido. Además, confiamos en que el lector estará familiarizado con estos conceptos y temas de cultura básica que todo docente universitario debería manejar, o que debe formar parte del extenso vocabulario que todo profesional de la educación debería poseer.

Como se podrá observar, la mayor parte de las asignaturas pertenecen a la formación profesional del futuro docente: 89 créditos del ámbito psicopedagógico y 11 créditos de administración escolar. Incluso se podría añadir a ellas las dos asignaturas que conforman el ámbito tecnológico e instrumental (8 créditos) pues, se orientan a desarrollar destrezas y habilidades que coadyuven a mejorar y ampliar la existencia de recursos didácticos a través de la elaboración de programas audiovisuales y a la utilización de medios aplicables a la educación; creación que deberá sujetarse a los criterios y principios técnicos y metodológicos de la investigación y trabajo científicos.

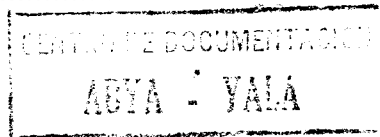
Es decir que, en total estamos hablando de 108 créditos que procuran formar la identidad profesional de un buen Docente Bilingüe Intercultural.

Las restantes asignaturas se distribuyen entre antropológicas (4), lingüísticas (4) y sociológicas (6), con una carga horaria de 12, 13 y 20 créditos respectivamente. En total son 47 créditos que se orientan a concientizar el trabajo y la docencia intercultural y bilingüe, con aplicaciones concretas a la geografía y problemática ecuatorianas.

Cuadro N° 2

Distribución de materias y carga horaria por el tipo de conocimiento

A. Conocimiento psicopedagógico	
i. Psicología de la educación	4
ii. Psicopedagogía del desarrollo I.....	3
iii. Psicopedagogía del desarrollo II	3
iv. Diagnóstico psicopedagógico	3
v. Biología de la educación	4
vi. Investigación educativa	4
vii. Estadística aplicada a la investigación educativa	4
viii. Teoría del curriculum	3
ix. Planificación curricular	4
x. Planificación educativa bilingüe intercultural	4
xi. Historia de la educación I	3
xii. Historia de la educación II	3
xiii. Filosofía de la educación contemporánea	3
xiv. Didáctica general y técnicas de intervención	4
xv. Didáctica especial y técnicas de intervención I.....	3
xvi. Didáctica especial y técnicas de intervención II.....	3
xvii. Práctica docente I	10
xviii. Práctica docente II	10
xix. Evaluación educativa	4
xx. Tecnología de la educación.....	3
xxi. Educación bilingüe intercultural	4
xxii. Ética profesional.....	3
SUBTOTAL	89
B. Conocimiento Antropológico	
i. Antropología I.....	3
ii. Antropología II.....	3
iii. Antropología social.....	4
iv. Estrategias de intervención intercultural	4
v. Etnohistoria americana	2
vi. Etnohistoria del Ecuador	2
SUBTOTAL	18
C. Conocimiento Lingüístico	
i. Lingüística general.....	4
ii. Sociolingüística	3



iii.	Etnolingüística.....	3
iv.	Enseñanza de la segunda lengua.....	3
	SUBTOTAL	13
<i>D. Conocimiento Sociológico</i>		
i.	Fundamentos de sociología	4
ii.	Sociología de la educación.....	4
iii.	Realidad nacional ecuatoriana	4
iv.	Realidad educativa ecuatoriana.....	4
	SUBTOTAL	16
<i>E. Conocimiento de administración escolar</i>		
i.	Teoría de la administración educativa	4
ii.	Gestión y supervisión de instituciones educativas	4
iii.	Legislación educativa ecuatoriana.....	3
	SUBTOTAL	11
<i>F. Conocimiento tecnológico o instrumental</i>		
i.	Metodología del trabajo científico.....	3
ii.	Teorías de la comunicación y medios audiovisuales.....	5
	SUBTOTAL	8
	TOTAL	155

c. Breve descripción del ámbito temático de las materias

A. Conocimiento psicopedagógico

i. Psicología de la educación

Descripción de la naturaleza, problemática y objetivos de la Psicología de la Educación y conocimiento de los procesos y variables psicológicas intervinientes en el proceso educativo, valorizando la conveniencia, los aportes y las limitaciones de la psicología en la resolución de los problemas pedagógicos. Contenidos y variables del aprendizaje escolar. Aprendizaje escolar e instrucción. Conocimiento de las principales escuelas y teorías psicológicas, de actualidad, que han contribuido a la pedagogía.



ii-iii. Psicopedagogía del desarrollo I y II

Comprensión del proceso de desarrollo humano desde la concepción hasta la adolescencia. Contextos, mecanismos, aspectos y etapas del desarrollo. Análisis de los diferentes procesos psicológicos. Estructuración de pautas de intervención psicopedagógica de acuerdo al nivel y problemática que presenta cada etapa del desarrollo.

En una primera parte (I), el estudio se circunscribirá al desarrollo físico, psicomotor, cognitivo, afectivo, sexual y social del individuo, desde su concepción hasta los años del período pre-escolar. En un segundo momento (II) se extenderá hasta los años de la adolescencia.

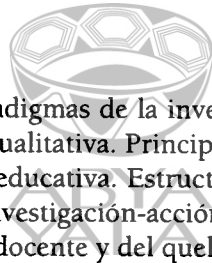
iv. Diagnóstico psicopedagógico

Conocimiento de los principios, variables, técnicas y recursos de diagnóstico en educación. Desarrollo de prácticas y destrezas que faciliten el diagnóstico psico-social, físico y cognitivo de los estudiantes

para efectivizar el proceso enseñanza-aprendizaje y brindar una educación más personalizada y menos traumatizante.

v. Biología de la educación

Consideraciones científicas que fundamentan la integración psico-biológica del ser humano. Genética e integración. La neurociencia en la integración cerebral de los procesos biológicos de la personalización. Las unidades psico-biológicas de integración personal. Biología de los procesos mentales y de los procesos conductuales e implicaciones psicodidácticas de los procesos biológicos de personalización.



vi. Investigación educativa

Estudio de los paradigmas de la investigación educativa. La metodología cuantitativa y cualitativa. Principales modelos y diseños aplicables a la investigación educativa. Estructuración de proyectos de investigación en el aula (investigación-acción) y utilización de información en el mejoramiento docente y del quehacer educativo.

vii. Estadística aplicada a la investigación educativa

El proceso de investigación científica y su relación con las ciencias de la educación. Concepto y niveles de medida. Tipos de escalas y de variables. Simbolización de datos. Estudio descriptivo de una variable y relación entre variables (estadística descriptiva). Principios de estadística inferencial. Estimación de intervalos, contraste de hipótesis y significación de principales estadísticos.

viii. Teoría del currículum

Aproximación al concepto de currículum y al de proceso educativo: relaciones e implicaciones. Conocimiento de las principales teorías curriculares y de diseños actuales de intervención educativa. Pro-

cesos de elaboración de currícula. Cambios curriculares y modelos de innovación.

ix. Planificación curricular

Incidencia de la utilización del diseño curricular en la organización y mejoramiento de la eficacia del hecho educativo. Principios y estrategias de macro y micro planificación. Conocimiento de las normas y principios generales de planificación micro-curricular y manejo adecuado de cada uno de los elementos intervinientes en dicha planificación. Utilización de criterios de proceso, interdisciplinariedad y evaluación.

x. Planificación educativa bilingüe intercultural

Aplicación de los conocimientos de diseño y planificación curricular a la educación bilingüe intercultural. Estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales. Planificación para ámbitos educativos multiculturales y multilingües.

xi-xii. Historia de la educación I y II

Comprensión del fenómeno y desarrollo de la acción educativa a lo largo de la historia de la humanidad. El fenómeno histórico-pedagógico y la historicidad de la realidad educativa actual. Génesis y evolución de los sistemas educativos nacionales. Tendencias de la educación en la época contemporánea.

En un primer momento (I) se desarrollará las corrientes, procedimientos y métodos educativos sobresalientes hasta la edad moderna; en un segundo momento (II) se reflexionará con mayor detenimiento las corrientes y propuestas actuales de intervención educativa, y las experiencias educativas que se suscitan en el ámbito nacional.

xiii. Filosofía de la educación contemporánea

Iniciación en la terminología filosófica básica. Los comienzos históricos de la filosofía. Conocimiento sistemático del pensamiento filosófico contemporáneo. Fundamentación y establecimiento de interrelaciones entre los procesos educativos y las formas de pensamiento que se han ido suscitando en la vida social de la humanidad, con especial énfasis en la etapa contemporánea. El pensamiento educativo y filosófico nacional. Contexto filosófico y socio-económico de las intervenciones educativas actuales.

xiv. Didáctica general y técnicas de intervención

El concepto de didáctica y su incidencia en el hecho educativo. Componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Modelos de enseñanza y de currículo. Las funciones del profesor. Tareas de enseñanza y organización de procesos, métodos, técnicas y recursos para la enseñanza. Técnicas de intervención que pretenden mejorar el aprendizaje, la memoria, la reflexión y la creatividad. Análisis y utilización de los medios didácticos. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

xv.-xvi. Didáctica especial y técnicas de intervención I y II

Presentación y desarrollo de destrezas de intervención educativa específicas y relacionadas con cada una de las asignaturas básicas (lengua materna y segunda lengua, ciencias sociales, ciencias naturales y las matemáticas). Conocimiento, diseño, creación y evaluación de formas de intervención educativa de acuerdo al nivel, edad de escolaridad y área de conocimiento.

La distribución de la asignatura en Didáctica especial I y II permitirá el conocimiento teórico-práctico de las estrategias de intervención, profundizando dos asignaturas básicas de conocimiento por semestre.

xvii-xviii. Práctica docente I y II

Conjunto integrado de prácticas que proporcionen experiencia directa sobre diversos aspectos de la intervención pedagógica y que a su vez, pongan en contacto al alumno con la realidad escolar.

Esta intervención psicopedagógica, eminentemente práctica, deberá ir acompañada de reuniones de observación, planificación y evaluación de las actividades desarrolladas, con la finalidad de perfeccionar, cambiar o reforzar las actividades de intervención hechas en un ámbito educativo real. Se sugiere que los estudiantes permanezcan un año escolar completo en la misma institución (dos semestres que equivalen a Práctica Docente I y II).



xix. Evaluación educativa

Paradigmas de evaluación. Tipos de evaluación educativa y del proceso enseñanza-aprendizaje. Elaboración de instrumentos válidos y confiables de evaluación. Evaluación y comunicación de resultados. Elaboración de informes.

xx. Tecnología de la educación

Conceptualización específica. La tecnología educativa como diseño del proceso enseñanza-aprendizaje y como diseño, aplicación y evaluación de recursos tecnológicos en la enseñanza. Cambio tecnológico e innovación pedagógica. Modelos de diseño multimedia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

xxi. Educación bilingüe intercultural

Conocer, profundizar y ampliar los aspectos conceptuales y metodológicos de las actividades de intervención educativa que favorecen el desarrollo y eficacia del aprendizaje en ambientes educativos con di-

versidad cultural y lingüística. Las experiencias de educación bilingüe intercultural en el Ecuador.

xxii. *Ética profesional*

Implicaciones morales y éticas de la profesión docente. Desarrollo filosófico, psicológico y pedagógico de los valores y su incidencia en la educación moral de los estudiantes, en la actividad éticamente buena de los docentes y su compromiso con la sociedad.

B. *Conocimiento antropológico*

i. *Antropología general*

Nociones fundamentales. Diversas posturas teóricas respecto a la Antropología. Síntesis histórica. División, conceptualización, ámbito y finalidad de sus ramificaciones. Adaptación de la humanidad a su medio (iniciación a la antropología ecológica). El hombre como fundamento de la educación. Fundamentos antropológicos de la evolución cultural y educativa (iniciación a la antropología de la educación).

ii. *Antropología física*

Naturaleza y desarrollo de los rasgos biológicos humanos desde un punto de vista tópico y comparado. El problema de la evolución y del futuro del hombre: explicaciones. La biogénesis, la antropogénesis y los procesos biológicos, psicológicos y socio-culturales de la hominización. Métodos de investigación y problemática sobre el análisis e interpretaciones de los restos físicos.

iii. *Antropología socio-cultural*

Concepto, contenido y orientación. Visión histórica de la antropología socio-cultural: principales escuelas. Naturaleza y cultura. Cul-

tura y personalidad. Cultura y educación. Instituciones familiares: comportamientos sexuales, matrimonio y los factores reguladores del incesto, sistemas de parentesco. Organización social, formas de gobierno, propiedad y economía. La religión como manifestación cultural: magia, religión, ritos y mitos. Dimensión antropológica del estudio de las culturas primitivas existentes en la época actual.

iv. Estrategias de intervención intercultural

Conceptualización antropológica de las interrelaciones sociales. Educación y transmisión cultural. La educación y los procesos de aculturación. Etnoeducación y desarrollo. Principios y procesos de intervención intercultural a través del idioma, la economía, la cultura y la demografía. Estrategias educativas de intervención intercultural en el aula.

v. Etnohistoria americana

El origen del hombre americano. Los pueblos primitivos de América. Naturaleza y cambios en los grupos étnicos americanos desde sus orígenes hasta nuestros días. Pueblos y culturas sobresalientes. Formación de los estados y situación social de las comunidades indígenas. Cambio y aculturación étnica. El mantenimiento cultural. La resistencia cultural indígena. Pueblos primitivos y desarrollo.

vi. Etnohistoria del Ecuador

Pueblos y culturas primitivas ecuatorianas. Las nacionalidades indígenas del Ecuador: visión histórica, origen, desarrollo, mantenimiento y resistencia cultural. Estado ecuatoriano y nacionalidades indígenas. La problemática transcultural ecuatoriana. La cultura indígena en el contexto socio-económico ecuatoriano. Incidencia de los procesos migratorios y de la educación en el mantenimiento socio-cultural de la población indígena ecuatoriana.

C. Conocimiento lingüístico

i. Lingüística general

Conceptualización básica. Naturaleza y desarrollo de los rasgos lingüísticos. Relación evolutiva entre el lenguaje humano y los sistemas de comunicación animal. Funciones sociales del comportamiento lingüístico humano. Lengua y aprendizaje. Lengua y sociedad. Lengua y cultura. Intuiciones subyacentes a la facultad humana de hablar y comprender lenguajes.

ii. Sociolingüística

Definición, naturaleza y finalidad de la sociolingüística. La manifestación socio-cultural del lenguaje. Variaciones lingüísticas sistemáticas en un conglomerado social y/o comunidad. Lengua y personalidad. Lengua e identidad social. La problemática del multilingüismo. El bilingüismo: dominio, nivel y aprendizaje. La problemática sociolingüística americana y ecuatoriana.

iii. Etnolingüística

Conceptualización básica. Ambito y finalidad de su estudio. El lenguaje y su variación entre los diversos grupos étnicos. Lengua y cultura. Multilingüismo e identidad cultural. La problemática de la unificación de los idiomas. Causas y niveles de variaciones de las lenguas aborígenes en América y el Ecuador.

iv. Enseñanza de la segunda lengua

Teorías sobre la adquisición del lenguaje. Condiciones neuropsicológicas y socio-psicológicas del aprendizaje de la lengua. Teorías sobre la adquisición de una segunda lengua. Diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de la primera y la segunda lengua. Aprendizaje es-

colarizado de la segunda lengua: experiencias, teorías, procedimientos, limitaciones. Bilingüismo y desarrollo cognitivo. Experiencias educativas en el Ecuador.

D. Conocimiento sociológico

i. Fundamentos de sociología

Concepto, naturaleza, objeto y finalidad de la sociología. Conceptos básicos de la sociología. Principales teorías explicativas del fenómeno y desarrollo social: positivismo, estructuralismo, funcionalismo y marxismo. La dinámica social: ideología y cambio social. Medios y agentes de socialización. Socialización y culturización. Socialización y educación. Principios y métodos de investigación sociológica.

ii. Sociología de la educación

Análisis sociológico del sistema educativo. El apareamiento, desarrollo y repercusión social de la educación y de las instituciones escolares. Sociología de las organizaciones escolares. Incidencia de la educación, los docentes y los sistemas educativos en la vida y desarrollo de los pueblos. La problemática actual de la educación, la formación y situación laboral docente. Situación del sistema educativo ecuatoriano.

iii. Realidad nacional ecuatoriana

Conocimiento, investigación y reflexión de la situación socioeconómica, política, social y cultural del país. Los planes de desarrollo y sus repercusiones en la vida nacional. Educación y desarrollo nacional. Incidencias de la formación profesional en el mejoramiento de los ingresos. Formación y capacitación profesional y políticas de empleo.

iv. Realidad educativa ecuatoriana

Desarrollo histórico del sistema educativo ecuatoriano. Estructura, organización e importancia de la educación en la vida nacional. Principales problemas de la educación ecuatoriana: desarticulación, enciclopedismo, masificación, deserción y repetición. Proyectos e innovaciones educativas para el mejoramiento de la educación y su incidencia en el desarrollo nacional. Propuestas para la generalización de la educación básica. La Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe: retos y limitaciones.

E. Conocimiento de administración escolar

i. Teoría de la administración educativa

Conocimiento de los conceptos básicos, planteamientos, interpretaciones, modelos y estructura lógica de la administración educativa. La educación como sistema: elementos, organización y dinámica. Diferentes concepciones de la administración educativa. La administración educativa como racionalización e instrumento gestor de la política educativa. Ambitos de actuación de la administración educativa. Perfil del administrador de la educación. Principios de una administración educativa para el sector indígena ecuatoriano, teniendo en cuenta sus formas organizativas y finalidades socio-culturales, económicas y políticas.

ii. Gestión y supervisión de instituciones educativas

Estructura y funciones de las organizaciones educativas. Visión completa respecto de la organización, gestión, control y evaluación de los sistemas educativos. Dirección y gestión de centros escolares. La supervisión como actividad reguladora y orientadora de la actividad docente y docente que favorece y potencia la efectividad de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje. Fundamentar una ética, proce-

dimientos y funciones de la supervisión de instituciones escolares indígenas.

iii. Legislación educativa ecuatoriana

El marco jurídico del sistema educativo ecuatoriano. Leyes y Reglamentos de educación vigentes. Planificación y regulación de la educación indígena ecuatoriana. La función docente en el sector indígena y su relación con la legislación vigente y con los intereses de la comunidad.

F. Conocimiento tecnológico o instrumental

i. Metodología del trabajo científico

El saber vulgar y el saber científico. Ciencias formales y ciencias factuales. El valor cognoscitivo de la ciencia. El análisis de los constructos científicos. Determinismo y causalidad. Hipótesis y leyes científicas. La contrastación y la explicación. Los trabajos de investigación bibliográfica y experimental.

ii. Teorías de la comunicación y medios audiovisuales

Conceptualización y desarrollo temático de la teoría de la comunicación. Funciones de los medios de comunicación de masas. Repercusión de los medios de comunicación de masas en la formación e información de los individuos. Prácticas de lectura de los medios de comunicación de masas y su utilización en el aula. Los medios audiovisuales y la educación. Elaboración de programas audiovisuales y su incorporación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Requisitos para la obtención del título de licenciatura

Independientemente de que cada universidad cuenta con los reglamentos y leyes que regulan los estudios correspondientes y necesarios para obtener un determinado título universitario, nos parece importante enumerar algunos principios y requisitos básicos que se deberían tener en cuenta para extender el título de Licenciado en Ciencias de la Educación con especialización en Docencia Bilingüe Intercultural.

Para precisar los hemos dividido en dos: los requisitos generales y los específicos. Recordando que éstos no pretenden sustituir los ya existentes en cada universidad, sino que tratamos de puntualizar unos y añadir otros, para mantener el espíritu y sentido de la titulación que queremos ofrecer.

a. Requisitos generales

Están constituidos por los requisitos que imponen las universidades e institutos de formación y capacitación de nivel superior, tales como: el cumplimiento y aprobación del pénsum de estudios correspondiente a una determinada especialización; la superación de pruebas complejivas relacionadas con la titulación; y, en ciertos casos, la elaboración de un documento memoria o tesina previa a la obtención del título de licenciatura.

En concreto, nosotros consideramos que para acceder al título de Licenciado en Docencia Bilingüe Intercultural los estudiantes deberán:

1. Aprobar el pénsum de estudios correspondiente y el número de créditos exigidos.
2. Aprobar un examen complejo en el que el estudiante demuestre el dominio teórico-práctico de los principales conoci-

mientos, estrategias y habilidades requeridas para el ejercicio de la docencia en un contexto bilingüe e intercultural.

3. Demostrar suficiencia en el dominio oral y escrito del idioma español y del quichua, o viceversa (respecto a quienes deseen trabajar con estudiantes bilingües no indígenas, leer numerales 4 y 5 de los requisitos específicos).
 4. Elaborar, de forma escrita y dirigido por un docente de la especialización, una tesina, un trabajo de investigación teórica y/o práctica, o un proyecto de intervención educativa en el ámbito indígena o con connotaciones bilingües e interculturales; que deberán ser previamente aprobados, antes de su entrega final, por un tribunal de la Facultad o Institución que otorgue el título.
 5. Defender oralmente la tesina, trabajo de investigación o proyecto de intervención elaborado por el estudiante.
- b. Requisitos específicos

Estos tienen que ver con la forma y procedimientos a seguir en la asistencia y aprobación de los distintos cursos y programas de estudio dentro de una determinada universidad o institución educativa de nivel superior. Así tenemos que:

1. Nuestro plan de estudios contempla las materias anteriormente indicadas y descritas que deberán ser cursadas en la misma universidad y en la facultad que otorga el título; lo que no impide que, si una determinada facultad carece de docentes especializados en una asignatura, permita a sus estudiantes asistir a la facultad que cuente con esta especialización (por ejemplo, en el caso de la aprobación de antropología y lingüística), para lo que se deberá estructurar un horario que facilite esta aprobación.

2. Es muy posible que nuestras materias no completen la carga horaria que exija una determinada facultad para la obtención del título de licenciatura o de un nivel similar, para lo que se vuelve necesario incluir otras asignaturas en calidad de “optativas” o “electivas”, las cuales podrán cursarse en la misma facultad. Sin embargo, esto no impide que los estudiantes cursen, con la aprobación respectiva, asignaturas que enriquezcan su formación bilingüe e intercultural en otra facultad, favoreciendo, de esta manera, la interdisciplinariedad de la educación.

Por este motivo, es importante que las materias optativas o electivas pertenezcan al ámbito antropológico, lingüístico, metodológico o de innovación educativa; eliminando los cursos pedagógicos meramente informativos y potenciando los que faciliten y mejoren el ejercicio y la práctica docente.

3. En vista de que algunas universidades han llegado a especializar el ámbito de intervención educativa en: educación pre-escolar, para el nivel primario, secundario, de adultos, universitario, especial, etc., consideramos que nuestra propuesta, a pesar de que está diseñada para el nivel primario y básico, sirve para formar y capacitar en los otros ámbitos.

En ese caso:

- a. Las materias de Didáctica y la Práctica Docente deben estar relacionadas con al ámbito de especialización, lo que no exige que se separe a los estudiantes por especializaciones para el desarrollo temático de las otras asignaturas que les son comunes a todos. Así tendríamos que, para una Docencia Bilingüe Intercultural para el nivel secundario, las didácticas especiales en lugar de ser para las ciencias naturales, por ejemplo, se deberían relacionar con las didácticas para la química, la biología, etc.

- b) Orientar a que las materias electivas u optativas correspondan a didácticas de las asignaturas básicas del nivel de escolaridad en que se vaya a especializar.
4. Independientemente de que la presente propuesta está orientada a la formación y capacitación, a nivel superior, de docentes para el sector indígena, esta especialización puede servir de base para formar docentes que quieran trabajar en instituciones educativas con estudiantes de habla inglesa, francesa, alemana, etc. (los colegios Alemán y Cotopaxi de Quito, por ejemplo).

Si este es el caso, los estudiantes deberán aprobar el idioma español y otro idioma, según el interés y la conveniencia; y, las asignaturas de formación, sobre todo las relacionadas con antropología, lingüística, sociología y las optativas deberán relacionarse con el ambiente socio-cultural del segundo idioma.

5. Respecto a la aprobación de “suficiencia del dominio oral y escrito” de un primer idioma o lengua materna (que puede ser el español, el quichua, el inglés, el alemán, etc.) y de un segundo idioma (que también puede ser el español, el quichua, el alemán, el inglés, el francés, etc.), estos podrán ser cursados en cualquier institución educativa. Al respecto, la universidad o institución que vaya a otorgar el título de docente, tendrá que elaborar los instrumentos standarizados y estrategias necesarias para que los estudiantes se sometan a evaluaciones que permitan demostrar el manejo y dominio oral y escrito de los dos idiomas; en este caso, se debería delegar a las facultades de letras o de lingüística el diseño de instrumentos y la evaluación requerida, independientemente del nivel de escolaridad que tengan los estudiantes respecto a un idioma.

Se confía en que los instrumentos diseñados no se limitarán a la simple evaluación de conocimientos gramaticales de los idiomas sino, y sobre todo, al manejo del idioma en situaciones reales de vida y de enseñanza aprendizaje; de allí que, en la elaboración de los instrumentos se deberá contar con la participación de los profesores de Ciencias de la Educación.

La aprobación del idioma materno se podría hacer en el transcurso de los cuatro primeros semestres y, la aprobación del segundo idioma podrá realizarse durante todo el período de formación.

6. La práctica docente deberá realizarse con posteridad a la aprobación de las asignaturas de didáctica general y especiales, de planificación curricular y las relacionadas con psicopedagogía del desarrollo y teorías del aprendizaje.

Estas prácticas se efectuarán en ambientes educativos escolares pertenecientes al contexto bilingüe e intercultural y de acuerdo al nivel e idioma de formación (quichua, shuar, achuar, alemán, inglés, y nivel pre-escolar, primario o secundario), con el seguimiento, control, evaluación y guía permanente de un profesor de Ciencias de la Educación.

Procedimientos para la aprobación de materias específicas y de dominio de los idiomas de educación

El éxito de un proceso formativo radica, indiscutiblemente, en la calidad, formación, capacitación y especialización de los docentes. Por este motivo, es muy importante que la formación y capacitación docente sea llevada a cabo por profesionales que posean el dominio de las asignaturas a ellos encomendadas. De ahí que, si las circunstancias no lo permiten, se debería dejar que los estudiantes aprueben dichas asignaturas (antropología, lingüística,) en las facultades respectivas. De esta manera, se descarta la posibilidad de que se improvisen docentes.

El temor a que la aprobación de materias en otras facultades rompa con el “espíritu de cuerpo” y diluya la opción vocacional y profesional de los estudiantes, podrá eliminarse elaborando horarios que, además de permitir la aprobación de asignaturas en otras facultades (si las circunstancias así lo exigen), éstas se limiten a un máximo de dos materias por semestre; de esta manera, los estudiantes permanecerán más tiempo dentro del ambiente estudiantil pedagógico.

Estamos seguros que esta solución no sólo que dinamiza el proceso formativo sino que, facilita la ubicación de profesores y permite a las universidades ahorrar costos por contratación de los mismos.

Respecto al bilingüismo de los futuros docentes, varias Facultades de Ciencias de la Educación han incorporado dentro del pénsum de estudios asignaturas tales como: Lenguaje, Expresión oral, Idiomas, y otras que muy poco tienen que ver con la finalidad de formación y capacitación docente; además de que evidencian una actitud paternalista y una disminución del tiempo real de capacitación.

No menospreciamos la importancia de estas asignaturas y las habilidades y destrezas que con ellas se logran; pero nos parece que esas asignaturas y esas destrezas ya deben formar parte de la identidad de un estudiante universitario y de un futuro docente.

Por esta razón, y con la finalidad de evitar que se recurra a incorporar “materias relleno” para completar una determinada carga horaria y pénsum de estudios se propone que, las universidades e institutos de formación y capacitación de nivel superior se limiten a comprobar la suficiencia en el dominio oral y escrito tanto del quichua (u otro idioma) como del español, a través de pruebas que, además de exigir su aprobación como requisito para la titulación, incentiven a los estudiantes a prepararse y mejorar su lenguaje y comunicación; más aún si se van a dedicar a la tarea docente y con escolares bilingües.

Un nivel adecuado de bilingüismo de los profesores será el mejor aval de que podrán desempeñar con mayor eficacia su tarea docente.

Retirar este tipo de asignaturas de nuestro pénsum, y poner como requisito la suficiencia en el dominio de los dos idiomas, el “materno” que lo ha venido perfeccionando de forma escolarizada a lo largo de 12 o 13 años y el “segundo” que lo aprenderá de acuerdo a sus motivaciones personales, garantizará:

1. Que los estudiantes lleguen a dominar el idioma a un nivel básico y necesario para cumplir satisfactoriamente con la docencia en instituciones escolares bilingües. Esto no implica un dominio del bilingüismo total o algo parecido; de allí la impotencia de estandarizar las pruebas para no caer en subjetividades.
2. Los estudiantes tendrán la libertad de aprender los idiomas de acuerdo a su ritmo, a sus intereses, y llegar al nivel que consideren oportuno; incluso podrían llegar a terminar los niveles que ofrece una determinada institución. Esto garantizaría un mayor conocimiento del idioma y superaría con creces las exigencias que ponen algunas universidades respecto a la asistencia y aprobación de determinados niveles de un idioma extranjero, lo que no necesariamente ha garantizado y demostrado que los estudiantes lo dominen, incluso mediocrementemente.

Creemos que estas exigencias no sobrepasa el espíritu de nuestra propuesta, aunque pueden parecer muy exigentes.

Creemos que ya es hora de que la educación sea asumida con mucha responsabilidad, sobre todo la de los más pobres.

No es posible que la educación de los grupos socialmente marginados continúe siendo llevada a cabo como una acción más de beneficencia, o para llenar cuadros estadísticos de escolaridad y así justificar recursos económicos que la mayoría de las veces enriquecen a las personas enroladas con las instituciones de ayuda; mientras los sectores marginados siguen esperando que la escolarización les abra la puerta al progreso y a una vida más digna.

Por todo esto, nos consideraríamos satisfechos si con las reflexiones que estructuran nuestro trabajo, y con la propuesta de formación y capacitación docente, llegáramos a conformar una gran unidad de profesionales de la educación, conscientes de que el mejoramiento de la gente y de los pueblos va a venir de nuestras acciones más que de las labores de asistencia de ciertos organismos gubernamentales y no gubernamentales.



A MODO DE CONCLUSIONES

Al llegar al final de la presente reflexión teórica y al término de la elaboración del Plan de Formación y Capacitación Docente, se reavivan mis deseos de que todo este trabajo se constituya en un aporte válido para mejorar la educación de la población indígena de mi país, y así contribuir, desde mi campo de trabajo, a su bienestar y desarrollo social.

El camino hasta aquí transcurrido, en la docencia, me ha permitido compartir experiencias educativas y acumular conocimientos e inquietudes que, gracias a la elaboración de esta propuesta, puedo verlas plasmadas en un documento que comprometerá, aún más, mi ejercicio profesional.

Bueno sería que este trabajo pueda hacerse realidad. Mientras tanto, me parece válido recordar ciertas ideas que nos pueden ayudar a mantener vivo ese deseo, y que las proponemos a modo de conclusiones:

- El inicio de la vida social humana constituye el principio de un cúmulo de experiencias interpersonales en las que la lucha por la sobrevivencia y la valoración de la integración van a determinar la necesidad de la socialización de conocimientos y vivencias, por lo que, desde sus inicios, se recurrirán a formas de enseñanza-aprendizaje.
- En la medida en que las sociedades se han ido volviendo más extensas y complejas se ha ido aumentando el número

de estructuras escolares; donde la selección y formación de personas idóneas para transmitir los conocimientos y valores socialmente compartidos se constituyó en una necesidad y en un encargo social.

- En la actualidad, la actividad docente constituye una de las profesiones socialmente más cuestionadas por lo que se hace necesario optimizar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de planes de formación y capacitación docente.
- Un adecuado plan de formación y capacitación docente debe contribuir a que los docentes sean capaces de: obtener mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes; favorecer su crecimiento personal y social; y actualizarles (a los docentes) en el conocimiento y manejo de estrategias y recursos técnicos y científicos que optimicen sus esfuerzos y acción formativa e instructiva.
- El plan de formación y capacitación docente, que proponemos a lo largo del presente trabajo, se halla conformado por un conjunto de lineamientos y pênsum de estudios que busca: profesionalizar a los docentes, y despertar una conciencia crítica que respete y valore la integridad individual y social de las personas.
- Por último, la orientación intercultural y bilingüe que tiene nuestra propuesta, pretende reafirmar la realidad multicultural de todas y cada una de las naciones; al mismo tiempo que se recalca el respeto y la posibilidad de convivencia entre las personas y las culturas.

Espero, sinceramente, que mi trabajo contribuya al mejoramiento de la formación profesional de los docentes y que, haciendo las

adaptaciones del caso, más de una Institución se apropiará para llevarlo a la práctica. Si ese no fuera el caso, la satisfacción de haber dedicado el tiempo y recursos necesarios para que se constituya en un documento novedoso, útil y actual, compensan ya mis deseos.



BIBLIOGRAFIA

AELLEN, C. Y LAMBERT, W.W.

- 1969 "Ethnic identification and personality adjustment of Canadian adolescents of mixed English-French parentaje". Canadian Journal of Behavioral Science.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H.

- 1986 "Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo". 2da. Edic. Trillas. México.

BONARD, Yolanda

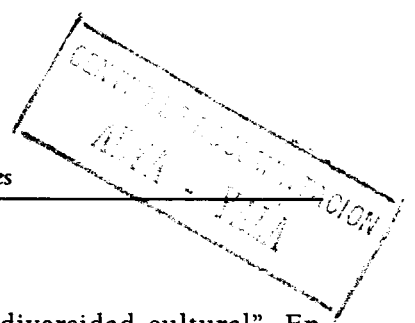
- 1990 "Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica". En "Etnoeducación. Conceptualización y ensayos". PRODIC. "El Griot". Bogotá.

BURBANO PAREDES, J. Bolívar. (Dir.).

- 1992 a "Descripción del comportamiento del maestro bilingüe del PEBI en relación con los estudiantes dentro del proceso educativo". Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. Quito.

BURBANO PAREDES, J. Bolívar

- 1992 b "Evaluación del rendimiento escolar de los estudiantes de las escuelas del Proyecto EBI". (Apreciación sintética). Informe preliminar para el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. Quito.



CASTELLVI, Adolf y CORTES, Joaquín

1992 "Normalización lingüística y diversidad cultural". En CUADERNOS DE PEDAGOGIA, 205, 54-55.

CHADWICK, Clifton B.

1983 "La Tecnología educativa en América Latina en la década de los setenta". En PEDAGOGIA COMPARADA. REVISTA EDUCAR. Núm. 3. Bellaterra. Barcelona.

CHADWICK, Clifton B.

1987 "Tecnología educacional para el docente". Paidós-Educador. Barcelona.

DE LA TORRE, Luis

1992 "El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural y su aporte a la educación bilingüe en el Ecuador". En BURBANO P., J. B. (1992 a). op. cit.

DIAZ-AGUADO, M. J. (Dir)

1992 "Educación y desarrollo de la tolerancia". 4 volúmenes. Ministerio de Educación Y Ciencia. Madrid.

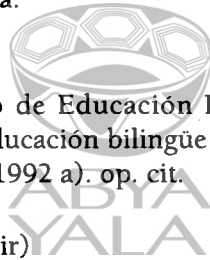
1980 "Diccionario de Antropología". Edic. Bellaterra, S.A. Barcelona.

FABREGAT, C. E., ZAMALLOA, K. A., BUXO, M. J., GARCIA-SABELL, D., NINYOLES, R. L., otros

1978 "Bilingüismo y Biculturalismo". Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona. Ediciones CEAC, Barcelona.

FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J.

1976 "La educación. Constantes y problemática actual". Edic. CEAC. Barcelona.



FULLAT, Octavi

1978 "Filosofía de la educación". Edic. CEAC. Barcelona.

GARCIA CARRASCO, Joaquín

1993 "Vertientes en el estudio de la comunicación educativa". Documento de trabajo. Universidad de Salamanca. Salamanca.

GARCIA HOZ, Victor. (Dir.)

1974 "Diccionario de Pedagogía LABOR". Edit. LABOR S. A.. Barcelona.

GERVILLA CASTILLO, Angeles

1988 "El Currículum: Necesidad de una fundamentación teórica". En GERVILLA C., A. (Coord.). (1988). "El Currículum: Fundamentación y modelos". INNOVARE.

GINER, Salvador

1988 "Sociología". Edic. Península. Barcelona.

GLEICH, Utta Von

1989 "Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina". Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Eschborn.

GONZALEZ ALONSO, Carlos

1984 "Principios básicos de Comunicación". Trillas. México.

GUERRERO SERON, Antonio

1990 "Currículum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro". En REVISTA EDUCACION Y SOCIEDAD. 11. FUHEM. Madrid.

HABERMAS, J.

1982 "Conocimiento e interés". Ed. Taurus. Madrid.

JULIANO, Dolores

1991 "Antropología pedagógica y pluricultural". En Revista Cuadernos de pedagogía. 196. 8-10.

LAMBERT, W: E.

1982 "Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo". Revista de Occidente.

LERENA ALESON, C.

1989 "Escuela, ideología y clases sociales en España". Círculo de Lectores. Barcelona.

MARTINEZ BONAFE, Jaume

1991 "El "Humanities project". Una historia curricular". En Revista Cuadernos de pedagogía. 194.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. UACER

1982 "La Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador". MEC. Quito.

MUÑOZ, J., LANDAZABAL, J. L., ALMANZA, T.

1986 "Una teoría sobre Poder, Comunicación y Cambio". Inédito.

NIETO MUÑOZ, María José

1993 "Educación Intercultural una exigencia de nuestro tiempo". Asociación de Profesores Jubilados de Escuelas Universitarias. Madrid.

ORTEGA, F y VELASCO, A.

1991 "La profesión de maestro". CIDE. Madrid.

PADILLA, A. M. y LONG, K. K.

- 1969 "An assessment of successful Spanish-American students at the University of New Mexico". Trabajo presentado a la Reunión Anual AAAS. Rocky Mountain Division. Colorado Springs.

PEREZ SERRANO, Gloria

- 1992 "¿Qué se entiende por educación multicultural? Líneas de investigación". En "Educación multicultural e intercultural". Impredisur. Granada.

PIAGET, Jean

- 1971 "Epistemología y psicología de la identidad". Paidós. Buenos Aires.

PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

- 1992 "Currículum para la educación primaria bilingüe intercultural". Proyecto EBI. Quito.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

- 1984 "Diccionario de la Lengua Española". Edit. Espasa-Calpe, S.A. Madrid.

REHBEIN, Jochen. (Ed.)

- 1985 "Interkulturelle kommunikation". Tübingen.

ROGERS, Carl

- 1966 "Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teorías". Paidós. Buenos Aires.

ROMAY MARTINEZ

- 1991 "Bilingüismo y educación en Galicia". En Universidad da Coruña. "Actas del I Simposio de bilingüismo y didáctica de lenguas". Revista Lenguaje y textos.

SANCHEZ CERESO, Sergio. (Dir.)

- 1991 "Léxicos de Ciencias de la Educación. Tecnología de la educación". Santillana, S.A. Madrid.

SANCHEZ VALLE, Ignacio

- 1992 "Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida. Resumen de las conclusiones del X Congreso nacional de Pedagogía". En REVISTA EDUCADORES. 164. Año 34. Vol 34. 613-620.

SARRAMONA, Jaime

- 1989 "Dimensiones epistemológicas de la tecnología educativa". En Organización de Estados Iberoamericanos. "Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana". Año VI. Núm. 35.

SARRAMONA, Jaime

- 1990 "Tecnología educativa (Una valoración crítica)". Edic. CEAC. Barcelona.

SIGUAN, Miguel y MACKEY, William F.

- 1986 "Educación y Bilingüismo". Aula XXI/Santillana, S.A. Madrid.

STENHOUSE, L.

- 1981 "Investigación y desarrollo del currículum". 1ra. Edic.. Morata. Madrid.

TEJEDOR, F. Javier

- 1990 "La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago". En Revista española de Pedagogía, Año XLVIII. Núm. 180.

TEJEDOR, F. J. y MONTERO, M^a. L.

- 1990 "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario". En Revista española de pedagogía. Año XLVIII. Núm. 186.

THESAURUS of Psychological Index Terms

- 1988 Washington D.C.

TITONE, Renzo

- 1976 "Bilingüismo y educación". Edit. Fontanella, S.A. Barcelona.

TYLOR, Edward Burnett

- 1871 "Primitive Culture". Londres: Murray.

Universidad Da Coruña

- 1991 "Actas del I Simposio de bilingüismo y didáctica de lenguas". Revista Lenguaje y textos. La Coruña.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

- 1991 "Guía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación" (Planes de estudio). Salamanca.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

- 1989 "Programas de asignaturas". Salamanca.

WEINREICH, Uriel

- 1968 "Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas". Ediciones de la Biblioteca. Universidad Central de Venezuela (Mouton & Co. N.V., Publishers, de la Haya, publicaron la sexta edición de esta obra en Inglés, bajo el título de Languages in contact).

VILLAR ANGULO, Luis Miguel

- 1992 "El formador de maestros ante la educación multicultural". En "Educación multicultural e intercultural". Impre-disur. Granada.

WERMA, C.K.

- 1983 "Educación multicultural: problemas de investigación". En HUSEN, T. y OPPER, S.. "Educación multicultural y multilingüe". Narcea. Madrid.

ZABALZA BERAZA, Miguel

- 1991 "Criterios didácticos para elaborar el plan de estudios". Universidad de Santiago de Compostela.



INDICE

Introducción	5
---------------------------	---

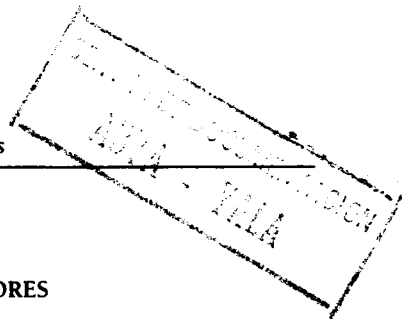
Capítulo I

¿INTEGRACION MUNDIAL, DESARTICULACION EDUCATIVA? LA EDUCACION MULTILINGÜE E INTERCULTURAL

UNA NECESIDAD ACTUAL	11
Conceptualización	12
<i>La interculturalidad</i>	12
<i>Necesidad de una educación intercultural</i>	15
<i>La educación intercultural: un derecho inalienable de las personas</i>	18
<i>La lengua dentro de la problemática intercultural</i>	20
La Educación Bilingüe Intercultural	23
<i>Definición</i>	23
<i>Fines y objetivos</i>	31
<i>Fundamentación psicopedagógica</i>	32

Capítulo II

APORTES DE LA "TECNOLOGIA DE LA EDUCACION" A LA "EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL"	43
La educación como proceso comunicativo	45
La Tecnología de la Educación	53
<i>Conceptualización</i>	53
<i>La Tecnología de la Educación como tratamiento didáctico y psicopedagógico de la educación</i>	57
Ambito de la Tecnología de la Educación en la Educación Bilingüe Intercultural	63



Capítulo III

PLAN DE ESTUDIOS DE FORMACION DE PROFESORES EN EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

A NIVEL SUPERIOR (Licenciatura)	71
¿Por qué “Plan de estudios” y no “Currículum”?	73
Plan de estudios para la Formación y Capacitación de profesores en la especialización “Bilingüe Intercultural” (Propuesta)	82
Principios básicos en los que se sustenta la propuesta	82
Perfil del docente bilingüe intercultural	87
Estructuración del Plan de estudios	92
a. Areas de conocimiento	92
b. Distribución de las materias por el tipo de conocimiento	97
c. Breve descripción del ámbito temático de las materias	101
Requisitos para la obtención del título de licenciatura	112
a. Requisitos generales	112
b. Requisitos específicos	113
Procedimientos para la aprobación de materias específicas y de dominio de los dos idiomas de educación	116
A modo de conclusión	121
Bibliografía	125