

La Educación Intercultural Bilingüe: Una Propuesta Educativa de los Pueblos Indígenas del Ecuador; Avances, Limitaciones y Desafíos



370.117
C542e

Silverio Chisaguano M.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE:
UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS
DEL ECUADOR;
AVANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS

**CONSEJO DE PUEBLOS Y ORGANIZACIONES
INDÍGENAS EVANGÉLICAS DEL ECUADOR FEINE**

Autor: Silverio Chisaguano

Quito, Ecuador
Industria Gráfica MADAGRAF
2005

Primera Edición

Esta publicación fue gracias a la autorización de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO y el auspicio de la FEINE



FEINE



FLACSO
ECUADOR

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS
DEL ECUADOR
AVANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS

CONSEJO DE PUEBLOS Y ORGANIZACIONES
INDÍGENAS EVANGÉLICAS DEL ECUADOR FEINE

Autor: Siveho Chisaguano

Quito, Ecuador

Industria Gráfica MADAGRAF
2008

Universidad ^{Agro} Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador



23549

Primera Edición

Este documento fue gracias a la autorización de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.
Diseño: F. L. A. S. D. y el apoyo de la FEINE



AGRADECIMIENTO

Temo citar a las personas e instituciones y olvidar a muchos de ellos que hicieron realidad este sueño; sin embargo, quiero dejar constancia de mi profundo reconocimiento al Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE), en la persona del señor Presidente, Marco Murillo, que me dio la oportunidad de familiarizar con la realidad de los pueblos indígenas de mi país, así como de los países hermanos.

Al Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), y a sus dignas autoridades, en especial a su Director General; mis amigos y compañeros de labores, por su respaldo y estímulo a mi superación.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), que facilitó mi acceso al mundo del conocimiento científico. A sus maestros que en forma crítica, pero frontal, dieron todo de sí, ofreciendo los instrumentos de análisis de los fenómenos sociales y, a todas aquellas personas que hicieron posible la realización de este trabajo.

A los abnegados docentes, dirigentes, padres de familia y autoridades vinculados al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, quienes facilitaron, con todo su conocimiento, la realidad educativa de los pueblos indígenas en el desarrollo de mi trabajo.

Mi gratitud inmensa, a mis padres, hermanos, familiares más cercanos; mi esposa y mis hijos, que estuvieron a mi lado proporcionándome el apoyo vital y la fuerza necesaria para bregar por una familia cada día más unida.

El autor

PRESENTACIÓN

El Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas del Ecuador (FEINE), es una organización de carácter eclesial social, creada mediante Acuerdo Ministerial No. 361 de 26 de noviembre de 1980, en respuesta a la exclusión religiosa, étnica y social. Aglutina en su representación a las organizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas en 17 de las 21 provincias del país, las que agrupan a más de 2.500 iglesias indígenas evangélicas y un número considerable de organizaciones locales.

Un gran paso, para lograr el desarrollo social sin exclusiones, se ha iniciado, basado en la integralidad y la identidad para promover los valores cristianos, la equidad y la solidaridad; implementando procesos de formación de capital social en varias comunidades del país, trasladando sus servicios hacia los sectores que así lo demanden, a fin de contar con personal altamente capacitado que impulse proyectos productivos de la micro, pequeña y mediana empresas.

En esta trayectoria de inserción en la cotidianidad de la comunidad, la organización ha tomado a la educación como eje fundamental del desarrollo comunitario, único medio de reivindicación de los derechos fundamentales. Su tarea fundamental ha sido el impulso de la calidad de la educación por medio de la formación humana en valores, desde un enfoque Cristiano.

En esta misión, la FEINE se ha constituido en el valuarte del sistema de educación intercultural bilingüe, enmarcado en los principios fundamentales del Modelo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB); desarrollando programas de formación profesional, elaboración de material didáctico, asesoramiento y asistencia técnica a los centros educativos, organización de eventos para la con-

solidación de educación bilingüe y una participación activa en el quehacer educativo de los pueblos indígenas; razones por las que, en esta oportunidad, hago la presentación de este texto intitulado La Educación Intercultural Bilingüe: Una Propuesta Educativa de los Pueblos Indígenas del Ecuador; Avances, Limitaciones y Desafíos que no hace sino resaltar la participación de los protagonistas principales del surgimiento de nuestra educación: las organizaciones indígenas; a la vez, relata con detalle sus fortalezas, sus debilidades y la gran contribución de educación bilingüe al sistema educativo nacional, elementos que nos servirán para una profunda reflexión en búsqueda de estrategias, más coherentes, que respondan a los más caros anhelos de nuestros pueblos y para proyectar una Educación Intercultural, desde la perspectiva de los pueblos indígenas, para toda la sociedad ecuatoriana.

Marco Murillo

PRESIDENTE DE LA FEINE

ÍNDICE GENERAL

PÁG.

KAY KAMUPIKA IMALLA KILLKASHKA TIYAKTA RIKUCHIK (Síntesis del estudio en kichwa)	9
PRÓLOGO	21
INTRODUCCIÓN	26

Capítulo I

PROPUESTA TEÓRICA	32
1. La Educación Intercultural Bilingüe una propuesta de los pueblos indígenas	32
2. La participación de las organizaciones indígenas en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe	50

Capítulo II

LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS DEL ECUADOR EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	69
ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (1.940-1.988)	69
Los preceptos legales de la Educación Intercultural Bilingüe	81
Creación del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	84
Análisis comparativo del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador con el caso boliviano y colombiano	91
Proceso de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe	92
Fundamentos ideológicos de la Educación Bilingüe en estos países	93
Descripción evolutiva de la oferta educativa del sistema de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador	99

Capítulo III

FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EN LA PRÁCTICA.....	114
La Educación Intercultural Bilingüe, un aporte para la transformación pedagógica de la educación nacional	133
El ejercicio del derecho indígena en la gestión educativa	135
Los Derechos Colectivos y la Educación Intercultural Bilingüe	136
Compromisos precedentes de los Pueblos Indígenas para impulsar la Educación Intercultural Bilingüe	138
Educación Intercultural Bilingüe en proyección a convertirse en un sistema alternativo de la educación nacional	138
Las huellas del camino recorrido por la Educación Intercultural Bilingüe son notorias	139
Conclusiones	142
Recomendaciones	155
Anexos	161
Bibliografía	179

ÍNDICE**ANEXOS****PÁG.**

No. 1	Guía de preguntas (entrevistas)	161
No. 2	Guía de preguntas (consulta de opinión Directores Provinciales)	164
No. 3	Organizaciones indígenas provinciales que coordinan con la Educación Intercultural Bilingüe	166
No. 4	Reglamento para la elección de Directores Nacionales y Provinciales, aprobado por las organizaciones indígenas, año 1.999	169
No. 5	Gráfico que ilustra la elección de Directores de la DINEIB, por organización indígena nacional	172
No. 6	Gráfico que representa la participación de las organizaciones indígenas nacionales en la elección de autoridades provinciales..	173
No. 7	Personal administrativo, técnico y docente en las Direcciones Provinciales, por organización indígena nacional	174
No. 8	La presencia de la mujer en la DINEIB, por organización indígena nacional	175
No. 9	Docentes de la Educación Intercultural Bilingüe: bilingües y monolingües castellanos, por provincias	176
No.10	Gráficos que reseñan el destino y la evolución en los incrementos del presupuesto anual asignado a la DINEIB, periodo 1.995-2.001	177
No.11	Orgánico funcional-estructural de la DINEIB, que establece el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en su nivel ejecutivo	178

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

PÁG.

Cuadro No.1	Semejanzas y diferencias de las propuestas organizativas	81
Tabla No. 1	Organizaciones indígenas nacionales que coordinan con Educación Intercultural Bilingüe	82
Tabla No. 2	Organizaciones regionales de la CONAIE que coordinan con la Educación Intercultural Bilingüe	88
Tabla No. 3	Orden cronológico de los directores de la DINEIB	89
Tabla No. 4	Datos de la población indígena, según fuentes	98
Tabla No. 5	Datos del año lectivo 1.989-1.990, por provincias	102
Tabla No. 6	Datos del año lectivo 2.000-2.001, por provincias	103
Grafico No. 1	Evolucion de la oferta educativo periodo 1.989-2.001	104
Tabla No. 7	Organizaciones indígenas provinciales que coordinan con la Educación Intercultural Bilingüe.....	166
Grafico No. 2	Directores de la DINEIB, por organizacion indigena nacional	172
Grafico No.3	Directores provinciales por organización nacional	173
Grafico No. 4	Funcionarios en las DIPEIBs, aval de las organizaciones provinciales filial a las organizaciones nacionales.....	174
Grafico No. 5	Funcionarios de la DINEIB, aval de las organizaciones nacionales, según sexo	175
Grafico No.6	Profesores bilingües y monolingües castellanos en Educación Intercultural Bilingüe	176
Grafico No. 7	Presupuesto anual de la DINEIB.....	177
Grafico No. 7.1	Incremento del presupuesto asignado a la DINEIB, por años.....	178

KAY KAMUPIKA IMALLA KILLKASHKA TIYAKTA RIKUCHIK

Kalliripika kaita nisha nini, ñuca wawa pachamantami Cotopaxi quichua rimaypi rimani, kunan pachapika llakitami uyanchik, kashnami, chashnami killkana kanchik nikta uyashpa. Shinapash kay kamupika chunka pusak uyaykunawanmi killkani, runa shimipi killkay munakpi ima llakikuna tiyashkamantami kipalla rikushun.

Kay kamupika ñukanchik sumak ish kay shimipi yachana ima shina wiñarishkamanta, pikunatak wiñachiska, maykamatak jatunyashka, ima llakikuna japishkamantapash rikushunmi.

Killkani ish kay shimipi yachanata riksishkamanta, runa kashkamanta, kichwa shimita rimak kashkamantapash; jatun yachana wasipika ima shina wawakunata, kuytsakunta yachachinatami yacharkani. Chay kipaka ima shina tukuy runakuna kawsashkata rikushpa killkanatami yacharkani. Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos del Ecuador, FEINEpika, Secretario de Educación pushakmi karkani, waranka iskun patsak iskun chunka chusku watamanta; waranka iskun patsak iskun chunka pusak watakama.

Kutin, kunan asha punllakunakamaka Director de Educación y Culturasmi karkani FEINEllapitak. Waranka iskun patsak iskun chunka kanchis watamantaka Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe ukupimi llankarkani. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) nishkapika tukuy runakuna tantanakushka Abya Yalamanta jatun llaktakunapak shutipimi ish kay watakunata llankarkani, waranka iskun patsak iskun chunka pusak watamanta. Ñukanchik Ecuador mama llaktapi, shuktak llaktakunapashmi jatun tantanakuykunaman ish kay shimi yachaymanta rimachun kayakpi purirkani, chaymantami shuktak llaktakunapi ima shina sumak yachaykunata apakkuna kashkata yachani.

Kay killkapika rikushunmi: ima shina ish kay shimipi yachanata apamushkata. Imatak nisha nin ish kay shimi yachaykuna, kunan punllakuna ñukanchik

yachayta yachachina wasikunapi ima shina apakushkata, ima llakikunalla tiyaskatapash rikushunmi.

Runakunaka tukuy pachami llakita kawsashpapash ishkay shimipi yachaytaka manatak sakishkakuna.

Ecuador mama llaktapi, shuktak llaktakunapipash runakunaka llakinayaytami kawsashkakuna; wirayashka jatun llaktakunamanta paykunapak kullkiwan, yachaykunawan, paykuna ima shina kawsashkata ayllu llaktakunapi wiñachishkakuna, wakin llaktakunapika runakunapash ñami chashna tukushka, kikin sapi kawsayta chinkachishkakuna. Chaimantami, ishkay shina tantanakushka kausakkunata rikunchik: wakcha runakunaka nimata charik punllanta llankashpa kikin kawsayta tukuchishpa kawsankuna, aska charik mishukunaka tukuy kullkita, allpata, pushanatapash paykunalla charishpami kamachikkuna tukushpa kawsankuna.

Chashna llaki kawsakushpapash, ñawpa yayakunaka paykunapak kawsayta jatunyachi kallarishkakunami. Chashna llaki kawsayta ña mana munashpami, mushuk kishpirik kawsayta mashkashkakuna; kunanka Ecuador mama llaktapak shuktak llaktakunapak mama kamachik kunapipash riksirishkami kanchik. Runakuna punllanta paykunapash pushakkuna tukusha nishpa jatarikkunata rikushpami mishukunaka piñarinkuna.

Shinaka, ishkay shimipi yachaykunaka ayllu llaktakunamantami wiñarishka, paykunami ashka llakita apashpa wiñachishkakuna, mushuk yuyaykunatami apamushka, ñami ñukanchik runa llaktakunapi shuktak shuktak ima shina kawsaktapash yachachi tukunchik.

Chashnapash, ishkay shimi yachaykunapika mashnalla rurashkataka manarak yachay tukunchikchu, chayrak imalla ayllu llaktakunapi tukushkata alli alli tapushpa rikuchik killkakuna illashkamanta, ñapash ishkay chunka watakuna paktamukunmi.

Cashnami ishkay shimipi yachayka punllanta wiñarishka

Ñawpa pachapika, ayllu llaktakunapi alli yachaykunataka manatak charirkankunachu, yayakunallatakmi wawakunamanka ima shina paykuna kawsashkata, imalla tarpunata, tukuytami yachachirkakuna.

Inka pachapika jatun yachak "Amautakunami" wawakunataka yachachikkuna kashka, mushuk yachaykunata japinkapakka "Yachaihuaci" nishkakunamanmi rikkuna kashka, warmikunaka "Agllaiwaci" kunamanmi rina karka, chay yachachina wasikunapika, kunan punlla runakuna tantanakushka jatarinakunapi rimashka ama shua, ama llulla, ama killa nishkatami yachachikkuna kashka.

España llaktamanta llakichik mishukuna ñukanchik ayllu llaktakunaman chayamuy kipaka, runakunaka ashka llakitami kawsarkakuna, paikunapak ima shina kawsanata, pachakamakunata, wiwakunatapash apamurkakuna, mashikuna manatak munakukpipash, españoleskunaka runakunataka upakuna, mana allikuna, wakchakuna kashkatami yuyarkakuna. Shina llaki kashpapash kikin kawsaytaka manatak kunkarkakunachu, ashtawanpash runa kawsaywan mishu kawsaykunawan chapushpami mushuk kawsayta shina rurashkakuna.

Colonia nishka pachapika, runakunapak wawakunataka yachachina wasikunapi manatak chaskikkunachu kashka, jatun pushakkunapak wawakunallami yachachina wasikunamanka rinakashka.

Kunan Ecuador mama llakta kallaripakka, runakunapak llaki kawsayka manatak tukurishkachu, ashtawan sinchimi tukurka, mishu pushakkunaka paykuna shina kawsachun munarkakuna. Ñapash iskun chunka watakunapimi runakunaka tantanakushpa jatun callari jatarikunata rurashka, ña runakuna jatari callarishpaka paykuna kawsaytami kutin jatunyachishkakuna. Kunanka maypi kashpapash paykuna ima shina kawsana munashkata rimankuna, ashtawankarin Ecuador mama kamachiktapash shuktakyachishkakuna, runakunapak ima shina kawsayta shuktakkuna riksichun, uyachun, munachun.

Chusku chunka niki watakunamanta pachami Cayambi llaktapika, mashi Dolores Cacuango kallarishka ish kay shimipi yachachinata, kay yachaykunaka llaktamanta kawsay yuyaykunawan aylluyarishpa, charishka allpakunata riksichishpa, kikin mashikunawan runa shimipi yachachi kallarishkakuna, chaymantami kay alli warmitaka ish kay shimipi yachaykunapak mamami kan ninchik.

Chay watakunapash Instituto Lingüístico de Verano nishkami ish kay shimi yachaykunapak llankaykunata wiñachishka, ayllu llaktakuna alli kawsayta charichun, mushuk pushakkunapash mirarichun. Kay paktachinapakka runa shimipi kamukunata killkashpa: wawakuna, yachachikkunapash yachachun; ima shina runa shimita mana killka katikkuna rimakta uyashpa killkashpami llankarkakuna.

Yapa llankaykunapash tiyashkami, kaykunami: Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (1964), Sistema radiofónico Shuar (1972), Escuelas indígenas de Simiatug, Sistemas de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas "Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana", Subprograma de alfabetización Quichua del Instituto de Lenguas y Lingüística de la Universidad Católica nishkakunapash ish kay shimipi yachaykunataka ñaupachirkakunami; chaypakka wayrapi uyachinakunata, mana killka katikkunaman runa shimipi uyachishpa, ayllu llaktamanta yachachikkunawan paipak shimipi kamu pankakunata killkashpa yachachishkakuna.

Ish kay shimipi yachaykunataka Alemania llaktamanta GTZ tantanakuy ukumantapash yanaparkami, kamukunata riksichishpa, yachachik kunaman yachayta karashpa. Chay ruraykunapakka ñukanchik mama llaktawanmi tantalla llankankapak aspishkakuna waranka iskun patsak pusak sukta watapi. Kamu pankakunapi ima shina runakuna kawsashkata killkashpa yachachinkapak, yachachikkunaman yapa yachaykunata kunkapakpashmi yuyarishkakuna.

Kanchis chunka watakuna tukurinapakka ayllu llakta pushakkunaka, ish kay shimipi yachaytaka sinchiyachirkakunami, ari, kay yachaykunaka ñawpa

pachamanta ayllu llaktapika ña tiyarkami; manarak mamakamachikpi allimi nikpillatak. Mishu yachaykunaka runakuna yuyay illak ima ruraytapash mana ushak nishpami yachachirkakuna. Runakuna kikin yachaykunata rikuchunka mana sakishkakunachu, mishukunaka paykunapak shimitami yallitak yachachishkakuna, chashna rurashpaka runa kawsayta kunkachishkakunami. Shina yachaykunaka mana allichu ninkapakmi kay jatun Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) nishkata wiñachishkanchik.

Ishkay shimipi yachaykunaka, Ecuador runa mama tantanakuy kunamantami llukshishka.

Ishkay shimipi yachaykuna katichunka, runakuna jatun tantanakuy nishkakunami ñawpaman apamunakushka, paykunami yuyaykunata, unanchakunata, kay pacha kawsay ima shina apanata, kawsana allpakunatapash llankana kashkata ishikay shimipi yachaykunapika japishkakuna. Kay katika FEINE, CONAIE, FENOCIN imalla nishkatami rikushun:

FEINE. Españamanta mishukuna shamushpaka runa ayllu llaktakunapika ashka llakikunatami rurashka, chaymanta tukuykuna pakta pakta apanakunaka illashkami, runakunaka mana alli uchilla wawami yuyashkakuna. Shina yuyaykuna ama katichunka, ishikay shimipi yachaykunami kishpichinka; chashna rurashpami llaki wakchalla kawsanata sakishun; runakunallatak kikin yuyaykunawan, apunchikwan kawsachun. Kay ishikay shimipi yachaykunaka tukuykuna llankanapakmi, ñukanchik mama llaktata jatunyachinkapak, kashna sumak kawsayta charinkapakka apunchik yayatami yuyarinakanchik, paymi ñukanchiktaka alli kawsayman apanka ninkunami.

CONAIE. Mishu yachaykunaka ñukanchik runa kawsayta chinkachinatami munan ninkunami, ashka kullkita charikkunapak llankashpallami kawsachun yachachinkuna. Kay llaki kawsayta tukunchinkapakka ishikay shimipi yachaykunatami ashtawan sinchiyachina ninguna, mushuk Ecuador mama llaktapi tukuykuna riksirinakushpa kawsankapak, runa llaktakunapi llaki kawsayta tukunchinkapak.

FENOCIN. Mushuk ayllu kawsayta charinkapakka tukuykuna chaskinakushpallami paktachishun ninmi. Chayta paktachinkapakka runa kawsaywan, yanakunawan, mishukunawan parlanakushpami sinchiyachinakanchik ninkuna.

Kay kimsa jatun runa tantanakushkata pushakkunaka, runa shimipi yachaykunami ashtawan alli; chaymanta ñukanchik yachaykunataka ñaupaman apanami, mishu yachaykunallaka mana allikhu ninkunami.

Runa shimipi yachaykunaka ashka allikunatami charishka.

Runakunapak yachaykunaka, Ecuador mama llaktapi tukuy yachaykunata shuktayachishpami kaykamaka paktachishka, mama llaktapi ima shina wawakunata yachachinakunapimi ña rikunchik.

Ayllu llaktakunapi ñawinchinakunaka ñawpa pachamantami tiyashka, ñawinchinata ishkay shimipi yachachina wasikunapi rurashpaka ashtawanmi ñukanchik yachaytaka sinchiyachishun. Chashna rurashpallami yachachikkunata, yachakukkunata, yaya mamakunata, pushakkunatapash, ñawi ñawi tiyachishpa llankankapak rimari tukushun; tukuykuna rikurayashpa ñukanchik yachayta rurankapak, ima shina paktakushkata rikushpa katinkapak.

Umapi wakichishpalla yachanaka mana allichu, chaypak rantika yachakuk wawaka paypak makikunawan ima yuyashkata, riksishkata rurashpa; mashikunawan aylluyarishpa kikin yachachina pankakunapi rikushpa alli yachanka. Chashna ruranapak, yachachikkunaka ayllu llaktakunapi rurashka kamukunata ñami charinkuna ashallatapash.

Runa shimipi yachachinata callarikipika, yachakuk wawakunaka tukuy willayta, yachayta allimi japinkuna; paypak yuyaypika llaktakuna ima shina kashkata, ñawpa yayakuna ima shina ayllu llaktapi kawsakkuna kashkatapash, ñawpa pacha yachaykunata yuyarishpa wiñachi tukunkuna.

Ñukanchik mushuk mama kamachikka ishkay shimipi yachaykunaka sumakmi ninmi, Ecuador mama llaktapi shuktak shuktak runa ayllu llaktakuna cawsashcatapash, shuktak shuktak shimikuna rimaytapah allimi ninmi.

Tukuy ishkay shimi yachaykunapi llankakkunaka ima shina ñawpaman apanata tapurishpami, kikin uchilla kamachikkunata yuyarishkakuna; kayshuk chayshuk willarinakushpa, rikurayashpa ishkay shimi yachayta sinchiyanapak. Chaypakmi ayllu llaktapi tukuykuna tantalla yachaykunata shuklla shina apankapak yuyarishkakuna. Runakuna tantanakuyta pushakkuna, yachachikkunapash, mama llakta runakunapak kawsayta punllanta yuyachinkuna; jatun llaktakunapi kawsak wawakunawan ayllu llaktapi kawsak wawakunawampash ima shina kawsakkashkata riksirinakuchun.

Kullki charik jatun wasikunapi, yachachikpak yachayta mirachi wasikunapipash ñami yachankuna ima shina runa yachachikkunata yachachinata, shinallatak, ima shina ishkay shimi yachaykunata apanatapash, chayta paktachinkapakmi jatun sumak yachachina wasikunapika llankakunkuna.

Runa pushakkunaka, punllantami mishukunapak ñawpakpika kaypimi kanchik nishpa jatarishkakuna, chay murukunami kunan pacha mama kamachikpika tukuy runakunapak sumak kawsaymanta willakuktaka rikuy tukunchik, ñukanchik purapash, kayshukkunawampash alli kawsankapak.

Runakuna jatun tantanakushka llankaypika, ishkay shimipi yachaykunapak ashka alli murukunatami sakishka, kunanka ñami ishkay shimi yachaykunata apanapak pushakkunatapash akllanchik. Shinapash paktachinkapakka ashka llakikunatami mashikunaka apashkakuna, wakinkunaka wañuskakunami, ashkakunami ima kullkitapash mana japishpa llankarkakuna.

Ishkay shimipi yachaykunapipash llakikuna tiyanmi.

Ayllu llaktakuna munashka ishkay shimi yachaykunaka mushuk yuyaykunawanmi shamurka, shinapash, kunan pacha yachachina wasikunapi ruray kallarikpika asha sinchimi rikurin. Wakimpika kullki illakpi, jatun pushakkuna mana yanapasha nishkamanata, ima shina yachachinata willak

kamukunapash illashkamanta, kay llakikunatami rikunchik.

Ishkay shina yachaykunata chimpapurakpika, mishu yachaykunaka ashka watakunatami ña rurarimushka, shinapash yachakukkunamanka manarak alli chayanchu; punllantami shuktayachikun, Ecuador mama llaktapi kawsakkunata mana alli riksishkamanta, ashtawankarin tukuykuna shuklla kachun munashpami yuyakunlla. Kutin, ishkay shimipi yachaymanta rimakpika chayrak chunka sukta watallatami paktachishka, chaimanta tukuy alli yuyaykuna yachachina wasikunapi rurashkataka manatak rikunchikchu, MOSEIB nishkapash ashallami paktamushka. Ashtawankarin pushakkuna, yachachikkunapash kunkarishkakunami yuyani; ashkakunami mishu yachaykunawan runa shimiman shuktayachishpalla ayllu llakta yachachina wasikunapika llankankuna.

MOSEIB killkapika tarpuna, pallana punllakunapi ama wawakunata yachachina wasikunaman kayana ninmi, shinapash kaytaka manatak paktachinkunaka, yachachina jatun kamachikpi runakuna rurashka alli pushana uchilla kamukkunataka mana chaskishkamanta, ishkay shimi yachaykunapak kikin kamachikta rurashpallami kaitaka paktachishun yuyani.

Mama kamachikpika runa llaktakunamanta, yanakunapak llaktakunamantapash ima shina paykuna kashkata yachachichun ninmi. Shinapash yachachina wasikunapi paktachinaka sinchillami tukushka; wakinkunaka paykuna munashka shinallami llankakunkuna. Ashkakunami ayllu llakta pushakkunaman, mana kashpaka mishukunapakman rinkuna, runakuna pura ima shina yachachishpa llankakta mana munashpa.

Kayshuk chayshuk chaskinaka tukuykuna pura alli apanakunapakmi, chashnapash manatak paktachi tukunchikchu, mishu mashikunami chashna alli kawsanataka chayrak mana japinkuna, ashtawanka ñukanchik jatarikukta mana jarkay tukushpami imata mana ni tukunkuna.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) wasika runa jatun tantanakuy jatarishkamantami tiyan, paykunami kikin yachayta mashkashkakuna, shinapash chusku kutinmi DINEIB yura shinataka

shuktayachishkakuna, kullki kushkapash imapak mana paktanchu. Kay llakikunawanka chayrak ish kay shimi yachaykunaka manarak sinchiyashcatami rikuchin. DINEIB ukupika iskun chunka iskun mashikunami llankankuna, kaykunamantaka iskun chunka mashikunami kichwa shimita rimankuna, shuktak uchilla ayllu llakta runa shimita rimajkunaka ashallakunami (10%).

Ayllu llaktapi ish kay shimipi yachachikkunata kunankapak ima mana alli rurakta rikushpa wanachinkapak, yachay kamachikpika manarak charinchikchu; mama kamachik patsak iskun chunka shuk niki nishkawan chimpapurashpa llaki tiyakpi ayllu llaktakunapi allichinapak allimi nishka killka illanmi.

Markakunapi ish kay shimipi yachay pushakkunata akllankapak, ima shina llankayta tapurashpa rikunapak; kunanka kankunami ñaupaman apanki ninkapakpash, runapura tantanakushpami uchilla kamachikkunata rurashkakuna, shinapash kaykunataka imamantapash pakishkakunallami.

Runa shimita ima shina killkana yuyarishkakuna illanmi, uyaywa (grafias) nishkakunata shuklla shina killkankapak. Wakinpika yachakkuna, pushakkuna puralla tantanakushpa kashnami killkana nishkakuna, chaypakka tukuy yachachikkuna, ima shina rimanata yachakkuna, apukuna, pushakkuna, yachakukkunapash tantanakushpami yurarina kanka. DINEIB wasipipash kunan pachakama shuklla yuyayka mana tiyanchu; chaymanta ashkakunami runa shimi rimanata kunkarishkakuna, waranka iskun patsak pichka chunka watapika chunka chusku patsakpitikunami (14%) runa shimita rimakkuna kashka, kunan pachaka chusku patsakpitikunallami runa shimita rimankuna (4%).

Ish kay shimi yachay wasikunapika kaykunatapash rikunchikmi: shukka, yachakuk wawakunata yachachinapak kamukunaka mana munashkakunami, paypak ayllu llaktapi ima shina kausak kashkata mana rimashkamanta; ñukanchikllatak yachachina kumukunata rurashpapash manarak yachachina wasikunaman apay tukushkamanta. Kutin, yachachikkunata yachachina wasikunapipash manarak ñawpa yachaykunataka alli sinchiyachinkunachu.

Ishkay shimi yachaykunapak kallaripika, manapash runa kausayta riksik mashikunatami yachachichun churashkakuna, paykunami ña llankayta japishpaka mishu yachayman shuktayasha nishkakuna, mana allikunallata ayllu llakta pushakkunaman rikuchishpa, paykuna munashkata paktachishkakuna.

Kay pachakamaca ñachari killkakatishka llakikunaka ashallapash allichishcami kanka yuyanimi. Shinapash llakikunata allichinkapakka tukuy tantalla runakunami kaykunapi llankanakanchik:

Llakikunata allichinkapakka kaykunatami rurayman yuyanimi

Ishkay shimi yachaykunapi maykamatak wiñarishkanchik, ayllu llaktakunataka ñawpachishkachu, yachak runakunaka yachayta mirachishkachu, chashnallatakchu kawsankuna. Chaykunata yachankapakmi: yaya mamakunawan, pushakkunawan, yachachikkunawan, tapurinakushpa, chimpapuranakushpa killkay kallarina. Jatun sumak yachayta kuk wasikunatami yanapachun mañana; kullkita charik jatun wasikunatapash yanapachun mañanamikanchik.

Ishkay shimi yachaypak kamu killkakkunata mushuk yachaykunata tarishpa jatunyachinkapakka, Dolores Cacuango shuti kamarinatami (premio) wiñachina, tukuy alli rurashkakunata shamuk pachapi yuyarinkapak.

CODENPE, Dirección de Salud Indígena nishka wasikunawanka, kayshuk, chayshuk rimanakushpa tantalla ayllu llaktakunapi llankankapakmi allichirina. Shinallatak, kay llaktamanta, karu llaktakunamanta wasikunawanpash (instituciones) makipurashpami llankana; kullkita, yanapayta mashkashpa, DINEIB ukupi llankak mashikunata callaripi churashpa.

Shuktak shuktak, uchilla ayllu llakta runa shimita rimak mashikunata DINEIB ukupi llankachun apamunami kanka, kikin shimita sinchiyachichun, paykunallatak ima shina yachachina kamu pankakunatapash rurachunkuna.

Chikan chikan llakikunata allichinkapakka, uchilla kamachikkunatami rurana, chashna rurashpaka mama kamachik patsak iskun chunka shuk yupanapi killkashka kamachikwan yachay kamayukwan chimpapurashpa allichinami. Ayllu llaktakunapi ishkay shimi yachaykunata wiñachichun tantanakushpa rikukkunata wiñachinami, runa jatun tantanakushka CONAIE, FEINE, FENOCINwanpash wankursishpa ñukanchik yachayta kamachikta allichinapak.

Ishkay shimi yachaykunata Ecuador llaktapi riksichinkapakka, wayrapi uyachik, rikuchik (radio, TV) ukukunapi uyashpa yachanakuytami wiñachina, shuktak ayllu llaktakunapi kawsakkuna paykunapak yachaykuna kashkata yuyachun, DINEIB ukupi willachina ukutaka ashtawan sinchiyachinamikan.

Ishkay shimipi yachaykunata riksik ruku yayakunapak tantanakuyta wiñachinami, kay tantanakuypika, sarun kawsay ima shina kashkata yuyarishpa shamuk pachapak mushuk kawsayta mashkankapak, "ñukanchik ruku yayakuna ima nikta uyankapak shuyanami kanka nishkataka paktachinkapak".

Jatun runa tantanakushkakunawan, DINEIBwan tantallami yachachina, wasikunapi imalla yachachina kashkata yuyarina, ayllu kawsayta ama chinkachinkapak, mishukunawan, yanakunawanpash apanakunkapak. Jatun llaktakunapi kawsak runakunapak wawakunatapash rikunami kanka, kayta paktachinkapakka mushuk yachachina wasikuntami wiñachinakan.

Ishkay shimi yachaypi yachachina kamu, killkana pankakuna, kipukamayukunata mirachinami, kay ruraykunaka killkapi, rikunapak, uyanapak, computadora nishka pipash llankankapak wasikunata wiñachinami kanka.

Tukuy runakunapak, wawakunapak, ñukanchik sumak kawsaymanta mama kamachikpi riksishkatapash yachanami kanka, kay yachaykunata japinkapakka yachachina wasikunapimi kallarina.

Wawakunata ima shina yachachinata yachachik Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs) nishka wasikunataka, ashtawan sinchiyachinami kanka. Mushuk yachaykunata japinkapak, wayrapi rikuchik Internet nishkawanmi llankana, shuktak llaktakunapi ima tukushkata, ima shina kawsak kashkata yachankapak.

PRÓLOGO

*"Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve
a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo"
(Dolores Cacuango)*

El presente trabajo recoge aquellas inquietudes que surgen desde quienes constituyen los gestores del actual sistema educativo intercultural bilingüe, las organizaciones indígenas del Ecuador. De este sistema, después de haber cumplido la primera década de aplicación, no se conoce aún sus resultados, avances, efectos, ni el impacto económico, social y cultural experimentado por sus beneficiarios en las comunidades que son parte del sistema de la Educación Intercultural Bilingüe, debido a que no se cuenta con trabajos de evaluación y estudios, académicamente avalados, que permitan conocer su situación real.

En este contexto, en los últimos tiempos se escucha cada vez con mayor fuerza, no sólo de quienes ven de cerca el desarrollo de la educación bilingüe sino de los organismos que co-auspician, hasta de sus mismos artífices y beneficiarios, la idea de que va perdiendo vigencia e interés por su escasa efectividad y mínimos resultados, lo que se evidencia en la poca motivación demostrada en los últimos años por algunas organizaciones indígenas a favor de la vigencia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En las comunidades, a pesar de que existe una instancia de orientación y cogestión del sistema conformado por dichas organizaciones, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), con sede en la ciudad de Quito y 17 direcciones provinciales en funcionamiento¹ -6.129 docentes, 96.372 alumnos, 1.962 planteles en sus tres niveles, cinco centros de formación docente -Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe (IPB), convenios de cooperación

¹ Estas direcciones están ubicadas en las capitales provinciales de: Azuay, Bolívar, Cañar, Cotopaxi, Chimborazo, Esmeraldas, Loja, Morona Santiago, Napo, Orellana, Pastaza, Pichincha, Sucumbíos, Tungurahua y Zamora Chinchipe, a excepción de Loja que funciona en la ciudad de Saraguro por ser un lugar estratégico para atender a la población indígena que en gran porcentaje ha perdido la lengua indígena. En el caso de los centros educativos comunitarios localizados en las provincias de Guayas (Guayaquil y Durán) y El Oro (Machala) están siendo administrados desde la Dirección Nacional.

interinstitucionales² y proyectos educativos en ejecución con la asistencia técnica y financiera nacional o internacional- trata de impulsar este sistema educativo.

El tercer milenio se inicia en medio de una sociedad cada vez más conflictiva, presa de sus propios errores; un mundo amenazado por la globalización industrial y tecnológica sofocante, cuyo único fin es imponer la cultura masiva de consumo, con grupos económicos marcadamente opuestos entre los dueños de los medios de producción, el poder político, económico, de comunicación, hasta de los medios de reproducción de la cultura que representan a la minoría y los pobres que son la mayoría³.

En este sistema unificador imperante, los pueblos indígenas han jugado un rol esencial en el desarrollo social de los países. Sus luchas, por cambiar la estructura dominante del Estado-nación, han tenido éxito por la consecución de algunas reivindicaciones civiles, sociales, políticas, económicas, culturales, espacios de participación y otros derechos que han sido reconocidos por los cuerpos legales de los países y consagrados por las instancias legislativas de los organismos internacionales.

Desde luego, no se puede desconocer que los derechos restituidos a los pueblos indígenas también forman parte del proceso unificador que se asemeja a la globalización puesto que otros países, con mayor o menor presencia de población indígena, se anticiparon en sus reclamos elevándolos a propuesta de lucha, referente en los demás pueblos que los tomaron como suyos, inclusive en algunos se han adoptado políticas tendientes a reconocer a la población indígena por presión internacional e influencia de los propios dirigentes de países hermanos con mayor población indígena más que por iniciativa de esta población, bastante reducida en sus territorios, tal es el caso de Argentina y Chile.

² La DINEIB ha suscrito varios convenios de cooperación con: organizaciones indígenas, universidades, ministerios y organismos no gubernamentales, nacionales o internacionales, todos ellos dirigidos a impulsar el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

³ Situación conflictiva y preocupante que puede acarrear a una inminente desaparición de la riqueza cultural que diferencia a los distintos pueblos y culturas que comparten un entorno geográfico territorial, para convertirse en pueblos sin identidad ni cultura

Para el caso de nuestro país, el reclamo de sus derechos, por parte de los pueblos indígenas, tiene un historial. Su presencia en la esfera pública se ha convertido en uno de los escollos más difíciles de resolver para los gobernantes de turno y de la clase política. Obviamente, la participación de las organizaciones indígenas en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, punto a tratar específicamente en el presente trabajo, ha sido consecutiva.

Es el producto de un largo proceso de intervención de los propios indígenas, quienes han propuesto ante la sociedad ecuatoriana un modelo alternativo de educación que admita la construcción de un país democrático y pluralista, un país con igualdad de derechos y obligaciones de ciudadanía que tenga en cuenta la diversidad y particularidades culturales de cada pueblo.

Las primeras experiencias educativas comunitarias surgen a inicios de la década de los 40⁴, pero tan sólo a partir de 1.988 se reconoce oficialmente la educación bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), lapso en el que, como se ha manifestado, las organizaciones indígenas jugaron un papel trascendental para su desarrollo. Por tanto, el tema invoca al conocimiento del rol protagónico de los actores ya registrados, lo que permitirá buscar correctivos o consolidar los espacios y el grado de participación de los mismos, la incidencia de su propuesta en el ámbito educativo nacional y la apropiación o no de sus beneficiarios.

De la misma manera, ayudará a situar los problemas técnicos, pedagógicos, administrativos y socio-organizativos; de lo contrario, se corre el peligro de que la Educación Intercultural Bilingüe asimile las mismas disyuntivas del sistema educativo tradicional y quede sin interesados ni defensores.

⁴ Al hablar de estas experiencias educativas se entiende que en esta década emergen recién del ámbito familiar comunitario y se visibilizan, al convertirse en propuesta educativa de redención de los pueblos indígenas, que sentó las bases del actual sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

El tema del trabajo despierta expectativa porque no obstante de disponer de bases jurídicas que reconocen constitucionalmente la vigencia y aplicación de la educación intercultural bilingüe y que las condiciones normativas que dan apertura a la participación de los pueblos indígenas en la administración del sistema estén dadas, la presencia de las organizaciones indígenas no ha incidido mayormente y la sensación de fracaso de la educación propia es cada vez más grande.

No se cuenta con investigaciones que marquen referentes en el uso de la lengua indígena, la formación del capital humano se ha saturado en pocas áreas⁵, las dificultades institucionales en la gerencia, la gestión administrativa y técnica son evidentes y, lo que es peor; la representación, la participación y control social por parte de los pueblos indígenas no tienen reglas de juego claras, debido a que la institucionalización de la educación intercultural bilingüe obligó a las organizaciones indígenas a participar en "todo" el proceso de implementación: técnico, económico, político e ideológico, como comprobaremos más adelante.

Como es de suponer, un estudio de esta dimensión implica la exploración de todo un sistema: Educación Intercultural Bilingüe, que está siendo implementado a nivel nacional y requiere de una serie de componentes y recursos que dificultan realizar un trabajo minucioso, por tanto, se toma como referente de análisis al Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, como estudio de caso que señale las cualidades de trabajo desarrolladas a su interior, por ser éste un organismo que se constituyó en la máxima instancia de participación y representación de las organizaciones indígenas nacionales, regionales, provinciales y de base, vinculadas a la Educación

⁵ La mayoría de los profesionales indígenas involucrados en el sistema de la educación intercultural bilingüe egresaron de carreras de estudios de nivel pre-grado vinculadas a la lingüística; otros son profesores de educación primaria, bachilleres en educación, pocos profesionales en pedagogía especializada en EIB, formación de formadores, administración, gerencia social o planificación, con escasa preparación para desarrollar metodologías educativas de tratamiento diferenciado. En la actualidad, un considerable número de docentes en servicio activo se encuentran cursando sus estudios de licenciatura o postgrado en universidades que ofertan programas de estudio semi-presencial o a distancia. Pregunta para reflexionar: ¿Se puede garantizar la formación de verdaderos profesionales pedagogos, gerentes, técnicos y científicos en este tipo de modalidades de estudio que no dan las facilidades al estudiante de generar espacios de debate, experimentar o intercambiar experiencias, que tampoco cuentan con obras clásicas producidas en lengua indígena para sus estudios?. Con el agravante de que un alto porcentaje de los últimos egresados de cursos de Maestrías en áreas afines a la educación bilingüe, dentro y fuera del país, se han dedicado a otras actividades laborales o se encuentran en el exterior.

Intercultural Bilingüe, representadas por sus secretarios de educación⁶, organismo del que, el autor fue parte integrante en el período 1.996-1.998.

Al respecto, el autor tiene conocimiento y experiencia sobre los temas de trabajo que ayudarán a enrumbar el estudio, entre ellos: ser indígena por origen y auto definición kichwa⁷ hablante; tener formación profesional en las ciencias de la educación, haber tendido experiencia en la dirigencia indígena, en calidad de Secretario de Educación del Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE), desde el año 1.994; miembro del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, a partir de 1.996; representante de las organizaciones indígenas de: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile ante el Directorio del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), con sede en Cochabamba-Bolivia, período 1.998-1.999; haber sido gestor de la creación de algunos centros educativos comunitarios y asistente en calidad de oyente o exponente a varios eventos relacionados al tema educativo, tanto en el país como en el exterior.

Para concluir, la única intención del presente trabajo es entregar, al lector, pautas y referencias que se aproximen a la situación de la educación intercultural bilingüe⁸, para que, a través de nuevos entendimientos entre los actores vinculados, se redimensione este modelo educativo -por cierto novedoso- y que ha dado mucho que hablar en el ambiente educativo nacional.

⁶ Los "secretarios de educación" de la CONAIE y la FENOCIN adquieren la jerarquía de "dirigentes" una vez que son elegidos en sus respectivos Congresos Nacionales por los representantes de las organizaciones provinciales filiales. El incumplimiento del mandato recibido es motivo de revocatoria por este mismo medio -Congreso-; su permanencia en el cargo le corresponde al mismo periodo que tienen los presidentes y demás dirigentes. Mientras que en el caso de la FEINE, son designados por el presidente de turno, de acuerdo a su interés o conveniencia, esta condición no le permite al secretario de educación actuar con libertad, sino sujeto a las decisiones "superiores". Su duración en el cargo también está supeditada a esta misma decisión.

Sea cual fuere su forma de elección, son éstas las personas delegadas a ser miembros del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Para ser elegidos, los candidatos no necesariamente deben contar con antecedentes académicos ni experiencia en el campo de la administración pública o docencia; con frecuencia son tomados en cuenta para esta designación los docentes en servicio activo declarados en comisión de servicios a tiempo completo con derecho a sueldo, circunstancia que no les permite actuar con criterio técnico, administrativo y en forma imparcial; su posición es bastante incómoda: son jueces y parte, limitados a defender los intereses de la organización a la que representan.

⁷ Para efectos de una mejor lectura, se escribirá este término utilizando las grafías "k" y "w", de cuya situación se explicará con mayor detalle posteriormente. Cabe resaltar que en el trabajo se hará mayor referencia a la lengua kichwa, por ser la más utilizada y propagada en el país: lengua que conoce y habla el autor. Quizá la lengua shuar, segunda en importancia, sufra los mismos inconvenientes pero no se los visibiliza aún. El autor no necesariamente legitima esta forma de escritura.

⁸ El análisis situacional de la Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados, que se reseñan en este estudio, aún siguen latentes; algunos problemas se han radicalizado, entre ellos: los mecanismos para la elección de las autoridades de la DINEIB y la misma participación representativa de los pueblos indígenas se han dirigido a una peligrosa politización del sistema.

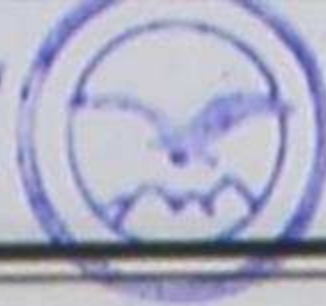
INTRODUCCIÓN

El debate sobre la participación de los distintos actores en la Educación Intercultural Bilingüe no podría estar al margen de este atributo. Es precisamente el accionar de los propios interesados, liderados por las organizaciones indígenas, que propicia el reconocimiento de un sistema educativo que responda, por lo menos en los ideales, a la recreación de sus símbolos de herencia cultural, la recuperación y defensa de sus territorios y la propagación de su conocimiento.

Es así que, con el tema de estudio, se pretende percibir en esencia, el cómo, a raíz de la institucionalización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el año 1.988, las organizaciones indígenas implementan una serie de mecanismos para consolidar su intervención en la gestión educativa y la defensa institucional de la DINEIB.

Para ello se conformó el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe motivo de la presente obra, integrado por los representantes de: Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos (FEINE)⁹, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), Federación Nacional de Organizaciones Indígenas Campesinas y Negras (FENOCIN), Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC), Federación Nacional de Campesinos Libres del Ecuador (FENACLE) y Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), además del Director de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y un representante del Consejo de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros (COMPLADEIN), actual Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del

⁹ La FEINE reformó su estructura organizativa en noviembre del año 2.000; cambió su nombre a Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos del Ecuador, aunque continúa utilizando las siglas FEINE por ser difundidas durante más de dos décadas. Este cambio responde a una perspectiva organizacional, desde una óptica político institucional, para dimensionar la capacidad de articular intereses en conflicto en el marco de una política social que le permite en parte, buscar mecanismos de estructuración e inmersión en el accionar hacia el desarrollo de los pueblos indígenas, llegando a conformar un Consejo de Amautas -Primer Congreso Nacional de los Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador, realizado en Marzo del 2.002, en Quito-, inclusive reconoce como nacionalidades a los Tetetes y Andoas en la Amazonía. En el caso del pueblo Puruhá -Chimborazo- sostiene que es una gran Nación y que en su interior conviven aproximadamente 18 pueblos indígenas.



Ecuador (CODENPE)¹⁰.

El Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe entre sus objetivos plantea: determinar estrategias de organización, integración, evaluación y control de todas las actividades gerenciales y técnico-pedagógicas que ejecuta la DINEIB y las direcciones provinciales, además, la definición de políticas públicas para el fortalecimiento de la interculturalidad en la sociedad ecuatoriana.

Pero surgieron muchos problemas que impidieron cumplir con los mandatos establecidos en el ordenamiento legal de creación. Las principales autoridades de la DINEIB casi no tomaron en cuenta a los miembros del Consejo para ejecutar sus políticas y lineamientos generales, si lo hicieron, ha sido sólo para aspectos de carácter administrativo sin ninguna trascendencia.

En este marco, el trabajo intenta conocer: el alcance legal, la constitución, conformación, funciones y atribuciones del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la participación de las organizaciones indígenas miembros y si éstas han incidido o no en la gestión política, técnica y administrativa de la educación bilingüe. Se tendrá en cuenta las relaciones entre los diferentes actores y en qué medida éstos han afectado positiva o negativamente en el trabajo del Consejo que, de cierta manera, intentará ubicar la situación actual del sistema en su totalidad.

Planteado así, el problema central de investigación se sintetiza en tres interrogantes:

1.- ¿Por qué la Educación Intercultural Bilingüe, ha generado una imagen de fracaso en las comunidades y organizaciones indígenas, en su intento

¹⁰ El proceso de institucionalización de este organismo se inicia con el gobierno del Ab. Jaime Roldós, quien trató de concentrar la atención al sector indígena a través de una institución estatal, de inicio adscrita a la Presidencia de la República, posteriormente pasa al Ministerio de Bienestar Social como Oficina Nacional de Asuntos Indígenas (ONAI). En el régimen del Arq. Sixto Durán Ballén -1.988-, esta oficina se transfiere a la Presidencia de la República convirtiéndola en Secretaría Nacional de Asuntos Indígenas (SENAIN), institución que en 1.996 cambió su nombre a Consejo de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros (CONPLADEIN); desde 1.998 se mantiene como Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE). Es importante anotar que, junto a los cambios administrativos sufridos por el actual CODENPE, también fueron en su población objetivo: la ONAI y la SENAIN, atendían preferentemente a la población indígena; el CONPLADEIN incluye a la población afro-ecuatoriana. Mientras que el CODENPE creada administrativa y financieramente "autónoma" cuya autoridad máxima tiene el rango de "Ministro", retoma su énfasis de atención prioritaria y política a la población indígena para implementar la forma de representación por pueblos y nacionalidades indígenas - propuesta de la CONAIE-, desplazando a las organizaciones indígenas nacionales: FEINE, FENOCIN, FENACLE y FEI, de toda presencia representativa que la venían ejerciendo en las anteriores estructuras.

de constituirse en un modelo educativo alternativo?

2. ¿Cuál ha sido el grado de participación de las organizaciones indígenas en la institucionalización y generación de políticas de gestión educativa para el desarrollo y consolidación de la educación bilingüe?
3. ¿Por qué el Consejo Nacional no cumplió con los objetivos y fines para los que fue creado?

El estudio centrará su atención en el período en el que el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe funcionó desde la creación de la DINEIB, en un primer instante de hecho, posteriormente en forma legal a partir del 8 de octubre de 1.997, hasta que se deja insubsistente la conformación del Consejo. En su reemplazo se emite un nuevo Acuerdo Ministerial creando la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe¹¹.

Con el único intento de organizar adecuadamente el trabajo se ha dividido en tres partes. En la primera, se puntualiza la propuesta teórica, ésta girará principalmente alrededor de la educación intercultural bilingüe como propuesta de los pueblos indígenas y la participación de los mismos en su marcha, recogidas desde algunos textos que hablan sobre el tema y las explicaciones de los propios actores que servirán de referentes en el estudio.

En la segunda parte se conocerán los antecedentes históricos y presentes de la propuesta educativa planteada por la población indígena que suministraron elementos para el establecimiento del Consejo; el proceso de creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB); la participación efectiva de las organizaciones indígenas en el

¹¹ Según el Acuerdo No. 2942 del Ministerio de Educación y Culturas, del 10 de noviembre de 1.999, esta comisión se integró por 14 representantes de las 11 nacionalidades indígenas, cada una de ellas con un representante, a excepción de las nacionalidades Kichwa y Shuar que tendrán tres y dos representantes respectivamente. Para su conformación no se cuenta aún con los mecanismos de elección que impliquen la participación de todos los actores educativos; sus miembros no fueron designados en sendas asambleas realizadas para el efecto en cada nacionalidad o pueblo. Este organismo entrampó totalmente el desarrollo de la educación bilingüe; una de sus acciones fundamentales e inmediatas, la de seleccionar al Director Nacional no se puede resolver por la presencia mayoritaria de representantes de una sola organización: la CONAIE, con doce; la FEINE y la FENOCIN con un delegado cada una.

fortalecimiento y desarrollo de la educación bilingüe, así como en la gestión administrativa, técnica y pedagógica. Se culminará con una relación comparativa de sistemas similares de Colombia y Bolivia que nos permita conocer los procesos desarrollados, previa su oficialización.

En la parte tercera se tratará sobre el funcionamiento del Consejo en la práctica y sus múltiples problemas que obstaculizaron su marcha, mismos que incidieron en lo que está ocurriendo con todo el sistema educativo bilingüe hasta la actualidad. Se incluirán, en el tratamiento, algunos aportes pedagógicos de la educación bilingüe al sistema nacional, el ejercicio de la justicia comunitaria y de los derechos colectivos. Finalmente se plantearán las conclusiones y recomendaciones.

La ejecución del trabajo demandó del siguiente proceso metodológico: la revisión bibliográfica existente sobre el tema, que se constituyó en el referente de análisis en la construcción de la propuesta teórica. Para ello, fue fundamental la orientación académica y los instrumentos de investigación científica proporcionados por los catedráticos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); de la misma manera, los textos, que hacen relación con cada uno de los cursos recibidos, facilitaron esbozar un marco teórico que se detallará más adelante.

También se tomaron, como fuentes bibliográficas, otros textos que hablan sobre el tema: documentos, publicaciones, registros oficiales y reglamentos encontrados en la DINEIB; ponencias efectuadas sobre el tema, así como, archivos facilitados por las organizaciones indígenas. En la presentación de los gráficos que se anexan, los datos fueron procesados tomándolos de las publicaciones pertinentes.

En el trabajo de campo se recurrió a la técnica de la entrevista, para ello se elaboró un listado de preguntas (ver anexo 1) para cada uno de los cinco grupos de actores. Es importante resaltar que las fuentes de información y los actores que se mencionan, fueron seleccionados de acuerdo a estos criterios:

-
1. Un primer grupo responde al nivel ejecutivo; fueron abordados cuatro ex directores y tres directores provinciales, por ser éstos los responsables de la administración del sistema educativo bilingüe como contraparte estatal, a quienes se indagó, principalmente, sobre el funcionamiento del Consejo Nacional y su punto de vista.

De la misma manera, se realizó una consulta de opinión a tres directores provinciales por medio del teléfono-fax, esto debido a facilidades logísticas; para el efecto se envió un formulario con preguntas previamente elaboradas, la información requerida fue devuelta, oportunamente, por este mismo medio de comunicación (ver anexo 2).

2. En el ámbito de la participación socio-organizativa (político) se encuentra el segundo grupo. Aquí fue importante conocer el criterio de tres secretarios de educación y dos presidentes de las organizaciones indígenas nacionales y del Secretario de Educación de una organización regional, en consideración de su responsabilidad de generar y desarrollar la política educativa organizacional y representar como tales, ante los distintos organismos nacionales e internacionales vinculados con el quehacer educativo. Esta información no fue fácil recopilarla porque tan sólo tres organizaciones nacionales están vinculadas, en forma dinámica, a la acción educativa y la tienen insertada en sus planes y mandatos programáticos.
3. El tercer grupo está constituido por cuatro docentes de educación bilingüe, quienes fueron abordados por su protagonismo en la promoción y la ejecución operativa, encargados de llevar a la práctica, en el aula técnica y didácticamente, los lineamientos y políticas emanadas desde la Dirección Nacional y las organizaciones indígenas.
4. Es sumamente importante conocer la opinión de los funcionarios por tanto, el cuarto grupo está constituido por ocho funcionarios administrativos y supervisores de la Dirección Nacional, ya que en sus manos está el seguimiento, la evaluación técnica y el control de la política educativa dirigida por las autoridades de la DINEIB, en los centros educativos a nivel nacional.

-
5. El quinto grupo, está formado por dos dirigentes indígenas de Bolivia, uno de Colombia¹² y el asesor principal del PROEIB-Andes, quienes, en sus presentaciones, han dado a conocer las diversas experiencias educativas aplicadas en estos países.
 6. Finalmente, es importante comentar que se apeló a las opiniones de tres padres de familia para conocer sus criterios como usuarios directos del sistema, los que han sido muy útiles para el desarrollo del trabajo¹³.

En el proceso de ordenamiento y sistematización de la información se procedió de esta manera: se recopilaron las fichas bibliográficas de las fuentes y textos revisados las partes conexas de los documentos a los que se aluden en lo citado anteriormente, además, se procesaron los datos estadísticos obtenidos según el caso requerido, mientras que, para las entrevistas se realizó la transcripción de las grabaciones correspondientes. Esta información permitió su clasificación, depuración y análisis, de acuerdo a las preguntas centrales antes planteadas.

¹² En este trabajo se ha tomado en cuenta los criterios vertidos por los presidentes del Consejo Educativo del Pueblo Aymará y del Consejo Educativo del Pueblo Quechua, organizaciones indígenas que forman parte de los consejos educativos de los pueblos originarios de Bolivia (CEPOS), mientras que para el caso de Colombia se recoge testimonios de la dirigente de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

¹³ Los criterios, comentarios o testimonios corresponden a las entrevistas realizadas a cada uno de los actores de los seis grupos antes referidos, los que más adelante se encontrarán entre comillas resaltadas en itálica y, al final, entre paréntesis, la palabra entrevista y el número codificado del entrevistado y la fecha de la grabación.

CAPÍTULO I

PROPUESTA TEÓRICA

Para el desarrollo del tema de estudio se ha planteado una propuesta teórica con dos contenidos obligatorios que constituyen los ejes de exploración en la argumentación del trabajo: el primer tema, se refiere a la Educación Intercultural Bilingüe como proyecto educativo de los pueblos indígenas, mientras que el segundo, aborda la participación de las organizaciones indígenas en la gestión educativa, que a la vez son el sustento teórico e ideológico de la Educación Intercultural Bilingüe en vigencia, y que también es motivo de mucha controversia en la actualidad, más aún cuando está dirigido al sector indígena que induce al debate por su diversa y particular manera de plantear el hecho educativo.

1. La Educación Intercultural Bilingüe una propuesta de los pueblos indígenas

Como habíamos resumido, los pueblos indígenas pusieron en ejercicio, desde hace mucho tiempo atrás, una educación que encumbraba el reconocimiento de sus especificidades socioculturales, modalidad educativa que surge "a partir de las organizaciones y grupos étnicos que diseñan e implementan sus estrategias educativas de acuerdo con sus particulares contextos sociopolíticos, privilegiando escenarios locales que en la mayoría de los casos chocan con los modelos pedagógicos y lingüísticos convencionales" (Torres 1.993: 9), afianzando a la población indígena como sujeto capaz de diseñar una educación a partir de su propia visión.

Este sistema formativo, en su afán de convertirse en una alternativa educativa para la población indígena, se basó en algunos principios y elementos centrales que se aclaran.

Todo proceso educativo para lograr su efectividad requiere de un componente vital, se trata de la cultura, la que toma como medios socializadores a la familia, al sistema educativo y a la comunidad.

Ahora, si se pretende encontrar con un aserto que se aproxime a cómo se la define, resultaría difícil debido a que cuando se habla de cultura, existe una gama de concepciones subyacentes en la sociedad que creen en la existencia de una cultura superior y otra inferior, esta última relacionada siempre con el mundo indígena; otros lo asocian con lo "culto"¹⁴, o simplemente, al hablar de cultura, muchos analogan con la vestimenta, la lengua o la pigmentación de la piel de los indígenas.

Una forma muy natural de concebir la cultura y caracterizar al indígena¹⁵, dejando de lado otras expresiones cotidianas propias de cada pueblo, son sus formas de interpretar los fenómenos naturales, la alimentación, la crianza de animales, los modos de producir y almacenar sus productos, aplicando técnicas y saberes heredadas, que sumados sirven como referentes para el reconocimiento, "la recreación y el fortalecimiento de su propia cultura" (Kleymeyer, 1.994).

Cada cultura es dueña de sus propios "valores o principios últimos o máximos" (Santos, 1.997: 204), sean cuales fueren las "creencias, valoraciones y anhelos que comparten los miembros de esa cultura" (Villoro, 1.998: 75), aprehendidas, practicadas y transmitidas en muchas generaciones "para organizar su forma y estilo de vida, para identificar al grupo y para diferenciarlo de otros grupos humanos" (Albó 1.998: 10). Las afirmaciones de estos autores confirman la singularidad de las culturas, poseedoras de muchos conocimientos ancestrales, únicos, que no pueden ser confundidos con otros.

En los últimos tiempos, los pueblos indígenas viven un proceso de reafirmación

¹⁴ La sociedad considera "culto" a quien sabe leer, escribir y hablar el castellano u otros idiomas europeos; es decir, que tengan estudios universitarios y sean personajes públicos, como único medio de acceso a las bondades de la modernidad civilizada y de ser aceptado al interior de la sociedad actual urbanizada.

¹⁵ Para comprobar lo afirmado solo es cuestión de apreciar en los diferentes actos públicos -desfiles, eventos culturales, fiestas familiares-, en los que los indígenas son "representados" con sus atuendos "típicos", por personas que no conocen sobre la realidad de esos pueblos; muchos de ellos no aceptan siquiera la existencia de la diversidad cultural como parte integrante de la sociedad ecuatoriana.

cultural¹⁶, se hacen esfuerzos por mantener o recuperar las prácticas culturales de estos pueblos; muchas son las manifestaciones que buscan concientizar a la sociedad mayoritaria, inclusive a la misma indígena a retomar su identidad, no obstante que éstas "tienen poderes muy desiguales y además cuando hay una historia larga de desigualdad" (Santos 1.997: 206), que evaporan estos intentos.

La población indígena tiende a contactarse cada vez más y con mayor facilidad a vivir una realidad cultural ajena a la suya, pues la influencia social externa sutil y los medios instrumentalizados para globalizar una cultura tecnológica, obligan a entrar en una fase de adaptación sucesiva cambiando su vivencia cotidiana, sujeta a un proceso definido por el autor como la "contaminación descontrolada de una cultura" (García, 2.000: 9) que les otorga una falsa impresión de ser parte de un status social superior¹⁷ que, en forma fácil, ha asimilado patrones de vida social de la urbanidad blanco-mestiza.

Este suceso ha sido tomado por la dirigencia indígena como parte de su discurso de lucha étnica¹⁸. Muchos -dirigentes indígenas- invocan a recurrir al pasado cultural con facilidad y volver a vivir prácticas ancestrales relacionadas a las costumbres, la vestimenta, las manifestaciones religiosas, las fiestas, entre otras; algunos se han convertido en "defensores" de la cultura indígena -su modus vivendi-, aunque en ellos ya no la vivan porque se han desvinculado de la vida cotidiana comunitaria¹⁹.

¹⁶ Estos hechos son definidos por los sociólogos y antropólogos, como procesos de "reindianización", de valoración de lo propio o de la búsqueda de una identidad propia. Para el Estado es una actitud de modernización e integración a la vida nacional.

¹⁷ Lo que sucede con muchos migrantes, o por lo menos con sus hijos, que niegan ser indígenas, unos intentando ser aceptados al interior de la sociedad mayoritaria; otros son obligados a negar su condición por acceder a un establecimiento educativo o un empleo, quienes se ven forzados a recurrir a la formalidad urbana, por ejemplo, llevar traje formal.

¹⁸ En algunos casos este discurso se ha convertido en etnocéntrico, lo que puede incitar un sentimiento de racismo revanchista desde los pueblos indígenas a todo lo que no es indígena; lo sucedido en los levantamientos indígenas, al agredir a los blanco-mestizos, son evidencias contraproducentes a la invocación de una sociedad "intercultural" liderada por los mismos indígenas.

¹⁹ En este recurrir al pasado -rescatar la cultura- algunos elementos culturales son instrumentalizados para que cumplan con ciertos intereses. Este comportamiento es evidente en la actitud de determinados dirigentes indígenas que por la índole de sus funciones tienen que trasladarse a los centros urbanos -Quito, Guayaquil o las capitales provinciales-, porque las sedes de las organizaciones nacionales o regionales también se localizan en estas ciudades. Quienes a pesar de no utilizar, por ejemplo el poncho, la corona de plumas (tawasap en shuara), el sombrero, el anaco, la bayeta y otros como parte de su vestimenta diaria, lo hacen ante los medios de comunicación porque de lo contrario no serían abordados para una entrevista, las portadas de los medios impresos o las cámaras de televisión. Lo propio hacen en eventos de representación dentro y fuera del país, en los eventos culturales o festivales de música por ejemplo, los propios indígenas utilizan la vestimenta indígena como "uniforme o ropa típica". Situación similar ocurre con el uso de la lengua indígena, recurren a ella para saludos o frases de bienvenida -allí punlla (buen día), allí tuta (buenas noches), allí chishi (buenas tardes), allí shamushka (bienvenido), yupaichani (muchas gracias). En los eventos públicos -inclusive en reuniones entre indígenas-, se exceptúan de esta conducta a las mujeres que residen en las comunidades que en su mayoría conservan los rasgos culturales heredados.

Estas propuestas centradas en lo puramente étnico, se han convertido en entes visibles pero con escasos mecanismos de diálogo y poca holgura para ensayar una negociación pareja. Comentando lo sostenido por Bretón se dirá: son "posiciones esencialistas estereotipadas"²⁰ que descartan de sí, las innegables y evidentes "rupturas muy fuertes con el pasado y proyecciones con el futuro" (Sánchez, 1.997:65), que desconocen el dinamismo cultural y el contacto permanente con otras, a los que está obligada la sociedad indígena actual; posición que no guarda coherencia con la vida actual de los pueblos indígenas, porque "la cultura, como construcción simbólica de la praxis social, es una realidad objetiva" (Endara, 1.997: 169) que provoca necesariamente un divorcio entre lo que se vive y la teoría. Por su exagerado intento de recurrir al pasado en búsqueda de una cultura auténtica que no siempre "responde a necesidades y deseos colectivos básicos" (Villoro, 1.998: 75), bien podría ser, de acuerdo a esta afirmación, un distanciamiento entre el discurso y la práctica que pueden conducir hacia una pérdida de la identidad cultural, especialmente en la población indígena joven.

Uno de los medios más efectivos para consolidar una cultura es la educación, factor del que un pueblo no puede prescindir. No es menos cierto que el sistema educativo nacional ha implementado mecanismos que desconocen la realidad específica de los pueblos indígenas, sus metodologías y formas propias de transmisión del conocimiento.

Para ello, el Estado ha utilizado estrategias de interiorización y dominación a través de un sistema "disciplinario" y coercitivo como lo dice Foucault, o a lo que Touraine define como la construcción de un nuevo "habitus" tendientes a "redimir al indígena y al negro sacándoles de la degradación y la barbarie" (Gros, 2.000: 181), aprovechando de su autoridad formal como fuente principal del poder de influencia y mandato, con el fin de formar una sociedad que responda a los requerimientos de un Estado nación "monocultural y monolingüe".

²⁰ El texto entre comillas fue tomado del boletín ICCI-RIMAI No. 31 de octubre del 2.001, pág. 19.

Contrariamente a este pensamiento oficial; al tratar de aproximarnos a la noción de educación, desde los pueblos indígenas, se dirá que es un recurso fundamental que tienen los pueblos para heredar la cultura, promover sus avances, un medio para que los mismos construyan procesos de aprendizaje idóneos para desarrollar, transmitir conocimientos, actitudes y valores a sus miembros y puedan éstos incorporarse productiva y responsablemente a la vida social.

Para ser congruente con lo anteriormente dicho, nuestros padres -indígenas- consideran a la educación como un conjunto de acciones que no siempre se traducen en palabras, son vivencias afectivas traducidas en actividades estimuladoras cotidianas, desde su nacimiento hasta la vejez, que proveen de bases culturales y de buenos hábitos a sus hijos e hijas.

Un elemento obligatorio -la educación- de formación integral al ser humano, que requiere de la intervención de la familia²¹ y de los miembros de la comunidad²² para "compartir experiencias y transmitir valores a partir de una constante relación social, organizada y humana" (Samper, 2.002:92), lo hacen en distintos espacios y escenarios apropiados para ello, de acuerdo al grado de consanguinidad, de vecindad o de sus prácticas culturales.

De tal modo que, los padres, concordando con Ulrich Bliessener, dirán que educar no es "adiestrar", pues la educación implica mucho más allá de los conocimientos que se imparten en un establecimiento educativo, empieza en el hogar donde se generan y se transmiten un sin número de "líneas de pensamiento" (Sánchez, 1.998).

²¹ En las comunidades indígenas, los familiares se convierten en los inmediatos custodios de la vida del niño/a, precautelan por su bienestar. El autor sustenta lo afirmado con su vivencia, los abuelos tenían un día especial al año para "aconsejar"; la madrugada del domingo de gloria en semana santa, ellos, pedían acostar boca abajo para dar tres látigos con cabestro advirtiéndolo a no ser vago, mentiroso y que respete a los mayores. En agradecimiento el "aconsejado" besa el dorso de la mano antes de recibir un suculento plato preparado con cuy, gallina o conejo. Mientras que a los tíos y tías -grado de consanguinidad- se debía besar la mano de rodillas una vez recibido el "consejo", lamentablemente estas prácticas saludables están extinguiéndose, ¡el mismo saludo a los mayores por parte de los niños y jóvenes es muy poco practicado en las comunidades!

²² En lo que respecta a la relación comunitaria, las/os niñas/os los consideran "tíos/as" a todas las personas adultas que no lo son por consanguinidad, lo propio sucede entre los adultos que son tratados como "compadres y comadres" recíprocamente, en este tipo de relaciones sociales comunitarias no existe el término "vecino", que es utilizado en contextos urbanos.

Aquí se dan los primeros pasos, a los que la autora afirma como "el desarrollo de las capacidades, formación metódica de hábitos, creación de un sistema funcional psíquico para dominar nuevas situaciones de la vida" (Ibíd., 1.998: 10), en este espacio el niño se adapta a nuevas y complejas condiciones de vida con gran privilegio, el de adquirir muchos conocimientos principalmente a través de la observación diaria y el tacto que le posibilita reconocer su entorno, su interés por observar la realidad que le rodea es cada vez más grande, se ve obligado inclusive a aprender a realizar pequeñas actividades relacionadas a la agricultura, a interpretar los fenómenos naturales como lo hacen sus padres²³. Se trata entonces de "injertar en este ser natural un ser social conforme al modelo definido por las aspiraciones y las necesidades de la sociedad" (Not, 1.994: 42), en este caso de los pueblos indígenas.

Al respecto, muchos padres tienen claro el rol de la escuela pública tradicional contraproducente para sus aspiraciones; sostienen que envían a sus hijos al establecimiento educativo -educación formal- para que aprendan a leer y escribir y que "tenga un buen oficio". En la transmisión y conocimiento de la vida social y comunitaria se ocupan los propios padres y el ayllu comunitario en conjunto, que van marcando las directrices en la formación del niño y la niña indígena²⁴, prácticas amenazadas por la intromisión de las grandes empresas e industrias en las comunidades que reemplazan la noción de lo colectivo por lo individual, de manera que, la escuela simboliza la presencia del Estado en las comunidades, reservados para intervenir con apoyos alimenticios, brigadas de salud, programas educativos, proyectos de desarrollo. En muchos casos se convierten en lugares de reunión con funcionarios públicos, no es raro entonces, que la escuela sea vista como un centro de servicios comunitarios y que los padres envíen a sus hijos para ser beneficiarios de los mismos.

²³ A este tipo de formación la ciencia educativa lo reconoce como "educación informal".

²⁴ "Las demás cosas enseñamos en la casa", dicen, ya que el aprendizaje con la práctica de valores y virtudes de moral, responsabilidad y ética no se los hace con asignaturas dictadas en las aulas escolares, sostiene un padre de familia (entrevista No. 9, -02-2.001). Al parecer serían estas afirmaciones que sirven de argumento para que los padres - indígenas- prefieran enviar a la escuela exclusivamente a los varones, no así a las mujeres que son las encargadas de "cuidar los animales, a sus hermanos menores y la casa", es más, hay padres que temen que -ellas- "contraigan matrimonio" tempranamente y se pierda la "inversión" realizada, según afirmaciones del mismo entrevistado, convirtiéndose en práctica "cultural", de algunos pueblos, el trato desigual entre el hombre y la mujer, asignándoles roles marcadamente definidos.

Es decir, los padres envían al establecimiento escolar a sus hijos e hijas -inevitable en la actualidad-, considerando que es el único recurso para que puedan situarse en medio de una sociedad ajena a la suya y para que se relacionen con grupos de personas blanco-mestizos que, sin lugar a duda, dará un nuevo estatus social, posibilidades de generar ingresos económicos y acceder a los servicios tecnológicos modernos y facilidades de acceso a los atractivos modernos e intercambio de bienes de consumo y servicios culturales.

Tomando esta concepción vertida por la población indígena sobre lo que significa educación, surge la Educación Intercultural Bilingüe, un modelo²⁵ que en sus "ideales" propugna un proceso que "democratiza y potencia la participación de todos los actores sociales" (Farfán, 1.994: 146), una educación participativa no solo de personas, sino de grupos dispuestos al diálogo entre todos los actores.

En este ámbito, el centro educativo intercultural bilingüe plantea una educación que contemple las características anotadas, sin dejar de lado la identidad cultural "centrada en el uso de la lengua indígena". Planteado, de este modo por el autor, la escuela es "un derecho, una necesidad, signo de identidad y es parte de un proyecto político" (Gros, 2.000: 190-191) de los pueblos que luchan por una educación bilingüe de calidad en la que el uso de la lengua indígena sea parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, la tarea fundamental de la Educación Intercultural Bilingüe es la de predisponer sus "energías y conocimientos para generar propuestas de desarrollo estratégico y a través de ello, alcanzar los grandes desafíos que demandan las aspiraciones de nuestro pueblo" (Iturralde, 1.999: 118), la que se ha convertido en la base de un régimen paralelo al sistema educativo no indígena, sujeto a "la motivación, la capacidad técnica, los medios para ejecutarla y la ocasión para ejercerla" (Gros, 2.000: 197).

²⁵ Este modelo tomó varios nombres, en primera instancia se lo conocía como educación indígena, luego se denominó educación bilingüe indígena (EBI), actualmente se conoce como Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el caso de Colombia se denomina "etnoeducación".

Es un "modelo educativo que tiene por finalidad potenciar un bilingüismo aditivo, la interculturalidad, la valoración y conocimiento de las culturas históricas de los niños y niñas, las que además de ser objetos de revitalización, son usadas en la escuela con fines didácticos" (Martínez, 1.998: 14), apropiado para grupos colectivos diversos que se encuentran en situación socioeconómica y cultural desventajosa por ser minoritarios en el contexto nacional y poseer lenguas y culturas diferentes. Un sistema que pasa a constituirse en un espacio de reivindicación de los derechos educativos de cada pueblo, la práctica, "la transmisión y participación de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales" (Quishpe, 2.001: 15).

La Educación Intercultural Bilingüe toma las lenguas indígenas como elementos de reconocimiento de la identidad, porque son la expresión simbólica de las culturas, que sirven principalmente para perpetuar los rasgos culturales de los pueblos, o como dice la autora, para "expresar lo que uno es, siente y cree" (Haboud, 1.998: 134).

Desde el punto de vista científico, la lengua es "un sistema porque sus elementos constitutivos (fonemas y palabras) combinados e interactuados de acuerdo a las reglas convencionales establecidas y aceptadas por todos los hablantes (la gramática), permiten emitir y decodificar o entender mensajes que tienen sentido para los hablantes" (Cañulef, 1.999: 292), posibilitando una comunicación efectiva entre las personas.

Al respecto, es menester referirse necesariamente a las diferentes lenguas indígenas utilizadas en nuestro país,²⁶ su condición étnica y lingüísticamente diversa así lo exige, una de ellas, la kichwa, hablada mayoritariamente por los pueblos indígenas del Ecuador, ha sufrido constantes cambios en su estructura por carecer de un sistema escritural que facilite una comunicación ágil con el castellano y otras lenguas que le permita confrontar, equitativamente, a las exigencias técnico-pedagógicas de la modernidad educativa.

²⁶ Las lenguas indígenas del Ecuador reconocidas oficialmente a las que se citan en este numeral son: Achuar chicham, A'ingae, Awapit, Chá palaa, Huao tiro, Paicoca, Kichwa, Kichwa de la Amazonía (runa shimi), Sia pedee, Shuar-chichan; Tsa'fique, Zápara y Shiwar chicham.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las lenguas indígenas no han sido sólo un medio para "comunicarse, sino una visión del mundo" (Nieto, 1.993: 61) desde su perspectiva, que permite conservar las manifestaciones fundamentales de una cultura, por lo que, la enseñanza de las lenguas debe basarse "en el desarrollo de la expresión oral y escrita de modo que puedan optimizarse la comunicación entre sus hablantes, para lo cual se hace innecesario el aprendizaje de teorías gramaticales que no hacen sino confundir a los estudiantes" (MOSEIB, 1.993: 5).

Para nuestro estudio, el bilingüismo tiene una relación directa con el uso de la lengua indígena, es decir, está condicionado a la existencia de más de una lengua en un mismo proceso de diálogo o de enseñanza-aprendizaje; el bilingüismo "implica básicamente el conocimiento de dos o más lenguas, puede describir tanto a un individuo como a un grupo" (Haboud, 1.998: 49).

La población escolar indígena, que habla básicamente su lengua materna, ha sido sometida a utilizar el castellano, recurso indispensable para acceder al conocimiento impartido en los establecimientos educativos no indígenas, pues, "la escolarización ha desempeñado y sigue desempeñando un papel fundamental en la generalización del bilingüismo entre los indígenas, y en cierta medida también en su castellanización" (Sánchez-Parga, 1.991: 3), un bilingüismo que ha terminado subsumiendo a la lengua materna del niño, limitando su uso al ámbito estrictamente familiar.

Según la vivencia del autor, al ingresar a la escuela le fue sumamente difícil entender los conocimientos impartidos en castellano por ser kichwa hablante monolingüe, entonces, no entendía el por qué los llamados de atención de los profesores que a menudo decían, "habla como cristiano", es decir como los demás alumnos: en castellano, en signos de que "ellos" eran poseedores del "discurso del poder" definido así por Foucault; situación que fue creando un sentimiento de menosprecio y vergüenza al idioma materno y una necesidad prioritaria por aprender una lengua extraña, difícil de vincularla a la vida comunitaria. En este caso se evidenciaba ya, una práctica del

bilingüismo: el castellano para uso en el aula y el kichwa en las labores cotidianas, inclusive en lugares contiguos al aula.

En estas condiciones, la práctica del bilingüismo equitativo tampoco ha sido efectiva ni siquiera en las aulas de los centros educativos que pertenecen al sistema de educación bilingüe, es casi teórico, muchos son los obstáculos, debido a que el docente -incluidos los indígenas- en su intento de enseñar una lengua indígena se enfrentan a su misma travesía de formación docente en castellano como lengua superior que le resta posibilidades de ordenar adecuadamente sus ideas, se limita tan solamente a organizar "actividades que se componen de pequeños diálogos, traducción de palabras y enunciados simples al castellano" (Cañulef, 1.998: 89).

Los propios docentes afirman que tienen problemas para enseñar a los niños indígenas, especialmente las matemáticas, porque no encuentran bibliografía con palabras técnicas traducidas del castellano por lo menos al kichwa, la más propagada, mucho menos se dispone de material didáctico, por lo que se ven obligados a enseñar en "chaupi shimi" o "kichwañol"²⁷, muy propagados en las comunidades. Lo que se complica en el caso de la lengua kichwa porque tiene diferentes formas de expresión, de acuerdo a los pueblos indígenas ubicados principalmente en el callejón interandino, variantes que se las conocen como dialectos.

La Educación Intercultural Bilingüe impulsó un bilingüismo de uso equilibrado entre la lengua indígena y el castellano, su implementación estuvo liderado por lingüistas, quienes se preocuparon por investigar nuevas terminologías para enriquecer la lengua kichwa, prioritariamente, y, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje estandarizándola. En esta intención, se dieron muchos problemas técnicos y políticos que incidieron en el trabajo de los docentes, dirigentes y autoridades,

²⁷ El kichwañol es una práctica hablada muy difundida en las comunidades indígenas, lo que dificulta mas aun el correcto aprendizaje y/o uso de la lengua kichwa y no existe esfuerzo alguno por parte de los docentes en investigar términos apropiados.

generando incertidumbre en los niños, por la falta de consensos, por ejemplo, en el número de grafías a utilizarse, -para unos 18, para otros 21 o más-²⁸.

Producto de ello surgen dos posiciones contrapuestas: Por un lado, los indígenas evangélicos, concentrados en su mayoría en la provincia de Chimborazo, que montaron una infraestructura corporativa de traducción al quichua de la biblia²⁹ y otros materiales de apoyo con el uso de las grafías c, j, g, q. Esta situación permitió la rápida propagación del evangelismo conjuntamente con el "quichua de Chimborazo", hablado hasta la actualidad a nivel nacional e internacional en las iglesias evangélicas indígenas rurales y urbanas, posteriormente se traducen los mismos materiales a los demás dialectos.

Por otro lado, ya que circulaba, hasta mediados de la década de los 70, material didáctico con distintos alfabetos, no oficiales, de la lengua kichwa los lingüistas y antropólogos entendidos del tema étnico desarrollaron un estudio que tuvo por mérito condensar un grafemario, que no fue socializado con la suficiencia del caso en las comunidades; es larga la historia de posiciones "técnicas y políticas" surgidas por ejemplo, desde el Instituto Lingüístico de Verano y el Centro de Investigaciones de Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en torno al uso de las consonantes k y la w.

En una asamblea nacional de dirigentes indígenas, incluidos los de ECUARUNARI, FEINE y FENOCIN, realizada en el campamento Nueva Vida, en abril de 1.980, se tomó la decisión eminentemente política -por "votación" de la mayoría de los presentes-, de utilizar 26 grafías³⁰. Sobre esta base, el

²⁸ Se hace referencia con frecuencia a la lengua kichwa, porque es la más desarrollada, hablada aproximadamente por el 86.2% de la población indígena, siguiendo en importancia el shuar por el 8.8% y el 5% de la población indígena que habla las demás lenguas (VI Censo de Población y V de Vivienda-2001). Para su enseñanza se cuenta con algunos materiales para el escolar y el docente, inclusive quienes hablan otras lenguas indígenas, como el shuar, han preferido aprender esta lengua.

²⁹ La primera biblia traducida al kichwa apareció en el año 1973, gracias al apoyo de la Unión Misionera Evangélica -en inglés (Gospel Missionary Unión)-; su traducción tiene una fuerte carga del quichuañol. Esta misión se presentó "con un carácter positivo de diferenciación étnica en el marco de la modernidad" (Gros, 2.000: 139). Las biblias que se utilizan en la actualidad, a nivel nacional, aún conservan el quichua de Chimborazo, lo utilizan también en las iglesias localizadas en las grandes ciudades de Colombia y Venezuela, países a los que migraron numerosas familias indígenas, principalmente de las zonas de influencia del cantón Colta-Chimborazo.

³⁰ Las 26 grafías referidas son: a, b, c, ch, d, f, g, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, sh, t, ts, u, y, z, zh.

CIEI retoma la discusión y establece un número de 21 grafías³¹, proceso en el que participan lingüistas indígenas para legitimar la propuesta; sin embargo, en este trance emergen criterios divididos que defienden las 21 ó 23 grafías, unos a favor, otros, en contra del uso de la c, j, g, q. En este debate también se involucra la DINEIB, como es lógico. Para ello, en junio del año 1.998 se organiza un seminario taller en Tabacundo, en aquel lugar se reúnen los técnicos indígenas "especializados en lingüística", autoridades y algunos dirigentes que terminaron "decidiendo" utilizar, en adelante, 18 grafías³²; indeterminación que persiste, pues ni siquiera ésta última resolución fue socializada con los docentes, dirigentes y estudiantes, peor asumida técnicamente por las autoridades educativas.

Como resultado, se "obligó" a usar las consonantes "w" y "k" desde la Dirección Nacional. Estos intentos, según los técnicos de la DINEIB que conocen las realidades lingüísticas de Bolivia y Perú, son para establecer un kichwa "Panandino" que identifique un sistema estándar de grafías al kichwa de los países andinos. Finalmente, a inicios del año 2.001, la misma DINEIB publica textos con 23 grafías, creando mayor confusión³³ en los usuarios que van confirmando la imposibilidad de escribir en su propia lengua.

Este proyecto de fijación escrita de un sistema único de grafías se ha convertido en un trabajo demasiado dispendioso y largo, las discusiones son interminables y ha gestado la idea de responsabilizar a los "especialistas" la solución "técnica". Problema difícil de resolver; ni siquiera la DINEIB tiene la capacidad técnica ni los mecanismos para entablar consensos en medio de actitudes inflexibles de las organizaciones indígenas, técnicos y lingüistas, a falta de una política lingüística que resuelva esta embarazosa situación.

³¹ Aquí se detallan las 21 grafías: a, c, ch, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, sh, t, ts, u, y, z.

³² A este número de grafías también se lo conoce como el kichwa unificado que comprende las siguientes vocales y consonantes: a, ch, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, u, w, y.

³³ Esta disputa por el uso de las grafías ha generado posiciones definidas: por un lado, el criterio técnico "confuso todavía" de los lingüistas y técnicos impuestos desde la DINEIB —en su mayoría de la CONIE; por otro, una postura político-religiosa defendida por los indígenas evangélicos que lleva ya mucho tiempo sin encontrar visos de acuerdos, problema que no permite el avance real de la Educación Intercultural Bilingüe porque los docentes que intentan escribir materiales de apoyo no saben si hacerlo en "qichua de Chimborazo", "kichwa de Imbabura" "kichwa unificado" o "Panandino". Si lo hacen, corren el riesgo de ser desautorizados por cualquiera de las partes. Al respecto, un sacerdote lingüista español radicado en Asunción-Paraguay acierta, cuando en su intervención en el Seminario Internacional "Educación Intercultural Bilingüe para los países de Sudamérica y Portugal", llevado a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, en junio de 1998, dijo una frase elocuente para el caso: "El diablo cuando quiere que desaparezca una lengua indígena, reúne a los lingüistas para que discutan sobre el uso de las grafías".

Sus resultados son preocupantes, los docentes y los padres de familia confunden fácilmente el manejo de la lengua indígena como un medio de enseñanza y objeto de aprendizaje: en lo relacionado al empleo de la lengua indígena como medio de enseñanza, el aprendizaje espontáneo de la forma oral es el mecanismo más adecuado para su socialización, por la poca resistencia por parte de los niños y de los padres. Mientras que el uso de la lengua indígena como objeto de enseñanza, para muchos padres es una pérdida de tiempo, los niños ya aprendieron en sus hogares. En la práctica, los docentes enseñan el kichwa tomándolo como una asignatura parte de la carga horaria de una jornada de trabajo, mas no se enseña en lengua indígena³⁴.

Lo tratado anteriormente desemboca en la consolidación de la identidad, uno de los factores determinantes de la cultura entendida como "un conjunto de nociones, imágenes y acciones que sirven de filtro para la percepción de sí mismo y de la realidad" (Troya, 1.997: 9).

Una persona puede "reconocerse en varias identidades de distinta amplitud, imbricadas unas en otras" (Villoro, 1.998: 70) en forma simultánea, esta misma persona puede asumir identidades de grupo en su comunidad, permitiéndole identificar a otro de similares características culturales como miembro de su comunidad, entendiéndose entonces, como "el auto reconocimiento de las diferencias de grupo respecto a los atributos que caracterizan a los otros" (Gutiérrez, 1.992: 87), y que los catalogan como únicos.

La identidad es el reconocimiento de la alteridad que "se construye tanto a partir de diferencias objetivas (concretas o abstractas pero reales) y diferencias subjetivas, es decir, percepciones que asignan "valor" diferencial a los aspectos de la realidad que efectivamente son iguales" (Endara, 1.997: 170). Al respecto, la identidad en la práctica, muy lejos de impulsar un proceso de autovaloración cultural, está siendo sometida a la presión de la sociedad dominante de consumo, que ha obligado a reconocer identidades

³⁴ Esta práctica va creando en las/os niñas/os la sensación de que aprenden la lengua indígena por obligación para ser promovido al nivel inmediato superior -para los que no hablan, del mismo modo para los que si hablan la lengua indígena- y no como parte de su cúmulo diario de conocimientos.

estereotipadas y extrañas a la suya, en defensa de sus intereses, con relación a otras identidades.

Concordando con Troya y al hablar de los pueblos indígenas, se argumenta que la identidad es un medio para definir a los pueblos como únicos, cada uno de ellos es diferente en las percepciones de su cosmovisión, en las manifestaciones sobre la vida la relación con la madre naturaleza y sus expresiones religiosas, lo que ha permitido enrumbar procesos de lucha por esos mismos pueblos, consolidando sus ideales en el principio fundamental de la propuesta política de "la unidad en la diversidad", que pregona el actual movimiento indígena.

Entonces, la identidad es un aporte fundamental al ejercicio de la interculturalidad, se construye a través de la pertenencia o adscripción étnica de un determinado grupo de personas, ayllus, comunidades, pueblos o nacionalidades indígenas, que forman o aceptan ser parte de una realidad histórica; reconocen como suyos los símbolos de identidad cultural, enaltecen la sabiduría y el conocimiento científico, la territorialidad, los valores, entre otros.

Uno de los símbolos que ha marcado la identidad indígena a los pueblos andinos es la Wipala, su uso data probablemente desde los 14.000 años a.c, se caracteriza por su estructura simétrica y por expresar la armonía, la unidad en la diversidad geográfica de los Andes, las actividades socio culturales y la colectividad del Tawantinsuyu, sus colores tienen relación con los del arco iris:³⁵ un emblema que se transformó en el estandarte de la resistencia indígena frente a la invasión española.

Se puede hablar entonces de una identidad indígena, a pesar de recias arremetidas por ocultarla o desaparecerla, recluirla a espacios sumamente

³⁵ Los significados de los siete colores de la Wipala son: **Rojo**, representa la expresión del ser humano en los Andes con relación al desarrollo intelectual del pensamiento y del conocimiento; **naranja**, representa la preservación y procreación del género humano con sus expresiones culturales; **amarillo**, es la fuerza y la energía cósmica, la doctrina y los principios morales de la Pachakama y la Pachamama; **blanco**, significa el tiempo-espacio en la dialéctica del desarrollo y transformación de la sociedad; **verde**, representa la riqueza natural, su producción y la economía andina; **azul**, es el espacio sideral, el símbolo de la Pachakama y la Pachamama y; **violeta**, el poder político y administrativo del Tawantinsuyu.

Es un instrumento simbólico, convertido actualmente en bandera de lucha política, representando al movimiento político Pachacutik, brazo político de la CONAIE, movimiento que ha luchado por la presencia de los indígenas en los espacios de representación pública local, provincial y nacional. Hoy lucen la Wipala inclusive aquellas personas que jamás se consideraban indígenas pero que ahora son parte de este movimiento.

limitados y forzarla a asumir más de una identidad por facilidades de acceso a los servicios sociales.

Este escenario provocó el inicio de una larga lucha porque se visibilice su propia identidad en la esfera pública, proceso en el que las organizaciones indígenas fueron los puntales en crear una conciencia social de reconocimiento de la diversidad cultural. Para ello utilizaron estrategias totalmente desconocidas por la mayoría de la sociedad,³⁶ generando incertidumbre, inclusive en los organismos que garantizan la paz y la seguridad ciudadana.

Otro recurso que la población indígena utilizó para reafirmar su identidad fue la conservación de la diferencia, experiencia que permitió forjar un amplio debate alrededor de la práctica de la interculturalidad, a través de la Educación Intercultural Bilingüe, que no sería tal, sino apuesta a recoger esta cualidad que nace por la necesidad de romper la eterna relación conflictiva entre los distintos grupos étnicos con respecto a la sociedad dominante.

Al respecto, el movimiento indígena sostiene que solo “el reconocimiento de la diversidad garantiza la unidad y permite la convivencia, coexistencia e interrelación fraterna y solidaria entre los Pueblos y Nacionalidades” (CONAIE, 1.997: 12), una premisa de la vivencia intercultural, que por supuesto contempla los valores culturales, materiales y espirituales de cada pueblo.

Significa entonces que la interculturalidad debe reconocer la existencia de diferentes identidades culturales capaces de “relacionarse de manera positiva y creativa entre personas de diversa cultura” (Albo, 1.998: 9), o como dice otro autor, para convivir y participar activamente, rompiendo con las “relaciones de subordinación que los estados han impuesto” (Cañulef, 1.998: 273).

Entendida así, la interculturalidad no es sino, el medio más idóneo para una convivencia armónica entre las diferentes culturas existentes en una sociedad, de cuya práctica aún es vista con mucho recelo por la sociedad

³⁶ Al hablar de las estrategias se refiere a sus singulares formas de lucha por ejemplo: en los levantamientos realizados hacia la ciudad de Quito se recurre al uso de la lengua indígena para la comunicación aprovechando la tecnología moderna –radio, celulares-; al manejo de la información privilegiada por parte de los dirigentes coordinadores; la consulta permanente hacia las bases sobre los puntos de negociación previa a la toma de decisiones; las estrategias de organización desconocidas por los entes gubernamentales y la resistencia a las largas caminatas que salen fuera de todo control y seguimiento.

mayoritaria, más si se trata de la interculturalidad aplicada en el aula que enrumba hacia la valoración y recuperación del autoestima de la cultura indígena, que reconoce la realidad particular de cada pueblo e interioriza conocimientos de otras culturas en los educandos.

Por supuesto, la Educación Intercultural Bilingüe surge entonces, como una estrategia de los pueblos indígenas por valorar y mantener lo poco que les queda de su cultura, en otros, por rescatar los valores culturales de lo mucho que se había perdido y de esta manera refrescar la memoria histórica de las nuevas generaciones.

En este ámbito, el centro educativo comunitario es considerado como el eje mediador para la formación de nuevas generaciones dispuestas a desentrañar conocimientos que posibilite desenvolverse en una sociedad contemplativa, mecanicista, dependiente de la tecnología; una nueva generación que, conservando los elementos fundamentales de su cultura, sea capaz de asimilar nuevas formas de convivencia social.

Esta propuesta educativa, como se dijo ya, es un sistema paralelo al existente desde hace mucho tiempo. Los dos no encuentran todavía un mecanismo de trabajo coordinado a pesar de ser parte de una misma estructura administrativa -Ministerio de Educación Culturas. Persiste una idea subyacente que relaciona a la Educación Intercultural Bilingüe sólo con lo indígena.

Así que, la interculturalidad se dirige hacia la búsqueda de relaciones armónicas y una participación directa entre los distintos actores en todo proceso de convivencia social, un enriquecimiento recíproco de saberes y actitudes, que "sólo es posible desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre diversos pueblos culturalmente diferenciados y con sentidos propios y distintos de existencia" (Guerrero, 1.999: 20).

Ahora, los educadores bilingües, intercesores importantes de la Educación Intercultural Bilingüe, aún no están persuadidos totalmente del compromiso de reciprocidad con su comunidad y la apertura hacia los conocimientos externos, porque fueron formados con muchos prejuicios contra el indigenado. Se han

empeñado en enseñar a leer, escribir y calcular en castellano, contribuyendo a la "desvalorización y pobreza cultural, pérdida de la lengua, distorsión de los valores culturales, llegando de este modo a la pérdida de la identidad y formando comunidades con personas alienadas" (Quishpe, 2.001: 14), a decir de un influyente funcionario de la DINEIB.

A pesar de que la interculturalidad supone relaciones entre culturas, las partes aún no están dispuestas al diálogo en doble vía, con respeto y reconocimiento, sino, a la tolerancia entendida tácitamente de esta manera por los no indígenas; en muchos casos, la interculturalidad limita a pensar que es el uso de una lengua indígena en un centro educativo³⁷.

Se detecta aquí un problema de definición práctico, la población indígena elevó a proyecto político el ejercicio de la interculturalidad logrando con éxito, más aún, cuando actualmente es motivo de reconocimiento constitucional, pero al parecer es una interculturalidad pensada en buscar "relaciones armónicas" con el "otro" -los no indígenas-, direccionadas desde adentro hacia fuera muy poco reflexionados para vivir una "interculturalidad interna" entre los diferentes pueblos indígenas que de por sí difieren, las que a su vez están agrupadas y representadas por organizaciones que también tienen posiciones y motivaciones de supervivencias diferentes, constituidas en las últimas instancias de decisión del accionar político del movimiento indígena actual.

Esta indiferencia sobre la diversidad política, organizativa y religiosa, entre los mismos pueblos y culturas indígenas, ha creado una sensación de unidad falsa frente a la intención hegemónica de representación política de las organizaciones indígenas ante el resto de la sociedad nacional, lo que pronto ha provocado rupturas y pugnas por copar espacios políticos-administrativos visibles en la actualidad.

Se llegará a establecer una real interculturalidad sólo cuando se reconozca la existencia al interior de estos pueblos, sus diferencias, y se conceda el

³⁷ La Educación Intercultural Bilingüe obliga a presumir el fomento de un bilingüismo equitativo, si se establece una relación de los pesos específicos de cada uno de estos tres términos. Lo bilingüe termina imponiéndose porque en la mayoría de los establecimientos de la jurisdicción se considera como imprescindible el uso de la lengua indígena (teóricamente), lo que provoca, sí, un descuido u olvido en la búsqueda de verdaderas destrezas para la vivencia intercultural en el aula.

derecho a la participación de todos los actores en la toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas que beneficien a toda la sociedad.

Planteado así, la Educación Intercultural Bilingüe no ha logrado aún construir la senda hacia la "unidad en la diversidad", sino la auto exclusión, quizá la creación de instituciones públicas para la atención exclusiva de la población indígena como: la DINEIB, el CODENPE y la Dirección Nacional de Salud Indígena así lo explican. Son respuestas políticas de los gobiernos de turno que intentaron solucionar los problemas de la realidad indígena al desconcentrar los mismos en estos organismos pero con las mismas reglas de juego políticas, burocráticas y sin los recursos necesarios.

En el tratado anterior se ha referido a "los pueblos indígenas" como un sector que, en los últimos tiempos, ha sufrido una serie de transformaciones y ha cambiado, inclusive, su radio de acción circunscrita a espacios comunitarios, muchos de ellos por estrategia de conservación; ahora sus hechos rebasan los límites territoriales ancestrales de un país, se encuentran en pleno proceso de interrelación con la sociedad blanco-mestiza.

Se han convertido en sujetos y actores de desarrollo nacional, tienen ya un peso específico muy concreto, siendo capaz de organizar acciones políticas que van más allá de sus propios intereses, lo hacen con gran fuerza por su capacidad de organización y de movilización.

Refiriéndonos a los "pueblos" se dirá que son aquellos grupos humanos que en virtud a su religiosidad, vestimenta, territorio o formas propias de organización social, económica y política, se diferencian de los demás. No se detendrá en la definición de pueblo porque implica muchos significados de acuerdo al grupo social que lo tome, por ejemplo, los políticos utilizan este vocablo refiriéndose a la masa popular para efectos electorarios; otros grupos como los evangélicos, se autodenominan como "pueblo de Dios" o "pueblos indígenas evangélicos".

El sector indígena, para efectos de su discurso de lucha, ha optado por tomar el término "pueblo o nacionalidad indígena", con el fin de diferenciar a un

grupo importante de la población nacional, así por ejemplo, la CONAIE considera como pueblos indígenas a "colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económico, político y legal" (Tibán, 2.001: 35), son éstos quienes plantearon la Educación Intercultural Bilingüe como agente socializador y medio difusor de su cosmovisión al resto de la sociedad.

Queda aún por desarrollar mucho trabajo reflexivo sobre el conocimiento real de los conceptos prácticos de las nacionalidades y pueblos. Sus formas de representación implementada por decreto y asumidos por el CODENPE y la DINEIB, a partir de 1.998, no ayudan en nada a tomar este ejercicio como suya por toda la población indígena;³⁸ el mismo término "indígena" está ya en discusión. Mientras ocurra esto, las organizaciones indígenas seguirán siendo portavoces de las propuestas indígenas y continuarán en su condición de referente político en busca de constituirse en un sólido movimiento social, aglutinador del pensamiento y proyecto político de los pueblos.

2. La participación de las organizaciones indígenas en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe.

Como es lógico, el desarrollo y vigencia de la educación intercultural bilingüe requiere necesariamente del accionar de sus actores individuales y colectivos, de acuerdo a los intereses de sectores o grupos que conviven en una sociedad, equivale esto a que, "la noción de participación ha estado marcada por diversos factores como la inserción de sectores de la población excluidos de los beneficios sociales" (González, 1.995: 15). Para ello se recurre a estrategias y procedimientos de gestión

³⁸ Se considera que la propuesta de los pueblos y nacionalidades tiene un significado de identidad cultural de cada uno de ellos, porque reconoce la diversidad de la población indígena ecuatoriana. Este proyecto ha sido elevado a propuesta política por la CONAIE, desconociendo de toda representación en las instituciones antes referidas a la FEINE y a la FENOCIN, razón por la que estas dos últimas organizaciones ven con mucho recelo este nuevo discurso, que ha generado confusión, por ejemplo, cuáles prevalecen: las organizaciones indígenas o los pueblos y nacionalidades, un caso práctico: cuando alguien requiere certificar la pertenencia al pueblo Panzaleo, ¿a dónde tendrá que recurrir el interesado?. De seguro a una de las dos organizaciones indígenas provinciales existentes en la provincia de Cotopaxi.

singulares con el fin, inclusive, de auto evaluar a cada uno de los actores involucrados.

Su presencia en la palestra política ha sido, fundamentalmente, para reclamar los derechos y ser reconocidos como diversos y parte de la sociedad, aparición que ha atravesado por muchas facetas; las luchas han ido desde el reclamo de sus tierras, hasta la búsqueda de cambios estructurales del Estado como lo están haciendo en la actualidad. Luchas que por lógica requieren de un liderazgo propio, es así que fueron surgiendo muchos líderes, pero a la vez, éstos debían girar alrededor de una agrupación que recogiera sus ideales y se identificara con el movimiento indígena. Así, surgieron las organizaciones indígenas por diferentes motivaciones, prioritariamente en defensa de los intereses de la población indígena, que son citadas en orden cronológico:

- La Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), nace en el año de 1.944, su papel protagónico estuvo dirigido a la defensa de tierras de los indígenas en las provincias de Chimborazo y Pichincha -Cayambe- al inicio de la Reforma Agraria, organización que surge ligada al discurso de la izquierda sindicalista, constituida en la semilla germinadora para la posterior constitución de otras organizaciones nacionales.
- La Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC), surge también al calor del discurso sindical, en pro de la ocupación de las haciendas y en defensa de las tierras comunitarias. Esta organización toma una orientación campesina aunque con una representación mayoritariamente indígena al fundarse en el año de 1.963.
- La Federación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras (FENOCIN) es una organización que se derivó de la FENOC, incluyendo en su representación a la población indígena y negra al desvincularse de la posición sindical; fue fundada en 1.972.
- El Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE), se constituye en protección a las fuertes persecuciones lideradas por la curia, empresarios y cantineros, que sufren los primeros indígenas convertidos, concentrados mayoritariamente en la provincia de Chimborazo; esta organización de naturaleza religiosa, se funda en 1.980.

-
- El ECUARUNARI -regional sierra- sumada a la Federación Shuar -regional amazonía- se constituyen en pilares de la fundación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en 1.986, organización que toma su giro hacia las reivindicaciones sociales, civiles y políticas de la población indígena a partir del primer levantamiento indígena del año 1.990.

A pesar de las diferentes motivaciones para el surgimiento de estas organizaciones, la conjunción es el tema de la exigencia de sus derechos, condición que les permitió enfrentarse en algunas ocasiones de manera sólida y unitaria contra los gobiernos de turno³⁹.

Pero no siempre han logrado permanecer unidos, han prevalecido las pugnas por liderar la representación política y el discurso indígena, copar los espacios del poder político y los principales cargos de: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe; del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador; del Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE) y la Dirección de Salud Indígena, que han sido los obstáculos principales para construir un movimiento indígena sólido, sumado a la vigencia de la nueva Constitución que fue aprovechada por muchos dirigentes y ejecutivos indígenas, para dejar fuera de toda participación a las organizaciones nacionales en las instituciones antes señaladas; fueron tomando distancias entre organizaciones "fuertes" - CONAIE)- y "débiles" -las demás-, recurriendo, en forma desorganizada, a la representación por pueblos y nacionalidades⁴⁰.

Esta nueva forma de representación política de los pueblos indígenas tiene

³⁹ Así sucedió en el levantamiento indígena del 7 de febrero del 2.001, cuando a pesar de sus diferencias las organizaciones indígenas sumaron fuerzas para obligar al gobierno nacional a la firma del acuerdo de los "23 puntos".

⁴⁰ Esta nueva forma de representación, consagrada en la Constitución Política vigente, no encuentra mecanismos para implementarla debido a que los elegidos como representantes de los pueblos o nacionalidades resultan ser las mismas personas que fungían como dirigentes de las organizaciones indígenas provinciales, situación problemática que se pudo observar en el primer Congreso de Pueblos y Nacionalidades organizado por la CONAIE en octubre del año 2.001. Otro problema conflictivo que se vive actualmente es que algunos "pueblos" de la provincia de Chimborazo no se sienten representados en el CODENPE por el delegado Puruhá, argumentan que existen otros pueblos, para unos 18, para otros hasta 35 pueblos, que no han sido tomados en cuenta. Algunos miembros de los actuales consejos representativos de los pueblos y nacionalidades en la DINEIB y el CODENPE fueron "nombrados" por la autoridad de turno y no "elegidos" por los miembros de cada uno de los pueblos y nacionalidades, por lo menos no se disponen de documentos -actas ni resoluciones- que den cuenta de estos procesos ni legitimen su representación.

dificultades para su aplicación, frente a la sólida estructura institucional de las organizaciones nacionales, las que representan a sus respectivas bases regionales, provinciales, comunitarias, cuyos dirigentes son el resultado de elecciones participativas que ejercen una representación delegativa de sus bases.

Es importante precisar que la participación, como tal, debe favorecer a la inclusión de todos los actores involucrados, de tal modo que, se entienda como "la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes" (Gento, 1.995: 10), donde el trabajo individual oriente hacia la consecución de demandas comunes, capaz de "traducirlas en formas de actuación colectiva con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos" (González, 1.995: 17).

En el ámbito de la participación, los pueblos indígenas siempre reclamaron y buscaron su oportunidad a la que estaban impedidos. Así por ejemplo, en la institucionalización de educación bilingüe, las organizaciones indígenas se involucraron, con diferentes grados de participación, dispuestas a negociar y concertar en la toma de decisiones conjuntas con la DINEIB, la finalidad, democratizar los mecanismos de acceso al poder y fortalecer la capacidad de interlocución con el Estado, dirigidos hacia una administración autónoma, descentralizada administrativa y financieramente.

Hoy, los ambientes de participación son espacios donde necesariamente se superpone la discusión sobre las relaciones de poder entre los distintos actores sociales, aún, "las formas de participación que se ofrecen son ambiguas o inconclusas, no alcanzan a constituirse como verdaderas instancias para que alcancen algún nivel de incidencia" (Iguíñez, 1.998: 23), ni mucho menos tienen la posibilidad de transformar los organismos creados por las propias organizaciones indígenas en entidades interculturales de legislación y control social y, se convierten, por lo tanto, en una acción sistemática y planificada que los ubique en un proceso de trabajo permanente.

Una participación que, en el campo de la educación, incorpore a los padres de familia, docentes, autoridades, dirigentes, estudiantes y otros en el ámbito de los consejos educativos comunitarios, provinciales y el mismo Consejo Nacional, una acción "interactiva" que "describa la naturaleza de un proceso decisorio de consulta y consenso con los diversos actores y que cuente con el involucramiento de diversos intereses y perspectivas", pero que también "se refiera a la naturaleza de un proceso decisorio, capaz de visitar sus análisis y decisiones, considerando que nuevos acontecimientos pueden obligar a repetir ciertos análisis o a repensar ciertas decisiones" (INDES, 2.002), en fin, que los padres de familia no sólo se limiten a enviar a sus hijos al centro educativo, sino, asuman una corresponsabilidad en la toma de decisiones de la gestión institucional y el desarrollo del proceso educativo.

Como toda organización social, el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, instancia a la que nos interesa conocer y que nos ocuparemos más adelante, se basó esencialmente en la participación de las organizaciones indígenas como soporte político y técnico del desarrollo de Educación Intercultural Bilingüe, siempre inspirado por el interés de hacer presencia, opinar, sugerir y facilitar el acceso a las oportunidades y al protagonismo equitativo de las mismas.

Sin lugar a duda, coincidiendo con (Montaluisa, 1.994), las organizaciones indígenas ejercieron "poder" con su presencia, como lo hicieron por ejemplo, creando la DINEIB que se constituyó en un organismo autónomo⁴¹. Lo descrito, como es lógico, se manifiesta a través de la representación que ejercen las organizaciones indígenas al interior del Consejo y, que tienen sus propias connotaciones y controversias no pudiendo pensar por separado de la actividad política.

Entonces estamos hablando de la representación definida como "un particular mecanismo para la realización de una relación de control"

⁴¹ Al hablar de la autonomía, en la práctica se puede rescatar "la facultad de las organizaciones indígenas de elegir a las autoridades, funcionarios de la DINEIB y las direcciones provinciales" sin la injerencia directa de los políticos ni ministros de turno, modalidad que duró hasta la llegada del gobierno de Jamil Mahuad. En los demás aspectos se continúa dependiendo de la decisión estatal, principalmente en la asignación de los recursos económicos.

(Bobio, 1.995: 1427), por lo tanto requiere de dos actores: los representados que encargan en sus elegidos la defensa de los intereses del grupo y, los dirigentes elegidos que representan estos intereses.

Esta representación "delegativa democrática es la más practicada en las organizaciones indígenas", aquí, el representante⁴² es el vocero ante la esfera pública; encargado de ejecutar los mandatos en forma estricta sin ninguna posibilidad de cuestionar a sus mandantes, quienes están sujetos a un complejo sistema de control social conocido como "rendición de cuentas" o "ñahuinchina".

Retomando lo tratado anteriormente, desemboca inevitablemente su acción en el trabajo que hagan o dejen de hacer sus dirigentes, pues la gestión es una práctica desarrollada en todos los ámbitos de la vida humana; sus formas y estilos varían de acuerdo al entorno geográfico y cultural, así como de la época histórica de la humanidad, ya en el ámbito educativo "en realidad, la gestión educativa desempeña un papel político y cultural específico, históricamente construido y geográficamente situado" (Sander, 1.996: 18).

Al respecto, no obstante, que las acciones de las organizaciones indígenas encuentran una serie de barreras, su misma naturaleza hace que soporten muchos avatares al tratar de convivir con otros grupos, en sus intentos de compartir el medio geográfico, su entorno, sus recursos, sus particularidades, pero fundamentalmente en sus relaciones sociales. Esta necesidad de corresponder con otros grupos, y entre los mismos de su género, originó una incesante búsqueda de formas de participación a través de la representación, que a lo largo de la historia han venido dando diferentes matices y resultados.

Para nuestro estudio, los pueblos indígenas mantuvieron sus propias formas de administración practicadas durante mucho tiempo, que salen de toda racionalidad, así lo hicieron en el campo educativo, desde luego en el ámbito estrictamente familiar; sus prácticas, hoy, tratan de ser recogidas y aplicadas

⁴² Conocidos como dirigentes miembros de los Consejos de Gobierno en los casos de la CONAIE y la FEINE, o miembros del Consejo Directivo en el caso de las demás organizaciones indígenas. La representación delegativa a la que nos referimos en la actualidad tiene otras connotaciones, va perdiendo paulatinamente su esencia, por el mismo ritmo de asimilación de prácticas políticas tradicionales de representación que vienen experimentando las organizaciones indígenas, en todo caso se conserva como un ideal.

en la conducción de instituciones y proyectos dirigidos por profesionales indígenas, que plantean, indudablemente, la "ruptura de los modos tradicionales de gestionar" (Iguiñez, 1.998: 95).

En la gestión tradicional burocrática, las "teorías de administración de la educación han generado modelos hipotéticos-deductivos y normativos, preocupados con el mantenimiento del orden y del progreso racional en el funcionamiento de las instituciones y sistemas educativos" (Sander, 1.996: 22).

En las formas propias de administración se pretende la sujeción de los actores educativos a una constante rendición de cuentas, procedimiento definido por el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social -INDES- como "accountability", por constituir en un "método eficiente por el cual la responsabilidad del éxito o fracaso de una iniciativa radica dentro del sistema y no fuera de él", que facilita "someter las acciones y decisiones al juicio y escrutinio de los involucrados" (INDES, 2.001, glosario a) para conocer con exactitud la consecución de las metas planteadas.

Entendida la gestión como tal, es un medio para dotar agilidad al trabajo educativo en el cumplimiento de sus objetivos, cuyo resultado debe reflejarse en la calidad de los servicios que ofertan los centros educativos, aquí encontramos un problema de definición que muchas veces confunde entre la gestión (medios) y la administración (normas), que son a la vez complementarias. Al respecto se cree que los mecanismos empleados son aún insuficientes, hace falta sistematizar experiencias que sirvan de referencia para ser aplicadas en diversos contextos, algunas normas establecidas por los mismos actores educativos pronto dejan de ser tales, por no tener ningún respaldo legal.

No es menos cierto que, toda comisión depende de las condiciones de la comunidad y su contexto cultural, educativo y lingüístico, pues "las grandes propuestas educativas pedagógicas tienen, en mayor o menor grado, un enfoque organizacional que se ha subvalorado" (Iguiñez, 1.998:83), impidiendo experimentar una adecuada administración en los establecimientos educativos

y del sistema educativo global.

Una adecuada gestión educativa sería posible adoptando los criterios de "eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia" (Sander, 1.996: 74), precisamente cuando los pueblos indígenas exigen "calidad de vida para todos, definidos en términos político-ideológicos y técnico-pedagógicos" (Ibíd.: 137). Sin embargo, el autor no menciona dos conceptos fundamentales para el desarrollo educativo que recoge el INDES, se hace referencia a la equidad y sostenibilidad, que junto a la eficiencia y eficacia "representan un conjunto mínimo de pautas, normas para el análisis, formación de políticas y programas" conocidos como "conjunto prioritario de criterios" (Mokate, 2.001: 1); principios que no tienen una definición exacta, lo reconoce la propia autora, pero es menester conocer, en resumen, las definiciones vertidas por ella a continuación: Eficacia "se podría entender como el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos", su cumplimiento, o no, depende de la "claridad del objetivo" al que se desea llegar. Eficiencia puede entender como el grado en que se cumplen los objetivos de una iniciativa al menor costo posible". El concepto equidad "está basado en tres valores normativos de: igualdad, cumplimiento de derechos y justicia", sostiene la misma autora.

"En las sociedades actuales, caracterizadas por desigualdades entre grupos e individuos, la promoción de la equidad (socialmente justa) podría requerir de tratamientos diferenciados para distintos actores o grupos sociales, con el propósito de ajustar diferencias ya existentes entre los grupos e individuos que forman parte de la sociedad" (Ibíd.: 2.001).

Los criterios antes referidos son elementales en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, en la medida que nos permite dimensionar su aplicación, pero depende del "empoderamiento", que se cree imprescindible incluirlo, porque es el grupo o sector de la población favorecida que harían suyo, o no; de ser positivo, pueden convertirla en una alternativa educativa pertinente, inclusive para otros sectores que aún observan con indiferencia.

En lo que respecta a la sostenibilidad, es un término que ofrece mucha imprecisión al definir. Se han desarrollado conceptos variados de acuerdo a

las circunstancias y a los factores que inciden en el sostenimiento de un determinado proyecto, noción utilizada por los estudiosos ambientalistas, con frecuencia, para hablar del desarrollo "sustentable o sostenible".

Como se comentó al inicio del presente estudio, la falta de una real evaluación de resultados del sistema en su totalidad nos dificulta conocer el nivel de eficacia, eficiencia, equidad, sostenibilidad y empoderamiento del sistema -EIB- vigente durante dieciséis años; los conocidos arrojan resultados muy dispersos y de acuerdo al interés de la investigación. En todo caso nos darán pautas para conocer, más adelante, el avance de nuestra educación⁴³.

Para analizar lo antes mencionado se afirma que, la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe se debe a las organizaciones indígenas que la convirtieron en icono ante la sociedad nacional, con la finalidad de renovar esa vieja estructura educativa ofrecida por el Estado ecuatoriano durante muchos años, que atraviesa permanentes cambios en la forma y no en el fondo, cada vez que ocurre el ingreso de un nuevo gobierno o Ministro de Educación.

Sin embargo, su curso posiblemente ha sido confuso, en palabras de los mismos dirigentes que han reclamado una participación en "todo", bien se podrían señalar tres grandes fases: una antes y las otras después de la creación de la DINEIB.

En la primera, caracterizada por la intensa lucha por institucionalizar su propia educación, el tema educativo resultó ser la punta de lanza para tal manifestación pública, su acción estaba dirigida a crear los primeros instrumentos técnicos -MOSEIB- y administrativos -reglamento de elección de las autoridades y funcionarios-, suscribir convenios de cooperación para los proyectos de implementación -GTZ, UNICEF, UNESCO- y la creación de una primera instancia de representación indígena para la administración del

⁴³ Las organizaciones provinciales incluyen en las agendas de sus congresos la evaluación de la educación bilingüe, espacios en los que debaten sus problemas, concluyen mostrando intereses por nombrar un nuevo Director Provincial a un miembro de su organización, haya o no concluido su periodo -tres años-, cuyas resoluciones se pueden encontrar en los archivos de las organizaciones.

sistema.

En la segunda fase se reduce la intensidad de su participación, encargan la gestión técnica y administrativa a los funcionarios-docentes elegidos por las mismas organizaciones indígenas, mientras que éstas fijan sus objetivos en otros problemas también acuciantes, como la inserción en la representación política en los gobiernos seccionales, la discusión de temas de ámbito nacional que hasta entonces eran reservadas para otros sectores sociales y el inicio en la construcción de un movimiento indígena nacional.

En esta fase última, la DINEIB sufre la arremetida de sectores interesados en desaparecerla; surgen grupos dispuestos a desprestigiar el sistema, la injerencia política de los gobiernos de turno no se hace esperar, las disputas por convertir en su "propiedad" a la DINEIB y sus direcciones provinciales, por parte de las organizaciones indígenas, son visibles.

En esta situación inestable, la vigencia de la nueva Constitución Política cambia la representación indígena en el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, de cuya estructura desaparecen las organizaciones indígenas, intentando conformar un grupo "más representativo nacional" que tome en cuenta a los miembros de los pueblos y nacionalidades, lo que hasta la actualidad ha resultado impracticable.

Pese a esta situación, las organizaciones indígenas logran mantener la institución, la lucha por el incremento del presupuesto para la creación de nuevas partidas presupuestarias ha sido parte esencial de la plataforma de lucha en los levantamientos, algunas con éxito.

En una tercera etapa, las organizaciones indígenas descuidan el tema de la educación bilingüe de sus agendas públicas y plataformas de lucha, ya sea por la incesante vinculación de sus principales dirigentes en cargos públicos después de la victoria electoral (CONAIE-PACHACUTIK), o porque las demás organizaciones aducen estar excluidas de la DINEIB.

En todo este periodo, la DINEIB atravesó inconvenientes de carácter político,

económico y administrativo, su creación como una institución "administrativa y financieramente autónoma" es relativa; los cambios ocurridos estructuralmente sólo han respondido a expectativas de carácter administrativo de la DINEIB y no al sistema en su conjunto, pese a gozar de la autonomía otorgada por la Ley de su creación, la capacidad de decisión y control propio por parte de los ejecutivos ha sido muy limitado o, simplemente, no lo quisieron asumir, sus administradores asimilaron muy pronto en las normas de control burocráticas engorrosas de las que tampoco pueden prescindir.

Al reiterar en estos cambios, se entendió la descentralización administrativa en la DINEIB hacia y desde las direcciones provinciales, no así, en la gestión y administración del sistema educativo. No se ha iniciado siquiera la implementación de formas de descentralización que conlleven a la transferencia de competencias hacia los diferentes actores educativos de la comunidad.

Aquí no se vislumbra el ejercicio de la práctica comunitaria democrática pregonada en el discurso por las organizaciones indígenas nacionales, provinciales y de base, cuyos líderes lucharon por el reconocimiento de los derechos educativos consagrados ya en la Constitución Política vigente en su artículo 68 que dice:

"El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conforme a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización administrativa, financiera y pedagógica. Los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos participarán en los procesos educativos" (CODENPE, 2.001: 13). Este fundamento legal abrió una oportunidad de incidencia por parte de las autoridades educativas, gobiernos seccionales y la dirigencia indígena, en la implementación del sistema educativo⁴⁴.

⁴⁴ La DINEIB, contrariamente a esta corriente moderna de descentralización, asume una actitud "centralista burocrática formulista", obliga por ejemplo, a los aspirantes a ocupar una partida docente, trasladarse a la ciudad de Quito desde las provincias y rincones de la Patria, más distantes, causando serios problemas económicos y pérdida de tiempo porque deben correr con los gastos de hospedaje, alimentación y otros menesteres propios de la tramitación, mientras el Director Nacional "suscriba la acción de personal y tome el juramento de rigor", lo que implica a quienes vienen de las provincias orientales por ejemplo, destinen un promedio de cinco días -tres de viaje- uno para la elaboración del nombramiento, otro para rendir la prueba de bilingüismo, en el mejor de los casos, si los funcionarios no tiene "otras ocupaciones o se encunatran en comisión de servicios".

Sobre el tema nos referiremos a una propuesta de descentralización efectuada por el Consejo Nacional de Modernización del Estado -CONAM- que fundamenta en tres componentes su proyecto: "la descentralización política, administrativa y fiscal", sobre la experiencia nacional de un sistema centralista que crea, más bien, grupos de élite entre los dueños de la decisión, y de quienes han sido obligados a convivir sumisamente con este sistema causando "innumerables conflictos, unos con consecuencias inmediatas, como es el caso de la agudización de la pobreza y la migración desarticulada hacia las grandes ciudades y el exterior, otros con efectos en el mediano y largo plazo, como por ejemplo, la desaparición de estructuras sociales y culturales" (CONAM, 2.000: 5).

Partiendo de esta última descripción retrograda, innegable por cierto en las comunidades, la DINEIB no tiene el camino despejado hacia un verdadero manejo del sistema educativo por los propios actores, un problema que afecta el alcance de los objetivos y metas con criterios de eficacia, eficiencia, equidad, sostenibilidad y empoderamiento a los que se ha referido anteriormente⁴⁵.

La administración del sistema desde la DINEIB es ejercida generalmente por personas que fueron formadas para docentes –sin lugar a dudas su profesión la ejercerán con plenitud-, no se objeta esta formación; sin embargo, los patrones burocráticos de gestión sucesivos, puestos en práctica, hacen sospechar que no se recogen los criterios del mandato comunitario que si los hay ni de los instrumentos de manejo que sugieren las ciencias sociales para una adecuada gerencia de la política educativa de los pueblos indígenas.

En efecto, al pretender una verdadera fórmula de gerencia social se toma en cuenta las siete premisas recomendadas por el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) para el diseño y gerencia de políticas y programas sociales, que se citan:

1. Los aspectos éticos que obligan a acordar y explicitar valores sociales prioritarios;
2. Los criterios fundamentales de: eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad, que deben guiar la formulación, gerencia y evaluación

⁴⁵ Sería importante dar los primeros pasos instaurando un proceso de descentralización operativa aunque se mantengan, todavía, centralizadas las normativas del desarrollo educativo.

-
-
- de políticas sociales;
3. La entrega de servicios sociales para fortalecer los procesos educativos;
 4. La gerencia social como un ejercicio dado en entornos cambiantes;
 5. La articulación con medidas proactivas de las políticas económicas, sociales y del desarrollo institucional;
 6. El reemplazo de un esquema interactivo e iterativo⁴⁶ a cambio del esquema tecnocrático y;
 7. El monitoreo y la evaluación. (INDES, 2.002).

Esta propuesta bien podría servir de orientación gerencial en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe, de lo contrario redundará negativamente no sólo en la calidad de la educación que ofrece el sistema sino en la calidad humana, porque se pierden muchos valores culturales que regulan el comportamiento social y en vista de que las comunidades indígenas se enfrentan a un "cambio vertiginoso de la actividad económica, con un desarrollo aún insipiente en la calidad de sus productos y, por consiguiente, poca competitividad; el desplazamiento territorial que obliga a subemplearse con los nuevos propietarios o a trasladarse a territorios menos productivos y/o suburbios citadinos; la pérdida de valores culturales, lengua, costumbres, idiosincrasias, entre otros" (Ibíd.: 6).

En medio de esta situación neurálgica surge un proyecto de descentralización educativa que se dirige a "salvar" a la educación ecuatoriana, incluido el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, bajo el lema "calidad en la educación rural", propiciado por el Ministerio de Educación, que responsabilizó a la Unidad Coordinadora de Programas (UCP), asistido financieramente por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a implementar el Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales -REDES AMIGAS⁴⁷-, sustentado en

⁴⁶ Aquí se transcriben literalmente estos dos conceptos:

Interactivo.- Describe acciones que se ejercen recíprocamente entre dos o más actores, agentes, fuerzas, funciones, etc. (Diccionario de la Lengua Española). Describe la naturaleza de un proceso decisorio que consulta y consensúa diversos actores y que cuenta con el involucramiento de diversos intereses y perspectivas.

Iterativo.- Describe la acción y efecto de repetir algo múltiples veces. (Diccionario de la Lengua Española.) Corresponde a petición de acciones análogas. Repetido, reiterado (Diccionario Larousse.) Se refiere a la naturaleza de un proceso decisorio capaz de visitar sus análisis y decisiones, considerando que nuevos acontecimientos pueden obligar a repetir ciertos análisis o a repensar ciertas decisiones.

⁴⁷ Las redes escolares están conformadas por un mínimo de 5 hasta un máximo de 20 centros educativos -escuelas-, las que deberán ser únicamente las pertenecientes, entre sí, al sistema no indígena o bilingüe, es decir no pueden mezclarse entre centros educativos de los dos sistemas.

problemas demoledores que atravesaba el sistema educativo nacional.

Estas redes operan con tres principios básicos: "la autonomía, la descentralización, y desconcentración" (REDES AMIGAS, 2.001: 6) para enfrentarse a la escasa asignación presupuestaria para el sector de la educación, de cuyo presupuesto se destina hasta un 95% al pago de sueldos y salarios, una formación deficiente y anticuada del maestro en el uso de la tecnología y del conocimiento contextual, la caótica organización de las instituciones educativas burocratizadas y centralizadas, la transferencia de responsabilidades de los padres exclusivamente a la escuela o la enseñanza de los valores históricos completamente tergiversados que pronto han sido descubiertos por los propios educandos como mentiras de la historia, sino de los profesores.

Para fines de estudio, la descentralización en educación es un proceso gradual que implica el traspaso de la toma de decisiones, de recursos, de servicios y competencias, a un marco de institucionalidad que favorezca el desarrollo de nuevas estrategias, políticas y programas educativos en búsqueda del acercamiento mutuo entre el usuario y el ofertante.

Es un modelo óptimo que obliga a atravesar, en primera instancia, la fase de la desconcentración, entendiéndose como tal al endoso de atribuciones en el manejo de los recursos económicos, materiales y humanos a las instancias provinciales y locales, para alcanzar los mejores grados de eficiencia, eficacia, equidad, sostenibilidad y empoderamiento.

Si la DINEIB logra establecer mecanismos de descentralización que asimile las condiciones antes anotadas a través de las redes escolares, se podría entonces hablar de un sistema autónomo con la capacidad de decidir en pro del desarrollo del sistema en su conjunto. Se puede presagiar, entonces, la aplicación de un proyecto que cambie sustancialmente la calidad de la educación en los sectores rurales. Todo sujeto a la predisposición de los actores en asumir sus propias responsabilidades, a la formación del capital humano que administre el sistema, al cambio de actitud de los padres, docentes y dirigentes para aceptar estas innovaciones, a la posición política

de las organizaciones indígenas y del gremio magisteril⁴⁸, así como de las normas y leyes que permitan accionar a las instancias de los gobiernos locales⁴⁹.

En vista de que el proyecto de las redes escolares cubre el sector rural con prioridad, implícitamente constituye la jurisdicción del sistema bilingüe. La DINEIB ha sido parte del programa, en muchos casos hasta involuntariamente, porque algunas redes se las han creado directamente por la administradora del proyecto -UCP, sin consultar a las autoridades de la DINEIB, tampoco a las direcciones provinciales. Estas últimas instancias sólo asumen responsabilidades cuando surgen problemas técnicos y administrativos. Una vez creada la red, inclusive puede provocar la injerencia de la acción política asistencialista porque su naturaleza implica la aparición de líderes y actores políticos para la gestión de la red.

El ex director de la DINEIB facilitó, de alguna manera, la implementación de las redes de Educación Intercultural Bilingüe (RECEIB) de forma inconsulta; la dirigencia indígena no tiene aún respuesta alguna al respecto, quizá contagiada por la oposición de los maestros agremiados. No obstante; es impreciso el cómo implementarlas, existen funcionarios que están en contra y otros a favor. Se ha encargado a pocas personas -técnicos de la DINEIB- para que coordinen la apertura de nuevas redes, número insuficiente frente a la magnitud del programa y al plazo de conclusión del proyecto. Al momento se han creado 55 redes bilingües, tal el caso que en una de las provincias con mayor número de estudiantes y docentes bilingües -Chimborazo- se resisten a tomarlo. No cuentan con una sola red, contrariamente a lo que sucede en Tungurahua, provincia que está integrada, por redes, en la mayoría de los centros educativos bilingües.

A pesar de las bondades del programa, quizá lo preocupante es que no da cabida al desarrollo de la interculturalidad puesto que, las redes deben

⁴⁸ Este sector ha sido el más renuente en aceptar la ejecución del proyecto aduciendo que es un camino hacia la privatización de la educación ecuatoriana.

⁴⁹ A estas instancias, el proyecto de redes escolares, las denomina "Consejo de Red" conformada por tres representantes de los padres de familia, tres representantes de los profesores, y un representante de la comunidad, dejando de lado a otros sectores representativos como la iglesia, las organizaciones sociales y étnicas locales que deben asumir un papel decisivo en la gestión educativa.

agruparse entre centros educativos con características socioculturales y económicas similares, pertenecientes a un mismo sistema -no indígena o bilingüe-,⁵⁰ lo que restringe el diálogo intercultural en el aula, por la falta de intercambio de realidades distintas entre las niñas y niños de los dos sistemas, causará más de una desintegración en las comunidades, entonces ¿cómo se conjugará este atributo esencial de la Educación Intercultural Bilingüe?

Pronto se consolidarán redes dotadas de todos los medios económicos y materiales, otros, carentes de los servicios más elementales, sujetarán su desarrollo a la gestión política de los miembros del Consejo de Red liderado por su director, a la capacidad técnica del personal para formular proyectos convincentes ante los organismos de apoyo financiero nacional o internacional, al trabajo innovador que impulsen los docentes y la corresponsabilidad que asuman los padres de familia y la dirigencia.

Surgen otras preguntas: ¿estarán preparadas las comunidades para sostener un proyecto que de por sí cuesta mucho dinero mantener por el estatus que han tomado los centros educativos que recibieron financiamiento a su inicio y, que a futuro asumirán los gastos de mantenimiento de la infraestructura, servicios básicos, equipos, programas de capacitación, proyectos productivos, hasta del pago de docentes ocasionales? (no se menciona el pago a los docentes porque el Estado continuará haciéndolo); ¿Las personas que administran los recursos y observan las normas administrativas están siendo lo suficientemente capacitadas para responder a los diferentes órganos de control financiero y administrativo del Estado?. Se cuenta con el número suficiente de líderes, docentes, administradores, contadores, economistas y otros profesionales indígenas dispuestos a trabajar en las comunidades? ¿Cómo se efectivizarán las normas disciplinarias establecidas por los Consejos de Red, en el caso de sancionar a los docentes que son amparados a una Ley de Educación que no responde a todo intento de aplicar el ejercicio del derecho propio?. El mismo reglamento sustitutivo para la gestión de las redes escolares autónomas rurales emitido el 1 de junio del 2.001 no fija procedimientos claros al respecto. Otra preocupación quizá la más importante: ¿cuál será el futuro de estas redes cuando el flujo de recursos económicos

⁵⁰ Lo señalado consta en el artículo 3 del Capítulo I, De la naturaleza, objetivos y estructura de las redes (Reglamento sustitutivo para la gestión de las redes escolares autónomas).

concluya?

Dentro de los organismos propagadores del discurso indígena y su ejercicio, están los gobiernos locales alternativos, que en los últimos tiempos han captado espacios importantes en la política nacional, tal es el caso de la elección de alcaldes indígenas de las ciudades de: Cotacachi, Otavalo, Saquisilí, Colta, Guamote, Suscal, Guaranda, Alausí, entre las principales. En estas administraciones sus autoridades han propiciado una profunda transformación política institucional, aprovechando de una práctica característica de las comunidades: la minga,⁵¹ sin embargo, no han podido lograrlo en su totalidad porque se encuentran con fortalezas burocráticas edilicias que obstaculizan los cambios.

Experiencias como las de Guamote han logrado construir propuestas participativas y democráticas vinculando a los actores sociales y políticos a trabajar en forma conjunta, sin embargo, no tocan el problema educativo a profundidad, porque quizá lo entienden como parte de un conjunto de problemas sociales y no como un factor esencial y único del desarrollo en su jurisdicción; posiblemente temen que la administración de los servicios educativos le significará pasar a su cuenta enormes responsabilidades técnicas, administrativas, económicas en las que no están preparados⁵². Al parecer han tomado la misma actitud de las organizaciones indígenas: responsabilizar del manejo del sistema educativo a la DINEIB, es explicable, entonces, la falta de prioridad sobre el tema.

La puesta en marcha de un sistema descentralizado de la educación liderada por estos cantones no sería difícil porque, por un lado, cuentan con experiencias de trabajo participativo ligadas a la prestación de servicios y la creación de mecanismos de rendición de cuentas que no son nuevos,

⁵¹ Para los pueblos indígenas, la "minga" es la "construcción de la democracia, desde la perspectiva 'india' ... es la incorporación de la gobernabilidad, .. es el facilitador de los procesos de desarrollo de la comunidad" (Yamaipacha: 2.002). Por lo tanto, la minga es una práctica tradicional de trabajo en la que participan todos los moradores de la comunidad, sin distinción de edad ni sexo. Radica fundamentalmente en el aporte de la mano de obra y alimentos para la ejecución de una determinada obra para el desarrollo comunal o de una familia.

⁵² Al respecto, las mismas ciudades grandes como Quito y Guayaquil, que tienen experiencias en el manejo de establecimientos educativos, no dan respuestas precisas para recibir esta transferencia de competencias; consideran, posiblemente, que es una pesada carga de la que el Estado debe asumir con responsabilidad porque las leyes así lo dictaminan.

por cierto, en las parroquias y comunidades. Por otro lado, el municipio "podrá asumir la formulación de políticas locales de educación, la planificación, la operación o prestación de servicios, la construcción de infraestructura y equipamiento. El municipio a la vez transferirá el financiamiento y la operación a las unidades educativas" en toda su jurisdicción (Decreto Ejecutivo No. 1.616).

A pesar de que sus autoridades son el producto de un largo proceso de lucha hacia la autodeterminación de los pueblos, no logran cristalizar a plenitud el discurso indígena en espacios locales. Si visualizamos las formas de administración de los gobiernos seccionales, presididos por los indígenas, aún no se distingue un "modelo de desarrollo indígena" que sea la expresión auténtica de los principios de gestión que difiera de los modelos económicos y administrativos ya aplicados, con la excepción de casos singulares, como los de Cotacachi y Guamote, que han logrado un buen nivel de participación ciudadana.

Por su parte, el CONAM calculó en USD 203'157.800 para la descentralización del sector de la educación, en todos los cantones del país. Este proceso se ha iniciado lentamente, ya que se han encontrado obstáculos y temores por parte de grupos involucrados que se resisten al cambio, porque significa la reducción de espacios de su status quo, generado por el manejo de las partidas docentes.

Mientras tanto, los municipios deben asumir directamente la administración del sistema educativo o concesionarlo a las comunidades por medio de la cogestión (trabajo técnico-socio-organizativo), "entonces será necesario contar con entidades capaces de entregar servicios y bienes públicos con eficiencia y eficacia. Además, es necesario que exista confianza mutua entre las entidades concedentes y receptoras" (CONAM, 2.000: 74), de no existir, se deberá iniciar un proceso de institucionalización de entidades comunitarias administradoras y suministradoras de servicios educativos.

Este proceso debe ser impulsado por la DINEIB conjuntamente con las organizaciones indígenas, constituidas en instancias técnicas, que generen

políticas educativas, que evalúen el desarrollo del sistema, que regulen su funcionamiento, que se retroalimenten de experiencias innovadoras producidas en el aula, las sistematicen y reviertan a los centros educativos y, a la vez, sometan a discusión nuevas leyes en favor de la educación bilingüe.

CAPÍTULO II

LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS DEL ECUADOR EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

No encontraríamos los justificativos necesarios sobre la vigencia de la Educación Intercultural Bilingüe si ésta se diera sin la intervención de las organizaciones indígenas. Por lo menos, se puede asegurar que en sus inicios así lo hicieron, aunque con el transcurso del tiempo han perdido el interés, o han disminuido su participación, como sostiene el ex director de la DINEIB: "las organizaciones indígenas hicieron a la guagua, nació, cuidaron hasta que diera unos cuantos pasos y luego la abandonaron" (entrevista No.4, 28-04-2.000)⁵³. A pesar de ello no deja de tener importancia su acción ya que son las encargadas de tomar las riendas para que no fracase este proyecto educativo singular.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (1.940-1.988)

Para conocer algunos hechos históricos de la Educación Intercultural Bilingüe, es preciso reseñar la travesía de los pueblos indígenas por las distintas etapas de la historia ecuatoriana.⁵⁴ Pueblos que por siempre fueron considerados como una clase inferior, explotada y denigrada, una clase condenada a desaparecer o transformar a falta de contacto con otras culturas.

Estos mismos pueblos nunca descuidaron la educación por considerarla un instrumento de transmisión de conocimientos, recurrieron a diversas estrategias no obstante que su lengua carecía de un sistema de escritura

⁵³ Al hablar del "nacimiento de la guagua" se refiere a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, en 1.988.

⁵⁴ Se advierte que los periodos sucesivos de la historia del Ecuador que se inicia con el incario, hasta la era republicana, son considerados en este orden por la familiaridad de algunos textos que analizan de esta manera. Algunos intelectuales indígenas cuestionan este orden, afirman que la historia cronológica de los pueblos indígenas es diferente, aunque no precisan cuál.

alfabética; desarrollaron sistemas propios muchos, de ellos indescifrables, reservados solo para los especialistas.

En el incario, a pesar de "tener una estructura política unificadora, poseían una dinámica que no negaba la diversidad" a tal punto que, "mantenían divinidades propias, sus lenguajes y varias tradiciones a nivel de familia" (Bustamante, 1.993: 88). La atención de la educación fue natural y espontánea de cuya actividad estaban encargados los "Amautas", sabios filósofos que se dedicaron a enseñar a los nobles y sus hijos. Así surge "el Yachaihuaci para los hombres, el Agllaiwaci para las mujeres y el Coricancha, institución pedagógica complementaria de las dos anteriores" (Uzcátegui, 1.980: 38), para proporcionar una formación integral⁵⁵. Era un sistema educativo estatal al que accedía un grupo selecto de personas pertenecientes a un estrato social exclusivo, no así los hijos del pueblo cuya educación era asumida por sus padres.

A partir de la invasión española los pueblos indígenas fueron subyugados a las culturas foráneas, una larga historia de sometimiento que traspasó las etapas de la invasión, colonia, república, hasta la actualidad, donde "el racismo fijaba la desigualdad de los individuos estatuyendo por medio del sistema político e ideológico, la "superioridad" de "blancos" sobre "los otros" -indios y mestizos- (Quinteros, 1.987: 129).

Frente a esta arremetida, los intentos de conservación de lo indígena hayan sido permanentes, aunque muchas de sus prácticas fueron fusionadas entre lo indígena y lo español.⁵⁶ Los incas tenían un sistema de escritura basado

⁵⁵ El lema principal de estos centros educativos fue: "ama súa, ama llulla, ama quilla", principio recogido por el actual movimiento indígena ecuatoriano como su slogan de lucha política. Estos valores que dan vida al accionar comunitario, corren peligro de constituirse en un frío enunciado al ser trasladados al espacio nacional y ser tomados, para efectos eleccionarios, por dirigentes o personas que tienen trayectoria política, un tricálogo que invoca honradez, lealtad y veracidad. Una preocupación del autor: al parecer, desde el mismo incario, la educación para los hijos de la clase social pobre -súbditos, esclavos, proletarios, o simplemente pueblo pobre- no estaba a su alcance, la formación científica y profesional era accesible tan solo para la clase de elite. Lo hicieron durante el transcurso de la historia del país, actualmente se ha radicalizado esta situación. Se intuye entonces que el discurso indígena actual, de equidad de acceso a los servicios educativos de calidad para todos los ciudadanos, no fue tomado de las prácticas incásicas.

⁵⁶ Este tipo de manifestaciones lo evidenciamos fácilmente en las fiestas en honor a la virgen María, las fiestas de San Juan y otras, con todas sus variadas manifestaciones religiosas que difieren de acuerdo a los contextos geográficos, culturales y regionales, las que antes de la llegada de los españoles se celebraban en honor al sol, la cosecha, o la siembra.

en los quipus, interpretados por muy pocas personas -quipucamayos-, que fue suplantado fácilmente por el sistema alfabético del castellano.

En la época de la convivencia con los españoles (colonia), el acceso a la educación de los indígenas fue restringido para la gran mayoría por ser considerados menores de edad o porque se dedicaban a las mitas y obrajes, lugares a los que se trasladaban con sus hijos y éstos se dedicaban muy temprano a trabajar con sus padres. Por lo tanto, el acceso a la educación era solo para los hijos de los caciques o de quienes se aliaban con los españoles para facilitar los medios para la conquista y la dominación.⁵⁷

El "proceso de configuración de los estados nacionales actuales se inició con el derrumbe del sistema colonial (independencia), lo que dio paso a la instauración de nuevas formas de dominación étnica" (González, 1.996: 293), que no cambió en nada la situación de explotación y opresión de los pueblos indígenas, sujetos básicamente bajo el sistema de la hacienda. Ya en la República, las condiciones del indígena tienden a pauperizarse, por la integración al sistema dominante, apoyadas por la crisis económica y la inestabilidad política ecuatoriana.

Pasaron muchos años de lucha, hasta que los pueblos indígenas se convierten en los protagonistas de su propio destino, proceso que para el caso ecuatoriano se consolida en los noventa, con el primer levantamiento indígena que generó un despertar político de las organizaciones indígenas, frente a un Estado incapaz de dar respuestas a los problemas sociales y económicos, que fue obligado a buscar mecanismos para una reforma estructural, ¿cómo?: "politizando una identidad y construyendo un proyecto étnico" (Gros, 2.002: 188), para cambiar los criterios generalizados que calificaban al indígena como una raza inferior "poco atrayente... duro, rencoroso, egoísta, cruel, vengativo y desconfiado" (Cristal, 1.930: 25).

⁵⁷ En esta época la población indígena sufre "la ruptura de sus principios ideológicos, la destrucción de su concepto teológico y religioso, la alieneación del indígena que se traduce en el desprecio de su vivencia ancestral y su idioma, concientización en el respeto y temor a los apellidos y costumbres españolas, identificación "como soy católico desde mis antepasados" (Quicaña, 1.995: 59).

Profundizando el tema en estudio, no se pretende describir todos los hechos que marcaron la historia de la Educación Intercultural Bilingüe sino enumerar los más importantes. Encontramos algunos documentos que reseñan su trayectoria que, a propósito, los hay muy pocos, los que existen casi no hacen referencia al esfuerzo de la iglesia católica y evangélica por ejemplo, que emprendieron su trabajo preocupados por tener una mejor educación para sus seguidores -principalmente la alfabetización- desde el inicio de las actividades religiosas en el país, cuya "prédica religiosa no llegó sola, sino que, acompañada de un conjunto de nuevos bienes estratégicos en pro de la modernización y de la integración de las comunidades" (Gros, 2.000, 138).

Tampoco se menciona que la mayoría de los líderes y la dirigencia indígena, preocupada por la educación de sus congéneres, sostuvieron contactos o fueron parte de estas dos iglesias, las que estuvieron prestas a financiar programas de educación que facilitaban sus objetivos cristianizadores, de allí las reacciones de algunos dirigentes evangélicos que advierten la labor desplegada por esta iglesia al decir, "nos preocupa que nuestro trabajo sea desconocido por nuestros mismos hermanos indígenas, nosotros los evangélicos iniciamos la educación bilingüe en cuanto ingresó el evangelio a las comunidades hace 100 años⁵⁸, lo seguimos haciendo en nuestras iglesias, inclusive todas nuestras ceremonias religiosas y eventos lo realizamos en nuestra lengua indígena, no como los demás solo en discurso" advierte (entrevista No. 19, 05-01-2.000).

En la década de los 40 se inicia un proceso educativo singular en Cayambe, Dolores Cacuango, considerada como la "madre" de la Educación Intercultural Bilingüe, propició una educación que se caracterizó por el estudio de su propia cultura y el entorno, base fundamental del desarrollo cultural; lógicamente este proyecto fue ejecutado por docentes indígenas del lugar y en lengua indígena.

Por la misma época inicia sus actividades la escuela bilingüe "Atahualpa" en la sede de la Asociación de Iglesias Indígenas Evangélicas de Chimborazo

⁵⁸ La primera iglesia evangélica indígena se fundó en la comunidad de Callatac de la provincia de Chimborazo, en el año de 1.904.

(AIIECH); un dirigente de la FEINE dice al respecto, "los evangélicos fuimos los que empezamos con la educación bilingüe en nuestras escuelas, los profesores eran hermanos indígenas y las clases se daban en kichwa, claro, de esto la historia escrita en algunos libros sobre educación bilingüe no registra, ni siquiera en la publicación del MOSEIB se habla al respecto"⁵⁹ (entrevista No.19, 20-12-2.000).

También el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) desarrolló múltiples trabajos como soporte a los fines expansionistas de las diferentes misiones evangélicas que hicieron su ingreso al país desde los Estados Unidos y Canadá. Su trabajo estuvo enmarcado en "promover el progreso de las comunidades que hablan los idiomas vernáculos, especialmente a través de la alfabetización y la educación bilingüe; y mantener servicios de apoyo que permitan que estas actividades se lleven a cabo eficazmente" (ILV, 1.990: 5).

El ILV es una institución conformada por aproximadamente 6000 miembros, con sedes en 35 países alrededor del mundo, preocupada en instituir la educación bilingüe casi en todo el planeta a través de sus programas académicos y la investigación lingüística, para estructurar vocabularios de lenguas que solo se los conocían en forma oral, junto a la traducción a las diferentes lenguas indígenas de la biblia y otros textos de apoyo a la difusión del evangelismo, acompañado de planes de alfabetización para la formación de líderes indígenas evangélicos⁶⁰.

Estos programas fueron acogidos y asimilados rápidamente por la población indígena de nuestro país, aunque se presentaron reacciones en contra duraron poco. El aporte valioso del ILV radica en el interés por el desarrollo de las lenguas nativas escritas cimentado en los líderes, dirigentes y lingüistas indígenas, incluso esta institución propuso tempranamente el alfabeto kichwa

⁵⁹ El entrevistado sostiene que esta escuela empezó a funcionar en los años 42 ó 43, en la actual sede de la Confederación de Iglesias, Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas de Chimborazo (COMPOCIECH), antes AIIECH, en Colta-Majipamba.

⁶⁰ El trabajo fundamental del ILV era la evangelización de los indígenas con el lema que dice: "El motivo de cada miembro, al servir, no es ganancia financiera, sino deseo profundo de servir a Dios y al hombre por medio de la traducción de la Biblia", texto extraído del Informe Anual de 1.990 del ILV, documento que se halla en los archivos de la FEINE.

con el uso de la *w* y la *k* para ese entonces rechazado por considerar "letras gringas, pero que lo toman como su propuesta los actuales técnicos y autoridades de la DINEIB", (entrevista No.7, 05-01-2.000).

No es igual en lo que respecta al tratamiento de la cultura parte medular de los indígenas que fue casi ignorada, no tanto por el trabajo del ILV sino, de los misioneros de diferentes tendencias o denominaciones que llegaron sucesivamente, quienes teniendo ya el campo de acción listo, -indígenas que aprendieron a leer y escribir y a interpretar la biblia-, llegaron e impulsaron una evangelización que deformó en alguna medida la cultura indígena.

Esta actitud, un tanto sumisa de los recién convertidos, no duró mucho tiempo, "nos prohibían de todo"⁶¹, pero nos cansamos de sus imposiciones y nos revelamos en algunas provincias; ahora podemos hablar de nuestra cultura, administramos nuestros proyectos y programas, inclusive las propiedades que ellos poseían son nuestras, entre ellas las radio emisoras" (entrevista No.7, 05-01-2.000).

El Instituto Lingüístico de Verano fue expulsado en 1.981, por las múltiples controversias surgidas en el territorio nacional. A pesar de haber sido una conquista de los detractores de aquella época, para los indígenas evangélicos, especialmente de la Amazonía, fue una pérdida irrecuperable, solo quedó la infraestructura construida y dos medios de comunicación que son administrados, en la actualidad, por las asociaciones indígenas evangélicas provinciales filiales de la FEINE⁶².

Las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, en 1.964, y el sistema radiofónico Shuar, en 1.972, respectivamente, iniciaron programas novedosos con el fin de ingresar a los hogares indígenas aprovechando de las radios emisoras comunitarias, con programas de alfabetización y primaria presencial, utilizando la lengua nativa respectiva. Estos proyectos continúan vigentes

⁶¹ Cuando dice "nos prohibían de todo" se refiere al impedimento de escuchar la música nacional, consumir chicha, hacer mingas, castigar los delitos cometidos en la comunidad, protestar contra las autoridades y, lo peor, hablar de desarrollo comunitario, argumentando que los convertidos debían dedicarse exclusivamente a la prédica de la Palabra de Dios. El entrevistado es oriundo de la provincia de Chimborazo, donde llegaron los primeros misioneros pertenecientes a la Unión Misionera Evangélica, conocida por su posición conservadora.

⁶² Muchos de los actuales profesionales indígenas de la Amazonía lograron concluir su carrera universitaria gracias a las becas de estudio concedidas por el Instituto Lingüístico de Verano.

aunque no se conoce con exactitud la efectividad y el impacto de sus resultados logrados.

Otros proyectos como: las Escuelas indígenas de Simiatug; Sistemas de Escuelas Indígenas de Cotopaxi; Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas "Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana"; subprograma de alfabetización kichwa del Instituto de Lenguas y Lingüística de la Universidad Católica, se preocuparon en elaborar material didáctico, en lengua indígena, e incorporar docentes indígenas con la participación de la comunidad.

Con el inicio del gobierno del Ab. Jaime Roldós⁶³, se empieza a implementar campañas de alfabetización bilingüe a nivel nacional. Un programa dirigido principalmente para la población indígena, que se consolida en el gobierno del Dr. Rodrigo Borja como parte de su proyecto político, tenía una particularidad, la de alfabetizar en lengua kichwa con alfabetizadores, docentes y promotores indígenas que facilitaron las pretensiones de "civilizar" e "integrar" al indígena a la vida nacional; posteriormente se extiende este programa a los demás pueblos indígenas en sus lenguas respectivas.

Como un aporte valioso para la instauración de la Educación Intercultural Bilingüe, el gobierno de Alemania, a través de la GTZ, suscribió un convenio de cooperación con su similar ecuatoriano en el año de 1.986, punto de partida de la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, convenio que abarcó el tratamiento del diseño curricular, elaboración de material didáctico, capacitación a los maestros y apoyo a las organizaciones indígenas, basado principalmente en la construcción de una pedagogía intercultural que parte del contexto sociocultural de la comunidad.

A finales de la década del 70, los pueblos indígenas dan un fuerte impulso hacia "la reivindicación de las culturas y de las sociedades indígenas" (Cañulef, 1.998: 82), recurriendo a un sistema educativo que, aunque circunscrito a espacios familiares, se lo venía practicando mucho antes que el mismo Estado lo reconociera como oficial.

⁶³ El abogado Jaime Roldós quien fue elegido Presidente de la República democráticamente después de un largo periodo de dictaduras civiles y militares, incluyó en su objetivo político a la población indígena, a tal punto que, en uno de sus discursos su alocución, en parte, la hizo en kichwa.

Sumando a esta lista de proyectos educativos, las organizaciones indígenas nacionales no podían estar al margen de este camino hacia la consolidación de la educación bilingüe, para ello, la FEINE, CONAIE y FENOCIN firmaron convenios de cooperación con el Ministerio de Educación, con propósitos de elaborar material didáctico de apoyo, en lengua indígena, para los centros educativos, en unos casos, y, en otros, para realizar trabajos de investigación lingüística y pedagógica que coadyuven al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como compromiso de los convenios, estas organizaciones reciben aportes económicos exigüos del Estado a través de la DINEIB, factor que impide cumplir a cabalidad con los acuerdos establecidos. Los materiales que existen son muy poco conocidos, "son contados los materiales que recibimos, conocemos que las organizaciones indígenas tienen convenios de cooperación, quisiéramos que ellos nos brinden el apoyo y asesoramiento necesario, sostiene un ex Director Provincial del Cañar" (entrevista No. 28, 08-11-1.999).

Sin embargo, las organizaciones indígenas han ejecutado proyectos educativos gracias al apoyo financiero de instituciones como: la GTZ, el UNICEF, el gobierno de Dinamarca, la Cooperación Técnica Belga, entre otras, que se han convertido en soportes vitales para fortalecer la educación bilingüe. Es decir, los trabajos técnico-políticos asumidos por las organizaciones, a través de los convenios, se han convertido, en propuestas para introducir cambios en la política educativa oficial y en algunos casos defender la vigencia de la educación bilingüe y no tanto en la producción de material didáctico.

De esta cronología de hechos educativos se desprenden que habían factores preponderantes de igual o mayor peso como el currículo que no recoge ninguna característica sociocultural ni el entorno geográfico de su territorio, la designación de docentes completamente ajenos a la comunidad indígena, sistemas de evaluación que categorizan y diferencian en "superiores e inferiores" "inteligentes y no inteligentes"⁶⁴, el calendario escolar que no respeta los ciclos agrícolas por la condición de los niños y niñas del sector

⁶⁴ Práctica tradicional de los docentes que los diferencian inclusive en las mismas aulas de educación bilingüe cuando se los ubica a los alumnos en "filas de aplicados y de vagos".

rural que inevitablemente en estas épocas del año se convierten en trabajadores agrícolas, ameritaban esta lucha. Razones, éstas, que motivaron a la dirigencia indígena a sugerir "una serie de experiencias educativas encaminadas a atender a la población indígena teniendo en cuenta su composición sociocultural y la capacidad de las lenguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos sin necesidad de recurrir al castellano" (MOSEIB, 1.990: 2); su máximo resultado fue el diseño del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que resume las vivencias y las experiencias desarrolladas a través de algunas décadas.

Resumiendo, las experiencias educativas desarrolladas por los líderes y dirigentes de las propias comunidades, teniendo de por medio también el apoyo de las iglesias y las ONGs, dieron paso para que las organizaciones indígenas iniciaran la búsqueda de espacios de participación activa, provistas de sus propios instrumentos de lucha y de poder.

Sin duda, el fortalecimiento del proceso educativo para los pueblos indígenas seguirá dependiendo de las organizaciones indígenas, en donde descansa el ideal filosófico, técnico y político de la Educación Intercultural Bilingüe, transformados en política educativa de cada una de ellas, por lo que es importante incluir en el trabajo, extractos escritos de cada una de estas organizaciones con relación a los planteamientos sobre el tema.

Anteriormente se anotó que de las seis organizaciones indígenas miembros del Consejo, no todas tienen una visión clara sobre el tema motivo del presente estudio, solamente tres organizaciones -CONAIE, FEINE y FENOCIN- tienen documentos escritos sobre su política educativa,⁶⁵ difundidos tanto al interior y fuera del país; a continuación, los aspectos más sobresalientes:

Para la FEINE, la herencia colonial de diferenciación por aspectos socioculturales fue nefasta y no permitió desarrollar relaciones de equidad

⁶⁵ Las demás organizaciones, aunque siendo parte del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, solo participaron con personas en calidad de dirigentes de educación; no disponen de documentos que traduzcan su pensamiento con respecto a la educación bilingüe.

entre las distintas culturas, pues han existido teorías que, dudando de la condición de seres humanos a los indígenas, han considerado como *ciudadanos de segunda categoría o hermanos menores*, por lo tanto, la política educativa de la FEINE se sustenta en estos principios:

- La Educación Intercultural Bilingüe debe ser *liberadora* para que contribuya a cambiar las condiciones de explotación, marginación y discriminación económica y cultural de los indígenas, con el fin de acabar con la dependencia cultural y económica del país y se pueda decidir en forma autónoma por un desarrollo científico, tecnológico, filosófico y religioso propios, impulsando la práctica de la *solidaridad* como modelo de trabajo comunitario.
- La educación debe consolidar el Estado multicultural y democrático, por lo tanto debe ser realmente *intercultural* para todos los ecuatorianos, que no se refiera solamente a sus *costumbres* sino al conjunto de sus características, desarrollando programas de revalorización de la cultura indígena con énfasis en la recuperación de su memoria histórica, el autoestima, su simbolismo, sus tradiciones y formas organizativas ancestrales.

Se añade que la FEINE, por su naturaleza, plantea una educación basada en la *fe cristiana*, cuyo sustento ideológico del hecho educativo es la *biblia*, único referente orientador para cultivar los valores más sublimes y conservar las prácticas comunitarias.⁶⁶

Para la CONAIE, su política educativa se fundamenta principalmente en los siguientes aspectos:

- La educación no indígena, ofertada por el Estado, es un instrumento de sometimiento, aculturación, desideologización y explotación, utilizado por los sectores dominantes desde la colonia hasta la actualidad con el objetivo de *perpetuar la dependencia*, el subdesarrollo y su sistema económico,

⁶⁶ El texto resaltado con itálica es lo más sobresaliente de la información recogida de los principios fundamentales relacionados a su política educativa, extraído del documento oficial que se difunden en los boletines informativos de la FEINE.

político-ideológico y cultural. Manifiesta que pese a la imposición del castellano y de valores occidentales, nuestros pueblos han sobrevivido con *inteligencia y sabiduría*, logrando, incluso, conservar las lenguas ancestrales y la identidad cultural.

- Plantea la construcción del *nuevo Estado Plurinacional*, en el que la Educación Intercultural Bilingüe responda a los planes nacionales del desarrollo económico, social y cultural de la *nueva sociedad intercultural*. Un sistema que impulse una educación *liberadora, crítica y reflexiva*, donde el Estado ofrezca una educación *gratuita* y programas de formación dentro y fuera del país, con el fin de formar a los nuevos técnicos, científicos y profesionales indígenas que necesitará la *Nación Plurinacional*. Una educación propia que permita el desarrollo *científico y técnico*, orientado a la solución de los problemas económicos, sociales y culturales de los pueblos y nacionalidades Indígenas.⁶⁷

La FENOCIN vierte su pensamiento sobre la Educación Intercultural Bilingüe con el siguiente texto:

“La educación es parte de lo que actualmente se conoce como capital humano. Una persona mientras mejor educada esté, tiene mejores oportunidades para defenderse en la vida, ser más creativo, más reflexivo y crítico. Las investigaciones señalan que todavía el analfabetismo es alto, que el promedio de educación en el campo no pasa de 2 ó 3 años, que existen problemas de deserción escolar, pérdidas de año y que incluso estos problemas no se han resuelto en la educación bilingüe. En verdad, la educación que recibimos es de mala calidad, los profesores son mal pagados, el presupuesto estatal ha bajado y tampoco las organizaciones hemos hecho mucho por enfrentar decididamente este problema”⁶⁸.

En el mismo texto menciona que la *interculturalidad* es el eje central de su propuesta política, para la construcción de una nueva sociedad, también

⁶⁷ Lo medular sobre la educación intercultural bilingüe publicada en el proyecto político de la CONAIE en el año 1.997, es resaltado con itálica.

⁶⁸ El texto entre comillas y resaltado con itálica fue extraído de la publicación realizada por la FENOCIN en el año de 1.999.

propone *reforzar la cultura propia de los indios y negros*, por medio de un *punto de vista* comunicacional con la cultura mestiza que permita construir una relación de diálogo con las otras sociedades, para lograr *interpenetraciones de los dos sistemas* y un amplio conocimiento de las culturas andinas, amazónicas y afro ecuatorianas. (FENOCIN, 1.999: 35-40).

Por supuesto, estas organizaciones plantean una educación propia desde su punto de vista, lo que quiere decir que en muchos aspectos coinciden, en otros discrepan, pero su meta es impulsar la Educación Intercultural Bilingüe. Las tres organizaciones se pronuncian contra un sistema educativo oficial impositivo, heredado desde la época colonial; sostienen que el sistema educativo no indígena es un medio para perennizar la dependencia económica, cultural y política de los sectores dominantes, una educación de mala calidad que lejos de formar un ser humano integral pretende sumirlo en la tecnología moderna, incapacitado para la reflexión y la autocrítica.

Plantean una educación intercultural, liberadora y reflexiva, que ha servido como base filosófica de la actual Educación Intercultural Bilingüe, para responder a "una nueva conciencia social que clama por un sistema internacional libre y equitativo, centrado en un ideal ampliado de calidad de vida y seguridad humana global" (Sander, 1.996: 112).

Sin embargo de concordar en los aspectos antes anotados. Para la FEINE, la educación debe basarse fundamentalmente en los principios y mandatos que promulga la biblia, texto de orientación cotidiana que permitirá la práctica de la solidaridad y la vida comunitaria, de lo contrario cualquier esfuerzo que provenga de los hombres solo quedará en intentos⁶⁹.

La construcción de un Estado Plurinacional es la premisa de la CONAIE, que implica una profunda transformación estructural del Estado para dar cabida al derecho a ser diversos e instrumentar un sistema educativo que pregone el desarrollo integral de los pueblos indígenas. La FENOCIN plantea una

⁶⁹ La política educativa de la FEINE ha sufrido transformaciones en respuesta a los cambios ideológicos y estructurales de la organización -recientemente constituida en Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos-, para responder a la orden del discurso indígena actual, experiencia única entre organizaciones de este tipo; es admirada por sus pares de los demás países, tal como lo afirma su Presidente actual.

interculturalidad, constructora del "puente comunicacional", para relacionar entre los distintos grupos sociales y étnicos de la sociedad, a través de un diálogo recíproco de conocimiento y reconocimiento.

Para una mejor comprensión del ideal educativo propugnado por las organizaciones indígenas, se resume de esta manera:

Cuadro No. 1 Semejanzas y diferencias de las propuestas

	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
FEINE - CONAIE - FENOCIN	<ul style="list-style-type: none"> • La educación oficial, recibida por los pueblos indígenas, ha sido un medio de sujeción involuntaria de la población indígena a los designios de un Estado integrador impuesto desde la colonia por los grupos de poder, provocando la ruptura de la identidad de los pueblos y nacionalidades indígenas. • Luchan por una educación intercultural, que fortalezca la identidad cultural, construya una sociedad solidaria, comunitaria y socialice los conocimientos y la tecnología ancestral. • Consideran que la interculturalidad es el recurso que posibilita convivir entre diferentes culturas, sobre la base del reconocimiento y el respeto mutuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • FEINE: La educación debe contener principios éticos y morales establecidos en la biblia, de lo contrario cualquier esfuerzo humano será vano; toma como centros de acción educativa a las iglesias evangélicas. • CONAIE: La Educación Intercultural Bilingüe debe ser la premisa para la construcción de un Estado Plurinacional, propugna un total cambio de la estructura estatal. Sostiene que los órganos de la gestión técnica y administrativa deben estar conformados por los miembros de los pueblos y nacionalidades. • FENOCIN: Plantea una educación intercultural que se convierta en un enlace con los distintos grupos de la sociedad, que refuerce el diálogo cultural entre los indios y negros, de manera que se puedan interpenetrarse las culturas andinas, amazónicas y afroecuatorianas.

Los preceptos legales de la Educación Intercultural Bilingüe

Como todo ordenamiento del accionar social, la Educación Intercultural Bilingüe ha sufrido algunos replanteamientos en su proceso de aplicación, así ha sucedido casi en toda Latinoamérica, según el caso y de acuerdo a cada país, basados principalmente en sus experiencias educativas que datan de más de medio siglo de existencia, a pesar de que es reconocida legal y constitucionalmente apenas, en la última década cuyas bases legales son enunciadas en legislaciones nacionales y convenios internacionales.

En el ámbito nacional, la legislación ecuatoriana ha sufrido una serie de reformas educativas que no han hecho sino, responder a los intereses políticos de los gobiernos de turno o de los condicionamientos de los organismos financieros internacionales.

No obstante, en los últimos tiempos las presiones de los pueblos indígenas han obligado al Estado a tomar en cuenta sus aspiraciones, asumiendo la heterogeneidad socio cultural del país, en un ambiente de respeto entre los ecuatorianos, cuyo eje de movilidad es la Educación Intercultural Bilingüe.

Así, el artículo 1 de la Constitución Política vigente manifiesta: "El Ecuador es un Estado social de derecho, soberano, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico (...). El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos; el castellano es el idioma oficial, el Kichwa, el Shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la Ley". Precepto que reconoce como tal pero no "establece una declaración de oficialidad en el uso" (Albán, 1.993: 203) de los idiomas mencionados, ya que los documentos oficiales legales y administrativos sólo se emiten en castellano.

Hablando de esta serie de reformas legales, el 12 de enero de 1.982 se promulga el Acuerdo Ministerial No. 000529 del Ministerio de Educación y Cultura, mediante el cual se resuelve "Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios donde se impartan la instrucción en los idiomas Kichwa y Castellano o su lengua vernácula".

En el año 1.983, la facultad constitucional del artículo 27, determina que: "en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas que predomina la población indígena, se utilice la lengua principal de la educación, el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como la lengua de relación intercultural."

El 15 de noviembre de 1.988 se reforma el Reglamento General de la Ley de Educación, mediante Decreto Ejecutivo No. 203, institucionalizando la Educación Intercultural Bilingüe, con la creación de la Dirección Nacional de

Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), con funciones y atribuciones descentralizadas.

Posteriormente, en el año 1.992, el Congreso Nacional reforma la Ley de Educación reconociendo legalmente la Educación Intercultural Bilingüe en su artículo 1, literal 4, que señala: "en el sistema educativo nacional se garantiza la Educación Intercultural Bilingüe". Lo respalda también la reforma del artículo 43 al mandar que "en las construcciones escolares de las zonas rurales se tendrá en cuenta las características socio culturales y arquitectónicas de la comunidad. La necesidad de vivienda para los maestros y los servicios para la promoción social y cultural, podrá llevarse a cabo con la participación de los organismos del Estado y de la comunidad". Este último artículo ofrece orientaciones y posibilidades para que los diferentes órganos de participación popular puedan efectivizar sus requerimientos.

En el ámbito internacional, las conquistas reivindicativas de los pueblos indígenas han avanzado en forma sistemática. En la actualidad la presencia indígena en los organismos internacionales, para defender sus derechos, es cada vez mayor. De la misma manera en los eventos internacionales sobre educación se trata con mayor fuerza el tema; los países que no tenían este tipo de programas por temor a que los pueblos indígenas se conviertan en los nuevos actores sociales de lucha, en contra de estos mismos Estados, a pesar de contar con una población indígena minoritaria, hoy lo están haciendo.

Como parte de este reconocimiento, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través del Convenio 169 "consagra los derechos educativos y lingüísticos indígenas" (Barnach-Calbó, 1.999: 10).

El mencionado Convenio, en su artículo 2, da un mandato muy explícito para "que promueva la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de estos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres tradicionales e instituciones". Además, en el artículo 28, se señala que "deberá enseñarse a los niños de los pueblos originarios a leer y escribir en su propia lengua originaria o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo o comunidad a la que pertenece".

Creación del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

El desarrollo educativo en el Ecuador arroja sus primeros resultados especialmente en las provincias de la Sierra con mayor concentración indígena, poseedora de importantes experiencias en la participación de las organizaciones y comunidades indígenas, dando paso a la creación de una instancia consultiva y asesora con sede en la ciudad de Quito; es así que, según el ex Director de Pichincha, "la presencia y lucha de las organizaciones indígenas nacionales en el campo educativo y la creciente necesidad de reglamentar la participación equitativa de las mismas, obligó a crear el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, base fundamental de la administración política, ideológica y técnica de nuestra educación" (entrevista No. 8, 28-04-2.000).

Previo a la creación de este Consejo se reforma la Ley de Educación ecuatoriana mediante Ley No. 150 del 15 de abril de 1.992, publicada en el Registro Oficial No. 018 del 20 del mismo mes y año, elevando a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a la categoría de organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado, determinando su propia estructura orgánico-funcional, y garantizando la participación de los pueblos indígenas en todos los niveles e instancias de la administración educativa.

En este marco y según los artículos 12 y 13 y sus respectivos literales del Acuerdo Ministerial No. 4573 del Ministerio de Educación y Cultura, publicado en el Registro Oficial No. 169 del 8 de octubre de 1.997, se crea el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. Sus principales funciones son:

- a) Programar, organizar, coordinar y evaluar las actividades de la Dirección Nacional;
- b) Cumplir y hacer cumplir las disposiciones internas y normas legales vigentes;
- c) Definir políticas para el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana;
- d) Proponer alternativas que mejoren las condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas a través de la Educación Intercultural Bilingüe;
- e) Recomendar programas que fortalezcan los conocimientos científicos y

tecnológicos, sobre la base del respeto a los pueblos indígenas;

- f) Analizar y recomendar los proyectos de Ley y Reglamentos, que garanticen la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe;
- g) Formar parte del jurado calificador para la elección y designación del Director Nacional de Educación, de acuerdo al reglamento correspondiente;
- h) Proponer y evaluar los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe; y, determinar estrategias de organización, integración, liderazgo y control de todas las actividades gerenciales educativas, en el nivel central.

Estará integrado por:

- a) El Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, quien lo presidirá;
- b) Los presidentes o secretarios de educación de las organizaciones indígenas nacionales y regionales; y,
- c) Un representante del Consejo de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros.

Actuará, como Secretario del Consejo, el jefe de personal de la DINEIB, con voz informativa, sin voto y; sesionará ordinariamente cada seis meses y extraordinariamente cuando lo convocare el Presidente, por propia iniciativa, o a pedido de por lo menos tres organizaciones.

El Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, para su accionar, incorporó a los secretarios de educación de las seis organizaciones indígenas nacionales, más el Director Nacional de la DINEIB; el delegado del entonces CONPLADEIN, quién no se sumó al trabajo. Posteriormente se conformaron los consejos educativos provinciales de Cotopaxi, Chimborazo, Tungurahua, Bolívar, Pichincha y Cañar, integrado por las organizaciones provinciales que coordinan⁷⁰ con educación bilingüe.

En las comunidades de Zumbagua, de la provincia de Cotopaxi, se estructuraron los consejos educativos comunitarios integrando a los

⁷⁰ Al hablar de "coordinan" se refiere a los proyectos que tienen relación con la Educación Intercultural Bilingüe, ejecutados por las organizaciones indígenas en las comunidades, y, al número de escuelas creadas con su gestión en los que ejercen influencia, entendible por lo tanto cuando en la DINEIB y las direcciones provinciales no permiten la participación de organizaciones que pretenden buscar espacios de participación. Las autoridades argumentan: "ellos no tienen escuelas bilingües".

representantes de los padres de familia, estudiantes, autoridades de los centros educativos y cabildos de la comunidad como instancias de réplicas locales del Consejo Nacional.

Según el Acuerdo Ministerial de su creación, "el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe es un organismo permanente de asesoramiento y consulta de la DINEIB en las políticas educativas, técnicas y administrativas y en los asuntos sometidos a su consideración. Se constituirá en el máximo organismo de participación de los pueblos indígenas en el desarrollo del sistema de educación y garantizará la continuidad de la misma, para las culturas indígenas, independientemente del número de miembros que lo integran y para todas las modalidades y niveles de este sistema de educación".

Por lo tanto, el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe se constituyó en una instancia responsable de la planificación integral del sistema educativo bilingüe del país, de la formulación de sugerencias y recomendaciones, de la dictaminación y realización de estudios específicos requeridos por el nivel ejecutivo para la respectiva toma de decisiones.

Bajo esta instancia se encuentra la Dirección Nacional y su director, mientras que el Ministerio de Educación es el organismo rector de la política educativa oficial que no debe "interferir" en el manejo político, técnico y administrativo del sistema, ni siquiera en la "designación" de sus autoridades.

La creación del Consejo, para el ex Director de la DINEIB, fue "para apoyar, asesorar y dar líneas generales al avance de la Educación Intercultural Bilingüe, diferentes a las políticas con respecto a la educación oficial emanadas desde el Ministerio de Educación" (entrevista NO. 29, 28-04-2.000), cuyas prerrogativas le permiten generar propuestas alternativas, "para desde esa instancia llevar adelante el desarrollo mismo de la Educación Intercultural Bilingüe" como afirma un dirigente de educación de la CONAIE (entrevista No. 27, 02.05.2.000).

Es una instancia creada gracias a la presión permanente de las "mismas comunidades y organizaciones indígenas inmersas en este proceso a través

de sus líderes, en este caso la FEINE, CONAIE, FENOCIN, FENACLE y FENOC, aunque estas dos últimas con menor fuerza, porque “muy poco coordinaban con los centros educativos bilingües de su influencia”, sostiene un ex director de la DINEIB (entrevista No. 4, 27-04-2.000).

Uno de los motivos que también pesó para la creación del Consejo fueron la intención permanente “de los gobiernos de turno en desaparecer o reducir a la DINEIB en un departamento o unidad administrativa del Ministerio de Educación, para tener bajo control las actividades y las políticas educativas aplicadas, lo que sucede en todo cambio de gobierno o de Ministros de Educación” dice (entrevista No.29, 27-04-2.000), situación inevitable porque el Ministro recién designado, al no conocer la modalidad de participación de las organizaciones indígenas, trata de ejercer influencia política para el nombramiento de las principales autoridades, incumpliendo con los procedimientos establecidos para el efecto.

A partir de 1.998 se pone en juego la vida jurídica del Consejo cuando entra en vigencia la nueva Constitución Política, que reconoce la existencia de los pueblos y nacionalidades; surgen posiciones encontradas frente a la integración de los miembros del mismo: para unos, quienes formen parte del Consejo deben ser los representantes de las organizaciones indígenas reconocidas por el Estado siempre y cuando estén vinculadas con el proceso de Educación Intercultural Bilingüe.

Para otros, el Consejo debería estar integrado por representantes de los pueblos y nacionalidades, “nosotros planteamos que sean los propios miembros de los pueblos y nacionalidades que tengan voz y voto para elegir a sus representantes ante el Consejo, ya que conocen a quiénes elegir, para no seleccionar solamente desde arriba” sostiene un dirigente de ECUARUNARI (entrevista No.1, 18-04-2.000).

En este trayecto, hacia la consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe, las organizaciones indígenas nacionales que han propugnado su impulso, por ser las gestoras y tener relación directa con las comunidades indígenas, unas más, otras menos, son las que se observa en la tabla No.1

Tabla No. 1 Organizaciones indígenas nacionales que coordinan con Educación Intercultural Bilingüe

ORGANIZACIONES NACIONALES	SIGLAS
Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador	CONAIE
Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador	FEINE
Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras	FENOCIN
Federación Nacional de Organizaciones Campesinas	FENOC
Federación Ecuatoriana de Indios	FEI
Federación Nacional de Campesinos Libres del Ecuador	FENACLE

Fuente: Esta investigación.

Se suman a éstas, las organizaciones de alcance regional filiales a la CONAIE que también desarrollan proyectos educativos y forman parte del Consejo Nacional de Educación representadas a través de la misma organización nacional, como se observa en la tabla No. 2:

Tabla No. 2 Organizaciones regionales de la CONAIE que coordinan con la Educación Intercultural Bilingüe

ORGANIZACIÓN	REGIÓN
Coordinadora de las Organizaciones Indígenas y Campesinas (COICE)	Costa
Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI)	Sierra
Confederación de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE)	Amazonía

Fuente: Esta investigación.

El trabajo de las organizaciones nacionales se basa fundamentalmente en la participación de las organizaciones indígenas provinciales; a través de estas instancias "se incorporan los dirigentes de las distintas organizaciones provinciales, que forman parte de la Educación Intercultural Bilingüe, para diseñar las estrategias de intervención dentro de cada dirección provincial" (entrevista No. 8, 28-04-2.000), de acuerdo a las políticas generales emanadas desde el Consejo Nacional, (ver anexo 3), en el que se listan las organizaciones provinciales.

Este nuevo esquema de participación conjunta permitió la designación de las autoridades en sus inicios por "turnos" o bajo los criterios de representatividad,⁷¹

⁷¹ La dirigencia indígena interpreta el término "representatividad" como el parámetro para medir el poder de convocatoria de cada una de las organizaciones indígenas; consiste en convocar al mayor número de personas representando a sus organizaciones de base, las que están plenamente identificadas en una movilización pública por sus respectivas organizaciones nacionales. Esta presencia, de mayor o menor número de personas, es utilizada para efectos discursivos, para la participación en los cargos públicos o de la asignación de los recursos económicos, a tal punto que, para el incremento del presupuesto de los convenios de cooperación con las organizaciones y la DINEIB, se asignó de acuerdo a la cantidad de personas presentes en las movilizaciones, "estuve personalmente contando cuántas personas trajeron cada una de las organizaciones indígenas al último levantamiento de febrero del 2.001; la CONAIE trajo más personas que la FEINE y la FENOCIN, dice, (entrevista No. 12, 10-03-2.001), parámetro que no responde a un análisis técnico de los resultados de estos convenios.

y no era extraño escuchar frases como, "ahora nos toca nombrar a nosotros", un artificio utilizado por las organizaciones; al fin se concebía como una participación directa de las mismas.

Posteriormente se elaboró un reglamento de elecciones (ver anexo 4), para que cada organización realice una preselección interna y de a conocer su candidato oficial, quienes debían presentarse ante un jurado nacional, para exponer públicamente sus planes de trabajo. A pesar de ello, si consideramos que la participación debe ser equitativa para todas las organizaciones vinculadas, observamos, de acuerdo a la tabla No.3, que de los diez directores nacionales, siete de ellos pertenecen a la CONAIE, esta presencia hegemónica de una sola organización ha impedido la alternabilidad y la posibilidad de las demás, demostrar su capacidad de gestión (Ver anexo 5). A continuación se registra el orden cronológico de los directores nacionales.

Tabla No. 3 Orden cronológico de los directores de la DINEIB⁷²

NOMBRES	TÍTULO	PERIODO	ORGANIZACIÓN	SITUACIÓN
Luis Montaluisa	Licenciado en Ciencias de la Educación	Nov.89-Dic-92	CONAIE	Titular
Rafael Masinguashi	Licenciado en Ciencias de la Educación	Feb.92-Feb.93	CONAIE	Titular
Mariano Morocho	Profesor Primario	Feb.93-Dic.93	CONAIE	Encargado
Pedro Ushiña	Licenciado en Ciencias de la Educación	Dic.93-Mar.95	CONAIE	Titular
Cristóbal Quishpe	Licenciado en Ciencias de la Educación	Mar.95-Ago.95	CONAIE	Encargado
Alberto Anrango	Profesor Segunda Enseñanza	Sep.95-Oct.98	FENOCIN	Titular
Luis Montaluisa	Doctor en Lingüística	Nov.98-May.02	CONAIE	Titular
Saúl Calapucha	Licenciado en Ciencias de la Educación	Jun.02-May.03	CONAIE	Encargado
Santiago Utitaj	Lic. En Ciencias de la Educación	May.03-Jun.04	CONAIE	Titular
Arturo Shiguango	Profesor Primario	Jun.04-Jul.04	?	No ejerció el cargo
Edwin Gordón	Especialista Superior en Gerencia Educativa	Jul.04-Abr.05	FENOCIN	Encargado
Santiago Utitaj	Lic. en Ciencias de la Educación	Abr.05-continua	CONAIE	Titular

Fuente: Archivos de Recursos Humanos de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, año 2.005

⁷² De los Directores Nacionales de la DINEIB que ejercieron sus cargos, solamente dos de ellos fueron elegidos con la participación de los actores educativos: Alberto Anrango seleccionado por las organizaciones indígenas y, Santiago Utitaj, por "representantes de pueblos y nacionalidades", para su primer periodo, en el segundo fue nombrado por la Ministra de Educación aludiendo "restitución de su cargo anterior".

Para la elección de los Directores Provinciales se replicó el mismo reglamento sujeto a ciertos cambios, de acuerdo a las especificidades y circunstancias de cada provincia. Para el efecto, la DINEIB convoca a la elección del nuevo Director Provincial respectivo, las organizaciones indígenas de la provincia presentan su candidato ante el jurado nacional con el respaldo de una de las organizaciones nacionales.

En el gráfico No. 2 notaremos la participación de las organizaciones nacionales, con sus representantes provinciales, en los diferentes cargos directivos, lo propio sucede en este nivel, ya que un gran porcentaje de ellos pertenecen a organizaciones provinciales filiales a la CONAIE (ver anexo 6).

En cuanto a la selección de funcionarios, técnicos y docentes, sea para vincularlos a la Dirección Nacional o Direcciones Provinciales, la participación de las organizaciones ha sido mediante el uso de "cupos" asignados tomando en cuenta estos criterios: la representatividad definida de acuerdo a los parámetros ya anotados anteriormente, añadiendo a estas condiciones el "trabajo en educación bilingüe que sea respaldado por las comunidades, el tiempo de trabajo en la Educación Intercultural Bilingüe y el número de escuelas que tengan" (entrevista No. 20, 28-04-2.000.), elementos que le conceden una carta de presentación del "derecho ganado" para llenar vacantes con sus avales⁷³ (ver anexo 7); también se observa que la CONAIE supera a las demás organizaciones en cuanto al número de personal enrolado a nivel nacional.

Interesa conocer la fundamental participación de la mujer porque es la esencia misma para la conservación de la cultura y el punto de partida en la formación del ser humano, pero, de acuerdo a la ilustración se puede deducir que su

⁷³ Término muy escuchado en la DINEIB, CODENPE, PRODEPINE y en la Dirección de Salud Indígena; se refiere a las personas que poseen las cartas de recomendación otorgadas por una organización indígena que le confiere cierto status y poder al beneficiario, de acuerdo a la organización otorgante. Muchas personas están expectantes a la situación coyuntural de la organización y logran obtener este valioso documento para ocupar vacantes en la función pública, prometiendo lealtad, apoyo técnico y reciprocidad con la organización otorgante pero, tan pronto se cumplen sus objetivos se olvidan de la organización otorgante. En el caso de quienes se han beneficiado con becas de estudio se han comprometido a replicar los conocimientos adquiridos en su organización, no lo cumplen.

presencia es escasa, a pesar de que la mujer indígena en su mayoría busca una carrera profesional orientada a la docencia (ver anexo 8).

El procedimiento eleccionario arriba tratado se truncó cuando llegó al poder el Dr. Jamil Mahuad, quien designa al Director Nacional unilateralmente, como resultado de una intervención directa del gobierno en cumplimiento de su compromiso político, aprovechando de un fuerte debate sobre la representación de los pueblos y nacionalidades que se gestaba para ese entonces, dejando al margen la participación de las demás organizaciones. Esta acción es justificada por un dirigente de ECUARUNARI, cuando afirma: "no queremos que solo seis compañeros tomen decisiones; la CONAIE siendo la máxima organización que representa a la población indígena en el país muchas veces se queda con un voto, peor ECUARUNARI, que no tiene ni voz ni voto en ese Consejo" (entrevista No. 1, 18-04-2.000).

Análisis comparativo del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador con el caso boliviano y colombiano

Por el interés de nuestro tema, es preciso abordar los diversos procesos de desarrollo que ha experimentado la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia y Colombia, por ser los países que han consolidado este sistema educativo y porque nos permitirá conocer las políticas educativas nacionales, vigentes actualmente, con diferentes grados de desarrollo.⁷⁴

En las últimas décadas, en estos países se han establecido sistemas educativos resultado de la lucha de las organizaciones indígenas, del intercambio de experiencias entre países vecinos, de la presión de los tratados internacionales o como en el caso de otros países que acogen estos programas, provocados por los ingentes recursos económicos que destinan las agencias de cooperación financiera internacional para la atención de los pueblos indígenas.

⁷⁴ Para el caso se tomó como fuente de información las ponencias presentadas por los dirigentes indígenas vinculados al quehacer educativo de Colombia y Bolivia, en el seminario internacional "Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos", realizado en la ciudad de Popayán-Colombia en octubre de 1.999, memoria que ha sido publicada en el texto "Abriendo Caminos", editado por ONIC-PROEIB Andes-CRIC, 2.000.

Proceso de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe

Cada país tiene sus características particulares con relación a sus bases legales, sociales, históricas, como a sus motivaciones para sus orígenes.⁷⁵

En el caso de Colombia, en la década de los 70, los pueblos indígenas inician una etapa de resistencia y reivindicaciones de cara al Estado, hasta ese entonces con una educación que perseguía integrar a los indígenas a la "civilización" por considerarlos "salvajes o menores de edad".

Para la década del 80 se oficializa un programa especializado al interior del Ministerio de Educación, enfocado desde la perspectiva de la diversidad e interculturalidad, a partir de un diálogo de saberes, programa que se promulga en la Constitución Política de Colombia en 1.991, elevando a derechos constitucionales los elementos culturales y obligando a desarrollar pedagogías e investigaciones diferenciadas para los pueblos indígenas, en pos de la construcción de un nuevo modelo de educación alternativo.

Bolivia, un país con población mayoritariamente indígena, que también soportó el despojo de sus territorios, conservó de todas formas su máspreciado ancestro cultural a través de sus estrategias de reproducción económica, social, cultural y política. Su demanda educativa la iniciaron en las primeras décadas del siglo anterior. Ya en el proceso de Educación Intercultural Bilingüe, este país ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, mediante Ley 1257 del 11 de julio de 1.991.

El 12 de agosto de 1.994, mediante Ley 1585, la Constitución Política Boliviana admite, por primera vez, el carácter pluriétnico y multicultural; reconoce una "Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural...(artículo 1)".⁷⁶ Para dar efectividad a esta nueva normativa, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, (CSUTCB); la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG); la Confederación Nacional de Maestros de Educación

⁷⁵ Para una mejor visualización del sistema educativo bilingüe en estos tres países, se analizará cada uno de los temas en este orden: Colombia, Bolivia y Ecuador; en el caso ecuatoriano, se encontrará un análisis con mayor detalle al final de este capítulo.

⁷⁶ Constitución Política de Bolivia, en vigencia.

Rural de Bolivia (CONMERB) y la Central Obrera Boliviana (COB) plantean la reforma educativa centrada en la interculturalidad, la creatividad y la participación activa de los pueblos. Para 1.995, se implementan programas de educación bilingüe en comunidades aymaras, quechuas y guaraníes, que a la postre fueron la base para la reforma educativa recogida en la Ley de Participación Popular, cuyo gestor político principal fue Víctor Hugo Cárdenas, indígena aymará, ex vicepresidente de Bolivia.

Mientras tanto, en el Ecuador la Educación Intercultural Bilingüe es una propuesta que surge desde las organizaciones indígenas, oficializada por el Estado luego de una larga etapa de negociación, en el afán de buscar el "reconocimiento de sus derechos en diversos sectores, no sólo en el plano nacional sino en el internacional" (Barnach, 1.999: 5).

Fundamentos ideológicos de la Educación Bilingüe en estos países

La Etnoeducación⁷⁷ en Colombia se define como un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva, que fortalece la autonomía e interioriza los valores de los pueblos indígenas y afro colombianos; se basa en el conocimiento del territorio, los usos y costumbres, la participación comunitaria, la interculturalidad y la diversidad lingüística y étnica, sistema que debe ser administrado por las autoridades indígenas como garantía de preservación y fortalecimiento del pensamiento indígena.

Es un sistema estratégico, parte del "Plan de Vida", que permite compartir sus saberes a la sociedad nacional, un proyecto "producto del surgimiento y reacción de las identidades culturales locales y étnicas que contribuyen a direccionar las aspiraciones de los pueblos en cuanto al perfil del hombre y sociedad que quieren construir" (Agreda, 2.000).

Para el caso boliviano, la educación bilingüe es asumida como "intercultural porque reconoce la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres" (artículo 1, numeral 5 de la Constitución); persigue el fomento de la creatividad participativa,

⁷⁷ Prefieren anteponer el término Etno porque esta palabra abarca todo el saber humano, por lo tanto la educación no sólo debe ser el aprendizaje de las letras, sino el conocimiento de su entorno, su cultura, su lengua sobre toda su cosmovisión, según afirma un Mamani Nasa (sabio indígena colombiano).

aspiración que se cristaliza con la expedición de la Ley 1565, del 7 de julio de 1.994, de la Reforma Educativa que señala: "la educación que recibirán todos los bolivianos será intercultural y bilingüe".

En Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe se basa fundamentalmente en los principios establecidos en el Sistema del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que contempla, según el autor, las siguientes fases: "reconocimiento, conocimiento, producción, reproducción, creación, recreación, validación y valoración" (Quishpe, 2.001: 15), propuesta diseñada por los propios pueblos indígenas como parte de un ideal y un objetivo hacia una educación de calidad.

Como vemos en los tres países, el eje fundamental de la educación propia es la interculturalidad, único medio de comunicación con el resto de la sociedad que exhorta al "establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia y, en fin, a la autodeterminación cultural" (Zimmermann, 1.997: 102).

Acorde al énfasis sobre la participación de sus actores, este sistema, en su desarrollo, fue encontrando varios mecanismos, así se han implementado instancias participativas que recogen sistemas de gestión y administración comunitaria, que en algunos casos han dado buenos resultados, en otros han fracasado.

En Bolivia, los pueblos originarios organizados en la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Indígena de Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia, organizaciones con una fuerte influencia clasista obrera a excepción de la CIDOB que se define como una organización indígena, impulsaron la formación de los consejos educativos de los pueblos originarios en el marco de la ley 1565 de la Reforma Educativa por su carácter transterritorial y nacional, los que fueron reconocidos como instancias legales de participación para la formulación de políticas lingüísticas y culturales, la coordinación con las autoridades educativas y el seguimiento de su ejecución (Ley de Reforma

Educativa, artículo 6, numeral 5).

Como resultado se ha establecido el Consejo Nacional de Educación, una instancia creada por la Ley de Participación Popular⁷⁸ que no hace sino reconocer, promover y consolidar "el proceso de Participación Popular, articulando a las comunidades indígenas, pueblos indígenas, comunidades campesinas y juntas vecinales, a la vida jurídica, política y económica".⁷⁹ Este Consejo está conformado por el Consejo Educativo Aymará; el Consejo Educativo de la Nación Quechua; el Consejo Educativo Guaraní y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico.

En el caso colombiano, la participación comunitaria en la toma de decisiones, como una instancia superior, aún no está conformada; "la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la más importante del país, ha implementado programas educativos a través de la Dirección de Educación Indígena adscrita al Ministerio de Educación, para atender a la población indígena" (entrevista No. 17, 02-10-1.999), cuya ejecución está a cargo de sus organizaciones regionales como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), según afirma su dirigente en educación.

Para el caso ecuatoriano existe el Consejo Nacional, motivo de este estudio, conformada por las organizaciones indígenas ya anotadas con sus respectivas organizaciones regionales, provinciales y locales.

En cuanto a la formación docente, Bolivia cuenta con un número aproximado de 6.284 profesores en educación bilingüe, dispone para ello de cinco Institutos Normales Superiores (INS), en la región Quechua, tres en la región Aymará y uno en la región Guaraní, instituciones que buscan superar la actitud de sobre valoración de las experiencias externas en la que se encuentran actualmente los docentes bilingües;⁸⁰ el diseño curricular es planteado en estrecha coordinación con los consejos educativos.

⁷⁸ Ley N°.1565, Gaceta Oficial No. 1869 del 7 de julio de 1.994, según el Decreto Supremo N° 23949 del 1 de febrero de 1.995.

⁷⁹ Art. 1 Del Alcance de la Ley de Participación Popular.

⁸⁰ Datos tomados de la ponencia presentada por el vicepresidente del Consejo Educativo Aymará, en el III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos realizado los días 23 al 28 de octubre del 2.001.

En Colombia, la formación docente está dirigida prioritariamente para atender a los niveles básicos de la educación indígena. Se arrancó con un proceso de profesionalización o bachillerato pedagógico de aproximadamente 1.000 docentes; aún no se cuenta con un nivel de formación superior en etnoeducación, pero las organizaciones indígenas han propuesto la creación de una universidad indígena, que suplirá los vacíos existentes en cuanto a la formación de formadores bilingües.⁸¹

La formación docente en el Ecuador se la hace en los cinco Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs), en unos casos; otros fueron o son formados en las universidades existentes. Para este análisis se han tomado los datos procesados que dispone la DINEIB hasta al año 1.998⁸², de los cuales se desprende que hasta entonces se han incorporado a 5.409 docentes, de éstos 4.650 tienen nombramiento, mientras que 751 profesores trabajan sin nombramiento que corresponde a un 16.1% del total nacional y 8 en comisión de servicios.

Si comparamos con los datos de inicio correspondiente al año lectivo 2.000-2.001, publicado por el Ministerio de Educación, que cifra en 112.738 docentes fiscales a nivel nacional, los 6.129 docentes que están vinculados a la educación bilingüe representan al 5.4% del total nacional, mismos que están distribuidos así: 49 en el nivel pre-primario, 4.503 en el nivel primario y 1.577 en el nivel medio⁸³.

Este bajo porcentaje en términos de cobertura, afecta negativamente a la atención con equidad en relación a la educación bilingüe; se repite en cuanto a la población escolar, mientras que, para el año 2.001, a nivel nacional, contamos con 3.098.478 alumnos; la educación bilingüe cuenta con 99.129 estudiantes, lo que equivale al 3.1% del total de alumnos a nivel nacional.⁸⁴

De los 6.129 docentes en educación bilingüe, 1.156 son monolingües castellanos en el nivel primario, no se dispone de los datos del nivel medio.

⁸¹ Datos extraídos de la ponencia presentada por el representante del Consejo Regional del Cauca-Colombia, en el Seminario antes anotado.

⁸² Datos tomados del Anuario Estadístico de Educación Intercultural Bilingüe, de los años lectivos 1.989 a 1.998.

⁸³ Dato tomado del Boletín Estadístico No. 15, publicado por el Sistema Nacional de Estadística Educativa del Ecuador (SINEC).

⁸⁴ Estos datos son tomados como referentes publicados por del SINEC, ya que la DINEIB no cuenta con información actualizada, solamente dispone de datos de inicio del año lectivo 1.997-1.998.

Se puede ver que a pesar del gran esfuerzo por superar este 18% de docentes monolingües, queda mucho por hacer (ver anexo 9), punto difícil, todavía, de resolver porque este importante número de profesores que no hablan una de las lenguas indígenas, tampoco conocen estas culturas⁸⁵ –se asume que estos docentes son blanco-mestizos-, y son quienes se resisten a aplicar el MOSEIB. Ellos dicen: “nosotros estamos haciendo quedar mal a la Educación Intercultural Bilingüe, no cumplimos con sus preceptos porque desconocemos el idioma y la cultura indígena, por lo tanto quisiéramos que nos cambien a educación hispana”, sostiene un supervisor de la DINEIB (entrevista No. 5, 15-01-2.001).

Indudablemente, la Educación Intercultural Bilingüe estuvo pensada para atender la diversidad cultural de los pueblos indígenas. En este marco, Colombia tratará de atender a los 81 pueblos indígenas de las 14 familias lingüísticas, concentrados en los departamentos del Cauca y la Guajira, que corresponden al 23% de la población indígena nacional, de cuya población la mayor complejidad cultural se encuentra ubicada en las selvas tropicales, zonas de frontera, sabanas naturales y el andén del Pacífico; su hábitat es reconocido legalmente como resguardo, reserva o territorios tradicionales. La población indígena suma aproximadamente 1.000.000 que equivale al 2% de la población colombiana.

En lo que se refiere a la población originaria, y/o indígena de Bolivia, algunos datos sostienen que ésta constituye el 45% con respecto a la población nacional; de los 7.000.000 de habitantes contabilizados en el censo del año 1.992, con relación a la población indígena, el 34% son quechua hablantes, el 22% aymara hablantes y un 2% habla otras lenguas originarias. Estos datos son el resultado de un trabajo censal que tomó en cuenta las variables de lengua nativa, tanto del entrevistado y de sus padres, así como la pertenencia a uno de los pueblos indígenas existentes en el país. Los últimos datos de las Naciones Unidas estiman que la población indígena asciende a 4.900.000, que representa al 71% de la población boliviana.

⁸⁵ Para el año 2.001, de un total de 6.129 docentes, 1.156 docentes son monolingües-castellanos que laboran en el nivel primario básico de la jurisdicción bilingüe, dato obtenido en el departamento de Estadística de la DINEIB, 24-08-2.001.

A pesar que la presencia de la población indígena en el Ecuador es considerable, en número, su cuantificación testimonia la dificultad de una identificación clara, pues la literatura temática trabaja con gruesas estimaciones, la mayoría de ellas con proyecciones de censos realizados a inicios de los años 50 aplicando elementos arbitrarios en la conceptualización de lo indígena, que adolecen de problemas técnicos, evidentes en las boletas de aplicación, en el operativo de campo y en la participación de los involucrados, que han proporcionado los datos más diversos sin explicitar las fuentes ni los métodos utilizados.

La población indígena ecuatoriana se caracteriza por su diversidad lingüística, con una clara hegemonía de la kichwa, ubicada en todo el callejón interandino y parte de la amazonía, así como en las grandes ciudades por efecto de la migración rural. Tenemos varios datos al respecto, la mayoría cuantificada sobre la base de la lengua materna, asimilando lo indígena principalmente con los kichwa hablantes; la tabla No. 4 refleja los datos mas recientes:⁸⁶

Tabla No. 4 Datos de la población indígena, según fuentes

FUENTE	AÑO	VARIABLES	POBLACIÓN	%
Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	1.990	Lengua	362.500	3.7
Comité del Decenio de los Pueblos Indígenas del Ecuador.	1.997	Lengua	3'055.000	38.0
Encuesta de condiciones de vida del INEC	1.998	Lengua	616.844	5.5
Encuesta de Empleo, Subempleo y Desempleo ENEMDHUR-2.001 del INEC	2.001	Lengua Auto identificación	1'682.875	15
VI Censo de Población y V de Vivienda del INEC	2.001	Lengua Auto identificación	830.418	6.8
EMEDINHO-2.000 procesado por el Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE)	2.003	Hablan lengua Auto identificación Padres hablan		17
Sistema de indicadores de las nacionalidades y pueblos del Ecuador (SIDENPE)	2.003	Datos estimativos	1'058.363 1'157.498	8.7 9.5
Naciones Unidas	2.004	Datos estimados	4.100.000	43

Cuadro elaborado por esta investigación

⁸⁶ No todos los datos señalados en el cuadro son reconocidos oficialmente, debido a que el Instituto Nacional de Estadística y Censos es el único organismo estatal autorizado, por la Ley, para realizar el estudio, la planificación, la producción y la distribución de las estadísticas nacionales a ser utilizada por los diferentes estamentos gubernamentales, además de regular la producción de información estadística de otras instituciones del Estado, a través del Sistema Nacional de Estadística.

Si se observa en la tabla anterior se aprecia un comportamiento inexplicable de incrementos y decrementos en su representación porcentual con relación a la población nacional; la dirigencia indígena prefiere sostener cifras en términos de porcentaje que oscilan entre el 30 al 50% de la población total nacional. Quizá este argumento se deba a un fuerte proceso de reindianización que vive la población indígena, a partir de los años 90, con el surgimiento del movimiento indígena en la esfera pública.⁸⁷

Descripción evolutiva de la oferta educativa del sistema de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

En este acápite se analizarán, básicamente, los diferentes comportamientos de carácter cuantitativo; en lo posible se aproximará al aspecto cualitativo de la oferta educativa que se propicia desde la Dirección Nacional y sus Direcciones Provinciales Bilingües, relacionados a la población escolar favorecida, el número de centros educativos (infraestructura), la ubicación geográfica con respecto a la división política del país, la inversión pública y, algunos indicadores de efectividad, eficacia, equidad, sostenibilidad y el empoderamiento del sistema, los que servirán para asimilar con el sistema nacional educativo en su conjunto, poniendo de manifiesto que no se cuenta con la suficiente base informativa que refleje esa realidad ni estudios específicos sobre el tema.

Algunos datos que se citan, de los pocos existentes, provienen del área de Estadística de la DINEIB que recopila información proporcionada por las direcciones provinciales respectivas. Se asume que estos datos y sus fuentes son verídicos, y son procesados y depurados observando las técnicas establecidas para el efecto.

⁸⁷ En el afán de un estudio minucioso, el sistema de información de las nacionalidades y pueblos del Ecuador (SIDENPE), es un primer intento por implementar el estudio sistemático e integrado del comportamiento socioeconómico, cultural y demográfico de la población indígena; sus datos se basa en investigaciones efectuadas por instituciones especializadas —principalmente del INEC— y de trabajos realizados al respecto por las propias organizaciones indígenas. De esta forma, los datos presentados en el cuadro respectivo fueron obtenidos de la sumatoria de los totales aproximados de cada uno de las nacionalidades y pueblos. En el caso de los pueblos: otavalos, kichwas del Tungurahua y warankas no se conoce su número de población, quizá la razón, según los resultados de aquel estudio, porque sus autores prefieren enunciarlos como valores aproximados.

También se encuentra información relacionada al tema en las descripciones producidas por el Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador (SINEC),⁸⁸ publicado por el Ministerio de Educación y Cultura. Otros trabajos, escasos por supuesto, efectuados por organismos cooperantes, hacen relación al estudio de la calidad educativa que reciben las niñas y niños.

Como se ha insinuado, el sistema de la Educación Intercultural Bilingüe se oficializa al crear la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, institución que se rige con "autonomía administrativa y financiera", en respuesta a la insistente lucha de los pueblos indígenas por tener una educación acorde con su cosmovisión.

Sin embargo, esta decisión política, "ligera", del gobierno de turno no contó con los estudios de factibilidad para su ejecución en la práctica;⁸⁹ el decreto de creación fraccionó el sistema educativo nacional en dos sistemas paralelos: las escuelas -hoy centros educativos comunitarios-, incluidos sus docentes, fueron transferidos al sistema bilingüe, únicamente por estar ubicados en el sector rural, a tal punto que en la actualidad se encuentran centros educativos bilingües en comunidades o parroquias rurales pobladas mayoritariamente por blanco-mestizos. Sucede también lo contrario, en estos casos los docentes intentan por todos los medios volver a su original sistema educativo porque no están aleccionados o no desean ser parte del nuevo sistema.

Sobre la base de estas consideraciones, es importante adentrarse en el análisis que se referirá fundamentalmente al nivel primario, en el que la DINEIB ha dedicado la mayor atención posible, para ello se tomarán los datos de los años lectivos 1.989-1.990 y 2.000-2.001, el primero, porque se constituyó en

⁸⁸ El Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador -SINEC- del Ministerio de Educación y Cultura, es un estudio anual que proporciona información oficial. Para el caso se toman los datos del Boletín No. 17, correspondiente al año lectivo 2.000-2.001, porque la DINEIB no dispone de información actualizada; su última publicación con datos estadísticos se la hizo en 1.998.

⁸⁹ Se califica como decisión política ligera porque el gobierno de ese entonces creó la DINEIB para resolver problemas políticos coyunturales, desconcentrando los problemas económicos y técnicos en esta nueva institución. Por cierto, en el Ministerio de Educación se escuchan frases como: "vayan a la DINEIB, allá les resolverán sus problemas". Otro problema que aún trasciende, incomprensible pero real, es que las escuelas transferidas al sistema bilingüe también lo hicieron con sus respectivos docentes, que para el día siguiente amanecieron automáticamente convertidos en profesores bilingües, vía decreto.

el punto de partida del sistema, mientras que el segundo refleja la situación actual que posibilita conocer su evolución⁹⁰.

En esta irregular implementación, el sistema arranca "oficialmente" en el año de 1.988 en 16 provincias del país, contando con 899 establecimientos educativos ubicados en el orden del 37% en Chimborazo, y en las demás provincias, en menor proporción. Dan inicio 2.157 profesores con el 30% de bonificados; del total de profesores, el 33.19% se concentran en Chimborazo. En lo que se refiere al número de alumnos, de los 38.722, a Chimborazo le corresponden el 45% y a Morona Santiago, el 13%.

Más adelante, en la tabla No.5 se observa que en el arranque las provincias de Carchi, Napo y Pastaza no operativizan el sistema; en Bolívar, Cañar, Imbabura, Loja y Sucumbíos no cuentan con planteles. Se encuentran casos extremos como los de Imbabura y Tungurahua que no registran alumnos a pesar de tener profesores, o como en Sucumbíos que tienen alumnos pero sin profesores ni planteles, es decir, tan solo en las provincias de Azuay, Bolívar, Cotopaxi, Chimborazo, Esmeraldas, Morona Santiago y Zamora Chinchipe, se inicia relativamente en condiciones óptimas.

De acuerdo a la información disponible en la DINEIB, correspondiente al año lectivo 2.000-2.001, la Educación Intercultural Bilingüe se encuentra aplicándose en 17 provincias del país; geográficamente se ha incrementado su cobertura en una provincia -Orellana-, se registran 96.372 alumnos distribuidos en su orden: el 20.9% en Chimborazo, 11.6% en Morona Santiago, 10.8% en Imbabura, 7.5% en Pichincha y el 6.4% en Cotopaxi.

Este cuadro es patético, no hace sino corroborar lo antes afirmado: una inauguración del sistema, desordenada, sin ningún criterio técnico, prevalecido por propósitos político-reivindicativos aparentes a dar soluciones al problema educativo al que se enfrentaba la población indígena.

⁹⁰ Los datos correspondientes al año lectivo 1.989-1.990 son tomados del Anuario Estadístico de Educación Intercultural Bilingüe, años escolares 1.989, 1.990, 1.997 y 1.998, publicado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, mientras que los del año lectivo 2.000-2.001, aún no procesados, son proporcionados por el área de Estadística y Censos de la DINEIB.

Tabla No. 5

Datos del año lectivo 1.989-1.990, por provincias

Provincias	Alumnos	Profesores			Planteles
		Nombramiento	Bonificación	Total	
Azuay	919	13	17	30	21
Bolívar	1.863	101	6	107	-
Cañar	1.559	52	-	52	-
Carchi	-	-	-	-	-
Cotopaxi	3.180	29	95	124	59
Chimborazo	17.523	506	210	716	336
Esmeraldas	1.110	55	15	70	36
Imbabura	-	327	-	327	-
Loja	1.818	-	-	-	-
Morona Santiago	5.034	96	280	376	270
Napo	-	-	-	-	-
Pastaza	-	-	-	-	-
Pichincha	3.927	159	5	164	89
Sucumbíos	1.360	-	-	-	-
Tungurahua	-	147	16	163	63
Zamora Chinchipe	429	26	2	28	25
Total	38.722	1.511	646	2.157	899

Fuente: Anuario Estadístico de Educación Intercultural Bilingüe, años escolares 1.989, 1.990, 1.997 y 1.998, publicado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Cuadro elaborado por el autor.

Descifrando números del año lectivo 2.000-2.001, se desprende que existen 5.154 profesores de ellos, el 20% se encuentra en Chimborazo; el 12.8% en Morona Santiago; el 8.1% en Imbabura. Es importante señalar el aporte de los docentes militares y particulares, en Chimborazo, que representa el 0.3% del total nacional. De los 1.888 planteles, el 20% corresponde a Chimborazo y el 18.1% a Morona Santiago; estos altos porcentajes, dados principalmente en Chimborazo, responden a una lógica poblacional que concentra al mayor número de la población indígena nacional.⁹¹

Como se observa, en la tabla No. 6 no se incluyen las provincias de Guayas que cuenta con 5 centros educativos en Guayaquil, 3 en Durán, y la provincia

⁹¹ La mayoría de los dirigentes indígenas afirman que esta provincia se constituye en la capital de los indígenas, "aquí está concentrado el 60% de la población indígena nacional", sostiene un dirigente (entrevista No. 20, 20-12-2.000).

de El Oro que dispone de 4 centros en Machala⁹², los que funcionan en locales facilitados por las iglesias evangélicas indígenas, cuyos miembros son, en su mayoría, migrantes de la provincia de Chimborazo.

Tabla No. 6 Datos del año lectivo 2.000-2.001, por provincias

Provincias	Alumnos	Profesores					Planteles
		Nombramiento	Bonificación	Particulares	Militar	Total	
Azuay	1.365	65	13	-	-	78	26
Bolívar	4.615	172	90	-	-	262	77
Cañar	3.097	141	33	-	-	174	54
Carchi	604	28	4	-	-	32	20
Cotopaxi	6.204	166	82	-	-	248	109
Chimborazo	20.126	975	66	10	5	1.056	326
Esmeraldas	3.529	162	38	-	-	200	45
Imbabura	10.411	405	12	-	-	417	110
Loja	2.359	153	11	-	-	164	50
Morona Santiago	11.146	485	174	-	-	659	342
Orellana	5.170	302	66	-	-	368	113
Napo	5.137	185	34	-	-	219	119
Pastaza	4.248	256	57	-	-	313	160
Pichincha	7.199	226	146	-	-	372	80
Sucumbíos	3.901	142	57	-	-	199	116
Tungurahua	5.311	189	81	-	-	270	61
Zamora Chinchipe	1.950	111	12	-	-	123	80
Total	96.372	4.163	976	10	5	5.154	1.888

Fuente: Área de Estadística y Censo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe -2.002. Cuadro elaborado por el autor.

Al comparar los datos de las tablas 5 y 6 se concluye que para el año lectivo 1.989-1.990, en las provincias de Cotopaxi y Chimborazo, se trabaja con 53,9 y 52,2 alumnos por plantel, respectivamente. En los dos ciclos lectivos se observa una cifra baja del 17.2% y 24.4% de alumnos por plantel para la provincia de Zamora Chinchipe.

⁹² Los miembros de las iglesias evangélicas ubicadas en las grandes ciudades son indígenas provenientes de las provincias serranas que hablan la lengua kichwa, factor que les impulsa al establecimiento de centros educativos comunitarios bilingües, algunos fisco-misionales. La iglesia aporta con la infraestructura y mobiliario de oficina, los docentes reciben bonificaciones de la DINEIB, hasta tanto se gestiona la creación de partidas docentes para otorgarles el nombramiento respectivo.

Con un apego a la pedagogía moderna, que recomienda 30 alumnos por aula, los 38.722 alumnos, en el año lectivo 1.989-1.990, desarrollaron sus actividades escolares con 2.157 profesores, con un promedio de 25,6 alumnos por profesor, llegando inclusive a la cifra de 17 alumnos por profesor, en el caso de Morona Santiago. Estos promedios no varían en el año lectivo 2.000-2.001, pues se cuenta con 96.372 alumnos, a razón de 19 alumnos por profesor, significa que el promedio de alumnos por profesor baja en seis puntos, esto implica que, en términos técnicos-pedagógicos, el sistema se ajusta a los requerimientos más adecuados de atención personalizada, por lo tanto, los males que aquejan a la Educación Intercultural Bilingüe no se pueden endosar a este factor.

En el gráfico No. 1 observamos que el número de alumnos en Educación

Grafico No.1



Intercultural Bilingüe se ha incrementado paulatinamente, de 38.722 a 96.372, con un crecimiento del 148.8%. En lo que se refiere al número de profesores, de 2.157 asciende a 5.154 con incremento del 138.9% y, en cuanto a los planteles, de 988 a 1.888, es decir crece en un 91%.

Si se comparan los datos del año lectivo 2.000-2.001, tanto del sistema de Educación Intercultural Bilingüe y del sistema no indígena⁹³, se desprende

⁹³ Se prefiere denominar así a este sistema conocido como educación "hispana", término que ha causado muchas reacciones contrarias, especialmente de algunos historiadores que se consideran mestizos; sin embargo, en el ámbito de la educación bilingüe es el más utilizado para diferenciarlo de la educación no indígena. Para este análisis se tomarán los datos publicados en el Boletín No. 17 del Sistema Nacional de Estadísticas Educativas, datos de inicio del año lectivo 2.001-2.002.

que el primero cuenta con 96.372 alumnos, esto representa al 0.9% de la población escolar nacional, que asciende a 1.947.338 alumnos.

En lo que respecta a los profesores, la educación bilingüe cuenta con 5.154 y la no indígena con 84.962, que equivale al 6.1% del total nacional. En cuanto a los planteles, la educación bilingüe dispone de 1.888 y la no indígena con 18.070 que significa el 10.4% del total.

Estas cifras revelan que si admitimos el discurso de la dirigencia, en sostener que la población indígena asciende a los 4.000.000⁹⁴ aproximadamente, equivaldría al 32.9% de la población nacional de los 12.156.608⁹⁵ habitantes registrados en el Censo del 2.001. Se deduce, entonces, una cobertura del sistema de Educación Intercultural Bilingüe mínima, no obstante, de observar en el gráfico anterior un crecimiento considerable de la población escolar atendida por el sistema que asciende al 148.8%, aún falta por atender al 43% de la población escolar indígena comprendida entre los 5 y 14 años de edad, según información del mismo Censo.

Si observamos estos datos en el área rural, considerada el principal radio de acción para educación bilingüe, un 14.8% de las niñas/os comprendidos entre los 5 a los 11 años no asisten a clases; el 37.2% no asiste a la secundaria por diferentes motivos,⁹⁶ en cuanto a la construcción de nuevos planteles y la creación de partidas docentes, su ritmo de crecimiento es del 41.9% y 47.6% respectivamente, contrariando a lo que sucede con el sistema no indígena que crece en un 94.6% en el número de alumnos, 71.3% en partidas docentes y con el 82.7% en el número de planteles educativos.

Estos datos revelan la total inequidad de atención, por parte del Estado, a la Educación Intercultural Bilingüe circunscrita a lo indígena, difícil por lo pronto

⁹⁴ Son datos de discurso que carecen de sustento técnico-estadístico; difieren radicalmente de los proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, cuyo resultado del último censo de población y vivienda es de 830.418 personas, procesado a partir de quienes se declararon como indígenas.

⁹⁵ Este dato es tomado del boletín "Difusión de Resultados Definitivos del VI Censo de Población y V de Vivienda 2.001 - septiembre del 2.003" publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos. Precisa señalar que el INEC publica, entre los resultados del censo, la pirámide poblacional indígena desagregada por grupos de edad y sexo, su resultado es el siguiente: 111.351 hombres y 110.618 mujeres de 5 a 14 años de edad, con un total de 221.969 personas, entre niños y niñas.

⁹⁶ Datos extraídos de la Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo en el área urbana y rural del Ecuador (ENEMDHUR-2.001).

de convertir en una educación desde la perspectiva de los pueblos indígenas para el resto de la sociedad. No encuentra, todavía, niveles de competitividad ni mecanismos convincentes de incursión a todas las comunidades indígenas, a los sectores rurales con población blanco-mestiza, mucho menos al 12.7% de la población indígena migrante que se encuentra en las ciudades.

Si consideramos que el promedio de alumnos por profesor en educación bilingüe está bajo la línea sugerida por la Pedagogía, cuyo número máximo es de 25,6, estos promedios se enmarcan en los términos técnicos, estrictamente cuantitativos, que hacen relación al número de profesores por alumno y éstos por aula. No se tiene en cuenta los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje que cualifiquen los logros académicos enfocados desde la eficiencia y la calidad de la educación que reciben los niños/as indígenas, ni se cuenta con estudios efectivos que posibiliten situarnos en la realidad educativa de los beneficiarios, comprensible por cierto, encontrándose al amparo de la Ley de Educación, su única preocupación –del sistema- es el cumplimiento de los doscientos días laborables, independientemente del cómo se los cumpla.

Con el afán de dimensionar la efectividad de la educación bilingüe, la DINEIB ha tomado en cuenta tres variables convencionales para la medición del impacto en la eficiencia y la calidad educativa, son éstos: la promoción, la no-promoción y la deserción. Analizados desde esta perspectiva, de los 89.467 alumnos matriculados, 76.403 fueron promovidos que representan el 85.4%, con un nivel de no-promoción de 14.6%, de los cuales el 8% corresponde a la deserción escolar y el 6.56% a crédito;⁹⁷ no se conoce si del total de los “desertores” -término familiar en la jerga militar- lo hacen en forma definitiva o vuelven a ingresar, al centro educativo, para continuar sus estudios, tampoco se sabe los índices y frecuencias de deserción, con el que se producen en los primeros niveles, que a la vez resultan los más críticos en el proceso de adaptación al régimen escolar de la niña/o, por no conocer las causas preponderantes que le excluyen al estudiante de los servicios educativos.

⁹⁷ La DINEIB no dispone aún de los datos actualizados, sino de los que corresponden al año lectivo 1.999 y 2.000, de los que se ha tomado para este análisis. Con seguridad estos valores no variarán considerablemente para el año lectivo 2.000-2.001.

Por cierto, se deduce que las condiciones de eficiencia y calidad educativa - para la DINEIB- están dadas por el típico bajo porcentaje de "desertores", sin dar importancia a otros factores fundamentales que inciden en el educando como el nivel de desarrollo de sus habilidades sicomotrices, el conocimiento de las tecnologías modernas, la capacidad de análisis y comprensión de lecturas, la asimilación de las asignaturas tradicionalmente conocidas como difíciles, la superación del individualismo, la fluidez en el uso del vocabulario y lexicología de la lengua indígena y el castellano, manejo de la informática, adecuado uso de la gramática, la familiarización con realidades culturales diferentes a la suya y lo fundamental, las destrezas de prácticas interculturales en el aula que adquiere el niño al finalizar un ciclo. También tiene que ver con otros factores de mayor o igual peso que los anteriores, entre ellos: el ambiente de trabajo, la formación del docente, el horario de clases, los materiales didácticos -lúdicos, textos, software, audiovisuales-, la corresponsabilidad y participación de los padres, dirigentes y autoridades, la rendición de cuentas de los involucrados, entendiéndose el mejoramiento de la calidad educativa a la par con la ampliación de la cobertura y las oportunidades de inserción a la sociedad que la educación facilite.

Para dimensionar los impactos y cambios que sobrelleva la población escolar y la incidencia de los mismos en el desarrollo de la comunidad, se requiere de métodos y técnicas que fijen mecanismos y estrategias para instrumentar con un sistema de evaluación y monitoreo definido como "un proceso para determinar el mérito o valor de algo y, por tanto, involucra alguna identificación de estándares relevantes y el análisis de lo que se evalúa, con base en estos estándares, en el que se puede distinguir dos partes principales":

1. La parte técnica, que genera de manera sistemática la información que podrá indicar informar y educar en cuanto a los diálogos y las decisiones, y;
2. La parte valorativa, que pondera las informaciones generadas con el fin de hacer unas conclusiones con respecto al valor (Mokate, 2.001).

La misma autora manifiesta que la evaluación no necesariamente marca diferencias entre el éxito y el fracaso, entre lo bueno y lo malo, puede, más bien, instituir un medio valioso de "aprendizaje continuo", proceso que sería incompleto sino se establecen mecanismos de monitoreo que son complementarios entre sí, "ya que el monitoreo permite describir y calificar el cumplimiento del plan de trabajo y la evaluación, determina si dicha conclusión, a su vez, ha conducido a la consecución de los objetivos que motivaron el diseño y puesta en marcha de la iniciativa" (Ibid: 5).

A los atributos de la metodología de evaluación y monitoreo enunciados, hay que sumar las nutridas experiencias existentes en las comunidades conocidas como ñahuinchina o rendición de cuentas, de las que tampoco se han sistematizado para su experimento.

Al respecto, algunas experiencias han dado base para la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación "APRENDO", auspiciado por el Programa de Educación básica EB-PRODEC; mismo que permite "disponer de información válida, sistemática y permanente sobre los resultados de aprendizaje de las destrezas básicas, y los factores que se vinculan con esos resultados" (APRENDO, 1.996: 6)⁹⁸, cualificados mediante estudios a partir de los logros en lenguaje y matemáticas de los terceros, séptimos y décimos años de la educación básica.

Posiblemente, el interés por descifrar los resultados de la educación ecuatoriana es de interés nacional e internacional; en este contexto, UNICEF y la Fundación Ecuatoriana PAIDEA, establecen el Programa "Juntos en la escuela, en la Amazonía" que aplicó una prueba en 964 escuelas unidocentes de las seis provincias amazónicas; se basó específicamente en la "medición de las destrezas de comprensión lectora".

Esta exploración concluye: los estudiantes tienen muy poca capacidad de comprensión de una lectura, por supuesto que los mismos textos alimentan esta

⁹⁸ Para el sistema de evaluación APRENDO, la "capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere", es definida como "destreza".

situación por el uso indiscriminado de hechos, términos e ilustraciones completamente “descontextualizados” de poco uso en la comunidad,⁹⁹ a tal punto que a “causa del bajo dominio de esta destreza está el escaso vocabulario de los alumnos y alumnas y en especial la inadecuada metodología empleada por los maestros/as para trabajar la comprensión lectora” (UNICEF-PAIDEA, 2.001: 10). Escenario nefasto que con seguridad sucederá con mayor pronunciamiento en el sistema bilingüe; esta poca habilidad de comprensión lectora es un factor dañino que incide en la falta de hábito por la lectura, lo que implica también dificultades para escribir. Resultado de ello, un considerable número de personas adultas no pueden leer ni escribir sus ideas con claridad, muchos ya no leen ni escriben, problema que se conoce como “analfabetismo funcional”,¹⁰⁰ situación que afecta sin duda inclusive a los mismos profesionales.

Quizá por aplacar estas deficiencias arrastradas desde la escuela y debido a la escasa presencia de indígenas intelectuales, científicos sociales y líderes, con un fluido manejo del lenguaje escrito y hablado, se atribuye a la “cultura oral” de los indígenas, apología que hace mucho daño, porque genera una pasividad en el intento de fomentar hábitos de lectura en los estudiantes y profesionales que, necesariamente, deben recurrir a la lectura para actualizar y contextualizar el conocimiento moderno.

Para el año 2.000, Juan Samaniego realiza un estudio en 32 escuelas rurales unidocentes aplicando una “ficha de observación”, que toma en cuenta los siguientes aspectos: “Conformación física del aula, organización del trabajo, proceso pedagógico, uso del tiempo, material de lectura y características de los cuadernos de las niñas y niños” (Samaniego, 2.000: 3).

⁹⁹ En algunos textos dedicados para los primeros niveles, que circulan en los centros educativos de la Amazonía, se han insertado diseños paisajísticos, animales y vestimentas de la Sierra, mismos que han sido archivados por la poca utilidad para dar a conocer su entorno comunitario ajeno al ambiente andino.

¹⁰⁰ Según los datos del SIISE, en su versión 3.5, este problema es alarmante. Afecta tanto a los hombres como a las mujeres. Se señalan estos fríos datos: en el área rural son analfabetos funcionales el 34,8% de mujeres y el 29,7% de hombres, mientras que en el área urbana, el 16% son mujeres y el 14% hombres, como es lógico de suponer, son las mujeres las más afectadas.

Este análisis precisa algunos inconvenientes como: el espacio físico del aula, que no permite asistir a la escuela a un 9% de las niñas y niños en el sector rural; un trabajo docente decidido a cumplir tan solamente con su carga horaria;¹⁰¹ un proceso pedagógico que no considera los factores sociales, organizativos, afectivos e intelectuales como elementos vitalizadores del aprendizaje de las niñas y niños que, de por sí, son sujetos activos, reflexivos, y que llevan consigo conocimientos infundidos en la familia.

Acaso por la falta de percepción de sus propias acciones, la DINEIB se ha empeñado en construir el Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Educación Intercultural Bilingüe (SSEEIB). Lo hace proponiendo un conjunto de indicadores de calidad de los aprendizajes de la Educación Intercultural Bilingüe en las áreas de: matemáticas y lenguaje.

Juzga que la evaluación debe incluir los aspectos de "carácter socio-cultural, económico, geográfico y pedagógico, asociados al aprendizaje, que se identifica por el nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que poseen las/os alumnas/os, para solucionar situaciones individuales, colectivas, complejas y de la realidad" (DINEIB, 2.001:1); propuesta que, comprimiendo los criterios tomados en cuenta por los estudios anteriores, pretende poner en ejecución una forma singular y novedosa de evaluar el sistema, novedosa porque se ha diseñado con la participación de la GTZ, UNICEF, las organizaciones indígenas y otros organismos que trabajan en el sector educativo, según manifiestan sus gestores.

Aportando a los estudios realizados, una evaluación que aproxime a la realidad sólo se logrará con instrumentos técnicos de medición, cuantitativa y cualitativa, a través de la implementación de un modelo de seguimiento que permita conocer los avances y problemas técnicos, políticos, jurídicos y organizativos del sistema, enmarcado en la evaluación de procesos relacionados a los servicios educativos, el costo-beneficio y los impactos del

¹⁰¹ Muchos docentes bilingües también desarrollan sus actividades escolares sujetos a un horario, preocupados en el largo camino de hasta cinco horas que deben atravesar desde la escuela hasta su vivienda o viceversa, por lo tanto, tampoco se cumple con esta condición, la de contar con una vivienda junto al centro educativo ocupada por el docente o que él sea residente en la comunidad: "tan solamente un 20% de los establecimientos de educación bilingüe disponen de una vivienda", afirma un supervisor nacional.

sistema, lo que facilitará conocer el sentimiento y la vivencia de la interculturalidad en el aula; el uso del bilingüismo equitativo y continuo en el proceso pedagógico; la conservación o rescate de los valores y principios culturales, la incidencia de los medios de comunicación y la globalización en la cultura o el trabajo solidario de equipo. Para ello, es necesario construir medios adecuados de diálogo, basados en el saber y en la cultura local, con la finalidad de diseñar un escenario participativo incorporando a la mayoría de los actores y actrices inmersos en el sistema, insumos que en el futuro pueden servir para construir un conjunto de indicadores de medición y medios de evaluación y monitoreo del sistema educativo nacional, sueño ambicioso sugerido insistentemente en todos los eventos que tratan sobre el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

De cristalizar esta intención, la evaluación será no solo a los alumnos, como sujetos educativos, sino a los intervinientes y administradores, hasta de quienes financian proyectos educativos, venciendo temores de personas vinculadas al sistema bilingüe, que formulan frecuentemente dichos como éstos: "sabemos que estamos mal, si evaluamos, lo único que lograremos es frustrarnos más".

La cuestión que se analiza a continuación también afecta la eficacia y la sostenibilidad, porque impide alcanzar los objetivos iniciales de la educación bilingüe. Nos referimos a la inversión pública destinada a su favor, un problema de peso por el incumplimiento de la disposición constitucional de orientar el 30% del presupuesto nacional al sector educativo del país, situación que ha generado una crisis preocupante en el sistema educativo global, muestra de ello es la existencia del 41% de los planteles de educación primaria unidocentes en educación bilingüe con la presencia de un número considerable de maestros voluntarios (bonificados)¹⁰².

La falta de una adecuada práctica gerencial, concretada en la administración de la DINEIB, las direcciones provinciales y los centros de formación, con enfoque de perspectiva social, económica y humana, coherente con la

¹⁰² Se han incorporado 492 profesores bonificados en el nivel básico sin contar con los que se encuentran bonificados en el nivel medio, datos que fueron proporcionados por el departamento de Estadística de la DINEIB 24-08-2.001.

dinámica de la población indígena y la realidad del país, no permite diseñar un plan de inversión social estratégico a largo plazo, de por lo menos una década, que delimite los objetivos y las metas a lograr, condición que favorece a las instancias gubernamentales al aprobar el presupuesto anual por un valor y hacer uso de estos recursos en otros menesteres "más importantes", mismos que son asignados de acuerdo a la influencia política que posean las autoridades de la DINEIB y la dirigencia indígena. De este escaso presupuesto, como en toda institución pública que no genera ingresos propios, el 75% es destinado a gastos corrientes y tan solo un 25% a gastos de inversión, que de no ser por los organismos internacionales entre ellos: la GTZ, UNICEF, IBIS-Dinamarca, considerados como "las vacas lecheras" (entrevista No. 5, 15-01-2.001); este sistema hubiese dejado de existir hace mucho tiempo, por lo menos así se mantuvo hasta finales del año 2.000.¹⁰³

Para el año 2.001, gracias a la lucha emprendida por las organizaciones indígenas y el trabajo de negociación efectuado por sus autoridades, se logró un incremento importante en el presupuesto de la DINEIB, quizá por única vez, que asciende a 1.520.453,12, dólares, monto del que 501.389,12 dólares (32.9%) corresponde a gastos de personal y corriente, mientras que 1.019.046,00 dólares (67.1%) fueron destinados a gastos de inversión y convenios de cooperación.¹⁰⁴ Si relacionamos con el último presupuesto del año 1.998, al que se pudo acceder, este ascendió a 97.023 dólares, es decir, que el reciente aumento significa un 638% con respecto al año 98 (ver anexo 10).

Esta falta de recursos económicos también afectó el trabajo del Consejo Nacional, ya que su acción fue declinando cada vez porque "sus miembros no tenían ningún emolumento para solventar los gastos que significaba desarrollar sus actividades, lo peor, cuando se trataba de reuniones, en provincias, casi siempre estuvieron ausentes por esta misma carencia"

¹⁰³ Los convenios interinstitucionales entre la DINEIB y los organismos de cooperación también dependen del interés de trabajo con éstos, por parte de las máximas autoridades de la DINEIB. La indisposición de los mismos ha implicado retrasos en la ejecución de los acuerdos establecidos entre las partes.

¹⁰⁴ Esta información fue tomada del Resumen Proforma 2.001, que se encuentra en los archivos de la Dirección Administrativa-Financiera de la DINEIB-2.001. Al parecer, el Ministerio de Economía ya no entregará el mismo monto del último incremento para los ejercicios fiscales subsiguientes.

(entrevista No. 8, 28-04-2.000). Esta inactividad mermó el protagonismo del Consejo porque provocó retrasos en la toma de decisiones dejando muchas veces al libre albedrío del Director y sus asesores.

Al ejercitar esta reflexión se ha alcanzado a distinguir los principales problemas que pesan en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, ¿son acaso difíciles de descubrir soluciones efectivas de corto y mediano plazo? Quizá no, pues, encontramos verdaderas fortalezas propositivas latentes en las organizaciones indígenas y demás actores que contribuyeron en la implementación de un sistema educativo con proyección nacional. Su trajinar ha dejado sendas huellas que inciden, aún, en el accionar de la vida nacional, las que redimensionadas darían posibilidades de implementarlas y socializarlas para un mayor grado de compromiso social del país.

La observación de estos problemas de orden económico, técnico, político y organizativo, nos posibilitará también conocer los mismos inconvenientes de funcionamiento operativo del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que por ser esta una primera experiencia de participación de los pueblos indígenas, se verá reflejada en la pasividad de sus acciones, de lo que se tratará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EN LA PRÁCTICA

En el análisis sobre el ejercicio de este organismo, es importante recurrir a criterios vertidos por los propios actores para precisar diferentes ingredientes que no permitieron cumplir con los propósitos para los que fue creado, el Consejo, desde el inicio mismo de su trabajo, que reiterarán los problemas ya conocidos anteriormente.

Se conocerá cómo los problemas políticos, económicos, técnicos, administrativos y organizativos, son causas que, siendo inconvenientes para el funcionamiento del Consejo, fueron perjudiciales para todo el sistema educativo bilingüe; este análisis provocará, por cierto, la generación de debate sobre la base de la realidad circunstancial que nos facilite aproximarnos al conocimiento de los puntos álgidos que afectan su avance.

En sus inicios, el Consejo generó grandes expectativas; el trabajo fue intenso a pesar de algunas falencias, "nosotros como dirigentes participamos con transparencia, equidad, ética, mística y moral, para demostrar que los indígenas y campesinos tenemos la suficiente capacidad de llevar adelante una institución",¹⁰⁵ dice un dirigente de educación de la FENOCIN (entrevista No. 14, 30-04-2.000).

El Consejo, surgido como una instancia asesora y de consulta de las autoridades de las direcciones nacional y provinciales para señalar la ruta a seguir en el cumplimiento de los objetivos planteados, no ha logrado su cometido, la razón: las autoridades tanto nacionales y provinciales tomaron en cuenta sus criterios esporádicamente; sin embargo, un ex Director Nacional sostiene: "al Consejo lo consideré siempre como una instancia superior al Director Nacional que asesoró mi gestión, por ello trabajé siempre a lado de los dirigentes" (entrevista No. 4, 28-04-2.000).

¹⁰⁵ El entrevistado se refiere a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y su sistema educativo implementado.

Esta relación, casi nula, entre las autoridades y los miembros del Consejo provocó ausencias a las sesiones de trabajo convocadas por el Director. Los dirigentes asistían solamente "para llenar vacantes y no para sugerir propuestas técnicas" diría un funcionario de la DINEIB (entrevista No. 3, 15-11-2.000); asistían para ser parte del jurado en la elección del nuevo Director Provincial, pero pocas ocasiones para tomar decisiones en aspectos de carácter técnico-pedagógico, asumiendo generalmente escenarios políticos. En algunos casos las "decisiones tomadas por el Consejo en pleno eran fácilmente violentadas por la presión de la organización a la que pertenecía el director o la influencia de funcionarios que fungían de asesores" (entrevista No. 11, 17-04-2.000), provocando mayor distanciamiento entre los miembros del Consejo.

Como se ha manifestado, en algunas provincias se conformaron los Consejos Educativos Provinciales con el fin de involucrar a los dirigentes de las organizaciones provinciales lográndolo en parte pero su conformación y trabajo de coordinación estuvo sujeto a la voluntad del Director Provincial. En muchos casos, los directores no tomaron en cuenta a todas las organizaciones provinciales sino solamente a la organización que los respaldó.

La tarea esencial del Consejo, en la práctica, fue la designación de autoridades y funcionarios de las direcciones provinciales y nacionales, las que se venían haciendo con mucha dificultad por la permanente presión política de los gobernantes de turno: "aunque la fuerza de resistencia organizativa hizo que el Lic. Alberto Anrango, Director Nacional de la DINEIB, dure en los gobiernos del Arq. Sixto Durán Ballén, Ab. Abdalá Bucarám y Dr. Fabián Alarcón" dice un ex directivo de la FEINE (entrevista No. 7, 05-01-2.000). Al respecto, existe una fuerte posición de defensa para que las organizaciones indígenas continúen designando a las autoridades tanto nacionales como provinciales, práctica usual en las comunidades donde la elección de las autoridades comunitarias se la hace con la participación, en "consenso", de sus miembros, según sostienen sus dirigentes.

Los argumentos de poca efectividad en el trabajo se deben a la falta de resultados verificables; al contrario, existe la idea generalizada de

incumplimiento de las acciones y responsabilidades encomendadas. Un dirigente de educación de la CONAIE sostiene: "el Consejo no ha cumplido, por lo tanto, es preciso ponernos de acuerdo entre las diferentes comunidades, organizaciones, nacionalidades y pueblos para ver hasta dónde hemos avanzado" (entrevista No. 27, 02-05-2.000).

También encontramos posiciones de defensa al trabajo del Consejo: "en mi administración, el Consejo cumplió, en su mayor parte, con los fines para los que fue creado; es cierto que enfrentamos algunos problemas, tal vez por la falta de concertación, sin embargo, casi todos los secretarios de educación fueron muy responsables, dieron las pautas y el apoyo necesario para mi administración" (entrevista No. 4, 28-04-2.000). Al parecer el trabajo del Consejo tuvo su máxima efectividad en esta administración.

Posiblemente, una de las limitantes de mayor peso en su trabajo fue el desconocimiento de los actores locales sobre el rol que debía desempeñar este organismo en el proceso de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, es más, muchos de ellos ignoraban de su existencia, por la desinformación desde la DINEIB o desde las mismas organizaciones; incomprensiblemente lo convirtieron en una instancia de *élite*, con algunos representantes desvinculados de organizaciones de base, realidad corroborada por un ex Director Provincial de Pichincha que sostiene: "personalmente no sé para qué fue creado el Consejo, posiblemente para generar políticas educativas y ser el centro del pensamiento de las organizaciones indígenas" (entrevista No.8, 28-04-2.000).

Los criterios de los Directores Provinciales -gestión técnico-administrativo- y de los mismos dirigentes -gestión política- coinciden. Las reglas de juego sobre la participación de los miembros del Consejo, desde su inicio, nunca estuvieron claras tomando en cuenta que "los acuerdos no suponen unanimidad sino una convergencia de voluntades en torno de los principios y orientaciones básicas de la estrategia y de las políticas fundamentales" (CEPAL, 1.996: 66), en medio de la diversidad y la necesidad de poner en práctica políticas diferenciadas que correspondan a su visión política y de posiciones a las que representan cada integrante del Consejo, por tanto,

vemos cómo las organizaciones intentaron participar en *todo* menos en cumplir con su mandato.

Así lo confirma el dirigente de educación de la FENOCIN al sostener que las organizaciones deben "participar en 'todo' porque la educación es de ellas (las organizaciones) y a ellas hay que devolverlas para llevar en conjunto entre los que representamos a las comunidades" (entrevista No. 14, 30-04-2.000).

Esta posición es más enfática todavía cuando un dirigente de la CONAIE sostiene que "las organizaciones indígenas deben participar en 'todo' aspecto, no solamente en lo administrativo, va más allá. La nueva Constitución señala que los miembros de este Consejo deben ser los representantes de los pueblos y nacionalidades; desde luego, efectivizarlo será parte de un largo proceso, "hasta tanto será importante trabajar con las organizaciones indígenas" (entrevista No. 27, 02-05-2.000).

Por su parte, los administradores del sistema tienen su propia versión: "al principio se creía que las organizaciones debían tener una representación total, esto no dio funcionalidad ya que sus dirigentes no supieron asumir con responsabilidad, peor si su presencia no era motivo de reconocimiento económico", sostiene un ex Director de Pichincha (entrevista No. 8, 28-04-2.000). Mientras que, para el profesor de un colegio bilingüe de Latacunga, "las organizaciones indígenas, por querer participar en todo, no han hecho casi nada no se ve ningún progreso, en las comunidades. Las cosas siguen igual" (entrevista No. 13, 18-04-2.001).

En algunas provincias, las organizaciones indígenas, lejos de constituirse en instancias de apoyo, han obstaculizado el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe "pues cuando fueron convocadas para tratar temas relacionados al desarrollo institucional, simplemente no asistían, sí lo hacían cuando eran convocadas para llenar vacantes o cuando se trataba de buscar motivos para el cambio del Director", continúa diciendo.

Inclusive, un ex Director de la DINEIB explica que la participación de las organizaciones comprende "la selección de los profesores que trabajan en

los centros educativos de la comunidad, la elección de los funcionarios en las direcciones provinciales, la supervisión de una correcta aplicación del MOSEIB," (entrevista No. 4, 28-04-2.000). Esta descripción ratifica lo dicho anteriormente, un papel impreciso de las organizaciones indígenas que se puede interpretar como una participación en "todo".

Con estas afirmaciones reiterativas se puede notar que la actuación del Consejo, en la práctica, no estuvo apegada a las bases legales y visionarias de su creación, mucho menos a los designios de las organizaciones de base y sus comunidades. Por supuesto, el trabajo efectuado es mínimo porque sus miembros sostenían un papel confuso, el de participar en "todo", que bien podría significar en 'nada'.

Al retomar las afirmaciones de una intensa participación de las organizaciones indígenas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, que tuvieron escasa influencia al interior del Consejo, se puede concluir que su trabajo estuvo dirigido a la generación de líneas generales de la política educativa para los pueblos indígenas, gracias a las facilidades logradas, en calidad de actor social, para desplegar el tema educativo como parte de su proyecto político, mientras que la gestión técnica y administrativa del sistema se la encargaron a los funcionarios y docentes indígenas, elegidos por las mismas organizaciones.

El Consejo, al constituirse en el pilar de este sistema y conforme transcurre el tiempo, sufre serios problemas por el asedio impulsado por los dirigentes indígenas involucrados en la acción política, maniobra negativa que se acentuaba con el cambio de gobierno. Los mismos funcionarios de las Direcciones Provinciales, a la vez dirigentes comunitarios o de partidos políticos aspiraban a ocupar cargos directivos, presionaban "desde arriba",¹⁰⁶ provocando la violación de los procedimientos y acuerdos establecidos, uno de ellos y el más importante, el reglamento para la elección de autoridades y selección de funcionarios nacionales y provinciales.

¹⁰⁶ Han surgido presiones, hasta órdenes de renuncia bajo amenazas de destitución de no hacerlo voluntariamente, por parte de diputados provinciales pertenecientes al partido de gobierno, del nuevo Ministro de Educación, o de otras autoridades dispuestas a cumplir con los compromisos políticos adquiridos con las organizaciones indígenas, en época de elecciones o en contextos coyunturales.

Siendo así, muy pronto se contaminó con acciones politiqueras, sea desde dentro o fuera del ámbito organizacional. En el primer caso, los intentos de hegemonía y representatividad única se pusieron de manifiesto pues, el mecanismo de participación establecido y practicado no convenció a todos; "ellos"¹⁰⁷ presionaban por mayores cuotas administrativas en la DINEIB aunque no estén preparados, las demás organizaciones sólo legitimábamos lo actuado; todo por "mantener la unidad", sostiene un dirigente de FENACLE (entrevista No. 11, 17-04-2.000).¹⁰⁸

Surge una estrategia de desprestigio al Consejo, aprovechando de las circunstancias político-jurídicas del momento que favorecían a recoger reivindicaciones de los derechos indígenas. Se plantea un cambio estratégico en la conformación representativa de algunas instituciones, entre ellas la DINEIB, en el marco de la nueva Constitución Política del Estado, con claras intenciones de dejar de lado la presencia de las demás organizaciones indígenas.

"Nosotros queremos que exista un Consejo Superior¹⁰⁹ único integrado por los representantes de los pueblos y nacionalidades indígenas, que administre y forme parte de todas las instancias creadas desde el movimiento indígena, que respondan a sus pueblos y no a las organizaciones nacionales. Bajo esta perspectiva "hemos decidido cambiar la conformación del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe" sostiene un dirigente de ECUARUNARI (entrevista No. 1, 18-04-2.000); situación que se agrava porque la conformación del Consejo, desde su inicio, fue con las seis organizaciones nacionales enunciadas. No estuvo previsto, en ningún momento, la incorporación de otras organizaciones que aspiraban coordinar con la Educación Intercultural Bilingüe, esto causó muchos problemas por los constantes reclamos de los dirigentes de estas organizaciones deseosos de ser parte del Consejo, algunos por intereses de captar los diferentes cargos de dirección o de funciones técnico-administrativas, otros por fundar centros

¹⁰⁷ El entrevistado se refiere a la dirigencia de la CONAIE.

¹⁰⁸ Lo que puede explicar el cómo las organizaciones indígenas se han mantenido alrededor de la educación bilingüe, a pesar de que su participación en los cargos administrativos decisivos han sido ocupados, en su mayoría, por la CONAIE.

¹⁰⁹ Se refiere al Consejo Superior, constituido con 27 representantes de las nacionalidades y pueblos mencionados en el Decreto de creación del CODENPE, que difiere con la conformación de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe actual.

educativos bajo su influencia.

El trabajo del Consejo fue generalmente efectuado por los Secretarios de Educación de las organizaciones miembros, algunos sin la suficiente delegación y capacidad de decisión.¹¹⁰ La presencia de los presidentes fue esporádica, más bien lo hacían para resolver situaciones polémicas, por protagonismo o para defender al Director Nacional cuando el Ministro de turno intentaba cambiarlo.

Al respecto, un ex dirigente de la FEINE afirma: "me acuerdo que en el gobierno del Ab. Abdalá Bucarám, siendo Ministra de Educación la Dra. Sandra Correa, emitió disposiciones a todas las direcciones provinciales pidiendo la renuncia inmediata de los directores. Entonces nos reunimos todos los dirigentes nacionales y trazamos un plan de defensa a nuestra institucionalidad, convocamos a la Ministra a las oficinas de la DINEIB, reunión a la que llegaron los hermanos de la Amazonía inclusive con sus lanzas, ella preocupada se limitó a pedir disculpas por no conocer esta forma de elegir a las autoridades" (entrevista No. 7, 05-01-2.000).

Como se advierte, el Consejo fue creado con la finalidad de velar por una mejor educación y la participación equitativa de sus actores, en este ámbito. A pesar que el funcionamiento del Consejo tuvo amparo legal al formar parte del orgánico-estructural de la DINEIB (ver anexo 11), una norma superior, la Ley de Educación, no contempla en ninguna parte sobre su funcionamiento y estructuración, para que las acciones y decisiones tomadas tengan sustento legal respectivo; sin embargo de esta realidad "depende de las organizaciones que continúen luchando hasta que se logre consolidar esta instancia, ahora en el marco de los Derechos Colectivos", dice un ex Director de la DINEIB (entrevista No. 29, 27-04-2.000).

Todo intento de constituir el Consejo en un organismo regulador y legislador del sistema de Educación Intercultural Bilingüe ha sufrido reveses, puesto que sus decisiones no concordaban con la Ley de Carrera Docente y Defensa Profesional, ya que las sanciones a los docentes, funcionarios o autoridades

¹¹⁰ La participación de los secretarios de educación en las reuniones del Consejo no siempre ha sido con facultades para tomar decisiones; con frecuencia se escuchaban frases como "tengo que consultar a mi Presidente".

no surtieron ningún efecto administrativo por estar, éstos, amparados por una Ley que ignora formas de administración compaginados con la política y lineamientos de la cosmovisión indígena, y que las considera extrañas.

Adicionalmente, la Ley de Escalafón del Magisterio, en su artículo 52, regula el ingreso al magisterio a través de la "Comisión de Cambios e Ingresos", integrada de acuerdo a la misma Ley, con funciones administrativas específicas muy restringidas que no reconoce la participación de las organizaciones indígenas, mientras que, en las direcciones provinciales de educación bilingüe funcionan instancias integradas por los secretarios de educación de las organizaciones que coordinan con educación bilingüe, conocidas como "consejos educativos provinciales", los que ejercen el mismo rol de la comisión antedicha pero sin ninguna posibilidad de tomar decisiones técnico-pedagógicas, políticas ni administrativas" (entrevista No. 8, 28-04-2.000).

Cuando la Educación Intercultural Bilingüe cumplía su primera década de ser reconocida como sistema oficial, los pueblos indígenas logran incorporar en la Nueva Constitución Política los Derechos Colectivos, que reconocen las diversidades y particularidades socioculturales del país, encaminados a "la construcción de una nación multicultural sobre otras bases constitucionales y humanistas, obliga a cambiar tanto la mentalidad como los referentes y actitudes racistas y etnocéntricas" (Sánchez, 2.000: 62).

Esta nueva legislación, en su parte concerniente a la educación bilingüe, manda: "a) mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico; (...) f) conservar y desarrollar sus formas tradicionales de convivencia y organización social, de generación y ejercicio de la autoridad" (Ibíd.: 311), pero también, el artículo 191 de esta misma legislación vigente consagra el derecho a ejercitar mecanismos de control social de las propias comunidades, premisa constitucional que no será posible ejercitar, aún del todo, por las mismas limitaciones insertadas en la Constitución y mientras no existan legislaciones secundarias o precedentes resolutivos que marquen jurisprudencia. Las autoridades indígenas y las instancias de participación y vigilancia, con una

fuerte carga cultural, no tendrán las mismas atribuciones ni estarán al mismo nivel jerárquico del sistema jurídico nacional.

Ahora, si nos apegamos a lo establecido en los preceptos antes enunciados, los órganos de control social en educación deberían ejercer normativas propias, que sean reconocidas legalmente para su aplicación. Los docentes y demás actores deberían ser juzgados de acuerdo a la justicia comunitaria – derecho consuetudinario-, con el fin de que “el conflicto no llegue a la instancia judicial y se resuelva directamente entre las partes” (Albán, 1.993: 206), es decir, en la propia comunidad. Pese a ello, sus intentos serán vanos mientras todos o la mayoría de los funcionarios¹¹¹ y docentes afiliados al gremio magisteril, Unión Nacional de Educadores (UNE)¹¹², tengan la posibilidad de recurrir a organismos de defensa que facilitan la impunidad en esta doble jugada de conveniencia personal del docente infractor¹¹³. La propia DINEIB registra casos de juicios administrativos no resueltos que datan de mucho tiempo; en lo extremo, han sido restituidos a sus cargos con la consecuente devolución de sus ingresos no percibidos durante la suspensión en sus funciones.

Siendo el MOSEIB uno de los instrumentos más idóneos para la implementación del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el que se establecen los lineamientos generales para generar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, no ha sido fácil aplicarlo en las aulas. Su avance en la práctica es preocupante, lo asevera un funcionario de la DINEIB, “hasta la actualidad no ha pasado del segundo escalón, o sea, de impartir los conocimientos; muchas veces los conocimientos que se imparten no le sirven al educando en la vida real” (Quishpe, 2.001: 16),¹¹⁴ hecho del que inculpa

¹¹¹ Se pensaría que las autoridades, asesores, técnicos y demás funcionarios de la DINEIB y las direcciones provinciales están bajo el amparo de la Ley de Servicio Civil y Carrera Administrativa, sin embargo, la mayoría de ellos ejercen sus funciones con las mismas partidas presupuestarias de docente, técnico o supervisor, incompatibles para los cargos que facultan ejercer actos públicos y manejos contables.

¹¹² Es de conocimiento público la articulación existente entre la Unión Nacional de Educadores (UNE) y el Movimiento Popular Democrático (MPD), así como de personas que, ostentando la dirigencia de esta organización, han utilizado como palestra política para candidatizarse a los diferentes cargos de elección popular a través del MPD; algunos de ellos han logrado importantes victorias políticas.

¹¹³ Esta situación le permite al docente de educación bilingüe tener una ventaja con respecto a su similar de la educación no indígena porque le posibilita a ser protegido por las organizaciones indígenas o la Ley respectiva, de acuerdo a su interés.

¹¹⁴ Al hablar del escalón se refiere a las fases de reconocimiento, conocimiento, producción, reproducción, creación, validación y valoración, anteriormente anotados, que debe atravesar esta trayectoria el MOSEIB, para su plena vigencia.

inclusive a las organizaciones indígenas, evadiendo sus propias responsabilidades como representantes de las mismas en la DINEIB y, en las direcciones provinciales en calidad de funcionarios. Se dirá que el panorama sobre la vigencia del MOSEIB¹¹⁵ es desolador; en los centros educativos ya no se habla al respecto porque el docente muy poco conoce del tema, no fue capacitado para ello, tampoco se cuenta con publicaciones de este ejemplar para que conozcan los docentes recién incorporados; las pocas distribuidas se conservan con mucho cuidado.

Ni siquiera el Consejo pudo establecer mecanismos de aplicación del MOSEIB. Lo actuado más bien responde a la "buena voluntad" o a iniciativas de quienes dirigen la institución en un momento determinado; mucho tienen que ver con la formación profesional de las autoridades, algunos de ellos lingüistas, "el actual Director vino a cambiar todo lo que estaba destruido, ahora la educación bilingüe está en un altísimo nivel", sostiene un funcionario de la DINEIB (entrevista No. 21, 23-05-2.001).

El MOSEIB en algunos casos no sirvió de base técnica para el trabajo desarrollado, más pesaron los criterios desde su perspectiva o de la organización a la que representa, otros se limitaron a responder a las políticas de los organismos financieros internacionales que plantean proyectos "alternativos", diseñados desde el escritorio sin la mínima participación de los involucrados, peor con posibilidades de replantearlos.

La poca trascendencia del MOSEIB en el aula tiene su razón de ser; es el enrolamiento de docentes ajenos a las condiciones geográficas y socioculturales de las comunidades, muchos de ellos ingresaron, al magisterio, a través del sistema de la educación bilingüe quienes después de lograr su objetivo -partida docente con nombramiento- hacen lo posible por cambiarse al otro sistema, de cuyo resultado es la nula comunicación entre el docente y los actores educativos de la comunidad. Son ellos quienes, "valiéndose de todo tipo de artilugios, han propiciado ambientes de trabajo hostiles entre los padres, autoridades y dirigentes, desembocando en la

¹¹⁵ Modelo ideal al que hasta hace poco tiempo los técnicos y funcionarios de la DINEIB y las direcciones provinciales lo llamaban "La Biblia de la Educación Bilingüe", al que dicen también debe ser reformulado sin siquiera conocer sus resultados e impactos, tampoco si se han aplicado, o no, sus principios metodológicos y pedagógicos, incluso algunos estudiosos argumentan que el MOSEIB recogió el mismo enfoque "occidental".

petición inmediata de los mismos beneficiarios a cambiar al sistema no indígena", sostiene el ex Director Nacional de la DINEIB (entrevista No. 4, 28-04-2.000).

Si persistimos en que la Educación Intercultural Bilingüe fue implementada en las comunidades sin realizar estudio alguno de factibilidad para saber su predisposición, o no, por esta nueva modalidad educativa, debemos decir que, en muchos casos, el criterio que primó, simplemente, fue su ubicación geográfica, en el sector rural¹¹⁶, caso semejante sucedió con los docentes que fueron transferidos a educación bilingüe con o sin consentimiento de los afectados, sean o no bilingües.

Por otro lado, el proceso de implementación en las comunidades ha sido sumamente complicado, ya que se ha trabajado, no por masificar el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, sino, por responder exclusivamente a las diferencias culturales e ideológicas de lo indígena con respecto a la sociedad mayoritaria; tampoco esta última condición puede darse con soltura debido a que los materiales y los procesos metodológicos no responden a las exigencias de cada pueblo indígena, agregando la incorporación de docentes con una fuerte carga de formación docente recibida en los centros de formación no indígena, bilingües por decreto, que han provocando la enajenación o el desconocimiento de los valores y procesos históricos de la comunidad.

Se espera que en el corto plazo se pueda contar con centros de formación superior interculturales, fundamentados en el desarrollo de competencias, que den cabida a las necesidades de formación docente y de otras carreras profesionales requeridas por los indígenas. Daniel M. Hull, Presidente y Oficial Ejecutivo en jefe de CORD, plantea que la educación moderna debe cumplir con cinco principios fundamentales para formar un ciudadano útil para la sociedad, a saber: conocimiento de computación, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo y relaciones interpersonales.

¹¹⁶ De la realidad se desprende que en algunas comunidades netamente indígenas, los centros educativos existentes están siendo administradas por el sistema de educación no indígena, mientras que en otras comunidades, cuya población mayoritaria no es indígena, los centros educativos son parte de Educación Intercultural Bilingüe.

Hay varios intentos en la actualidad, la Universidad Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI); el centro de formación superior, auspiciado por la Fundación Kausay; la Universidad Intercultural de Chimborazo y otras experiencias de esta índole, a nivel nacional, que pretenden constituirse en centros de reproducción del conocimiento de los pueblos indígenas.

Pero, esta perspectiva puede derivar, una vez más, en la concreción de visiones etnocéntricas creando universidades exclusivamente para la atención de indígenas, a manera de réplica de lo que sucede en el sistema de Educación Intercultural Bilingüe y en las instituciones creadas para el desarrollo comunitario. Además, preocupa el surgimiento de nuevas ofertas sin el debido estudio de necesidades técnicas, académicas y del potencial de futuros beneficiarios, que respondan a una política de educación superior de los pueblos indígenas, consensuado por las organizaciones que los representan.

Es comprensible entonces que su cobertura no alcance al 100% de la población escolar indígena; los niños de entre 1 a 5 años de edad que representan el 29.88% del total nacional no son atendidos por la educación bilingüe, recién el 14 de junio del 2.002, el Ministerio de Educación emite el Acuerdo Ministerial 1.947 para atender a este sector de la población, a través del proyecto de la "educación inicial" del que la DINEIB también sería parte.

El índice de analfabetismo en la población de 10 años y más asciende al 26.5% en la población indígena del sector rural, distribuido en el 18.7% de hombres y el 33.5% de mujeres. Lo propio sucede en el sector urbano, las cifras son poco halagadoras: el 9.7% de hombres y el 18.6% de mujeres son analfabetos, dando un total nacional de 16.8% de hombres y el 30.7% de mujeres,¹¹⁷ situación alarmante que denota la imposibilidad de atención por el sistema. La DINEIB tampoco puede cubrir esta necesidad, oferta programas de alfabetización en sus 276 centros con igual número de educadores que perciben un valor simbólico por concepto de bonificación mensual.

¹¹⁷ Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), Boletín de difusión de resultados definitivos del VI Censo de Población y V de Vivienda de enero del 2.003. Se advierte que estos datos corresponden a todas aquellas personas que se declararon indígenas en el antes mencionado censo.

Este vacío lo cubren con su auspicio contadas instituciones, incluidas las iglesias católica y evangélica, las que a través de la educación imparten también sus objetivos ideológicos. Entonces, es entendible que los materiales e instrumentos curriculares, utilizados, no recojan necesariamente los procesos y políticas delineadas desde el MOSEIB. En este objetivo también están las organizaciones indígenas que utilizan el sistema educativo para inculcar su pensamiento en los educandos¹¹⁸.

Es decir, la DINEIB no necesariamente es la veedora de la producción de todos los materiales didácticos, algunos resultan ser ajenos y descontextualizados a la realidad comunitaria, muy susceptibles de responder a la reforma curricular propiciada por el Ministerio de Educación –por la facilidad de aplicarla según los docentes-, sumados a la insistente práctica de evaluación exclusiva a los alumnos y no a los demás actores, principalmente al docente, con una fuerte tendencia a reproducir métodos repetitivos de aprendizaje.

La puesta en marcha del calendario agrícola con el fin de flexibilizar los horarios y la asistencia de los alumnos a los centros educativos ubicados en los sectores eminentemente agrícolas o los urbanos, donde los alumnos deben trabajar¹¹⁹ en ciertas épocas del año, sólo queda en intentos, lo que no se podrá aplicar, se insiste, por la “costumbre” de sujeción al régimen nacional impuesto desde el Ministerio de Educación; ellos han laborado con este régimen por siempre y creen que sería “un caos administrativo en los inicios y clausuras de los años lectivos”, sostiene un docente bilingüe de la provincia de Bolívar (entrevista No. 23, 30-03-2.001).

Los contenidos curriculares innovadores planteados por la educación bilingüe no se efectivizan en el aula, los niños y niñas no disponen de recursos didácticos suficientes para refrescar los distintos conceptos ceremoniales y

¹¹⁸ La lucha por propagar su ideal organizativo y alcanzar el mayor número de adeptos en las comunidades es intensa, así lo hacen y lo admiten, por ejemplo, el ex Presidente de la FEINE sostiene que, “nuestros hermanos en la práctica muestran que son de doble pertenencia, por la fe dicen que pertenecen a la FEINE, mientras que por lo étnico dicen que son de la CONAIE, por ello vemos que en los levantamientos indígenas quienes primero están son los evangélicos” (entrevista No. 6 05-01-2.000), razones por las que la dirigencia habla de las bondades de pertenecer a su organización.

¹¹⁹ Según los datos del VI Censo de Población y V de Vivienda, 10.696 niñas y niños de entre 5 a 11 años de edad declararon que trabajan, de ellos, 410 viven en el área urbana y 10.287 viven en el área rural, representando al 3.1% de la población económicamente activa (PEA).

simbólicos de la cosmovisión indígena, los ciclos agrícolas, el cuidado de los animales, las plantas, la historia, el significado y los colores de la Wipala, los alcances de la concepción teológica, la visión del espacio, el código moral del tricólogo y el ayllu¹²⁰ son muy poco tratados en el esfuerzo de reconocer el conocimiento indígena.

El impulso al trabajo en grupo, para fomentar la solidaridad entre sus compañeros es insuficiente, todo ello encarado a la formación del futuro ciudadano que debe matizar la tecnología de punta a su disposición, imposible ignorarla; en resumen, el centro educativo bilingüe aún no es el espacio de revalorización del conocimiento ancestral ni de experimentación para la producción de nuevos conocimientos, es más bien, usuario del conocimiento globalizado que llega con mucha facilidad a los niños y a sus docentes.

En este mismo ambiente, los problemas pedagógicos también vienen del lado de las organizaciones indígenas. La mayoría de las acciones y decisiones tomadas por los dirigentes, líderes o secretarios de educación, no siempre responden a conocimientos de causa relacionados a los aspectos técnico, didácticos ni de la legislación educativa, aunque sí cuentan con alguna trayectoria en el trabajo educativo dirigencial, los que generalmente se ven avocados a cumplir con las decisiones políticas tomadas por sus superiores en defensa de los intereses organizativos.

Otro aspecto, que acarrea muchos problemas es que la mayoría del personal involucrado en Educación Intercultural Bilingüe lo hizo con el "aval" de sus respectivas organizaciones, factor que incidió en el trabajo del Consejo. Estas personas "amparadas" por sus organizaciones están al margen de cualquier observación administrativa, muchos están sujetos a la disposición de su organización restando toda capacidad de ejercer autoridad a los ejecutivos. Lo peor, algunos funcionarios se encuentran en comisión de servicios a tiempo completo ejerciendo las funciones de dirigentes en sus

¹²⁰ Si abordamos estos principios, la concepción teológica, se refiere al wiracocha y al pachacamac; la visión del espacio comprende hanaq pacha (cielo), kay pacha (la madre tierra), uku pacha (vida futura), (Quicaña, 1.995).

organizaciones¹²¹, convertidas en trincheras para desprestigiar, inclusive, a la propia DINEIB y al sistema educativo.

Como toda institución está sujeta a permanentes cambios, lo propio ha sucedido en la DINEIB. Los cambios estructurales han sido sucesivos con relación a su corta existencia, transformaciones superficiales que no han afectado, en absoluto en la actitud de sus colaboradores. El autor sostiene sólo un "cambio profundo", "crea capacidad de hacer las cosas en una forma distinta; en efecto, crea capacidad para el cambio continuo", por tanto, "no basta cambiar de estrategias, estructuras y sistemas; también tienen que cambiar las maneras de pensar que produjeron dichas estrategias, estructuras y sistemas" en esta forma de cambiar "hay aprendizaje" (Senge, 2.000: 14).

Los cambios del orgánico-estructural, cuatro ocasiones en tan sólo dieciséis años¹²², no favorecieron para convertirse en una institución dispuesta al aprendizaje de los cambios sociales, culturales y a la esperanza de la población indígena, sí provocaron inestabilidad institucional, estructuras que fueron cambiados inexplicablemente buscando responder a las exigencias de la técnica administrativa jerárquica piramidal, totalmente extraña a las formas de administración propias de la comunidad.

Por lo menos dos de ellos fueron elaborados con muy poca participación de las organizaciones indígenas e impuestas por el Director Nacional y sus asesores técnicos, que a decir de un funcionario de la DINEIB "la última es una estructura que se adelantó inclusive al proceso de modernización dispuesta por el CONAM"¹²³ (entrevista No. 21, 23-05-

¹²¹ A pesar que no se cuenta con un número exacto de personas que se encuentran en esta condición, en las direcciones provinciales a nivel nacional, se sabe que la DINEIB declara en comisión de servicios con derecho a sueldo a la persona que solicitan las organizaciones; esta persona debe ejercer las funciones de dirigente o asesor pedagógico. Según datos de Recursos Humanos de la DINEIB, esta institución ha declarado en comisión a 37 personas de las cuales 19 están ejerciendo la "docencia" y el resto en funciones "administrativas", la justificación para el caso es elocuente "nosotros tenemos que declarar en comisión de servicios en cuanto solicite nuestra organización porque la CONAIE es la "madre" de la DINEIB sostiene una funcionaria de la DINEIB (entrevista No.12, 20-12-2.001), lo propio han gestionado otras organizaciones aunque en mínima escala.

¹²² Los orgánicos funcionales y estructurales de la DINEIB a los que aludimos, en su orden, son: 1). Ac. M. No. 1591, publicado en el Registro oficial 428 del 2 de mayo de 1.990; 2). Ac. M. No. 044; publicado en el Registro Oficial 983 del 12 de mayo de 1.992; 3). Ac. M. No. 4573, publicado en el Registro Oficial 169 del 9 de octubre de 1.997, y; 4). Ac. M. No. 2942 del 10 de noviembre de 1.999, actualmente se discute otra reforma al orgánico en mención.

¹²³ Se podría afirmar que la DINEIB también se ha compenetrado en el proceso modernizador que implica una tendencia por racionalizar la educación bilingüe teorizando e "indigenizando", decidido e impuesto únicamente por "técnicos" de la elite intelectual indígena, dejando al olvido los talentos de Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Neptalí Ulcuango y otros célebres personajes que, sin ser poseedores del conocimiento racional académico, pusieron las bases de Educación Intercultural Bilingüe.

2.001). Esta inestabilidad ha contribuido para que reine la incertidumbre en los funcionarios, debido al surgimiento o el desaparecimiento de unidades administrativas y, la reubicación del personal en funciones para los que no estuvieron preparados, tampoco consultados.

Se concluye así que, los cambios antes comentados responden, exclusivamente, al interés del Director de turno o a las determinaciones administrativas emitidas por la Oficina de Servicio Civil y Desarrollo Institucional (OSCIDI) –actual Secretaria Nacional Técnica de Desarrollo de Recursos Humanos y Remuneraciones del Sector Público (SENRES) - , institución de control de la burocracia nacional,¹²⁴ que no ayuda a la consolidación de un modelo alternativo de administración comunitaria, que tampoco ha sido planteado pero sí referido en los discursos de la dirigencia.

La Educación Intercultural Bilingüe ha sufrido muchos problemas que dificultan su aplicación. Según un dirigente del Consejo Educativo de la Nación Quechua de Bolivia, “pesa mucho la capacitación insuficiente e inadecuada de los maestros, especialmente en la lecto-escritura, los asesores pedagógicos no están formados para vivir la interculturalidad, los supervisores son considerados “agentes”, replicadores de lo tradicional que no ayudan al trabajo del docente, se han estancado en lo teórico y ninguna transformación de las relaciones culturales, sociales, políticas y cognoscitivas” (entrevista No. 10, 25-11-2.000).

Preocupados por esta situación, en los últimos años se han ejecutado programas de profesionalización docente¹²⁵ para quienes venían ejerciendo la docencia con el título de bachiller en educación, programas que lejos de formar técnica y pedagógicamente se convirtieron en cuotas de poder político; según el ex Director de la DINEIB, “algunos dirigentes se han servido de presiones políticas y organizativas para crear centros o extensiones de

¹²⁴ El personal de la DINEIB y las direcciones provinciales son parte del aparato burocrático estatal, con los mismos beneficios a los que tienen derecho los demás burócratas, pero también con el mismo estilo de trabajo y atención al público, sujeto a trámites engorrosos, que dificultan la inserción de un proceso de cambio con la intervención de las instancias de control creadas por las organizaciones indígenas.

¹²⁵ Se refiere a los programas de “profesionalización acelerada”, con una duración de seis meses, ejecutados en algunos lugares. Surgen preguntas que quedan por aclarar: ¿qué se entiende por profesionalización?, ¿es suficiente el corto tiempo para entregar al estudiante-maestro las herramientas técnicas exigidas por el MOSEIB?, ¿cuál es el trasfondo de estos programas?, ¿cuáles los cambios efectuados por el docente en el aula posterior a su titulación? ¿Cuáles son los aportes de estos alumnos para nuevos cursos de esta modalidad? En fin, los resultados son latentes, ya lo dijo un funcionario de la DINEIB: “el MOSEIB no ha pasado la prueba ni siquiera la segunda fase”.

los Institutos Pedagógicos Interculturales (IPIBs), en cualquier sitio, sin considerar en lo mínimo una infraestructura adecuada, instrumentos curriculares ni materiales requeridos” (entrevista No. 20, 28-04-2.000), peor que se cuente con los docentes calificados en niveles superiores para estos ejercicios.

Por lo menos las evidencias están allí, un gran número de personas que ejercían la docencia se incorporaron a estos programas porque ofrecían facilidades de obtener el título de profesor primario –con todo el derecho que le asiste–, con el consecuente ascenso de categoría, lógicamente incluyendo el incremento de sueldos, por supuesto ínfimos. Estos programas no difieren en lo medular a los existentes. No se conoce de publicaciones, producto de estos cursos, que sistematicen los conocimientos y las abundantes experiencias que sí poseen los docentes, investigaciones que sirvan para ser aplicados en las aulas como parte de su requisito para la titulación.

La falta de un proceso trascendente de evaluación a partir de la aplicación de la educación bilingüe nos hace presumir que todo va bien¹²⁶, pero la realidad en las comunidades es muy diferente pues no se conocen los impactos socio-económicos, culturales, políticos, hasta psicológicos de sus beneficiarios; las propuestas “innovadoras” que se quieren aplicar no se sustentan en diagnósticos de necesidades y requerimientos.

En la misma DINEIB, los criterios sobre los resultados obtenidos a raíz de la aplicación de educación bilingüe están divididos, para quienes son cercanos al trabajo de la autoridad de turno, como en este caso, la “educación bilingüe ha logrado su máximo nivel; se han optimizado los recursos reduciendo el número de unidades administrativas y dando impulso al uso de la lengua indígena” (entrevista No. 21, 23-05-2.001), mientras que, para otros, la educación bilingüe ¡no tiene mucho futuro!, porque sus resultados no se ven por ninguna parte, no se conoce el estado real de la educación bilingüe, lo que confunde más aún, ayudando a generalizar la idea de fracaso.

¹²⁶ Las autoridades de la DINEIB, y sus más cercanos colaboradores, sostienen muy entusiastas que la educación bilingüe tiene muchos avances; lo propio se escucha en los eventos internacionales que toman a nuestro país como referente de ejemplo.

A propósito, el impulso al uso de la lengua indígena se ha dado con un nutrido sesgo por la lengua kichwa, los materiales didácticos existentes en las demás lenguas, en gran parte, son diseñados por profesionales kichwas. En la DINEIB, su uso para efectos de la comunicación interna y externa es nulo - memorandos, oficios-; la misma presencia inequitativa de funcionarios y autoridades pertenecientes a los pueblos indígenas del país ratifican lo aseverado, probablemente abundan los argumentos, pero de las 99 personas enroladas, 3 son shuaras, 2 chachis, 5 awás, estos últimos se encuentran en comisión de servicios en sus comunidades. En resumen, de este total, 89 son kichwas, que equivale al 90%¹²⁷.

Este desequilibrio ha provocado, en la práctica, que la educación bilingüe se haya "quichuizado", entre otras razones, según sus defensores: "los kichwas somos la mayoría de la población indígena, nosotros estamos en todas las provincias del Ecuador y en los cinco países andinos. Somos protagonistas de las grandes transformaciones sociales a favor de todos los indígenas, hemos soportado la invasión incásica y española y somos los embajadores ante los demás países" (entrevista No. 12, 17-12-2.001). Situación que refleja este trato desigual en la atención educativa a los demás pueblos y nacionalidades indígenas, ya que los kichwas son parte de la educación bilingüe en todas las provincias del país. Tampoco se ha preocupado por grupos étnicos como los afro ecuatorianos que entre los negros y mulatos representan al 5.% de la población nacional.

Lo preocupante, a decir de un ex Director de la DINEIB, es que "la visión y misión de Educación Intercultural Bilingüe que conlleva hacia una vida digna para los pueblos indígenas, en su primera década de institucionalización, no ha llegado a concretarse" (entrevista No. 29, 27-04-2.000). He aquí los grandes problemas resumidos: el Estado no ha brindado los medios necesarios; los profesores bilingües no se someten a un régimen de actualización de conocimientos, pocos son los que, ejerciendo la docencia, han alcanzado un buen grado de voluntad y conciencia para trabajar con los sectores indígenas; el MOSEIB no encuentra la senda de una eficaz aplicación. Esto se atribuye,

¹²⁷ Estos datos son tomados de los archivos del Departamento de Recursos Humanos de la DINEIB, 2.002.

también, a la falta de coordinación entre el sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la no indígena, ambos persiguen los mismos objetivos aunque desde diferentes ángulos; esta falta de diálogo duplica trabajos en las comunidades.

Como se manifestó anteriormente, la intención del trabajo no es analizar la situación actual del Consejo; sin embargo, anotamos que después de la posesión del Director Nacional, a inicios del gobierno del Dr. Jamil Mahuad, el Consejo ha dejado de tener vigencia en la práctica a pesar de los constantes reclamos y presiones de las organizaciones indígenas que sostienen: "nosotros hemos elevado el reclamo ante las autoridades competentes, inclusive nos movilizamos para reclamar nuestros derechos, sin tener respuesta alguna" dice el Presidente de la FEINE (entrevista No. 22, 10-04-2.001). Esta acción política, muy negativa para la educación bilingüe, fue el punto de partida para que ocurran hechos sucesivos de presión por parte de grupos interesados en tomar la Dirección Nacional, situación que persiste. Las autoridades del Ministerio de Educación se rinden a la imposición de una organización en contra de todo intento y procedimiento unificador.

En medio de este ambiente, el trabajo desarrollado por la DINEIB ha sido bajo criterios personales de las autoridades, al amparo del orgánico estructural y funcional de la DINEIB reformado que crea la "Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe", con funciones muy limitadas, cuyos representantes a pesar del tiempo transcurrido –cinco años aproximadamente– no se han reunido por una sola vez para delinear sus acciones, es más no están constituidos aún; "lo haremos cuando las circunstancias lo ameriten, hasta mientras seguimos trabajando nosotros" dice el ex Director Nacional (entrevista No. 20, 28-04-2.000).

En el recorrido de este estudio hemos visto cómo las organizaciones indígenas constituyen el Consejo, con el fin de fortalecer el sistema educativo bilingüe, seguros de que esta apertura al diálogo "obligará a la adopción de conductas más democráticas que busquen la consulta y el consenso permanente en torno a la educación" (López, 1.996: 327), lo que a pesar de haber encontrado muchas barreras ha dejado experiencias muy positivas y novedosas que sí

vuelven a dar funcionalidad a esta instancia que sometiéndola a una reingeniería, daría resultados positivos.

Es importante insinuar que en el anterior capítulo se tocaron algunos tópicos que inciden no sólo en el Consejo sino en el sistema en su conjunto, de la misma manera, creemos que la situación actual de la educación bilingüe, en gran medida, se debe al trabajo que prescindió el Consejo pero también hay otros factores de peso ya analizados que no permiten su avance.

La Educación Intercultural Bilingüe, un aporte para la transformación pedagógica de la educación nacional

Sin duda que la Educación Intercultural Bilingüe ha irrumpido en el sistema educativo nacional impulsando profundos cambios estructurales, en el medio educativo, a nivel macro, cuyos logros se ven reflejados en algunos avances que aportan a la pedagogía y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Aportes que posiblemente no son valorados por el grueso de los involucrados en el sistema educativo bilingüe, pero si lo son para los estudiosos de las ciencias de la educación. El mismo sistema educativo no indígena se ha alimentado de estas prácticas, "ahora ellos tratan de experimentar la rendición de cuentas -ñahuinchina- algo que nosotros planteamos hace aproximadamente veinte años en nuestro MOSEIB"¹²⁸, afirma un supervisor nacional (Entrevista No. 16, 20-09-2.000).

El "ñahuinchina", de ser practicado como se lo concibe en la comunidad, será un medio substancial en el desarrollo educativo, nos permitirá confrontar a los diversos actores para establecer mecanismo de consenso y trabajo conjunto, no como se entiende superficialmente: "muchos dicen que el ñahuinchina es "concarar" para resolver problemas cuando hay peleas, nosotros no entendemos así, más bien es un medio para ver cómo avanzan los trabajos" dice un dirigente de Cotopaxi (entrevista No. 7, 05-01-2.000)¹²⁹

Entendido de esta manera, es un recurso del cual la educación bilingüe puede

¹²⁸ La reforma curricular del sistema educativo nacional plantea normas para la rendición de cuentas entre los diversos actores, principios que fueron establecidos, ya en 1.988, por la Educación Intercultural Bilingüe.

¹²⁹ Cuando se trata de resolver conflictos personales o entre familias se utiliza el "ñahuipurana" que consiste en reunir a los afectados frente a frente, conocer las razones de la discordia y resolverlos.

tomar para implementar un sistema de control social que posibilite, a los actores educativos, contar con un instrumento permanente de evaluación y monitoreo en todas las fases del proyecto educativo; también puede servir para buscar mecanismos de participación en "términos político-ideológicos, y técnico-pedagógicos, teniendo como telón de fondo la conquista de elevados niveles de calidad de vida humana colectiva" (Sander, 1.996: 137).

La educación bilingüe, al intentar pasar de un método memorístico a lo práctico ha implementado -en muy pocos centros educativos- "una metodología bastante sencilla en la enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, la taptana,¹³⁰ que es útil para la resolución de las cuatro operaciones básicas, parte del sistema numérico", afirma el ex Director de la DINEIB (entrevista No. 20, 28-04-2.000).

Esta metodología estimula la creatividad, reflexión y familiaridad del alumno con los instrumentos didácticos propios. Otros materiales didácticos confeccionados en madera como las vocales sensoriales, los rompecabezas, los alfabetos móviles y silábicos, fueron elaborados en el Centro "Yachaccunapac Jatun Yachana Huasi" de Pujilí.¹³¹ En el ámbito comunitario, se han elaborado aunque no en el número suficiente ni en todas las lenguas; materiales inéditos propios que matizan la realidad de la comunidad, muchos de ellos desconocidos y utilizados por los docentes exclusivamente para sus tareas escolares¹³².

El uso de la lengua indígena, como un componente privilegiado del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo bilingüe, permite al alumno ayudar a captar de mejor manera la información y los conocimientos impartidos

¹³⁰ La Taptana es una calculadora creada por los sabios indígenas. Existen cuatro tipos de taptanas: YUPACHIK.- Es un ordenador numérico de 0 a 100 que sirve para realizar las cuatro operaciones matemáticas básicas, este instrumento es recomendado para el uso de los niños que cursan los primeros niveles; NIKICHIK.-Sirve para contar de 0 a 9999, ayuda al conocimiento del valor posicional, sus columnas están diferenciadas por los colores: verde para unidades, azul para decenas, rojo para centenas, amarillo para miles, morado para decenas de mil; CHUNKACHK.- Utiliza los mismos colores y las características del anterior y; CAÑARI.- Tiene dos matrices en espiral del 1 al 9 y un hoyo grande en la parte superior; este instrumento es utilizado en los niveles superiores por su facilidad de ejercitar la abstracción. Esta taptana, en su versión inicial, fue construida en piedra por el pueblo Cañari. Las explicaciones de estos tipos y su uso se encuentra en el Catálogo de Materiales Didácticos editado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, publicado en el año 2.001.

¹³¹ Las explicaciones sobre el alcance curricular y el proceso pedagógico en el uso de estos materiales se encuentran en el texto antes mencionado.

¹³² Inexplicablemente algunos docentes tienen desconfianza de dar a conocer o difundir sus textos y materiales elaborados con su autoría, los que sirven para desarrollar sus labores educativas en el aula, porque según un profesor de San Miguel de Pilapuchin de Zumbagua (testimonio No. 6, 12-2.001), estos materiales no son publicados por la DINEIB; si lo hacen desconocen nuestras autorías".

por el docente. El padre de familia de una escuela bilingüe de Quito dice, "estoy de acuerdo que se les enseñe en nuestra lengua ya que, si hablo en kichwa tengo que pensar en kichwa de la misma manera en inglés o en castellano" (entrevista No. 9, 20-02-2.001), por lo tanto crea una conciencia de identificación con sus ancestros culturales y con el entorno territorial en el que se encuentra el educando.

Otro elemento fundamental del aporte de la Educación Intercultural Bilingüe a la Pedagogía "es la flexibilidad en el diseño curricular", que responde a la realidad social y cultural; está sustentado principalmente en el rescate de los valores y principios y, en el fortalecimiento del conocimiento tecnológico y formas de investigación ancestral. No se pueden descuidar del intento de incentivar a la conciencia nacional sobre la importancia de los mecanismos de participación y gestión ciudadana, que involucre directamente a todos los actores a pesar de sus enormes obstáculos. Las primeras experiencias como las observadas en las redes escolares, a través de los consejos y gobiernos educativos, son fructíferas.

El ejercicio del derecho indígena en la gestión educativa

Un avance real en la práctica es el reconocimiento del derecho a ser diferente y a ser tratado como tal. Un reconocer que por lo menos en la teoría pregona un respeto por las diferencias y considera la educación bilingüe como un sistema educativo especial con enfoque interdisciplinario.

Si nos remontamos al pasado, los pueblos indígenas fueron sometidos a "la imposición del cristianismo, los procesos educativos delegados a la iglesia católica, el uso obligatorio del castellano, la urbanización, representan dispositivos de poder sentados sobre la base que negaban la diversidad existente" (Sánchez, 2.000: 46). A pesar de ello, en los ejercicios de control social existentes no prescindieron de sus propias autoridades; las sanciones, penas y los actores a intervenir en el proceso de juzgamiento eran latentes,¹³³ "la práctica del consejo (amashina en kichwa) de los más viejos a los más jóvenes" (García, 2.000: 79) se ha convertido en la fuente alimentadora para

¹³³ En tiempos pasados los encargados del juzgamiento eran los más ancianos de la comunidad, quienes poseían el bastón de mando. En la actualidad esta acción está siendo sustituida por los dirigentes de la comunidad. En todo caso, la justicia indígena se caracteriza por juzgar al infractor en público, considerando que el castigo ausenta a los malos espíritus.

el establecimiento del derecho consuetudinario.

En el ejercicio del derecho indígena tiene mucho que ver el "ñahuinchina" como un sistema de control social y el "ñahuipurana" como la acción para la resolución de conflictos, que han servido para resolver muchos problemas en las comunidades, con sus propias autoridades y metodologías e impuesto sanciones peculiares que para la justicia del derecho positivo son consideradas como torturas, delitos, justicia por mano propia, etc.

Estas formas de justicia también han soportado permanentes cambios por su dinamismo y contacto con la "modernidad"; sin embargo, "continúa vigente en la resolución de las transgresiones del orden social al interior de estos pueblos" (Ibíd., 2.000: 71), prácticas que son desconocidas por la justicia nacional que gira solamente alrededor de la evidencia. Éstas aún no han surtido efecto alguno en el campo educativo, a pesar que, en el artículo 191 de la actual Constitución Política dice: "Las autoridades de los pueblos indígenas ejercerán funciones de justicia, aplicando normas y procedimientos propios para la solución de conflictos internos de conformidad con sus costumbres o derecho consuetudinario, "siempre que no sean contrarios a la Constitución y las leyes. La ley hará compatibles aquellas funciones con las del sistema judicial nacional".

Los Derechos Colectivos y la Educación Intercultural Bilingüe

La presencia cada vez más intensa del movimiento indígena en la esfera pública logra una victoria política importante cuando se incorporan, en la Nueva Constitución, los Derechos Colectivos que reconocen las diversidades y particularidades socioculturales del país, "con el fin de lograr una sociedad que practique el respeto mutuo y aceptación de las diferencias" (CONAIE, 1.999: 6,7), permitiendo elevar su nivel de participación, protagonismo político, social y dando paso a la búsqueda de una convivencia armónica y solidaria entre los distintos grupos étnicos y la sociedad en su conjunto.

En esta nueva legislación, la Educación Intercultural Bilingüe se privilegia porque vislumbra ya un reconocimiento a la diversidad que implica no sólo reconocer sino aceptar la existencia de varias culturas y lenguas, pues "El

Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. Para los pueblos indígenas, el kichwa, shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial en los términos que fija la ley"¹³⁴. Además, la Carta Magna, en lo concerniente a los Derechos Colectivos manda: "a) mantener, desarrollar, fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico, (...) f) conservar y desarrollar sus formas tradicionales de convivencia y organización social, de generación y ejercicio de la autoridad" (Sánchez, 2.000: 311).

No obstante que los Derechos Colectivos reconocen una administración autónoma de los pueblos precisa anotar que adolece de vacíos, especialmente de normativas referentes o de hechos constituidos en jurisprudencia al amparo de la legislación nacional, por ejemplo ¿cómo resolver un problema cuando este ocurre en un espacio de conjunción entre los dos sistemas?¹³⁵ Normas que trazan un horizonte muy alentador pero en la práctica aún no se logra cristalizar.

Ahora, si nos apegamos a lo que establece, en los preceptos ya conocidos, el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, se podrían establecer normativas propias en el sector educativo -esa fue su intención al constituirse el Consejo- reconocidas legalmente para su aplicación, "tanto los funcionarios, docentes, estudiantes, autoridades, dirigentes, padres de familia y demás actores deberían ser juzgados de acuerdo a la justicia comunitaria" (entrevista No. 25, 05-01-2.000). Por lo tanto, se entiende que es obligación de las organizaciones indígenas retomar el trabajo del Consejo, en razón de existir experiencias reales en las comunidades que aún no trascienden al resto de la sociedad ni están sistematizadas.

¹³⁴ Artículo. 3. inciso 1. de la actual Constitución Política.

¹³⁵ Este caso nos exige volver a mirar lo que pasa con los docentes bilingües que se acogen a cualquiera de las dos formas de juzgamiento, lo mismo puede suceder con alguien que reclame por sus derechos y solicite ser juzgado por la autoridad comunitaria o los jueces del sistema judicial nacional.

Compromisos precedentes de los Pueblos Indígenas para impulsar la Educación Intercultural Bilingüe

Los actores de este sistema se han preocupado por el establecimiento de normas que regulen su participación. Se han marcado los primeros intentos por establecer un sistema de rendición de cuentas que permita el ejercicio de un control social en el desarrollo educativo; parte de estos intentos es, también, la conformación de algunos consejos educativos comunitarios que asumen la corresponsabilidad en la marcha del centro educativo, sistema que bien podría fortalecerse a través de las redes de Educación Intercultural Bilingüe, administrada por un "gobierno educativo comunitario" para promover la participación de la familia y la comunidad; así lo están haciendo en Chibuleo-Tungurahua, convertida en la primera experiencia en ejecución.

Se cuenta para ello con normativas discutidas y acordadas por las organizaciones indígenas suscritas en documentos conocidos en las organizaciones de base, que regulan esta relación. El sistema de la educación bilingüe debería aprovechar de estas normas que se practicaron ya, para perfeccionarlas y construir un sistema de "elección popular y abierta" con el fin de elegir autoridades y funcionarios que conozcan la realidad de la provincia y del país, no comprometidos con intereses políticos ni ajenos al sistema.

Educación Intercultural Bilingüe en proyección a convertirse en un sistema alternativo de la educación nacional

No todo está mal, por lo menos el sueño de una verdadera interculturalidad es latente; todavía es nuevo y extraño para la gran mayoría de la sociedad ecuatoriana, y es la educación el medio más adecuado para invocar su práctica en el ámbito social, porque a través de ésta se pueden recoger su forma de pensar y de ver al mundo, para dar a conocer al resto de la sociedad. De todas maneras, el trabajo de los dirigentes, educadores y otros actores comprometidos, busca una relación equitativa para aprender lo bueno de otras culturas e inculcar la diversidad cultural de nuestro país.

Una interculturalidad no sólo desde la teoría sino en la práctica, intercambiando

experiencias entre las escuelas bilingües y no indígenas, “considerando que los niños de las ciudades no conocen lo que es el mundo indígena, así como los niños del campo no conocen la realidad de las ciudades” (entrevista No. 29, 27-04-2.000), porque “para ejercer la interculturalidad primero tiene que existir un grado de conocimiento de sus bases y definirse primero en quién es, al identificar como indígenas estamos en condiciones de decir al mestizo, estás en otra realidad pero te respeto”, afirma un ex Director Provincial de Cotopaxi (entrevista No. 2, 10-10-2.000).

Estas consideraciones comprometen a la Educación Intercultural Bilingüe a reconocer al educando como un ser susceptible de ser orientado y no impuesto, a aceptar que sean ellos quienes pueden elaborar sus propios conocimientos. Existe el ambiente construido -por lo menos legal-, donde según el ex Director Provincial de Pichincha, “nuestros educandos deben sentirse orgullosos de tener una educación propia porque permite conocer de nuestras culturas, dominar por lo menos dos lenguas, incrementar la producción con métodos propios y tener un profundo amor de su entorno” (entrevista No. 8, 28-04-2.000).

Las huellas del camino recorrido por la Educación Intercultural Bilingüe son notorias

El trabajo desarrollado por las organizaciones indígenas en favor de la Educación Intercultural Bilingüe en este largo trayecto, ha dejado muchos resultados positivos; la sensación de fracaso se produce por la falta de estrategias de aplicación, no así, sus ideales. Un proyecto que “costó inclusive vidas de algunos dirigentes; nadie quería apoyar, nosotros trabajamos día y noche sin recibir un sueldo, claro que ahora está en manos de los llamados “técnicos” que han desvirtuado la verdadera intención de la educación bilingüe”,¹³⁶ sostiene un supervisor nacional de la DINEIB (entrevista No. 16, 20-09-2.000). Fruto de ello se cuenta con direcciones provinciales de educación bilingüe, institutos pedagógicos superiores para la formación

¹³⁶ Concordando con el entrevistado que se refiere a los “técnicos”, es evidente esta excesiva intención por racionalizar la educación bilingüe al tratar de medir su impacto sólo en términos cuantitativos y no cualitativos, situación que está rompiendo el cordón umbilical de vínculo entre la realidad de lo que se vive lo cotidiano en la comunidad y la expresión de quines son parte de la DINEIB.

docente, centros educativos comunitarios en sus tres niveles y "un importante incremento del presupuesto para la DINEIB "después de la lucha Indígena efectuada en el último movimiento indígena de febrero del 2.001" (entrevista No. 20, 28-04-2.000).

En este trayecto, los organismos no gubernamentales han ejecutado proyectos de formación y capacitación docente en los niveles de postgrado; se cuenta con capital humano capacitado en formar nuevos formadores y administradores educativos como los propiciados por el Programa de Formación Profesional en Educación Intercultural Bilingüe de los Países Andinos PROEIB-Andes, que en el futuro inmediato serán "los encargados de enrumbar la Educación Intercultural Bilingüe de acuerdo a las exigencias de la comunidad y las circunstancias propias de cada país"¹³⁷ (entrevista No. 18, 10-05-2.001). En este mismo empeño se encuentran otras universidades ecuatorianas -no indígenas- que han entregado promociones de profesionales en administración educativa y lingüística preferentemente.¹³⁸

No se trata de desalentar, al contrario, los antecedentes citados son suficientes para que las organizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas prosigan en esta lucha ardua por una educación de calidad, introduciendo una nueva dimensión en su misión y visión, tomando, desde luego, las experiencias vividas para reciclarlas y asumir una función directriz más eficaz para el sistema.

Estas son razones por las que las organizaciones indígenas deben consolidar centros de formación en liderazgo, relacionados al trabajo educativo, para que quienes asuman la dirigencia en áreas delicadas, como las de educación, lo hagan con conocimiento de causa, y no pretendan utilizar a las instancias de participación en espacios donde "se sigan incorporando a compañeros dirigentes con intereses políticos, por parte de quienes solo aspiran a

¹³⁷ Se refiere a los siete ecuatorianos, de entre los 50 primeros egresados de los cinco países andinos que volvieron al país a mediados del año 2.001, preparados en gestión y planificación y en formación de formadores en el ámbito de educación bilingüe.

¹³⁸ Lamentablemente, estos profesionales con nivel de postgrado en su mayoría, no están ocupando cargos directivos en las áreas de la gestión administrativa ni financiera a pesar de su formación. Sus resultados son preocupantes, unos han emigrado del país, otros han retornado al centro educativo de los que salieron antes de iniciar con sus estudios, mientras que algunos se encuentran en las organizaciones indígenas. En la DINEIB no existe el apoyo necesario ni la decisión política para responsabilizarles de funciones acordes con su preparación ni intenciones de aprovechar los conocimientos adquiridos, lo que significará un dispendio de los fondos públicos y el enorme sacrificio de sus familiares.

terciar en las futuras elecciones, utilizando como un trampolín político al Consejo" (entrevista No. 4, 28-04-2.000).

Es importante rescatar el enorme valor dejado por la Educación Intercultural Bilingüe pues fue el arranque inyector del movimiento indígena actual hacia otros menesteres de la vida nacional. Aquí se iniciaron los primeros debates sobre las estrategias en pos de las reivindicaciones sociales. Muchos de los dirigentes actuales que se encuentran en la cúspide de su aspiración política se fogearon en las aulas escolares en calidad de docentes, convirtieron las aulas en centros de propagación de los sueños y aspiraciones de sus hermanos, hasta utilizaron a la educación bilingüe como punta de lanza de sus plataformas de lucha ante los gobiernos de turno. Queda una esforzada lucha a estos protagonistas: salvar lo transitado por educación bilingüe porque las organizaciones de los países hermanos se encuentran preocupados de lo que pueda suceder con nuestra educación.

CONCLUSIONES

De acuerdo a las inquietudes centrales planteadas al inicio del presente trabajo, se sintetizan las siguientes conclusiones:

En el Ecuador existen dos sistemas oficiales de educación, una conocida por los indígenas como "educación hispana" y la Educación Intercultural Bilingüe, sistemas paralelos que buscan responder a "la política educativa nacional" con sus propios medios y metodologías; los dos sistemas presentan semejanzas en sus objetivos, aunque idealmente difieren porque el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje pregonado por el sistema de Educación Intercultural Bilingüe se lo hace considerando, como eje transversal, el ejercicio de la interculturalidad plena, en todo caso, los dos sistemas en la práctica son intraculturales.

En lo que tiene relación a la intención de constituir a la Educación Intercultural Bilingüe en un modelo alternativo para el Ecuador, por parte de las organizaciones indígenas, no se ha logrado aún. Las apreciaciones de la sociedad ecuatoriana en su gran mayoría van más allá, consideran a la Educación Intercultural Bilingüe como una educación para "indios". Inclusive, los propios beneficiarios -la dirigencia indígena nacional, provincial y de algunas comunidades- sostienen que la Educación Intercultural Bilingüe ha sufrido un revés en su intento por contrarrestar los efectos dejados por el sistema educativo tradicional no indígena -de lo contrario, ¿cómo se explican los cambios efectuados por los centros educativos bilingües al sistema no indígena forzado por los propios dirigentes comunitarios?¹³⁹-. No obstante, la educación no indígena ha recorrido mucho camino sin lograr el sitio deseado, aún sufre constantes cambios -conocidos como reformas educativas- a causa del desvinculamiento con la realidad sociocultural y demográfico del país porque, continúa respondiendo a patrones universales asumidos por el Estado como política educativa oficial.

Por otra parte, la Educación Intercultural Bilingüe se plantea como un modelo educativo óptimo no sólo para la población indígena sino para el conjunto de

¹³⁹ Aunque no se cuenta con datos exactos publicados, el mayor número de centros educativos bilingües, que han sido transferidos al sistema educativo no indígena, son los de la provincia de Chimborazo, versión sostenida por las mismas autoridades de la DINEIB y la dirección provincial respectiva.

la sociedad. Su evolución ha sido admirada por los pueblos indígenas de los países hermanos (nivel macro). Sin embargo, considerando su corta existencia, como sistema educativo oficial, aún no cumple con las expectativas creadas por sus gestores y que fueron recogidos en el MOSEIB, que a pesar de su enorme experiencia educativa en las comunidades extra oficialmente, desde mucho tiempo atrás, es evidente la falta de estrategias para aplicarlas en el aula, ahora como sistema oficial que trasciende a nivel nacional.

El mismo MOSEIB ha resultado ser un ideal difícil de cristalizar en la práctica (nivel micro), sus ejecutores: autoridades, técnicos y docentes, así como sus impulsores: organismos de apoyo, dirigentes y líderes, han ignorado de este instrumento valioso, dando como resultado un sistema escolar con un conocimiento pobre del mismo; casi no lo toman como referente, es más fácil sujetarse a la reforma curricular del Ministerio de Educación, dicen los docentes. Más bien se trata de una educación "acorralada" y cargada de contenidos propios del sistema no indígena, traducidos a las lenguas indígenas, convertido fácilmente en consumidor de la tecnología importada, con dificultades de refrescar el conocimiento de la Pacha Mama, la tecnología y los símbolos de la cosmovisión indígena para asociar con el conocimiento "occidental".

Uno de los atributos del MOSEIB, el calendario agrícola por ejemplo, cuya finalidad de implementación se pensó para atender a los niños y niñas que en determinadas épocas del año se convierten obligadamente en trabajadores agrícolas o en trabajadores familiares no remunerados, en el caso de las ciudades, no se hace realidad en la práctica; situación que no cambiará en nada mientras los docentes vinculados a la Educación Intercultural Bilingüe, al amparo de una Ley de Educación ajena a los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe y con goce de las mismas prerrogativas que desconocen toda acción ejercida por las instancias de control comunitarias creadas por las organizaciones indígenas,¹⁴⁰ no sean reconocidos por una Ley de Educación Intercultural Bilingüe que regule su funcionamiento.

¹⁴⁰ Aunque la educación intercultural bilingüe no responde todavía a las expectativas creadas por sus gestores, se considera que es prematuro calificar como un fracaso del sistema, ya que la vida institucional oficialmente recién cumplió dieciséis años de existencia.

Al tratar sobre el avance de la Educación Intercultural Bilingüe, en términos de eficacia, eficiencia, equidad, sostenibilidad y empoderamiento, se dirá que la poca certeza sobre la aplicabilidad del MOSEIB hace presumir que los objetivos logrados por el sistema no son nada claros, a pesar de su corto tiempo -eficacia-.

Sin embargo, los escasos medios y recursos económicos con los que ha dispuesto en relación al trabajo desplegado son valiosos -eficiencia-, lo que inevitablemente nos obliga a tratar el tema de la equidad analizando en el contexto nacional entre el sistema no indígena y la educación bilingüe, el segundo, representa al 4.9% de la población escolar nacional, al 6.1% de los docentes y al 10.4% de planteles.

Lo propio sucede con la asignación presupuestaria destinada que no supera, sino, el monto requerido para gastos corrientes utilizados para el pago de los docentes, que a propósito, son muy mal pagados; situación que sucede pese al discurso indígena ambiguo que reclama "un trato con igualdad de condiciones", poniendo en entredicho el tratamiento diferenciado, principio básico de la plataforma de lucha para la reivindicación indígena.

Al hablar de la sostenibilidad, se refiere a la provisión de los recursos económicos del Estado como vértebra en el desarrollo del sistema, a lo mejor sí, pero también tiene mucha incidencia la capacidad de patrocinio de los propios beneficiarios a fin de que sucedan casos como los ocurridos en algunas provincias donde la dirigencia de las comunidades piden la transferencia al sistema no indígena, so pena de retirar a sus hijos de la escuela bilingüe.

La Educación Intercultural Bilingüe ha logrado incorporar una base legal considerable en la legislación ecuatoriana, tiene su propio espacio en el capítulo 84 dedicado a los Derechos Colectivos de la actual Constitución Política, pero ejercitarlos en la práctica, resulta todavía difícil, mucho más en el sector educativo bilingüe; la misma actitud de los docentes, autoridades, incluso de los dirigentes que aún conservan formas tradicionales -del sistema no indígena- de planificar, gestionar, administrar o enseñar, no permiten aquello.

Pero, también, esta doble legislación a la que tienen la posibilidad de acceder algunos docentes bilingües (formal e informal) les permite acoger a este derecho según su conveniencia, nos referimos por ejemplo, al caso de la administración del derecho propio, aplicado en las comunidades, que no tiene ningún efecto legal porque los organismos de control, en este caso el Consejo Nacional y los consejos comunitarios, no tienen la capacidad coercitiva ni de control, tampoco se cuenta con casos resueltos que hayan trascendido la norma comunitaria, para convertirse en jurisprudencia.

La interculturalidad practicada en plenitud sería el eje dinamizador de las relaciones sociales entre las diferentes culturas existentes en el país, para reconocer y ser aceptados como tales, con todas las particulares formas de la vivencia socio cultural. Esta premisa planteada por la educación bilingüe aún no tiene su real dimensión y la sociedad mayoritaria no comprende todavía las bondades de su práctica, quizá la mirada fija que han puesto a las acciones de los pueblos indígenas sea parte de la imposibilidad histórica de contrarrestar su presencia protagónica y nada más.

La práctica intercultural en la vida cotidiana, a pesar de ser parte consustancial de la propuesta política y social de las organizaciones indígenas, no tiene una definición clara; no hay todavía visos de encontrar reales espacios de participación para la toma de decisiones, se pensaría que lo diverso se refiere exclusivamente a lo blanco-mestizo -el otro-, descuidando la enorme diversidad existente al interior del movimiento indígena.

Las mismas instituciones públicas creadas para el impulso del desarrollo de la población indígena se han constituido en instancias etnocéntricas, auto excluidas, en las que grupos como los afro-ecuatorianos, campesinos y montubios no tienen los mismos privilegios, táctica que se replica en la DINEIB, en las direcciones provinciales y, en menor intensidad, en los centros educativos, que no son necesariamente los núcleos originadores de nuevas generaciones que construyan una sociedad intercultural.

La DINEIB, pretendiendo convertirse en una institución referente del trabajo comunitario dispuesta a llevar una coordinación y vínculo con sus gestores, en su trabajo se empeñó en atender prioritariamente a la población escolar de 5 a 12 años (nivel básico), muy poco ha hecho por la población infantil menor de 5 años; lo propio sucede con el nivel medio y superior. Algunos factores como la presencia de personal involucrado con el accionar político en unos casos, en otros, impuestos por las mismas organizaciones, muchos de ellos formados en centros de estudios superiores no indígenas, preparados para ejercer la docencia y no para administrar el sistema, en su gran mayoría kichwa hablantes, impiden este afán.

Es una institución que fue obligada a vivir una permanente inestabilidad, venida desde los cambios sucesivos de su orgánico-estructural -cuatro en total en dieciséis años-, así como también la falta de recursos económicos, la presión política de los gobernantes de turno, los intentos de desaparecer la Dirección Nacional, hasta tentativas permanentes de cambio de sus autoridades, dejaron entrever la fragilidad institucional tendiente a cristalizar la propuesta educativa de los pueblos indígenas.

Por lo tanto, siendo la DINEIB encargada de la administración de la Educación Intercultural Bilingüe, poco ha logrado cristalizar los anhelos de cambio confiados por los pueblos indígenas, esto es, la disposición del sistema como una alternativa educativa, más bien, sus autoridades de turno -en su mayoría de la CONAIE- han dirigido de acuerdo a su punto de vista, dependiendo de su preparación académica, orientación política, nexos o compromiso con las organizaciones que lo respaldaron; todos han asumido sus funciones impedidos de incorporar profesionales de confianza que le ayuden a viabilizar los cambios propuestos que no sean sino funcionarios de la misma DINEIB, quienes rotan en sus funciones por la falta de partidas administrativas de libre remoción.

La preocupación fundamental de estos funcionarios ha sido modernizar la institución, al igual que las demás instituciones públicas, causando un virtual rompimiento del vínculo comunitario -donde se encuentran quienes iniciaron

con la educación bilingüe-, con una preocupante tendencia a encarrilarlo en la burocracia tradicional, casi perfeccionada con algunos elementos culturales.

El personal que forma parte de la DINEIB se compone en gran porcentaje de kichwa hablantes -diríamos de la nacionalidad kichwa- y tan solo un 10% de los funcionarios pertenecen a las demás nacionalidades, entendible en primera instancia por el papel incidente jugado por los kichwas que lideraron las luchas por los cambios estructurales del Estado, en pos de restituir sus derechos.

Esta situación ha provocado la quichuización, hasta de la indigenización del sistema, caracterización última debido a que al hablar de la Educación Intercultural Bilingüe muchos, incluidos los propios indígenas, la relacionan con lo indígena; inclusive la DINEIB ha tomado a la lengua indígena como requisito indispensable para ser parte de este sistema, independientemente de su auto identificación.

El sistema de Educación Intercultural Bilingüe no cuenta con una política educativa, a largo plazo, que aliente el desarrollo educativo. A falta de una política lingüística nacional, el uso de las grafías unificada o panandina ha sido impuesto y decidido en seminarios-talleres, por los "técnicos" en forma inconsulta, sin mayor criterio pedagógico; tampoco se han basado en evaluaciones efectuadas sobre las ventajas o desventajas de uno u otro sistema de grafías con la participación de los docentes, lingüistas, autoridades dirigentes, hasta de los propios estudiantes, lo que ha provocado problemas de aprendizaje en los niños y confusión en los docentes. Muchos de ellos cuentan con materiales de apoyo que pierden vigencia fácilmente por la dificultad de ser aplicados en las aulas.

Al respecto, se han emitido decisiones vía decreto que no han contado con la respectiva programación de socialización para dar a conocer los criterios lingüísticos, pedagógicos y didácticos tomados en cuenta para su implementación, a esto se suman, como se había anotado anteriormente, las posiciones ideológicas contrapuestas que alargan esta disputa por el uso de las grafías. Frente a este difícil embrollo, la DINEIB tampoco se pronuncia oficialmente ni siquiera se mantiene firme en sus decisiones.

El funcionamiento "descentralizado y autónomo" de la DINEIB es relativo, en tanto que, depende económicamente del presupuesto que le asigna el Ministerio de Economía. Todo aumento presupuestario está sujeto a las luchas de las organizaciones, es así que, debido a las gestiones realizadas por las autoridades de la DINEIB y la dirigencia de las organizaciones indígenas, producto del último levantamiento de febrero 2.001, se logró un importante y sustancial incremento del presupuesto que asciende a la cantidad de 1.520.435,00 dólares.

Es necesario reconocer que algunos organismos internacionales han sido el soporte económico, sin estos aportes resultaría difícil avanzar. Del mismo modo, administrativamente está subordinada a la Secretaría Nacional Técnica de Desarrollo de Recursos Humanos y Remuneraciones del Sector Público, a la Contraloría General del Estado y a otros organismos de control, que regulan su funcionamiento, mientras que políticamente se supedita a la decisión política del Gobierno y, por supuesto, a lo que hagan o dejen de hacer las organizaciones indígenas.

Las transformaciones de orden administrativo, técnico y organizativo propuestos con ímpetu por los aspirantes a ser elegidos como Director Nacional de la DINEIB o las direcciones provinciales, son poco ejecutables porque muchos de ellos -aunque tengan una larga trayectoria en el trabajo docente o en calidad de funcionarios- han sido sumidos en el ritmo cotidiano de la burocracia tradicional, por su escasa formación en las áreas de las ciencias sociales, administrativas o gerenciales, evidentes en la falta de un plan estratégico de intervención, de inversión social a largo plazo y normativas propias que introduzcan novedades en la marcha institucional.

Esta situación se complica por la estructura institucional de la DINEIB que no dispone de partidas presupuestarias específicas ni para ofrecer una adecuada remuneración al "Director Nacional de la Dirección Nacional Educación Intercultural Bilingüe"¹⁴¹ en reconocimiento a su enorme

¹⁴¹ De acuerdo a las acciones de personal emitidas por la DINEIB, los que han ejercido las funciones de Director Nacional, hasta hace poco, lo hicieron con el cargo denominado Director Nacional de Cultura, que difiere con el de Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, con el que se conoce comúnmente.

responsabilidad y la jerarquía respectiva, mucho peor de partidas de libre remoción que aseguren, a la autoridad entrante, implementar los cambios anhelados, vinculando en el apoyo a su gestión a profesionales indígenas competentes que, sin ser docentes activos –profesionales en otras áreas-, tengan una amplia experiencia en el gerenciamiento de importantes proyectos de desarrollo educativo.

En cuanto a los dos elementos básicos para el trabajo en el aula: por un lado, los materiales elaborados para el apoyo docente no siempre responden a los intereses educativos de la niñez indígena ni recogen sus características culturales, a pesar de contar con estructuras académicas de un “currículo propio”, no existen los suficientes medios para ejecutar en el aula, no se conoce sobre el tipo de materiales distribuidos en los centros educativos por distintas instituciones ni el uso de los mismos. La DINEIB no dispone de estadísticas ni estudios que permitan dimensionar el impacto de estos materiales en manos de los estudiantes.

Por otro lado, la formación docente carece aún de contenidos académicos que ayuden a consolidar y propagar el conocimiento indígena en los educandos e invoquen su profundización a través de la investigación científica participativa. Los institutos bilingües de formación docente se han visto obligados a crear extensiones para implementar programas de capacitación acelerada sin contar con los recursos necesarios. Al respecto, para el año lectivo 2.000-2.001, el número de docentes en la Educación Intercultural Bilingüe asciende a 6.129, de los cuales, un 18% son monolingües castellanos, de ellos el 8% se encuentran en condición de bonificados, muchos de ellos asignados a lugares muy apartados de los centros urbanos.

Sin embargo de conocer la situación que nos aproxima al desentrañamiento de la realidad por la que atraviesa la Educación Intercultural Bilingüe, no se puede desconocer que este sistema novedoso, planteado por los propios beneficiarios, ha sido motivo de debate en el país, inclusive ha sido un modelo referente para su aplicación en otros países. Su aporte al sistema educativo nacional ha sido valioso, la misma reforma curricular propiciada por el Ministerio de Educación ha tomado algunos elementos que fueron planteados

por el MOSEIB a finales del 80, claro está con mayor facilidad de implementarlos, por disponer de los recursos necesarios y la capacidad técnica de asumirlos. Se trata entonces de un sistema que ha logrado insertarse en la legislación nacional, consagrado en la actual Constitución Política, abriendo paso de esta manera para que los pueblos indígenas reivindiquen el derecho a ser actores y diseñadores de su propio destino.

En cuanto al grado de participación de las organizaciones indígenas en la institucionalización y desarrollo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, consecuentemente de la DINEIB, su lucha es insistente, esta sintetizó, en gran medida, sus políticas educativas respectivas en una nueva propuesta que pretendía entregar a los pueblos indígenas una educación propia, aprovechando de las innumerables experiencias existentes en las comunidades, a tal punto que, el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe es creado por la intervención y decisión directa de las organizaciones indígenas, una instancia de participación de las mismas para el asesoramiento y generación de la política educativa desde la DINEIB, pero su funcionamiento encuentra serios obstáculos porque, en muy corto tiempo, se convirtió en un espacio de acción monopólico de la organización "más representativa" con decisiones unilaterales que no dudaron en romper normas debatidas y aprobadas por las mismas organizaciones.

Algunas organizaciones participaron sólo para enrolar personal de interés suyo sin ningún aporte al desarrollo educativo; esta presencia la hicieron a través de la representación que tienen los problemas propios de las "reglas de juego democráticas" y vicios de individualización del sistema estatal, el mismo que ha derivado en luchas internas por copar todos los espacios del poder en las diferentes instituciones públicas, creadas para el desarrollo de los pueblos indígenas.

A consecuencia de lo anterior, las formas de participación de las organizaciones indígenas, a través del Consejo con formas operativas un tanto autónomas, no se han institucionalizado, lo que se ha logrado bajo estos designios es disminuir la fuerza que tomó la educación bilingüe como referente de trabajo conjunto. Esta participación se ve disminuida a mediados

de los 90 ya que sus luchas se dirigieron hacia otras reivindicaciones más generales en las que el tema educativo se lo tocaba como parte de su plataforma de lucha en forma tangencial; otras organizaciones inclusive lo han excluido de sus agendas de lucha, proceso al que los mismos integrantes del Consejo se han sumado desviando su atención a otras tareas.

Como toda acción pública es también política, en este caso la tarea educativa no podía estar ajena a tomar posiciones políticas con intereses de protagonismo y captación de cargos públicos ejecutivos para ubicar a personas que defiendan la tesis de su organización, poniendo en juego la participación de acuerdo a la representatividad¹⁴² expresada en el poder de convocatoria de cada una de ellas.

Este sistema soportó influencias políticas de los gobiernos de turno que intentaron cambiar a los directores nacionales y provinciales elegidos por las organizaciones indígenas, sustituyéndolo con personas vinculadas a los partidos o movimientos políticos del gobierno, algunas logradas, otras frustradas gracias a la lucha de los dirigentes en defensa de sus autoridades.

Las decisiones disciplinarias o cambios administrativos tomados por las instancias de control y establecidas por las organizaciones indígenas a través del Consejo, no se podían efectivizar, los afectados se acogen a las leyes vigentes que los amparan.¹⁴³ Los funcionarios y docentes de la jurisdicción bilingüe han jugado a doble partida, recurriendo a las normas establecidas por el Consejo en unos casos, en otros, a la Ley de Educación, de acuerdo a sus intereses, para evadir responsabilidades. Es decir, el artículo 191 de la Constitución no se compatibiliza aún con la Ley de Educación para establecer normas de control social que resuelvan conflictos en la misma comunidad sin tener que recurrir a la justicia nacional.

En el reglamento de elección para designar directores provinciales y nacionales suscrito -y puesto en vigencia por las mismas organizaciones-, algunas normas sobre la rendición de cuentas o la elección de directores en forma rotativa,

¹⁴² A mayor representatividad mayor número de cargos en funciones de decisión.

¹⁴³ Ley de Educación vigente y Ley de Defensa Profesional y Carrera Docente.

han sido ignorados o violentados, con tanta facilidad, porque la Ley de Educación no contempla ni reconoce aún los espacios de decisión logrados por las organizaciones indígenas; además, el protagonismo político de las organizaciones ha facilitado acuerdos puntuales con los gobernantes para nombrar a las autoridades por designación directa desde la Presidencia de la Republica.

Queda hasta tanto, la representación por los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador a través de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, constituida a finales del año 2.001,¹⁴⁴ como el resultado de un proceso de selección interna, en cada una de las nacionalidades y pueblos, cuyos representantes tengan una trayectoria de trabajo en el campo educativo y su liderazgo sea capaz de convertir en acciones concretas los ideales de su respectiva nacionalidad o pueblo.

Esta propuesta deberá recorrer mucho camino para que la representación participativa de los pueblos y nacionalidades pueda efectivizarse, debido a que en las comunidades prefieren hablar de organizaciones, término y forma representativa enraizada en la población indígena. La dirigencia indígena sostiene un discurso confuso al respecto, en muchas alocuciones hablan de organizaciones indígenas, pueblos y nacionalidades o del movimiento indígena, sin considerar con certeza que cada uno de las instancias nombradas tienen su propio radio de acción en el tiempo y en el espacio.

Queda claro que la FEINE, CONAIE y FENOCIN son organizaciones que conocen con certeza cuál es su perspectiva y han propuesto lineamientos educativos, definidos a través de sus políticas organizacionales, recogidos como sustento ideológico de la Educación Intercultural Bilingüe y continúan haciéndolo a través de sus proyectos educativos en ejecución o de sus plataformas de lucha presentadas en las manifestaciones públicas, aunque con menor intensidad.

¹⁴⁴ Al parecer resultó difícil conformar esta comisión. Sus integrantes no son producto de una amplia consulta en las nacionalidades, más complicado para la nacionalidad kichwa conformada a su interior por un número considerable de pueblos que están siendo representados por la FEINE, la CONAIE y la FENOCIN, con un representante cada uno. Esta inconsulta conformación, puede acarrear serios problemas, pues, se tiene que recurrir obligadamente a las organizaciones indígenas tanto nacionales y/o provinciales.

Como ya se anotó, el tema de la participación de las organizaciones ha sido confundido con facilidad ya que su presencia no tiene un campo específico ni tienen claro sobre la misión que deben cumplir, a causa, también, de contar con dirigentes que fungen como secretarios de educación que al participar en la toma de decisiones técnicas y administrativas de trascendencia lo hacen con poco conocimiento del tema. Hay casos de funcionarios de la Dirección Nacional y Direcciones Provinciales que están en "comisión de servicios" con derecho a sueldo ejerciendo el cargo de dirigentes -secretarios de educación- que, lejos de fortalecer a la institucionalidad de la Educación Intercultural Bilingüe han servido para desprestigiar al mismo sistema.

Es evidente que la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe se debe a las organizaciones indígenas que la convirtieron en bandera de lucha ante la sociedad nacional, sin embargo, su participación posiblemente ha sido confusa, en palabras de los mismos dirigentes que han reclamado su participación en "todo", bien se podría señalar tres fases, una antes, otra en el proceso y, una última después de la creación de la DINEIB.

La primera, caracterizada por su intensa lucha por institucionalizar su propia educación, las acciones se dirigen a crear los primeros instrumentos técnicos -MOSEIB-, administrativos -integración de equipos de trabajo- y organizativos -reglamento de elección de las autoridades y funcionarios-; suscribir convenios de cooperación para la implementación y la creación de una primera instancia de representación indígena capaz de administrar el sistema. En la segunda fase, esta participación se reduce en su intensidad, la DINEIB asume la gestión técnica y administrativa, por encargo de las organizaciones, mientras que éstas fijan sus objetivos en otros temas de ámbito nacional que hasta entonces estaban reservados para otros sectores sociales, punto de partida para la inserción en la política y la consolidación del movimiento indígena nacional.

En esta fase última, la DINEIB sufre la arremetida de sectores interesados en desaparecerla, surgen grupos dispuestos a desprestigiar el sistema, la injerencia política de los gobiernos de turno y de los políticos no se hacen esperar, las disputas por convertir en su "propiedad" a la DINEIB y sus direcciones provinciales, por parte de las organizaciones indígenas son

visibles; en esta situación, la vigencia de la nueva Constitución Política cambia la conformación de la representación indígena por medio de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, de cuya estructura desaparecen las organizaciones indígenas, intentando conformar un grupo más "representativo" que tome en cuenta a los miembros de los pueblos y nacionalidades, lo que hasta la actualidad ha resultado impracticable.

Pese a esta situación, las organizaciones indígenas han logrado mantener el sistema, los esfuerzos por lograr el incremento del presupuesto para la DINEIB y la creación de nuevas partidas docentes, han sido parte de la plataforma de lucha en los levantamientos, algunas con éxito.

En esta relación, las organizaciones indígenas buscan fortalecer las formas propias de representación en la DINEIB, a través de una instancia máxima que podría ser el mismo Consejo Nacional que represente a todas las organizaciones de los pueblos y nacionalidades, quienes deben ser líderes conocedores del tema educativo, elegidos por las organizaciones de base, cuyas autoridades deben ser designadas en congresos nacionales, para de esta manera consolidar la participación de las organizaciones indígenas.

RECOMENDACIONES

La situación analizada anteriormente sobre las disyuntivas que aquejan a la Educación Intercultural Bilingüe requiere de un trabajo decidido por parte de todos sus actores, con el compromiso de impulsar una acción sistemática dirigida a buscar correctivos, principalmente en los aspectos administrativos, socio-organizativos y técnico-pedagógicos que resultan ser los más críticos¹⁴⁵, para ello será inexcusable recurrir a las experiencias vividas en este campo, muchas de ellas no sistematizadas, que sirvan de insumos de estudio e intervención.

En consecuencia, se presentan algunas sugerencias que de alguna manera tratan de coadyuvar en el sueño de los pueblos indígenas en contar con una Educación Intercultural Bilingüe de excelencia. Estas recomendaciones bien podrían convertirse en temas de discusión en los eventos nacionales e internacionales sobre educación bilingüe, que a propósito se organizan con mucha frecuencia.

1. Impulsar un proyecto de co-evaluación para conocer los impactos socio-económicos y culturales experimentados en las comunidades a partir de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, con la intervención de los ancianos conocedores de la Educación Intercultural Bilingüe, líderes y dirigentes indígenas, docentes, padres de familia y autoridades del sistema, con el asesoramiento técnico y académico de instituciones especializadas, nacionales e internacionales y el financiamiento de organismos de cooperación internacional.

A partir de esta experiencia se pueden sistematizar formas propias de seguimiento y evaluación periódicas, recogiendo, desde luego, todas aquellas vivencias tradicionales de la comunidad, incluidas las formas de rendición de cuentas, en lo administrativo, técnico y; prácticas de la administración del derecho propio en casos de resolución de conflictos, con el fin de sentar jurisprudencia para otros casos similares.

¹⁴⁵ Estos tres componentes importantes en la administración de la educación intercultural bilingüe, forman parte de un esquema muy conocido en el ambiente educativo bilingüe, presentado en varios eventos de evaluación de la Educación Intercultural Bilingüe, inclusive algunos candidatos a ser elegidos Director nacional o provincial han elaborado sus propuestas educativas en este marco.

Para ello se debe, además, generar un debate nacional sobre las estrategias de un regreso al estudio de los orígenes de la Educación Intercultural Bilingüe, para redimensionarla y convertirla en un proyecto educativo intercultural para la sociedad nacional, que seguramente nos obligará a buscar nuevos vínculos con la cotidianidad de la comunidad.

2. Analizar los distintos cambios efectuados en la estructura de la DINEIB para conocer sus ventajas y desventajas operativas y, diseñar un orgánico que resulte de una discusión participativa de las organizaciones indígenas gestoras de la educación bilingüe, con el fin de convertir en una institución de permanente aprendizaje que garantice la plena participación de todos los actores y dinamice el trabajo técnico del personal en la ejecución de la política educativa. Esto como respuesta a la tendencia moderna de un mejor aprovechamiento de los recursos humanos, que exige un trabajo coordinado entre los directores provinciales y distintas unidades administrativas y técnicas de la DINEIB, como instancias asesoras inmediatas con el fin de encausar sistemas de rendimiento por productos, que posibilitará la creación de partidas presupuestarias de libre remoción para incorporar gerentes sociales indígenas en las distintas funciones técnicas o de asesoría.
3. Constituir un mecanismo de trabajo conjunto con instituciones creadas para la atención a la población indígena como: CODENPE, PRODEPINE y la Dirección de Salud Indígena, con el fin de generar estrategias de interacción recíproca, a través de una red de información sistémica y comunicativa interinstitucional, que evite la duplicación de esfuerzos. Además, se requiere implementar un sistema de trabajo cooperativo interinstitucional con los organismos nacionales e internacionales de cooperación técnica y financiera, así como con las instituciones académicas vinculadas a la investigación científica, buscando recursos que consoliden el funcionamiento del sistema, consecuentemente la presencia de la DINEIB sin comprometer su autonomía institucional.

-
4. Convertir a la DINEIB en una institución generadora de políticas de educación y de propuestas innovadoras de vivencia intercultural educativa, a través de los establecimientos educativos de nivel pre-primario, primario, medio y superior, de los institutos pedagógicos y universidades a nivel nacional, para que los centros educativos indígenas enfaticen en su estructura académica el manejo del conocimiento indígena y, los centros no indígenas conozcan la interculturalidad como eje transversal de estudio, implementando programas de capacitación para docentes, dirigentes y autoridades que impliquen inclusive un reencuentro con el MOSEIB, cuyos atributos están siendo olvidados por la gran mayoría.
 5. Incorporar, en calidad de funcionarios, técnicos o asesores lingüísticos de la DINEIB y las direcciones provinciales, a miembros de los pueblos y nacionalidades indígenas consideradas pequeñas con el fin de abrir espacios a personas que, sin ser docentes, puedan ser propiciadores de un trabajo realmente intercultural entre los distintos pueblos indígenas.
 6. Evaluar los resultados y aportes de los distintos convenios de cooperación interinstitucional que mantiene la DINEIB con las organizaciones indígenas y otras instituciones, con el fin de redimensionar y reformular los mismos, en busca de mejores resultados y la optimización de los exiguos recursos que le asigna el Estado.
 7. Propiciar la discusión de leyes secundarias que normen el ejercicio de la justicia propia con relación al trabajo del docente bilingüe, para establecer fórmulas jurídicas propias de la comunidad reconocidas por lo establecido en el artículo 191 de la Constitución, la Ley de Educación y otras leyes que amparan al docente, consensuando con los docentes, autoridades comunitarias, dirigentes indígenas, autoridades judiciales, antropólogos jurídicos, sociólogos y otros estudiosos de la materia.
 8. Es imprescindible la implementación de los consejos educativos comunitarios y provinciales en el ámbito nacional, para lograr una efectiva participación y observación comunitaria, con atribuciones de control social y convencidos de su rol en el desarrollo educativo; para

fue creado?

- ¿Quiénes deben participar como miembros del Consejo?
- ¿En qué aspectos de la Educación Intercultural Bilingüe deben participar las organizaciones indígenas?
- ¿Cree que todos los miembros participan activamente?
- ¿Se ha politizado la intervención de los miembros del Consejo?
- ¿Quiénes deben nombrar a las autoridades, funcionarios y docentes de las direcciones provinciales y nacional?
- Según usted, ¿el sistema de Educación Intercultural Bilingüe está vinculado a la realidad de las comunidades?
- ¿Qué entiende por interculturalidad?
- ¿En los centros educativos y direcciones se debe hablar y escribir solo la lengua indígena o las dos lenguas?

Ex Directores y Director actual de la DINEIB.

- ¿Quiénes propiciaron la creación del Consejo?
- ¿Para qué fue creado el Consejo Nacional de Educación Intercultural?
- ¿Cuáles fueron las organizaciones indígenas miembros del Consejo?
- ¿Ha cumplido el Consejo con los propósitos para los que fue creado?
- ¿Es el Consejo una instancia asesora de la DINEIB?
- ¿Cuáles son las principales limitaciones del Consejo?
- ¿Está el Consejo amparado por la Ley de Educación para legislar en EIB?
- ¿En qué aspectos de la Educación Intercultural Bilingüe deben participar las organizaciones indígenas y demás miembros del Consejo?
- ¿Quiénes deben participar como miembros del Consejo?
- ¿Cree que todos los miembros del Consejo participan activamente?
- ¿Existieron intentos de politizar la intervención de los miembros del Consejo?
- ¿Ha generado el Consejo nuevas políticas?
- ¿Quiénes y cómo deben nombrar a las autoridades, funcionarios y docentes de las direcciones?
- Según usted, ¿está el sistema de Educación Intercultural Bilingüe vinculado a la realidad de la comunidad?
- ¿El Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe fue considerado

por usted como una instancia asesora para la generación de políticas de gestión educativa?

- ¿Qué es la interculturalidad para usted?
- ¿Cómo está funcionando actualmente el Consejo?
- ¿Existe coordinación entre usted y los demás miembros del Consejo?

Directores Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe

- ¿Para qué fue creado el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe?
- ¿Quiénes deben participar como miembros del Consejo?
- ¿En qué aspectos de la Educación Intercultural Bilingüe deben participar las organizaciones indígenas y demás miembros del Consejo?
- ¿Se puede medir el grado de participación de los miembros del Consejo?
- ¿Está de acuerdo con el actual sistema de representación de los miembros del Consejo?
- ¿Cree usted que el Consejo ha generado nuevas políticas?
- Quiénes deben nombrar a las autoridades, funcionarios y docentes de las direcciones provinciales y nacional?
- ¿El sistema de Educación Intercultural Bilingüe está vinculado a la realidad de la comunidad?
- ¿El Consejo fue considerado por usted como una instancia asesora para la generación de políticas de gestión educativa?
- ¿La Ley de Educación reconoce la capacidad de legislar al Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe?
- ¿Para usted, qué es interculturalidad?
- ¿Se debe hablar y escribir en lengua indígena en los centros educativos, las Direcciones Provinciales y la Dirección Nacional?

Anexo No. 2 Guía de preguntas (Consulta de opinión Directores Provinciales)

La participación de las organizaciones indígenas en la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe

Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de

Nombre del Director Titular Sí NO

Organización provincial a la que pertenece

Filial a la organización nacional

No. de funcionarios Con nombramiento Contrato Bonificados

No. de funcionarios que pertenecen a:

FEINE CONAIE FENOCIN FENACLE FENOC FEI

¿Conoce algo sobre el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe?

.....
.....

Si conoce, ¿cree que este Consejo ha cumplido con los propósitos para los que fue creado?

.....
.....

¿Quiénes deberán ser los miembros de este Consejo?

.....

¿Cuál debería ser el rol del Consejo?

.....

¿Cree usted que las organizaciones indígenas han participado en la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe?

.....

¿En qué aspectos de la educación bilingüe deberán participar las organizaciones indígenas?

¿Qué es el MOSEIB para usted?.....

Anote algunas dificultades para aplicar el MOSEIB en el aula

¿Ha recibido materiales de apoyo elaborado por las organizaciones indígenas?

Cuáles?

¿Cree usted que la Educación Intercultural Bilingüe está respondiendo a las expectativas de la comunidad? Sí NO Por qué?

¿Qué entiende por interculturalidad?.....

Y, ¿cómo aplicarla en el aula?.....

Anexo No. 3 Organizaciones indígenas provinciales que coordinan con la Educación Intercultural Bilingüe

Tabla No.7

PROVINCIA	ORGANIZACIÓN PROVINCIAL	SIGLA	FILIAL
Carchi	Federación de Centros Awas		CONAIE
Imbabura	Asociación de Indígenas Evangélicos de Imbabura Federación Indígena y Campesina de Imbabura Federación Indígena y Campesina Provincial de Imbabura	AIEI FICI FICAPI	FEINE CONAIE FENOCIN
Pichincha	Pichincha Runacunapac Riccharimui Unión de Comunidades Campesinas de Pedro Moncayo Asociación de Indígenas Evangélicos de Pichincha	UCCOPEM AIEP	CONAIE FENOCIN FEINE
Cotopaxi	Movimiento Indígena de Cotopaxi Asociación de Indígenas Evangélicos de Cotopaxi	MICC AIEC	CONAIE FEINE
Tungurahua	Movimiento Indígena de Tungurahua Asociación de Indígenas Evangélicos de Tungurahua Movimiento Indígena de Tungurahua-Atocha	MIT AIET MITA	CONAIE FEINE CONAIE
Chimborazo	Asociación Iglesias Indígenas Evangélicos Chimborazo Federación de Trabajadores Agrícolas Autónomos de Chimborazo Movimiento Indígena de Chimborazo Federación de Organizaciones Indígenas de Chimborazo	AIIECH FEPTACH MICH FOICH	FEINE FENACLE CONAIE CONAIE
Bolívar	Federación de Organizaciones Campesinas de Bolívar Asociación Indígena de Evangélicos de Bolívar Federación de Indígenas Cristianos Evangélicos de Bolívar Fundación Runacunapac Yachana Huasi	FECAB AIEB FICEB FRYH	CONAIE FEINE FEINE CONAIE
Cañar	Asociación de Indígenas Evangélicos de Cañar Unión Provincial de Organizaciones Campesinas del Cañar Unión Provincial de Cooperativas y Comunas del Cañar	AIEC ASOAC UPCCC	FEINE FENOCIN CONAIE

	Asociación Indígena Cañar Ayllu	AINCA	INDEPEN
Azuay	Unión de Comunidades del Azuay Unión de Campesinos del Azuay Unión de Comunidades Indígenas del Azuay	UNASAY UNASAY UCIA	CONAIE FENOC INDEPEND.
Loja	Asociación Cristiana de Saraguro Federación Interprovincial Indígena de Saraguros Coordinadora Interprovincial Indígena de Saraguros	ACIS FIIS CIOIS	FEINE FENOCIN CONAIE
Napo	Federación de Organizaciones Indígenas de Napo Asociación de Indígenas Evangélicos de Napo Federación Amazónica y Organizaciones Independientes Campesinas Indígenas de Napo Federación de Organizaciones Campesinas de Napo Federación de Comunas Unión Nativos de la Amazonía	FOIN AIEN FAOICIN FOCIN FECUNAI	CONAIE FEINE INDEP FENOC CONAIE
Sucumbíos	Federación de Organizaciones Indígenas de Sucumbíos Asociación de Indígenas Evangélicos de Sucumbíos Organización Indígena de la Nacionalidad Cofán del Ecuador Organización Indígenas Secoya del Ecuador Organización de la Nacionalidad Siona del Ecuador Asociación de Centros Shuar de Sucumbíos	FOISE AIES OINFE OISE ONISE	CONAIE FEINE CONAIE CONAIE CONAIE INDEPEND.
Pastaza	Asociación de Indígenas Evangélicos de Pastaza Organizaciones de Pueblos Indígenas de Pastaza Organización de la Nacionalidad Huaoranis de la Amazonía Ecuatoriana Federación Interprovincial de Nacionalidades Achuares del Ecuador Asociación Shuar de Pastaza Asociación Shuar Pupunas	AIEPRA OPIP ONHAE FINAE	FEINE CONAIE CONAIE CONAIE CONAIE
Morona Santiago	Federación Interprovincial de Centros Shuar	FICSH	INDEPEND.

Morona Santiago	Federación Indígena Pueblo Shuar del Ecuador	FIPSE	CONAIE
	Federación Indígena Nacional Achuar del Ecuador	FINAE	CONAIE
Zamora Chinchipec	Federación Interprovincial de Centros Shuar	FIPSHA	CONAIE
	Federación Shuar de Zamora	FESH	CONAIE
	Federación SAMAS QUIJAT de Saraguro	SAMASQUI	CONAIE
	Federación Shuar con sede en Zamora	FESHAZ	CONAIE
	Zamora Marca Quichuacunapac Tantanacui	SAMASQUIZAC	CONAIE
Esmeraldas	Federación de Centros Chachis de Esmeraldas	FECHE	CONAIE
Guayas	Asociación de Profesionales indígenas del Litoral	APOIL	CONAIE

anexo No. 4 Reglamento para la elección de Directores Nacionales y Provinciales, aprobado por las organizaciones indígenas, año 1999

TÍTULO I

Del procedimiento.

Art. 1.

- Producida la vacante del Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el Director Nacional encargados notificará a las organizaciones nacionales, que coordinen con la Educación Intercultural Bilingüe, a fin de que presenten candidatos para ocupar este cargo.
- Producida la vacante del Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, el Director Nacional notificará a las organizaciones indígenas provinciales con las que esté coordinando el proceso de Educación Intercultural Bilingüe, a fin de que presenten candidatos para ocupar este cargo.
- Recibida la notificación, cada organización nacional o provincial procederá a realizar un proceso interno de preselección para determinar su candidato.

Art. 2. Las organizaciones nacionales en el caso del Director Nacional y las organizaciones provinciales en caso de los Directores Provinciales, que coordinen con la Educación Intercultural Bilingüe presentarán la documentación de sus candidatos en el plazo de 45 días, en la secretaría de la DINEIB, para su respectivo estudio.

Art. 3. Dentro de 5 días laborables en que se reciba la documentación, el Director Nacional convocará a la comisión calificadora para la calificación de títulos, merecimientos y la propuesta escrita de los aspirantes a Director Nacional o Provincial.

Art. 4. La comisión calificadora, en el término de 5 días laborables, notificará a la organización y a los candidatos sobre el resultado de la idoneidad de los aspirantes señalados día y hora para la exposición ante un foro público.

Art. 5. Si acaso las organizaciones nacionales y/o provinciales llegaran a un consenso, o a que solamente una organización presentare candidato, dicha organización presentará dos candidatos y se actuará de acuerdo al procedimiento establecido en el presente reglamento. En ningún caso se permitirá la designación directa o rotativa.

Art. 6. La comisión calificadora:

- a) Los títulos y merecimientos;
- b) El proyecto educativo y;
- c) La expresión oral.

La sumatoria de estos tres puntajes determinará el triunfador.

Art. 7. Si dentro del plazo de 60 días, transcurridos a partir de su convocatoria, las organizaciones indígenas no presentaran sus candidatos, la Comisión Calificadora solicitará a la respectiva autoridad nominadora, la titulación del encargado.

TÍTULO II

De los aspirantes

Son requisitos para los aspirantes al Director Nacional y Provincial

- Art.8. Ser bilingüe coordinado (español y lenguaje indígena).
- Art.9. Ser avalizado por una organización nacional en el caso de Directores Nacionales, Provinciales, y en caso del Director Provincial que coordine con la Educación Intercultural Bilingüe.
- Art.10. Encontrarse en servicio activo en educación.
- Art.11. Tener experiencia mínima de 10 años en el campo de la docencia, la administración educativa.
- Art. 12. No haber sido sancionado con suspensión del cargo durante sus funciones.
- Art. 13. Poseer el título de docente y/o Profesor Primario.

TÍTULO III

De las prohibiciones

No podrán ser candidatos:

- Art. 14. Los que hayan sido Directores Nacionales y/o Provinciales.
- Art. 15. Quienes actualmente conforman la directiva de las organizaciones indígenas o campesinas nacionales y/o provinciales.
- Art. 16. Quienes hayan sido expulsados o desafilados de las organizaciones indígenas.
- Art. 17. Quienes tengan instaurados sumarios administrativos pendientes en su contra o denuncias que aún no se haya resuelto.

Son miembros de la Comisión Calificadora.

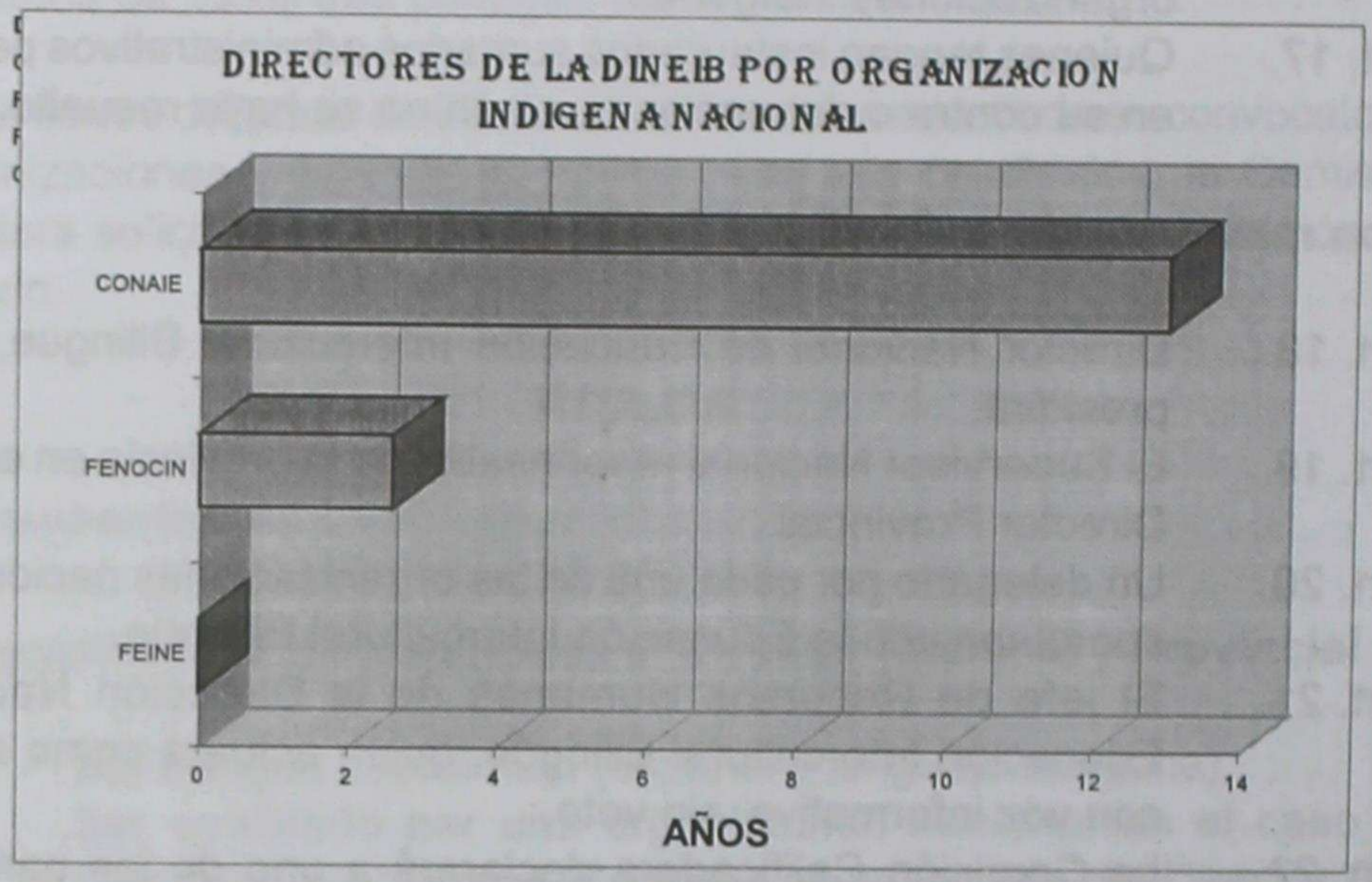
- Art. 18. Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, quien lo presidirá.
- Art. 19. El Supervisor Nacional responsable de la provincia en el caso del Director Provincial.
- Art. 20. Un delegado por cada una de las organizaciones nacionales que coordinan con la Educación Intercultural Bilingüe.
- Art. 21. El jefe de Recursos Humanos de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, quien actuará como secretario con voz informativa, sin voto.
- Art. 22. La Comisión Calificadora declarará a uno de los participantes merecedores a ocupar el cargo de Director Nacional y/o Provincial, de cuyo acto se dejará constancia en un acta suscrita por los miembros presentes.

Fuente: Archivos de la FEINE.

Transcripción total del Reglamento suscrito en el año 1.999 por los Presidentes / Secretarios de Educación de la CONAIE, FEINE, FENOCIN, FENACLE y la DINEIB, encargada de poner en ejecución.

Anexo No. 5 **Gráfico que ilustra la elección de Directores de la DINEIB, por organización indígena nacional**

Gráfico No. 2



Fuente: Recursos Humanos de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, año 2.000.
Gráfico elaborado por el autor.

Anexo No. 6 Gráfico que representa la participación de las organizaciones indígenas nacionales en la elección de autoridades provinciales

Gráfico No. 3



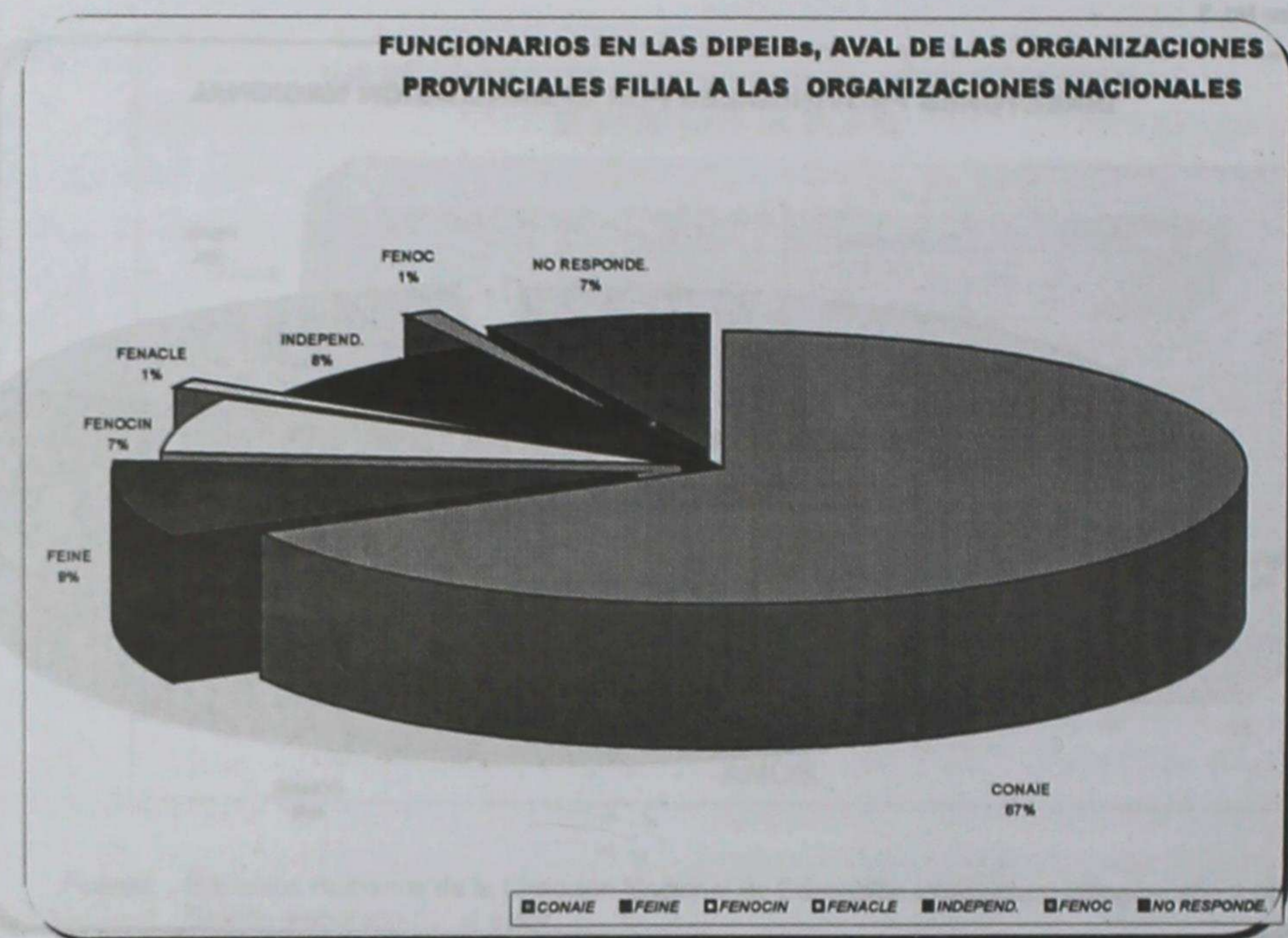
Fuente: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Direcciones Provinciales, año 2.000.
Gráfico elaborado por el autor

Nota aclaratoria: Se debe señalar que al momento de esta lectura las proporciones del gráfico habrán cambiado sustancialmente, puesto que el cambio de Director significó la salida inmediata de quienes no pertenecían a la organización que lo respaldaba.

Anexo No. 7

Personal administrativo, técnico y docente en las Direcciones Provinciales por organización indígena nacional.

Gráfico No. 4



Fuente: Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe, año 2.000. Gráfico elaborado por el autor.

Anexo No. 8 La presencia de la mujer en la DINEIB, por organización indígena nacional.

Gráfico No. 5



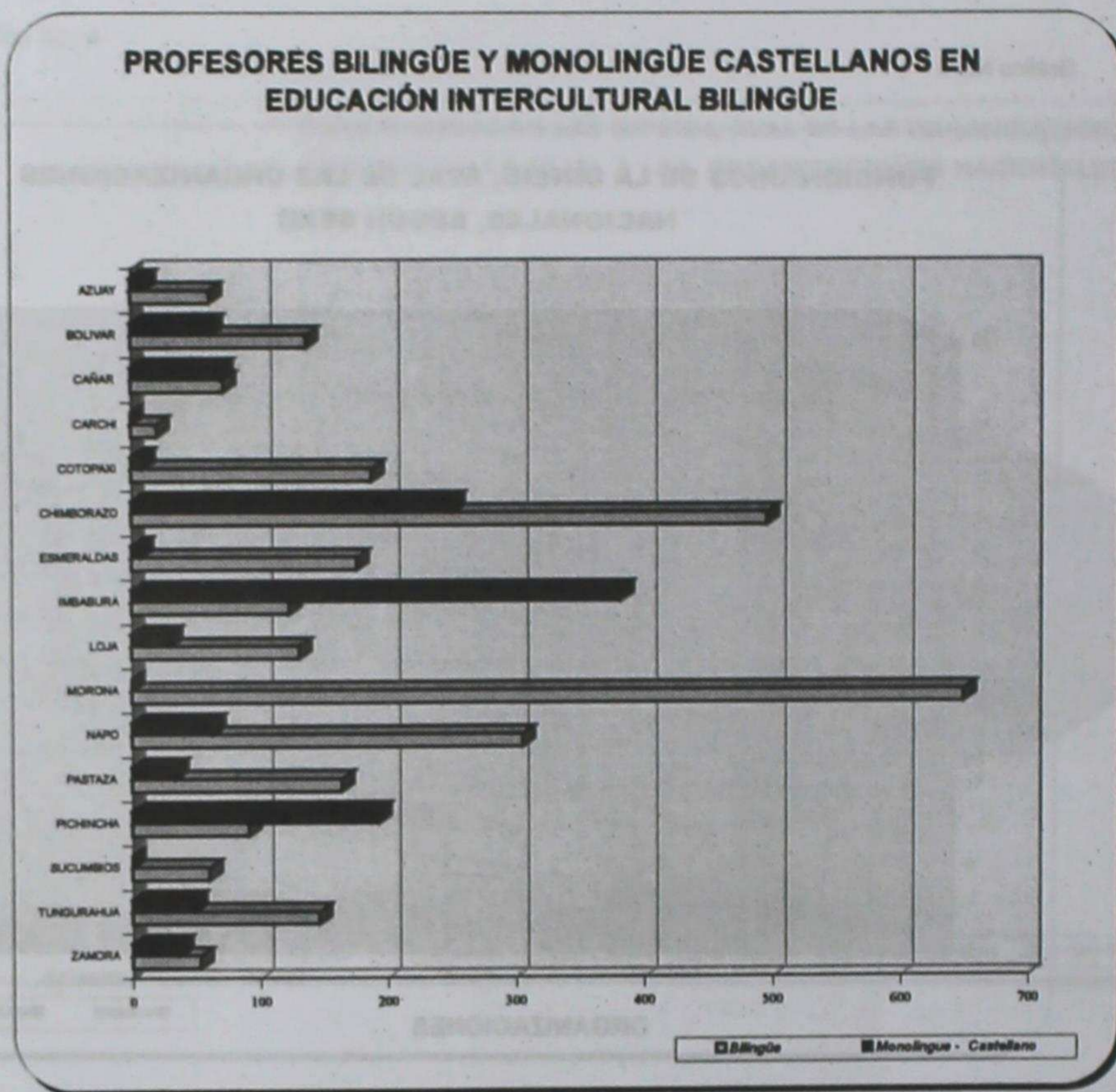
Fuente:
Gráfico elaborado por el autor.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, año 2.000.

Anexo No. 9

Docentes de la Educación Intercultural Bilingüe: bilingües y monolingües castellanos, por provincias

Gráfico No.6



Fuente:

DINEIB, Departamento de Estadística, año 1.999.
Gráfico elaborado por el autor,

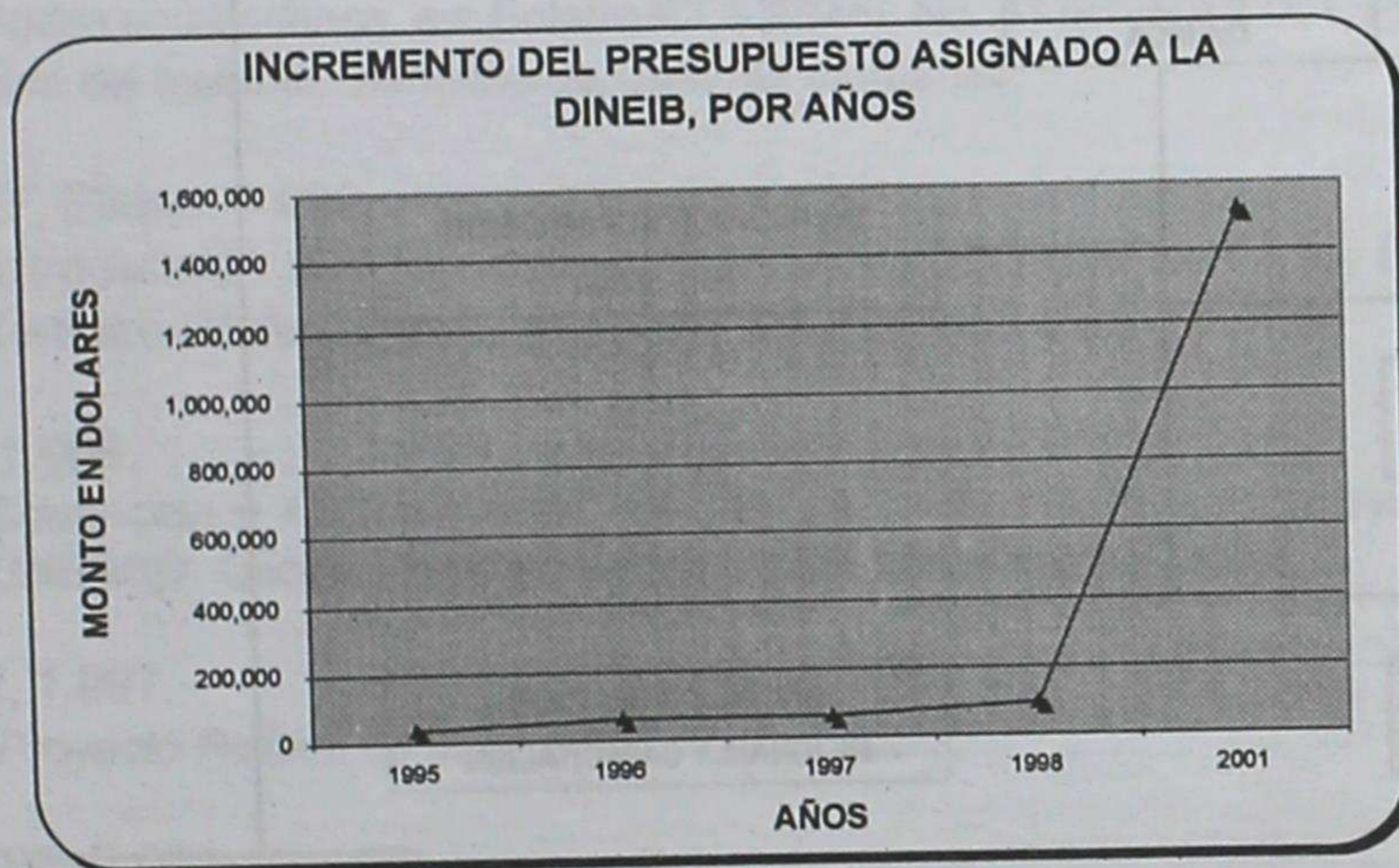
Anexo No. 10 Gráficos que reseñan el destino y la evolución en los incrementos del presupuesto anual asignado a la DINEIB, periodo 1995-2001.

Grafico No. 7



Fuente: Dirección Administrativa y Financiera de la DINEIB, año 2.001.
Gráfico elaborado por el autor.

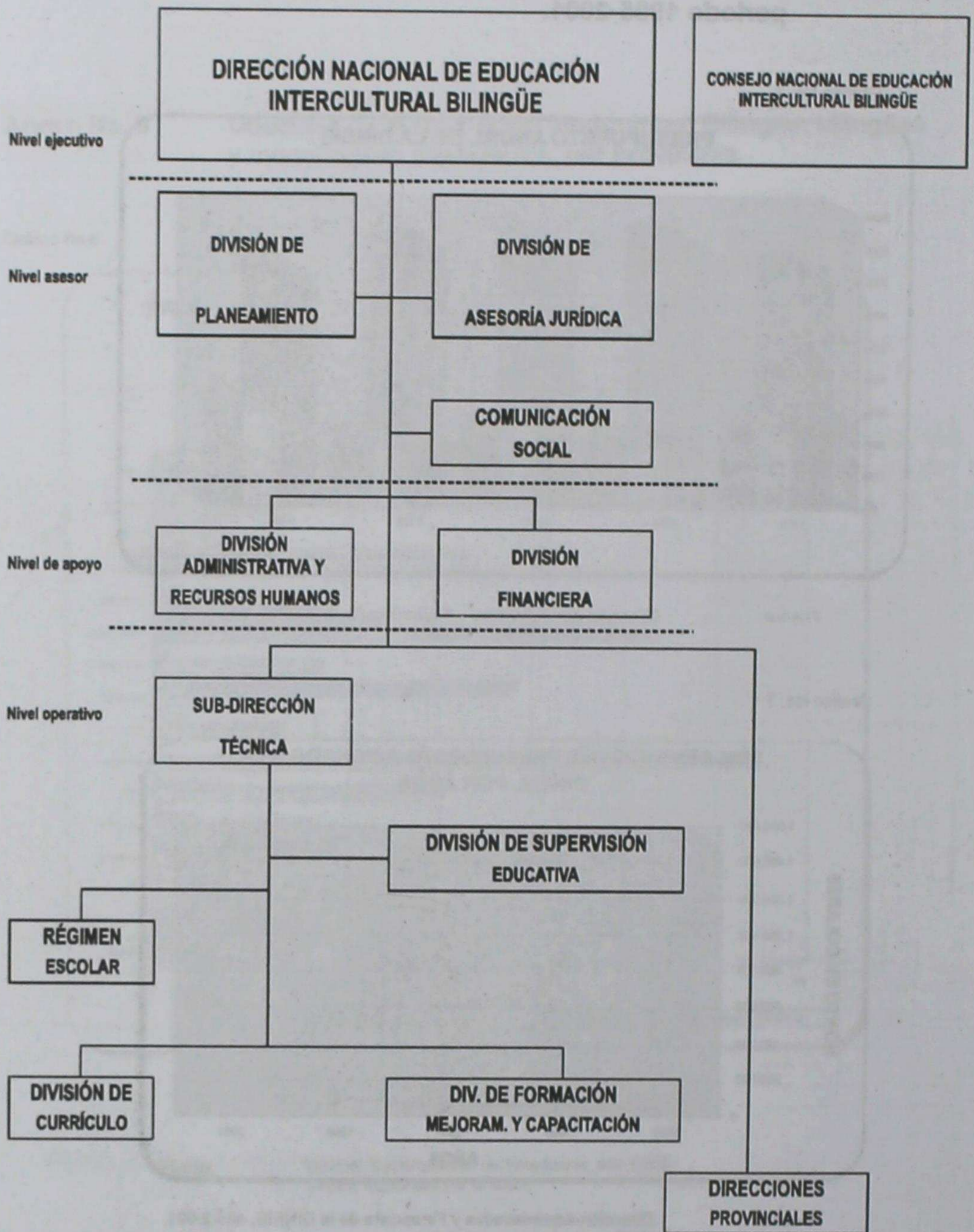
Grafico No. 7.1



Fuente: Dirección Administrativa y Financiera de la DINEIB, año 2.001.
Gráfico elaborado por el autor.

Nota: Como consta en los dos gráficos de este anexo, faltan los datos de los años de 1999 y 2000, los que no se pudo obtener porque esta documentación se encuentra archivada y "buscarla implicaba mucho tiempo", según un funcionario responsable del Departamento de Presupuesto de la DINEIB.

Anexo No. 11 Orgánico funcional -estructural de la DINEIB, en el que establece el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en su nivel ejecutivo.



Fuente: Registro Oficial No. 169 del 8 de octubre de 1.997.
 Transcripción y gráfico elaborados por el autor.

BIBLIOGRAFÍA

AGREDA, Antonia. 2.000.

Una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia, en: Abriendo Caminos, Seminario Internacional "Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Popayán.

ALBÁN, Ernesto. 1.993.

La propuesta indígena y sus derivaciones legales, en: Los Indios y el Estado-país, Ediciones Abya Yala, Quito.

ALBO, Xavier. 1.998.

Políticas Interculturales y Lingüísticas para Bolivia, UNICEF-Ministerio de Educación de Bolivia, La Paz.

BARNACH-CALBÓ, Ernesto. 1.999.

La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica, en: Revista Iberoamericana de Educación, No. 13, Organización de estados Iberoamericanos, www.oei.es.

BOBIO, Norberto y C. 1.995.

Diccionario de la Política, Editorial Madrid España.

BRETON, Víctor. 2.001.

Capital Social, Etnicidad y Desarrollo: algunas consideraciones críticas desde los Andes ecuatorianos, en: Boletín ICCI-RIMAI, No. 31 octubre 2.001, Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas.

CAÑULEF, Elíseo. 1.999.

Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe de Chile, Editorial Pillan, Temuco-Chile.

CEPAL, 1.996.

Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, UNESCO, Oficina Regional de educación para América Latina.

CONAIE, 1.997.

Proyecto Político de la CONAIE, Quito Ecuador.

CODENPE, 2.001.

Proyecto de Ley del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en: Colección Ñukanchik Kamachikkuna No. 2, Quito Ecuador.

Comisión para la Descentralización, las Autonomías y las Circunscripciones Territoriales, 2.000. *Propuesta del nuevo modelo de gestión para el Ecuador*, Documento de trabajo,

Secretaría Técnica.

CHUMPI, Marcelino. 2.002.

Reflexiones iniciales sobre la participación democrática ciudadana en los acontecimientos de enero de 2.002: Encrucijadas y ambigüedades, en: La Minga de la Democracia Indígena, YAMAIPACHA Especial, Instituto para el Desarrollo Social y de las Investigaciones Científicas INDESIC.

CRISTAL, Efraín. 1.930.

Una Visión Urbana de los Andes, en: Génesis y desarrollo del indigenismo en el Perú: 1848-1930, Instituto de Apoyo Agrario.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 1.993.

Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), Quito Ecuador.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2.001.

Catálogo Materiales Didácticos, Editorial Voluntad, Quito Ecuador.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2.001.

Indicadores de calidad de los aprendizajes de la Educación Intercultural Bilingüe, Documento borrador, Quito Ecuador.

ENDARA, Lourdes. 1.997.

De la protesta a la propuesta, en: La Identidad, Memorias de los talleres de Antropología Aplicada, ediciones UPS, Quito.

FARFÁN, Marcelo. 1.994.

El sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi, en: Interculturalidad y Educación Bilingüe, encuentros y desafíos, COMUNIDEC, Quito-Ecuador.

Federación Nacional de Organizaciones Indígenas, Campesinas y Negras, 1.999.

Hacia un Nuevo Milenio, impreso en taller gráfico Nuevo Día, Quito Ecuador.

FOUCAULT, Michel. 1.999.

Diálogos sobre el poder, en: Genealogías, Paidós Barcelona

FOUCAULT Michel, 1.999.

Las mallas del poder, en: Estética, ética y hermenéutica Obras esenciales, Volumen III, Impreso en A & M Grafic, S.L, Barcelona.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA No. 1.869. 1.995.

Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa No 23249, Bolivia-La Paz.

GARCÍA, Fernando y otros. 2.000.

De la exclusión a la participación: Pueblos Indígenas y sus derechos colectivos en el Ecuador.

GARCÍA, Fernando y otros. 2.000.

Introducción académica, en: Nuevo Diálogo "Cultura y desarrollo" la perspectiva regional/local, Revista Identidades No. 21, Instituto Andino de Artes Populares IADAP, Editorial del IADAP.

GENTO, Samuel. 1.995.

Participación en la gestión educativa, Editorial Aula XXI, Santillana.

GONZÁLES, Esperanza. 1.995.

Manual sobre participación y organización para la gestión local, Editorial Gente Nueva, Primera edición, Bogotá Colombia.

GONZÁLES, Casanova y otros compiladores. 1.996.

Los indios del Ecuador y su demanda frente al Estado, en: Formación y Estado Multiétnico en América Latina, La Jornada ediciones, UNAM, México.

GUERRERO, Patricio. 1.999.

Reflexiones sobre interculturalidad, en: La Interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura, Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada «Diálogo Intercultural», UPS, Quito.

GUERRERO, Andrés. 1.994.

El discurso liberal de la "desgraciada raza indígena" a fines del siglo XIX, en: Imágenes e imagineros, FLACSO Sede Ecuador.

GROS, Christian. 2.002.

Políticas de la Etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ARFO EDITORES LTDA.

GUTIÉRREZ, Daniel. 1.992.

Identidades y Sociedad, en: Un asedio al tema de las identidades-Sánchez Parga José, CELA/PUCE, Quito.

HABOUD, Marleen. 1.998.

Quechua y Castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado, Ediciones Abya Yala.

Hull Daniel M, 2.003 President and Chief Executive Officer, CORD, *Educación y Preparación Exitosa de Carreras en América Latina*

IGUIÑEZ, Manuel. 1.998.

Dos Miradas a la Gestión de la Escuela Pública, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, Lima-Perú.

Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES)-BID, 2.001.

Diseño y Gerencia de Políticas y Programas Sociales, CD-Room, Cinemática

Producciones Ltda., Medellín Colombia.

Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2.001.

Difusión de Resultados definitivos del VI Censo de Población y v de Vivienda 2.001, Septiembre-2.002.

Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2.001.

Difusión de Resultados definitivos del VI Censo de Población y v de Vivienda 2.001, Enero-2.003.

Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2.002.

Encuesta de Empleo, Subempleo y Desempleo en las áreas urbanas y rurales del Ecuador ENEMDUR-2.001.

Instituto Lingüístico de Verano, 1.990.

Informe Anual de 1.990.

ITURRALDE, Diego. 1.999.

La educación como elemento central para el desarrollo Mapuche, en: Doce experiencias de desarrollo indígena en América Latina, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, La Paz-Bolivia.

KLEYMEYER, Charles (comp.). 1.994.

La expresión cultural y el desarrollo de base, Fundación Interamericana y ABYAYALA, Quito.

LÓPEZ L, Enrique. 1.996.

Donde el Zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú, en: Educación Bilingüe en los Andes, Revista Andina, No. 2, Cuzco Perú.

MARTÍNEZ, Christian. 1.998.

Proyectos educativos de EIB Mapuche, Temuco Chile.

Ministerio de Educación y Cultura, Proyecto EBI/GTZ, 1.998.

Anuario Estadístico de Educación Intercultural Bilingüe, años escolares 1.989 a 1.998, Quito-Ecuador.

Ministerio de Educación y Cultura, 2.001.

Sistema Nacional de Estadísticas Educativas, Boletín No. 15, datos de inicio año lectivo 2.000-2.001, Quito-Ecuador.

Ministerio de Educación y Cultura, 2.002.

Sistema Nacional de Estadísticas Educativas, Boletín No. 17, datos de inicio año lectivo 2.001-2.002, Quito-Ecuador.

Ministerio de Educación y Cultura, 1.999.

APRENDO, *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación eb/prodec*, Educación Básica: Proyecto de Desarrollo, eficiencia y Calidad, Quito-Ecuador.

Ministerio de Educación y Cultura, 2.001.

REDES AMIGAS, Programa Redes Escolares Autónomas Rurales, Documento informativo, Quito-Ecuador.

Ministerio de Educación y Cultura, 2.002.

Compendio de la Normativa de Descentralización Vigente, Decreto Ejecutivo No. 1.616, (R.O/S 365, 10 de julio de 2.001), Comisión Nacional de Descentralización, Autonomías y Circunscripciones Territoriales.

MOKATE, Karen. 1.994.

Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?, Documento de trabajo I-24 del Instituto Interamericano de Desarrollo INDES, Washington. D.C.

MOKATE, Karen. 2.001.

La evaluación como instrumento de la gerencial social, en: *Convirtiendo al "monstruo" en aliado*, Documento de trabajo I-23, Instituto Interamericano de Desarrollo INDES, Washington. D.C.

MONTALUISA, Luis. 1.994.

La educación bilingüe como ejercicio del poder, en: *Interculturalidad y educación bilingüe, encuentros y desafíos*, COMUNIDEC, Quito-Ecuador.

NIETO, Santiago. 1.993.

El problema indígena, en: *Los indios y el Estado-país*, Ediciones Abya Yala, Quito.

NOT, Luis. 1.994

Las Pedagogías del conocimiento, Fondo de Cultura Económica, Impreso en Colombia.

ONIC-PROEIB Andes-CRIC. 2.000.

Abriendo Caminos, Seminario Internacional "Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos", Popayán-Colombia.

CONSEJO NACIONAL DE MODERNIZACIÓN. 2.000.

Propuesta del Nuevo Modelo de Gestión para el Ecuador, Documento de Trabajo de la Unidad de Descentralización y Estructura del Estado.

QUICAÑA, Fernando. 1.995.

Hacia una Teología Evangélica Indígena, en: *El Desafío de hacer Teología en el contexto Andino*, Ediciones CEMMA, Lima Perú.

QUINTERO, Rafael. 1.987.

Coloquio Estado y Región en los Andes, Centro de Estudios Rurales Andinos, Bartolomé de las Casas, Cuzco.

QUISHPE, Cristóbal. 2.001.

Educación Intercultural Bilingüe, Boletín ICCI-RIMAI, No. 31 octubre 2.001, Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas.

REGISTRO OFICIAL No 169. 1.997.

Acuerdo Ministerial No. 4.573, publicado el miércoles 8 de octubre, Quito Ecuador.

SAMANIEGO, Juan. 2.000.

Estudios cualitativos sobre logros y procesos de aprendizaje en escuelas unidocentes, Informe de consultoría UNICEF, Quito Ecuador.

SAMPER, Sergio de Subiría. 2.000.

Interculturalidad y Territorio: elementos y propuestas para América Latina, en: Nuevo Diálogo "Cultura y desarrollo" la perspectiva regional/local, Revista Identidades No. 21, Instituto Andino de Artes Populares IADAP, Editorial del IADAP.

SANDER, Benno. 1.996.

Construcción y reconstrucción del conocimiento, en: Gestión Educativa en América Latina, By Editorial Troquel, Argentina.

SÁNCHEZ, Botero Esther. 1.999.

Protección a niños y niñas indígenas de Colombia, impreso por Informe impresores LTDA, Bogotá-Colombia.

SÁNCHEZ, Botero Esther. 1.997.

La religión como sistema productor de derecho: aproximación desde la Antropología Jurídica, ponencia en XVII Congreso Internacional de Historia de las Religiones, Simposio: Religión, derecho y la construcción de identidades.

SÁNCHEZ, Parga.

Tampoco la cultura será lo que había dicho, en: Las dimensiones culturales del desarrollo y la integración: políticas y proyectos, Revista Identidades No. 19, Convenio Andrés Bello, Instituto Andino de Artes Populares.

SÁNCHEZ, Parga José, 1.991.

Escolarización y Bilingüismo en la sierra ecuatoriana, Centro Andino de Acción Popular.

SANTOS, Boaventura. 1.997.

Pluralismo jurídico y jurisdicción especial indígena, en: Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas, Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del interior, Imprenta Nacional, Bogotá.

SENGE, Peter. 2.000.

La danza del cambio: Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje, Grupo Editorial NORMA.

SISTEMA INTEGRADO DE INDICADORES SOCIALES DEL ECUADOR.
CD-Room versión 3.5, actualizado con indicadores del censo del 2.001.

TIBÁN, Lourdes. 2.001.

Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas del Ecuador: Aplicabilidad, alcances y limitaciones, INDESIC y Hans Seidel, Quito.

TORRES, Víctor. 1.994.

Interculturalidad y Educación Bilingüe, en: *Interculturalidad y educación bilingüe, encuentros y desafíos* COMUNIDEC, Quito-Ecuador.

TOURAINÉ, Alain. 1.994.

El método de la Sociología de la acción colectiva, en: *El retorno del actor*, EUDEBA, Buenos Aires, pp. 127-344.

TROYA, Pilar. 1.997.

Interculturalidad: desde que nuevas concepciones es posible impulsar los cambios necesarios en las sociedades latinoamericanas, en: *Las dimensiones culturales del desarrollo y la integración: políticas y proyectos*, Revista Identidades No. 19, Convenio Andrés Bello, Instituto Andino de Artes Populares.

ULRICH, Bliesener. 1.998.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania, en: *Ciencia y Educación, Bildung Und Wissenschaft*.

UNICEF-PAIDEA, 2.001.

Situación de los logros de aprendizaje en escuelas unidocentes de la Amazonía, Programa "Juntos en la escuela en la Amazonía", Documento de UNICEF-Fundación Ecuatoriana PAIDEA, Quito.

UZCÁTEGUI, Emilio. 1.980.

Origen de las Culturas Americanas, Quito-Ecuador.

VILLORO, Luis. 1.998.

Sobre la identidad de los pueblos, en: *Estado plural, pluralidad de culturas*, Editorial Paidós, México.

ZIMMERMANN, Klaus. 1.997.

La elaboración de una Gramática pedagógica para las lenguas Mayas en Guatemala dentro del contexto de la Educación Intercultural Bilingüe, en: *Interculturalidad y Educación, Pueblos Indígenas y Educación* Nos. 45 y 46, ediciones Abya-Yala.

EL CONSEJO DE PUEBLOS Y ORGANIZACIONES INDÍGENAS EVANGÉLICAS DEL ECUADOR, FEINE, es una organización nacional de carácter integral representativa de los pueblos indígenas, basada en principios cristianos y en armonía con la cosmovisión indígena. La FEINE tiene un proceso histórico de más de 100 años de trabajo y lucha ante la exclusión religiosa y racial, la explotación y opresión del sistema económico, social y político; y, la defensa de los derechos fundamentales del hombre. Fue fundada como Organización Nacional el 26 de noviembre de 1980, mediante Acuerdo Ministerial N° 361.

CAMPOS DE ACCIÓN

Con el fin de ejecutar planes, programas y proyectos integrales en beneficio de los pueblos y comunidades, organizaciones e iglesias indígenas evangélicas del Ecuador, la FEINE trabaja sobre cuatro campos de acción:

Espiritual:

Encaminado a fortalecer la fe cristiana y la libertad religiosa bajo los principios de respeto a las diferencias en equidad y solidaridad para responder a la realidad del país. El objetivo es un evangelio integral que consolida la Fe en un espacio diverso con identidad.

Socio-político:

La responsabilidad de los pueblos indígenas evangélicos con la sociedad nos hace repensar los procesos políticos internos para responder a las nuevas condiciones sociales que se presentan en el país y el mundo. Por lo tanto, es necesario estar en permanente aplicación de los principios filosóficos cristianos que nos acerquen a una agenda de representación política de acuerdo a la realidad actual.

Cultural:

Los Pueblos Indígenas Evangélicos tenemos una identidad eclesial única, expresada y enriquecida por las manifestaciones culturales de los diversos pueblos indígenas que existen en el país mediante la paz, la justicia social, y la revitalización cultural.

Interculturalidad:

Con el fin de generar procesos colectivos en las distintas instancias de la sociedad y enfatizando el respeto a la diversidad espiritual, social, política, ideológica y económica; nos encaminamos a la construcción de un poder alternativo, cuyo objetivo es la consolidación del desarrollo local y la movilidad social.

CDI - BIBLIOTECA UASB



018193