

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras

Programa de Maestría en Estudios de la Cultura

Mención Políticas Culturales

**Educación e interculturalidad: Reflexiones desde la
comunidad Chanchán Tío Cajas**

Wilma Guachamín Calderón

Quito, 2005

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

.....

Wilma Guachamín Calderón

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras

Programa de Maestría en Estudios de la Cultura

Mención Políticas Culturales

**Educación e interculturalidad: Reflexiones desde la
comunidad Chanchán Tío Cajas**

Wilma Guachamín Calderón

Tutora: Dra. Catherine Walsh

Quito, 2005

Resumen

Este trabajo investigativo aborda reflexiones sobre la temática educativa indígena, desde las voces de uno de sus protagonistas, la comunidad Chanchán Tío Cajas en la provincia de Chimborazo.

Para cumplir este cometido se inicia con un cuestionamiento sobre las implicancias y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe a la luz de la problemática de la diferencia étnico-cultural; a fin de escudriñar cómo funciona la dinámica e influencia del multiculturalismo neoliberal en este campo. En un intento por responder a esta amenaza en contra de la heterogeneidad, opto por la interculturalidad como proyecto político, ético y epistémico que emerge en el seno del movimiento indígena.

Desde esa perspectiva y expulsando todo tipo de etnocentrismos, se confrontan las experiencias formales y no formales de educación del Ecuador por medio de un recorrido genealógico desde la década de los cuarenta hasta la actualidad; para debatir las tendencias que se tejen dentro de las intervenciones educativas del Estado, Iglesia, organizaciones internacionales y por supuesto la comunidad.

La educación no formal es un dispositivo de resistencia, bajo ese protagonismo finalmente interesa posicionar a Chanchán como constructor de conocimientos para repensar nuevas alternativas comunitarias que van más allá de las fronteras formales de educación.

A la comunidad Chanchán Tío Cajas
por ser la protagonista de estas
reflexiones y portadora potencial
de otras miradas para pasar por la vida.

A mi familia por ser la luz que fortalece mi vida.

A Catherine Walsh por su apoyo, paciencia
y actitud propositiva.

Índice

Introducción	9
Capítulo I	
Implicancias y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador	15
1. Problemática de la diferencia étnico – cultural en el Ecuador	
2. El discurso oficial del Multiculturalismo	
3. La Interculturalidad como proyecto político, ético y epistémico	
Capítulo II	
Educación Bilingüe e Intercultural en el Ecuador: algunas reflexiones sobre las experiencias formales y no formales	30
1. Experiencias educativas no formales	
2. Experiencias formales de educación	
3. Balance, reflexiones y desafíos de la EIB	
Capítulo III	
Construcción de un proyecto alternativo en la diversidad	47
1. Comuna Chanchán Tío Cajas	
2. Metodología de la investigación de campo	
3. Justificación de la relevancia del trabajo de campo	
3.1 Etapas de la investigación de campo	
Primera : motivación en la reunión comunal y resultados	
Segunda: Capacitación al grupo base	
Tercera: Diagnóstico	
3.2 Identificación del problema	
3.3 Fuentes de información	
3.4 Reflexiones sobre el posicionamiento de Chanchán frente a los procesos educativos formales	
3.5 Observaciones de la investigación	

4. ¿Qué hacer?

Conclusiones	87
Bibliografía	91

INTRODUCCIÓN

América Latina atraviesa uno de los procesos emergentes de la historia social en la educación: el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje de colectividades determinadas. Este reconocimiento ha dado lugar a que hace más de cinco décadas, 17 países de América Latina opten por un modo de hacer educación frente al sistema existente.

Además, en Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador y México se han aterrizado las necesidades de las comunidades en reformas constitucionales, con decretos y leyes para que se reconozca el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia, aún cuando y no obstante, estos avances siguen siendo puntos de debate.

Cito a Küper (2004) desde el cuestionamiento que hace a la educación intercultural bilingüe en los procesos de las reformas educativas que se están llevando a cabo, particularmente en los casos de Perú, Bolivia y Ecuador. Antes de entrar en una discusión profunda sobre el caso del Ecuador, vale la pena mencionar brevemente la experiencia de los países vecinos.

En Perú se está aplicando el “Plan de Desarrollo de la Educación a largo plazo 1995 – 2010” en el que se explicita de manera breve y concisa la EBI como estrategia para erradicar el analfabetismo. El tema de interculturalidad se interpreta desde una “cultura de tolerancia y respeto para con las diferencias culturales” lo que impide que se fortalezcan las dinámicas interculturales. En este sentido, la tendencia oficial del Perú limita la EBI a la escuela primaria y luego se diluye en la secundaria.

Al referirse a Bolivia considera que tiene claros avances en su reforma intercultural bilingüe sobretodo por la participación social de los estamentos educativos. Cuando se analiza la “Ley de Reforma educativa del 7 de julio de 1994” se expone como base fundamental boliviana la educación democrática, por la participación, planificación ejecución y evaluación de un sistema educativo que responde a las necesidades, desafíos e intereses nacionales que están atravesados por un destino histórico común. Es intercultural bilingüe dentro de un sistema nacional general porque

asume la heterogeneidad socio-cultural. Bolivia presenta un panorama claro de integrar la EBI y la educación monolingüe normal hispanohablante en un sistema único.

En otros países los aportes inician desde iniciativas puntuales. En el caso de México se institucionaliza la EBI a partir de la demanda del sector indígena. En el caso ecuatoriano según Moya (2000) la participación en la EIB fue más bien “negociada” para obtener niveles de representatividad en la instancia central y descentralizada de la EIB. Guatemala a partir de los primeros grados está involucrando literatura indígena como estrategia de sensibilización, aún cuando no se ha logrado la descentralización educativa en este país. Los esfuerzos obtenidos son resultado de la presión de la comunidad internacional y de los compromisos adquiridos en los Acuerdos de Paz. Las experiencias de etno - educación en Colombia han sido resultado de la presión social a partir de la defensa de territorios ancestrales y la valoración de sus prácticas culturales del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca). En Nicaragua la constitución reconoce el papel de los grupos étnicos de la Costa Atlántica en el desarrollo de la política educativa. Bajo esta autonomía se está llevando a cabo el Programa de Educación Bilingüe Bicultural.

Hemos asistido a un sinnúmero de propuestas latinoamericanas que reconocen en forma limitada la diversidad, participación, cogestión y poder de decisión de la comunidad, desde varias corrientes. Si analizamos la política educativa vigente en varios de estos países podremos darnos cuenta la clara posición extensionista de los programas y proyectos homogenizantes que muchos gobiernos plantean para orientar “el desarrollo”. Muchos de ellos aceptan el uso de la lengua indígena simplemente como un paso a la castellanización. No obstante, la convicción de un modelo educativo alternativo debe abrir la posibilidad de incorporar políticas lingüísticas y pedagógicas a fin de contrarrestar los legados coloniales a nivel lingüístico, educativo, político y científico. Pienso que eso es el punto débil de la práctica actual.

Todo esto me llevó a repensar la educación intercultural bilingüe en Ecuador en el marco histórico de las luchas de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas. Para esto me remito a un lugar específico: La comunidad de Chanchán tío Cajas en la provincia de Chimborazo a fin de contar con un remitente cercano para entender la lógica de

intervención que tienen: por un lado lo estatal representado por la EIB y por otro la comunidad en la formación de los niños y niñas.

Para el efecto, la tesis está distribuida en tres espacios de reflexión. En el primer capítulo: *Implicancias y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*, se enfoca la problemática de la diferencia étnico – cultural del país desde los Estudios (inter) Culturales y sus legados con el propósito de escudriñar la dinámica del discurso oficial del multiculturalismo neoliberal y sus posibles influencias en el campo educativo nacional.

Ecuador es heterogéneo y eso interesa a las intervenciones multiculturales. Primero se constata la diversidad cultural y luego se la enmarca dentro de un proyecto integrador con claros ajustes sociales que responden a la relación entre Estado, mercado y sociedad civil (Assies 1999: 33). No se puede explicar de otro modo la desesperada aplicación de una lógica capitalista de acumulación y autoconsumo.

En un intento por responder si se quiere a esta amenaza a la diversidad, acudimos a la interculturalidad como proyecto político, ético y epistémico y vemos en sus gestores el movimiento indígena y su proyecto político posibilidades propositivas de lograr la unidad en la diversidad a partir de encuentros equitativos entre personas, elementos o prácticas culturales sin negar las pugnas que se generan.

En el segundo capítulo, *Educación Bilingüe e Intercultural en el Ecuador: algunas reflexiones sobre las experiencias formales y no formales* se repiensa expulsando posiciones etnocentristas que sustentan superioridad sobre otros, el rol de la EIB desde un recorrido genealógico a partir de la década de los cuarenta hasta la actualidad. Analizamos y demostramos las distintas tendencias, enfoques, dinámicas y discursos que se tejen dentro de las intervenciones educativas del Estado, la Iglesia, las organizaciones internacionales y por supuesto la comunidad. Percibimos que en las respuestas estatales globalizantes y totalizadoras la EIB y su rediseño podrían emerger de un contexto específicamente occidental, como resultado de una expresión binaria elaborada sin ningún transcurso de cambios estructurales de la sociedad. La negación todavía vigente del 40% de presencia indígena pone por sentada la desvirtualización de las prácticas culturales propias y por ende de la producción de conocimientos. Este accionar pone en tela de duda cogestión, nivel de participación y toma de decisiones

que tienen las comunidades indígenas en la educación de sus hijos e hijas. La naturaleza de estas relaciones desiguales me llevó al trabajo de campo del último capítulo que a mi modo de ver fue la fuente inspiradora para realizar esta maestría y por ende este trabajo académico.

Cierro este trabajo con aportes para la *Construcción de un proyecto alternativo en la diversidad* bajo el protagonismo de los personeros de la comuna de Chanchán. Retribuyo su confianza dándoles la posta como constructores de conocimientos, principios comunitarios y metodologías particulares que se validan por la fuerza, constancia e intervención milenaria que tienen.

Este trabajo de investigación es importante porque se pone en debate la intervención y empoderamiento de la comuna Chanchán Tío Cajas en la formación de los niños y niñas frente a los espacios formales de educación. Los modos de responder a esta finalidad se efectivizan a partir de los lineamientos teóricos bajo los cuales me basé para garantizar el potencial de liderazgo que hay en la comunidad. La Investigación Acción Participativa (IAP) pone las pautas para dejar atrás la teoría tradicional de investigación donde el informante es un objeto de estudio y le da protagonismo como investigador activo, al mismo tiempo que le exige una reapropiación del conocimiento que genera. La investigación-acción participativa se presenta como una práctica social de producción de conocimientos que involucra a la comunidad en el entendimiento y solución de sus problemas, y que a través de ello, busca la transformación social.

Detallo a continuación de manera general las etapas de este trabajo de campo. Se inicio con una reunión comunal para garantizar la participación y responsabilidad de la comuna, con resultados positivos. Se propuso iniciar una etapa de diagnóstico para determinar las principales problemáticas y nos detuvimos en las relacionadas con lo educativo, en cuanto era una necesidad mutua desde hace mucho tiempo. En la recopilación de informaciones intervinieron un grupo de niños, niñas y jóvenes, las principales fuentes fueron los personeros de la comuna. Se realizaron grupos focales, entrevistas, observación participante, notas de campo, visitas, intervención en actividades cotidianas, conversas informales y participación en fiestas a fin de transitar los caminos por los que iniciamos este trabajo. Durante este proceso intenté no dejar de

lado los conflictos generacionales, culturales y sociales que confrontan sus miembros por cuanto son elementos valiosos de interpretación.

Este recorrido apasionante desciende en el tercer capítulo como aportes alternativos de formación y aprendizaje. En su transcurso histórico, la comuna ha construido una lógica argumentativa en sus intervenciones frente a agentes internos y externos (migración, ONGS, Estado, Iglesia, Organizaciones populares, escuela, voluntariado, etc.) que vale la pena mencionarlas a fin no dejar a la deriva determinados juicios de valor al momento interpretar los testimonios que recogimos en el proceso de investigación.

Sin lugar a dudas Chanchán al igual que muchas comunidades indígenas se ven bombardeadas de ayudas económicas y sociales con intereses particulares (construcción de viviendas prefabricadas, letrinas, duchas de agua caliente, padrinzos extranjeros, nivelación académica, formación religiosa, proyectos turísticos y agropecuarios, equipamiento e infraestructura escolar, etc.) por lo que han ido produciendo un tipo de refinamiento metodológico para beneficiarse. Es una estrategia camaleónica configurada creativamente. A momentos advierte la intervención de un proceso civilizador de dominación e imposición pero en otros casos es vista como la retribución justa de su accionar milenario de lucha y resistencia o como responsabilidad de las entidades estatales.

Los resultados de esta práctica cultural están a la vista. La comuna posee una fuente de trabajo establecida desde la agricultura y la crianza de animales, que de ningún modo es suficiente para su sustento por eso muchos optan por la migración, participación en entidades extranjeras para posibilitar la intervención de las mismas en la comuna, intervención en entidades políticas y religiosas, formación académica secundaria, en pocos casos universitaria, entre otras. Así interviene su discurso comunitario y se abre el juego real de gestión, participación y reciprocidad.

Como resultado de esta investigación presento las primeras hipótesis, fruto del análisis de las reflexiones recogidas durante el trabajo de campo, estas son: presencia de un sistema educativo desde el parentesco, metodología desde la práctica de los sentidos e inclusión de principios comunitarios y producción de conocimientos desde otras

prácticas textuales. Estas hipótesis son guías y herramientas que orientan y facilitan elementos para comprender la manera en que la comuna asume el protagonismo en la formación de los niños y niñas y son también ejes para la construcción de una propuesta educativa basada en la legitimación de conocimientos.

Sin desmerecer algunos logros fundantes y aportes que la EIB ha gestado desde su autonomía, en lo pedagógico y político; me distancio de ella por cuanto el interés primordial en esta tesis es reflexionar desde la experiencia e inconformidad comunitaria para escudriñar otras alternativas no formales de educación que puedan potenciar las maneras de hacer educación indígena. Me apoyo en los testimonios de la gente para este motivo.

Partir desde la praxis me dio pautas de avance para situar mi accionar futuro bajo la dinámica de movilidad poblacional que sufren las comunidades indígenas y los incontables esfuerzos que quedan por aceptar. La vitalidad con la que viví esa experiencia comunitaria en Chanchán Tío Cajas hace válido el abrir esta mirada.

Capítulo I

Implicancias y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

En este capítulo se pretende hacer una lectura y reflexión teórica desde los Estudios (inter) Culturales y sus legados teóricos, sobre la forma en que se están abriendo los espacios de diálogo y acción para asumir la diferencia étnico - cultural ecuatoriana desde la propuesta y proyecto distinto que postula la interculturalidad. En este recorrido se pondrá en debate cómo la falta de atención a la diferencia en los contextos educativos ecuatorianos tiene que ver con el discurso del multiculturalismo neoliberal. Así como también se tomará en cuenta la posibilidad de reivindicación del subalterno sobre la base de fuertes desequilibrios y ausencias históricas y académicas.

En el intento de pensar estas cuestiones parto del hecho obvio, pero curiosamente difícil de percibir y confrontar para el poder dominante, de que nuestro planeta está constituido por una heterogeneidad simbólica producto de diversas y múltiples culturas (Vich 2001: 28)

¡Es cuestión de poder! cabe reflexionar partiendo de Gramsci (1988) que la cultura es siempre un espacio de lucha por el significado hegemónico; una forma de controlar la significación y de intentar administrarla de acuerdo con los patrones que un determinado grupo o ideología social pretende imponer. Es por eso que, “el sentido de la diferencia” (Palermo 2000: 191) se transforma en espacio de actitud crítica que propone analizar cuáles son los caminos que se abren para la formulación de dinámicas de emancipación con modelos distintos a los centrales.

1. Problemática de la diferencia étnico – cultural en el Ecuador

Un lugar en el mapa es un lugar en la historia (Rich citado por Walsh 1987: 212). Pocas veces se analiza esta tensión porque la diversidad étnico – cultural de nuestro país es compleja y se la sigue interpretando desde una discriminación explícita a los otros, cuando en realidad el concepto diversidad cultural, implica una revalorización y reconceptualización de la identidad como una pluralidad de identidades (Jácome y Rodríguez 1997: 56). No es gratuito que en las últimas décadas seamos testigos de otras variables de lo diverso (movimientos feministas, género, grupos generacionales) que

reivindican su derecho de ser diferentes y pese a ello las estrategias políticas siguen respondiendo al mero reconocimiento de culturas como principio justificador para integrar la diversidad al proyecto Estado – Nación.

Empecemos la discusión desde comprender qué implican las categorías: heterogeneidad, diferencia y diversidad, para poner en debate las respuestas que se dan a la realidad pluriétnica del Ecuador, sin olvidar que estas categorías son instrumentos conceptuales de lectura que nos sirven para entender la construcción de la “realidad”, que también es discursiva y creada constantemente.

La *heterogeneidad* a decir de Cornejo Polar (citado por Rodríguez 1997: 792) da cuenta de la convivencia conflictiva de las culturas. Lienhard (1996: 63) considera que en cada objeto cultural se hallan depositados sinnúmero de legados culturales, creados y acumulados por quienes cooperaron para darle la forma que tiene al momento de su observación, de ahí que se contempla el conflicto entre intérprete e interpretado al momento de realizar una lectura de la realidad. La heterogeneidad funciona cuando tenemos cierto respeto por lo que es diferente y no queremos que la forma (hegemónica) lo invada totalmente. Esas posibles pérdidas y exclusiones que se invaden desde el poder son precisamente el punto de tensión. La heterogeneidad aparece cuando nos damos cuenta de que las cosas ya no pueden continuar pensándose totalmente como esencias sino más bien en términos de diferencia Vich (2001: 62).

La heterogeneidad es una propuesta alternativa que supera a la categoría de mestizaje e hibridez. El paradigma del mestizaje no pasa de ser un discurso ideológico que se destinó para justificar la hegemonía de los grupos criollos “nacionales” que asumieron el poder a la hora de derrumbarse el sistema colonial. Y la hibridez tiene como tesis básica de que cada miembro de una sociedad participa combinando la práctica cultural a su modo (Lienhard 1996: 65). Como práctica, la hibridez debe ser cuestionada desde la construcción e intención de esas mezclas y destinos que tienen las prácticas culturales.

La heterogeneidad es aplicable al mundo andino porque no se queda en lo cultural o racial sino que se refiere a los procesos históricos que arraigan en la base misma de las diferencias sociales, culturales, literarias, etc. (Lienhard 1999: 67).

Para Bhabha la diferencia no debe ser leída únicamente como reflejo de rasgos étnicos o culturales pues representan una forma parcial de identificación. La diferencia cultural implica una compleja negociación cambiante que está en constante revisión y reconstrucción de acuerdo con las condiciones del presente.

La representación de la diferencia no debe ser leída apresuradamente como el reflejo de rasgos étnicos o culturales ya *dados* en las tablas fijas de la tradición. La articulación social de la diferencia, desde las perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar híbridos culturales que emergen en momentos de transformación histórica. El “derecho” de significar desde la periferia del poder autorizado y el privilegio no depende de la persistencia de la tradición; recurre al poder de la tradición para reinscribirse mediante las condiciones de contingencia y contradictoriedad que están al servicio de las vidas de los que están en la “minoría”. El reconocimiento que otorga la tradición es una forma parcial de identificación ... Los compromisos fronterizos de la diferencia cultural pueden ser tanto consensuales como conflictuales; pueden confundir nuestras definiciones de la tradición y modernidad; realinear los límites habituales entre lo privado y lo público, lo alto y lo bajo, y desafiar las expectativas normativas de desarrollo y progreso (Bhabha 1994: 18–19).

En este sentido, aceptar al otro en su *diferencia* implica:

Afirmar simultáneamente la privacidad y la singularidad de valoraciones incluso en un mismo sujeto. La combinatura que nutre dicha especificidad [...] ya no es solo la tolerancia del otro-distinto lo que está en juego, sino la opción de la auto-recreación propia en la interacción con ese otro. O más aún: *La tolerancia frente al otro es más apremiante porque la auto-recreación se ha vuelto una opción inminente*. El alcance de esta perspectiva está en mirarnos con los ojos del otro. Y entrar en esa mirada del otro me hace a mí ser otro respecto de mí (Hopenhayn 2000, 70 – 79).

[...] lo *diferente* se vuelve pertinente cuando sobrepasa la tolerancia del *otro* distinto y se opta por la autocreación propia en la interacción con ese *otro*. Asumir estas categorías implica irrumpir en las relaciones de poder existentes. Pues como lo afirma Degregori la diferencia solo puede plantearse entre ciudadanos con iguales derechos y con mínimos requerimientos de equidad económica, de otra manera nos limitamos a una ideología funcional al orden dominante (Vich 2001: 62).

La pregunta de lo diferente se vuelve muy apropiado si no cometemos el error de considerarlo como algo que surge entre identidades binarias y auténticas. La

diferencia responde a una cadena de representaciones con un sinnúmero de significantes de la cultura por eso es pensable si se afirma simultáneamente la pluralidad y la singularidad. Regresar a nosotros después de habitar las miradas de otros dice Hopenhayn implica entonces, inundarnos con toda la carga de historias distintas y tener mayor fluidez de intereses próximos que emergen de la interacción con esos otros. La diferencia se la debe construir desde cada horizonte cultural, para articular macrorelatos que permitan una relación intercultural.

Pasar nuestro cuerpo por el cuerpo del Sur, del Norte, del Oriente, en fin dejamos atravesar por el vaivén de ojos y piernas que hoy se desplazan a velocidad desbocada de un extremo a otro del planeta, repueblan nuestro vecindario con expectativas de ser como nosotros, pero también lo inundan con toda la carga de una historia radicalmente distinta que se nos vuelve súbitamente próxima (Hopenhayn 2000: 71).

En cambio, la diversidad alude meramente a procesos culturales y raciales.

La *diversidad* es una noción que está implicada en la heterogeneidad. Se refiere al cuadro socio-cultural en que más de dos componentes están en juego. Muestran la variedad de elementos, a menudo en desarmonía, aunque no enfatizan las diferencias internas tanto como lo hace la noción de heterogeneidad (Cornejo Polar citado por Bueno 1996: 23-27).

Aterricemos estas categorías en el caso ecuatoriano. La sociedad ecuatoriana tiene una realidad pluriétnica. Una de estas tantas diversidades son los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, actores políticos y sociales principales en las demandas étnicas y culturales en las últimas décadas, este rol les da pleno derecho para cuestionar el accionar establecido. Sabemos que son resultado de muchas conexiones, de espacios y tradiciones a lo largo del tiempo y de la historia. Una forma de pensar detenidamente su participación es centrarnos en el eje fundante de esa tensión: la imposibilidad de conseguir respuestas reales a la heterogeneidad bajo la cual se filtran o articulan su accionar aún con las limitaciones declaradas por la academia y el pensamiento eurocéntrico.

De todas las instituciones sociales donde la diferencia étnico - cultural puede ser desarrollada, la educación ofrece mayor posibilidad. Detengámonos un momento a reflexionar de manera general sobre las formas en que la heterogeneidad han sido

tratada en el sistema educativo ecuatoriano. En el segundo capítulo se ahondará sobre el tema.

Para el sistema educativo hispanohablante se oficializó en 1996 la propuesta consensuada de la reforma educativa – curricular en donde se incorporó la interculturalidad en un eje transversal. Pero como lo argumentan Haro y Vélez en una publicación sobre reforma educativa e interculturalidad, debemos ver de manera crítica el propósito que se plantea con esta respuesta a la diversidad. Pues parte de una realidad nacional globalizante y totalitaria sin diferencias, lo que pone en duda las verdaderas necesidades de un país diverso como el nuestro.

Esta propuesta pretende cambiar la práctica y la concepción enciclopédica del pensamiento, la modernización, la disciplina y la “falta de moral individual y social” por propuestas y prácticas que promueven el desarrollo de la inteligencia, la comprensión, la autonomía y la creatividad como también una educación “en valores”. (Haro y Vélez 1997: 304)

Estos cambios lo único que pretenden es dar respuestas que respeten las diferencias de los actores sociales del Ecuador. El ingreso que se hace desde este eje sigue atravesado por matrices homogenizantes, donde lo principal sigue siendo la interiorización de contenidos seleccionados por una cultura dominante, con esta concepción los niños se enmarcan directamente bajo criterios individuales donde el interés es entrar a la competencia mercantil.

En el sistema educativo indígena el Estado disuelve el carácter conflictivo concediendo a los Pueblos y Nacionalidades Indígenas un espacio institucional descentralizado, aparentemente autónomo para que se incorporen nuevas líneas pedagógicas “respetando” sus particularidades. A pesar de difundir un modelo educativo, la EIB sigue siendo considerada a nivel de la sociedad general como una modalidad alternativa y no como una fuente de conocimiento y experiencia, que bien podría moldear un camino de reforma nacional si se posibilitaran espacios de sistematización, investigación, seguimiento y difusión nacional.

Está claro que el nivel discursivo del Estado sugiere que la problemática de la diferencia étnico – cultural es simplemente un problema del tratamiento de los indígenas

y no una dificultad histórica estructural de toda la sociedad ecuatoriana (indígenas, afroecuatorianos, blanco – mestizos y extranjeros). Esta concepción de resolver la problemática responde a un mero traslado de las prácticas y lógicas culturales de la diversidad ecuatoriana a la racionalidad estatal inclusiva y monocultural.

Como vemos, el propósito de superar esta diferencia en lo educativo se manifiesta en complicidad con un proyecto neoliberal transnacional y, como discutiré más adelante bajo una lógica cultural del capitalismo globalizado (Walsh 2002: 16). Con estas intenciones de momento no se logrará superar la visión instrumental porque los enfoques normativos-liberales lo impiden y no dejan tomar en cuenta seriamente la heterogeneidad como eje principal de visión y cotidianidad en los contextos educativos ecuatorianos.

El propósito de la política de incorporación y división de varios gobiernos ecuatorianos desde el inicio de la década no ha sido simplemente diluir la fuerza de oposición sino principalmente asegurar la implementación de un modelo neoliberal, a través de estrategias de manipulación división y control. La tolerancia y aceptación de la diversidad apunta sospechosamente a un discurso del multiculturalismo neoliberal que financia programas de educación bilingüe y desarrollan campañas de sensibilización cultural y preservación del medio ambiente para dar la apariencia de consulta y participación e involucramiento; cuando en realidad esta lógica a decir de Žižek (1997) incorpora la diferencia mientras la vacía de significado efectivo pues es necesario trabajar con los particularismos para neutralizarlos como veremos a continuación.

2. El discurso oficial del Multiculturalismo

En vista de lo mencionado líneas arriba es pertinente reflexionar sobre el impacto que produce la exclusión de la heterogeneidad y diferencia en la Región Andina. Partamos de la imposibilidad de la participación equitativa del subalterno¹ en la estructura del poder. Moya (2005: 18) justifica este hecho; considera que en la

¹ Subalterno lo entendemos desde el reclamo que hace Gayatri Spivak. El subalterno no puede hablar en una manera que conlleve cualquier forma de autoridad o sentido para nosotros, sin alterar las relaciones de poder/saber que lo constituyen como subalterno (citado por John Beverley. 2004: 57).

actualidad se sigue reproduciendo un reconocimiento instrumental de la diversidad étnica, lingüística y cultural latinoamericana que responde a un tratamiento atravesado por la ideología colonial y las intenciones del proyecto neoliberal. Es que como lo afirma Assies (1999: 33) este proyecto no es sólo un conjunto de políticas económicas sino que incluyen políticas de ajuste social informadas por un proyecto cultural que siempre va a responder desde una relación entre el Estado, el mercado y la sociedad civil.

Este ajuste social va de la mano de una transformación del papel de la sociedad civil y un nuevo discurso respecto de la ciudadanía con apelaciones a la solidaridad. Así es como el enfoque del multiculturalismo neoliberal implementa los proyectos de “desarrollo local” y progreso inevitable, asignando medidas de carácter temporal y promoviendo la tolerancia cultural sin mayores cambios estructurales. Muchos de los países desarrollados acuden a esta estrategia hegemónica mundial del nuevo capitalismo para incorporar y ocultar en su sistema, las desigualdades e inequidades sociales. En efecto, nos encontramos como lo afirma Zizek (1998:172) ante una “distancia eurocentrista condescendiente y respetuosa de las culturas locales pero sin echar raíces en ninguna cultura particular”.

Al parecer el capitalismo anido y está aquí para quedarse. Su modelo tiende a la homogenización económica y cultural, en contra de la diversidad. La libertad de mercados como lo afirma Jácome y Rodríguez (1997: 57) así como el libre juego de la oferta y la demanda, es la contrapartida de la expansión de un solo mercado cultural. Y si se ve esto desde el punto de vista económico es clara la lógica de producción capitalista; mientras los países desarrollados responden a una lógica de producción capitalista de acumulación y mercado esperan que los considerados como no desarrollados respondamos sin cuestionar a una lógica de consumo y hasta la “anti-acumulación” (Varese citado por Jácome y Rodríguez, 1982).

En este contexto que amenaza con arrasar la identidad es que debemos ubicar las propuestas de desarrollo que nos imponen y más aún en educación. Cada vez más estamos convencidos de que las demandas populares se van diseñando como lo ve Menchú (2002: 65), bajo políticas: colonialistas, hegemónicas, monoculturales, excluyentes, autoritarias, centralistas, discriminatorias y racistas que tienen como meta

el mestizaje para destruir las culturas de los pueblos indígenas, contrarias al pleno reconocimiento y acción que proponen los pueblos y nacionalidades desde su diferencia.

Taylor (1998) ve esto como una amenaza pues una vez que el Estado explicita su retirada de las políticas sociales, responsabiliza directamente a la sociedad civil, a organismos no gubernamentales y otras organizaciones nacionales e internacionales; el impacto y efecto de los ajustes económicos. América Latina y sus gobiernos locales están siendo presa fácil de esta nueva forma de dependencia y clientelismo.

El supuesto proyecto de progreso y desarrollo que nos quiere vender el neoliberalismo no es más que una forma tácita del poder colonial pues delimita curiosamente las demandas de América Latina hacia intereses relacionados con los derechos de las minorías étnicas, diferentes estilos de vida local y biodiversidad. Esto no es de ahora como lo debate Walsh (2005), ya en década de los noventa, en casi todos los países de la región andina se reconocieron e incluyeron a los pueblos indígenas y negros dentro de las reformas constitucionales y educativas con el fin de integrar y hasta tolerar la diferencia, más no de cambiar los sistemas de poder.

Así funciona la ideología dominante, incorpora una especie de rasgos en los cuales la mayoría explotada puede reconocer sus auténticos anhelos, que por cierto son manipulados y distorsionados pero no pueden intervenir en las relaciones de poder y control de los recursos que les pertenecen. Es curioso pensar como bien lo aclara Assies (1999: 512) que el sistema neoliberal provoca un cambio de responsabilidad, ahora se aplauden los esfuerzos y la superación personal de los ciudadanos responsables desde el valor mediado por el mercado. Esta manera de distribución de los servicios mantiene las relaciones de explotación y dominación social como bases conceptuales del Estado liberal al que se debe el multiculturalismo.

Por lo anterior, el multiculturalismo normalmente apunta a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un espacio sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ella. En consiguiente no es la respuesta que esperamos (Walsh: 2001: 5).

Otra manera de concebir y responder a la heterogeneidad de América Latina es la pluriculturalidad, que también es una concepción limitante, pues según Walsh solo se asume la convivencia histórica de culturas en un mismo espacio territorial y esa constituye la totalidad nacional. No se posibilita la intervención real de las minorías en la práctica política y social y menos la convivencia conflictiva que genera la pluralidad de culturas.

En conclusión, la multi y la pluriculturalidad operan principalmente por el reconocimiento e inclusión de la diferencia dentro de lo establecido. Se desarrollan alrededor del establecimiento de derechos, políticas y prácticas institucionales que reflejan la particularidad de las “minorías”, añadiendo estos a los campos existentes. Por eso, este añadir la diversidad a la matriz existente limita considerablemente las esferas de participación y de cambio real.

3. La interculturalidad como proyecto político, ético y epistémico

La interculturalidad no es un fenómeno de generación espontánea que solo ha ocurrido en las dos últimas décadas particularmente en América Latina (Moya 2005); tampoco es simplemente un fenómeno posmoderno o cultural. Más bien en el contexto ecuatoriano es un desafío político y social, componente integral de un proyecto anticolonial dirigido a la construcción de un nuevo tipo de estados y naciones (Walsh 1999). No es solo el "estar" juntos sino el aceptar la diversidad del "otro" en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos, perspectivas y prácticas distintas. Tampoco se trata de “esencializar identidades”² sino más bien de impulsar procesos de intercambio que permitan un encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas (Walsh 2000). ¿Qué saberes, conocimientos y prácticas? Aquí inicia el debate, pues las luchas no son solo identitarias sino epistémicas.

Pensar la interculturalidad como una política epistémica implica enfrentar y transformar los viejos diseños coloniales del poder y del saber. Algunos personeros asociados con los Estudios Culturales hacen referencia a la “geopolítica”, consideran que no se puede limitar el conocimiento a un espacio físico -es decir, a un lugar en el mapa- sino que también se deben tomar en cuenta los espacios históricos, sociales,

² Se refiere según Walsh a la tendencia de resaltar las diferencias étnicas de indígenas o negros, (o las diferencias de mujeres, de homosexuales) como si fueran identidades monolíticas, homogéneas, estáticas y con fronteras siempre definidas.

culturales, discursivos e imaginados – “los espacios epistemológicamente diagramados” (Mignolo 2000). Como dice Walsh (2002) en las espacialidades de la geopolítica se forman, negocian, transgreden fronteras y se desarrollan el poder y la política, tanto en territorios nacionales como transnacionales. También aquí se generan, producen y distribuyen conocimientos.

Entonces, desde la interculturalidad, la producción de conocimientos implicaría la descolonización del pensamiento, tarea que inicia como plantea Spivak (1998: 230) desde una deconstrucción³ de los regímenes del poder porque ahí es donde se construyen los regímenes del saber. Es que el corte particular que tuvieron la historia y el conocimiento tiene su origen en la expansión colonial de Europa que transformó una historia local en diseño global (Mignolo citado por Mato 2002: 203). Guha (citado por Castro Gómez 1998:86) a su vez critica esta parcialidad por el poder que ejerció en la historiografía sudasiática y propone una lectura “en reversa”.

La lectura “en reversa” de esta historiografía para recobrar la especificidad cultural y la política de las insurrecciones campesinas tiene, para Guha, dos componentes básicos: identificar la lógica de las distorsiones en la representación del subalterno por parte de la cultura oficial o elitista, y desvelar la propia semiótica social de las prácticas culturales y las estrategias de las insurrecciones campesinas
(Castro Gómez 1998: 86).

Si es así, la opinión de Guha sugiere que a pesar de que el subalterno está entramado en un tejido jerárquico emerge y es capaz de optar por la acción en la estructura hegemónica. En esta crítica de la representación es donde la subalternidad se establece como una estrategia suplementaria que deconstruye los fundamentos de la pretensión eurocéntrica del conocimiento. En otras palabras, el subalterno no es pasivo y actúa para provocar efectos sociales que irrumpen la cultura oficial.

Uno de los mecanismos eficaces para promover este accionar es rechazar rotundamente la folclorización de las culturas indígenas porque obstaculizan el verdadero sentido de la identidad que no es algo que podemos elegir, es algo que

³ Asensi cita a Jacques Derrida en *Analítica de la suplementariedad*. 1990, p. 32 para explicar esta categoría. La deconstrucción entendida como una crítica del sentido para señalar el sin sentido de todo texto y para convertir la actividad crítica en un ejercicio de constantes significaciones.

construimos. Se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos, como conocimientos que nuestro propio uso de la identidad activa (Hall citado por Walsh 2001, 7). Por lo tanto, la identidad activa implica cierta negociación y sensibilidad frente a la complejidad de diferencias.

Regresando a nuestra inquietud sobre la interculturalidad como un desafío del mundo social contemporáneo, podemos ver que su trayectoria ha sido leída desde diferentes perspectivas. Una, la asume el Estado como un deber que le concierne. En el Ecuador lo expresó inicialmente con la Reforma Educativa y luego con la Reforma Constitucional del 98. Cuando se usa la palabra "interculturalidad" en el discurso oficial el sentido parece ser que equivalente a "multiculturalidad." El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neo-liberal y la primacía del mercado. En cambio el uso del término de la interculturalidad, en el seno del movimiento indígena surge desde la necesidad de construir una sociedad diferente y se la propone como una transformación, sobretodo en la década de los noventa. Ha sido clave para interpelar la diferencia colonial y transformarla, tanto en los campos social y político y recientemente, académico (Walsh 2002: 119).

Mignolo en una entrevista que se realizó en el 2001 puntualizó que el movimiento indígena en su discurso propone un proyecto "intercultural" basado en la transformación. Su inclusión no implica la reproducción de la ideología neoliberal y el colonialismo interno, busca una intervención en paridad. En su proyecto político hacia la construcción de un Estado Plurinacional se identifica la interculturalidad como principio ideológico a fin de respetar la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político para transformar las actuales estructuras y construir un nuevo Estado Plurinacional, Plurilingüe y Pluricultural en un marco de igualdad (CONAIE 1999:5).

Más que un discurso, la interculturalidad dentro de las iniciativas indígenas representan y marca una política cultural, un pensamiento de oposición dirigido a la transformación socio histórica y estructural, una *lógica* construida desde la particularidad de la diferencia que, como hemos dicho, no es simplemente étnica o

cultural sino colonial: la consecuencia de la dominación pasada y presente de pueblos, lenguas y también de conocimientos.

Esta lógica parte de una oposición a lo dominante, involucra conocimientos y modos de pensar. Y es por medio de este conocer, que un “pensamiento otro” está construyéndose, descolonizándose. Esta ha sido la manera política de asumir la interculturalidad lo afirma Mignolo, legitimando las “prácticas intelectuales” que han sido desautorizadas por ciertos patrones, pero sin embargo son parte constitutiva de los procesos sociales indígenas.

Asumir este proyecto en un país que responde a los diseños globales de economía, política y educación y que está enraizado en una visión monocultural y relaciones de poder es sin duda un desafío lleno de conflictos. El supuesto actual de tolerancia e igualdad dentro del léxico oficial resulta sospechoso, ahí se fragua la posición epistemológica del universalismo (Castro - Gómez 2000) porque quien elabora el discurso está ubicado en un lugar determinado, tiene una historia, una cultura, contradicciones, sueños, vivencias y desde esta construcción elabora el conocimiento.

Uno de los entramados que queremos sacar a flote es la pretensión de invisibilizar lo subalterno a partir del desplazamiento de la lengua. Este sigue siendo un aspecto a considerar al momento de establecer el qué, el para qué de los conocimientos que se desarrollan en la formación de los niños y niñas de la comunidad. Reflexionemos lo siguiente:

En el mundo entero existen y se hablan más de 6 400 lenguas, mientras que en la comunidad de naciones representadas en las Naciones Unidas sólo se reconocen como oficiales alrededor de siete idiomas. Sólo en América Latina hay más de cuatrocientos pueblos indígenas, con más de cuatrocientos cincuenta idiomas que esperan ser reconocidos (Menchú, 2002: 66).

Nuestro país obviamente está dentro de estas limitaciones comunicacionales. ¿Por qué sucede esto? Retomamos la experiencia de los siglos XVII y XVIII porque configura mejor este suceso. Al parecer lo que sucede hoy son rezagos de la estandarización lingüística, de las lenguas generales, de las lenguas mayoritarias que desplazaron las lenguas locales (Moya 2004: 23). En el caso educativo ecuatoriano en los años 60 y 70 el Instituto Lingüístico de Verano utiliza el idioma como recurso de sometimiento. Cabe

anotar que se enviaron lingüistas no solo para intervenir en las lenguas indígenas sino principalmente en acciones de intervención y desmovilización de las comunidades, como una acción previa para que las transnacionales encuentren vía abierta al momento de ejecutar sus proyectos. Esta desmovilización provoca la pérdida de la lengua materna y es una causa de riesgo y vulnerabilidad en las minorías étnicas según Moya (2004: 92).

El tratamiento de las lenguas indígenas tiene un corte hegemónico tácito que fija y pone límite a los roles sociales y comunicacionales. Nos parece sospechoso que los proyectos constitucionales mantengan aún la desigualdad lingüística como la típica traba que se ponía en la época colonial. Cabe preguntarse si esto significa que tienen reparo en elevar la jerarquía de las lenguas indígenas porque implica elevar la cualidad intelectual y espiritual de sus hablantes.

Con la EIB aún es temprano hablar de empoderamiento de la lengua porque el verdadero conflicto se sigue invisibilizando. Al trazar un corte frontal entre educación hispana e indígena se promueven nuevos multiculturalismos; no se trata de dar espacios para una educación particular sino buscar nuevas maneras de repensar las sociedades. Mignolo (1999: 27) afirma que se necesitan muchos macrorelatos desde la perspectiva de la colonialidad, porque de otro modo la interculturalidad siempre estará enmarada dentro de los macrorelatos existentes. Nuestro país cuenta con más de veinte Nacionalidades y Pueblos Indígenas, cada uno con su particular organización e idioma. En nuestro sistema muchas de esas lenguas están relegadas y por tanto han ido perdiendo su capacidad de marchar con la hegemonía del conocimiento.

Sin desmerecer el posicionamiento de la lengua creemos que la interculturalidad en la educación no se puede restringir a aspectos lingüísticos, étnicos y pedagógicos, sino estructurales, desde la “geopolítica del conocimiento”⁴ y la emergencia de un proyecto epistémico que surja del espacio fronterizo al que se refiere Walsh en la cita:

... en los encuentros entre personas, elementos o prácticas
culturales, las inequidades sociales, étnicas, económicas

⁴ Mignolo (2001) ve a la geopolítica del conocimiento como un proyecto de descolonización epistémica tomando como eje contextual la historia local y actual de los países andinos y su relación con las historias locales y diseños globales.

y políticas de la sociedad no desaparecen. Sin embargo es en este espacio fronterizo de relación y negociación que también se construyen y emergen nuevas estrategias, iniciativas, sentidos y prácticas [inter] culturales que desafían la homogeneidad, el control, y la hegemonía de la cultura dominante (Walsh 2001: 9).

Sabemos que las comunidades indígenas no son “culturas puras, aisladas y cerradas”; son producto de una pluralidad de racionalidades, valores, diversidad cultural, género, clase, generacional, realidad socio/cultural, etc. Su proyecto educativo busca precisamente el espacio fronterizo de relación y negociación para facilitar campos de diálogo y acción intercultural; no entre ideas sino entre los sujetos que las generan. Las propuestas autogestionarias, no formales de educación en efecto, abren esta dimensión espacial desde sus actores y subjetividades.

Estamos a la mira de la construcción de nuevos marcos epistemológicos que incorporan y negocian conocimientos occidentales y conocimientos no-occidentales, indígenas pero también negros (y sus bases teóricas y vivenciales, pasados pero también presentes), siempre manteniendo como fundamental la necesidad de enfrentar la “colonialidad del poder” a la cual estos conocimientos han sido sometidos.

En el caso indígena ecuatoriano se debate la interculturalidad como una opción política. Para el caso citamos uno de los principios que orientan este proyecto político de la CONAIE (1997- 1999).

El principio de Interculturalidad respeta la diversidad de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas, en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir un Nuevo Estado Plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre las Nacionalidades.

La unidad de las Nacionalidades parte del reconocimiento y respeto de los Derechos de cada Nacionalidad sin distinción de ninguna naturaleza, ésta unidad es necesaria porque el actual Estado Uninacional no reconoce los Derechos específicos de las Nacionalidades y además el sector hegemónico se ha encargado de aislarnos, dispersarnos y dividirnos.

El reconocimiento de la diversidad garantiza la unidad y permite la convivencia y coexistencia e interrelación fraterna y solidaria entre los Pueblos y Nacionalidades.⁵

Al parecer la CONAIE tiene en la mira lo que Menchú llamaría “el sueño de una sociedad intercultural” en el que la diferencia se debe aceptar, defender y promover. Éste elemento nos parece crucial porque el suscitar la diferencia permite la apertura a otras formas de pensar, sentir y hacer. Lo cual no debilita la identidad, pues no se trata de una relación entre purismos culturales que dan la espalda a la propia historia sino más bien de un cruce con otras historias.

⁵ Consejo de Gobierno de la CONAIE. Período 1997 – 1999. Proyecto Político de la CONAIE. Quito 1999. p. 12.

Capítulo II

Educación Bilingüe e Intercultural en el Ecuador: algunas reflexiones sobre las experiencias formales y no formales

El Ecuador es un país heterogéneo tanto en el aspecto cultural como lingüístico. Una de esas diversidades la representan los Pueblos y Nacionalidades Indígenas que constituyen según la CONAIE el 40% de la población, esta cifra es debatida por el censo nacional que las considera como integrantes de sociedades minoritarias cuando en realidad forman verdaderas mayorías nacionales. Esta presencia valiosa cuestiona históricamente su negación y ausencia sobretodo en el campo político, cultural y educativo; por eso se han adoptado reformas, modalidades y proyectos con una gama compleja de dinámicas, enfoques y discursos. El Estado, la Iglesia, organizaciones extranjeras y por supuesto el movimiento indígena desde la experiencia comunitaria han participado en estos procesos. Todo ello con la intención manifiesta de dar respuesta desde sus miradas, a las necesidades sociales, educativas y políticas que demandan las colectividades específicas.

Sabemos que en el Ecuador son claras dos perspectivas vigentes de educación indígena. Víctor Hugo Torres (1999: 13) las resume así:

Una originada desde el reformismo estatal modernizante, por la que el Estado relega la responsabilidad de la propuesta educativa a ciertos organismos privados; y otra imbricada en el proceso de organización y lucha cultural de las nacionalidades indígenas, en el que conflictivamente se van forjando experiencias educativas dentro de los procesos de resistencia étno-culturales.

La primera, es decir la intervención estatal de nuestro país, busca integrar, asimilar y dicotomizar los espacios educativos. Crea una visión meramente servil, progresista e integadora, busca institucionalizar su apoyo con la Iglesia y agentes externos para superar la “pobreza y desarrollo comunitario” de los indígenas. La respuesta que se da a la diversidad queda reducida a un simple reconocimiento instrumental. Mientras que las experiencias emblemáticas no formales al surgir del seno comunitario como lo afirma Assies (1999) exponen demandas claras. Se busca una educación que revitalice la lengua y reafirme su identidad, se radicaliza el reclamo por la tierra y territorialidad.

Las demandas territoriales no solamente en el sentido de los recursos o incluso en cuanto al hábitat sino de manera más comprensiva como el espacio en que rigen y pueden desarrollarse las estructuras políticas, sociales, económicas y legales indígenas (Assies 1999: 517).

Desechando posiciones etnocentristas que sustentan una supuesta superioridad sobre otros, este capítulo propone un acercamiento genealógico a algunos proyectos y propuestas no formales y formales de educación intercultural bilingüe. Se parte de la repercusión, compromiso y respuestas que el Estado y la comunidad han dado a la pluralidad de identidades en las últimas décadas. Interesa exponer los significados que cada uno otorga a los modos de participación, cogestión y poder de decisión que han tenido o no los pueblos y nacionalidades indígenas en el sistema educativo.

1. Experiencias educativas no formales

Las experiencias comunitarias de educación no formal se inician en los años *treinta y cuarenta* con la experiencia pionera de las escuelas en Cayambe liderada por Dolores Cacuango con apoyo de la educadora Luisa Gómez y apoyada por la experiencia del Partido Comunista. La relación entre el Partido Comunista y las bases campesinas se daba, muchas veces, a través de los periódicos, las hojas volantes y las cartas. Estos recursos a demás de herramientas de consolidación ideológica, constituían instrumento de afirmación de la lecto-escritura entre los campesinos organizados (Raquel Rodas 1989: 27) Esta iniciativa surge como instrumento de lucha y reclamo por la tierra. Asimismo por el uso de la lengua nativa como medio de instrucción o formación.

Esta decisión repercutió en la población indígena pese a la posición económica y política de los indigenistas que a fines del siglo XVIII buscaban atender y confrontar los problemas de las poblaciones indígenas integrándolos a una cultura homogénea. Esta corriente ideológica y de pensamiento se organizó y desarrolló alrededor de aquella imagen del indio en la medida en que era útil al sistema (Favre, 1976: 72). Por eso en los años 40 postularon el uso de las lenguas indígenas como un ideario metodológico de inclusión ciudadana a fin de aglutinar y disolver las demandas comunitarias. Ruth Moya (1999) critica esta visión, duda de la gestión comunitaria ya que en los proyectos se escogieron e impusieron soluciones extranjeras.

Mercedes Prieto (1986: 15) antropóloga ubica la urgencia de las movilizaciones en América Latina por el avance del capitalismo al campesinado. Considera que en la década de los cuarenta el caso de Olmedo en Cayambe es un caso similar. Se produce un debilitamiento del sistema tradicional de hacienda por la inestabilidad política (crisis del cacao) y la participación de partidos de izquierda. Solo así se da lugar a la creación de un organismo campesino a nivel regional y se intenta un gran congreso Indio en Cayambe con Dolores Cacuango a la cabeza. Se consiguen logros a puertas de la Reforma Agraria pero sin duda en el fondo el Estado buscaba transformar al indígena en trabajador meramente agrícola, según la autora la conciencia campesina fue reformista antes que revolucionaria.

Muriel Crespi (1986: 15–17) anota que la falta de derechos al huasipungo generalmente permitió que las mujeres ocuparan cargos sindicales, ya que los riesgos que corrían los recursos familiares eran menores. En todo caso, éste fue el momento idóneo de optar por una postura contestataria de líderes, activistas políticos y pedagogos como: Dolores Cacuango, María Luisa Gómez, José Amaguaña, Nepatalí Ulcuango, Jesús Gualavisí, Luis Catucuamba y más tarde Tránsito Amaguaña para mantener la lucha por las reivindicaciones indígenas.

Entre otros alcances esta lucha tuvo un objetivo visionario ligado a la educación y la formación de sindicatos, núcleos de movilización popular con los que lograron el pago de un salario, la entrega de retazos de tierra y la formación de escuelas indígenas que impulsaron que en esa época se lograran ciertas particularidades como: enseñanza en lengua materna, respeto al indígena como ser humano, a su forma de ser y a su cultura.

Dolores Cacuango es merecedora de este sueño no solo porque como afirma Rodas (1989) su presencia congregaba multitudes, organizaba movilizaciones a fin de reafirmar un trato justo en las haciendas y en la sociedad, sino sobre todo los alcances que se promovieron en la formación de los niños y niñas indígenas; esto es la conjunción estudio – trabajo, uso del kichwa y español como generadores de cultura, formulación de actividades para fomentar el espíritu de trabajo, el autoestima, salud, danza, agricultura. Aún ahora se continua citando su accionar es que la reconstrucción

de la memoria de Dolores cobra sentido porque su accionar activa la memoria colectiva indígena, y femenina en particular.

En los *sesenta* a decir de Küper (2004) y Torres (1994) la comunidad y la iglesia configuran un papel importante en la promoción de la Campaña Nacional de Alfabetización impulsadas desde Riobamba a cargo de Monseñor Leonidas Proaño. Se crea un sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE). Entre 1962 y 1975 se conduce un programa de alfabetización por radio con el objetivo de revertir el alto porcentaje de analfabetos en el Ecuador. Algunos indígenas eran capacitados como animadores o auxiliares inmediatos del programa y trabajaban en las comunidades directamente con los participantes. El logro de este sistema pedagógico y político es el camino que se trazó para la liberación de los pueblos indígenas, quienes más tarde empezaron a formar cabildos indígenas en sus comunidades e iniciaron proyectos de desarrollo que el mismo Proaño había promovido a través del Centro de Estudios de Acción Social (CEAS).

En los *setenta* se consiguieron logros fundantes. El caso de Simiatug fue una experiencia *alternativa de educación no formal*, protagonizada por esta comunidad y que postuló un modelo autogestionario.

La educación bilingüe de la organización de Simiatug; revela las características de los movimientos de identidad, expresados en la lucha por el poder local y el control del proceso educativo por parte de esta organización. Para la población indígena de Simiatug la educación no tiene en principio un valor en sí, sino como un espacio de disputa y búsqueda de control político. Para lograr estos aspectos pretendemos analizar los componentes del acto educativo: los maestros, los niños, los programas y la pedagogía... El proyecto de educación, ha sido concebido y desarrollado por la Fundación “Runacunapac Yachana Huasi”. La organización nació en 1971 como consecuencia de afirmación y lucha de la población indígena frente al poder representado tradicionalmente por la hacienda y la tenencia política y la iglesia... Con la creación de las escuelas prevaleció el criterio de afirmación de la identidad como pueblo con derecho, con su cultura y capacidad administrativa de un pueblo en vías de desarrollo integral (Quishpe 1992: 55- 56).

El desarrollo integral al que se refiere esta propuesta radica en la formación de niños, niñas, jóvenes, adultos y maestros con posibilidades reales y prácticas de trabajo a largo plazo para asegurar el liderazgo de la organización desde la comunidad. Con

esta visión es clara la creación de tiendas comunales, botiquines, cooperativas, molino, asociaciones agropecuarias, comunicación (radio) como mecanismos autónomos para controlar y canalizar la participación e intereses estatales y privados frente a los comunitarios. Entonces, la formación primaria y secundaria orientada a las carreras de “Desarrollo de la Comunidad y Agropecuaria” forman parte del desarrollo económico comunitario de este sistema social.

2. Experiencias formales de educación

Desde el Estado en los *cinquenta y sesenta* se responsabiliza al Instituto Lingüístico de Verano para que desarrollen políticas de investigación lingüística con el fin único de funcionalizar las lenguas nativas especialmente el kichwa, para evangelizar. En muchos casos con alianza de la Misión Andina se introdujeron proyectos de “desarrollo comunitario” alternativo para erradicar la “pobreza” de las comunidades indígenas aparentemente se despojaron los criterios colonizadores pero no fueron más que visiones desarrollistas que buscaban superar el “atraso” de los indígenas.

En los *ochenta y noventa* los pueblos indígenas empiezan un fuerte proceso organizativo dentro del cual las demandas hacia el Estado van tomando forma. El movimiento indígena define una base ideológica y política expresada bajo las formas de la interculturalidad, la pluralidad y la plurinacionalidad como respuesta a la diversidad del país. Se postulan ejes reivindicativos que aglutinan sus demandas históricas. Como lo afirma Bretón (2001: 3), por un lado se emprende la lucha por la tierra y la territorialidad y por otro la exigencia de la educación intercultural bilingüe. Como fue mencionado en el apartado anterior, este pensamiento del movimiento tiene su base en una larga lucha que ha incluido como elemento central, el proceso educativo desde la comunidad, como manera de confrontar la educación oficial, dominante y excluyente.

También en la década de los *ochenta* los indígenas se agruparon en un importante movimiento social que, a pesar de tener orígenes históricos, lingüísticos y étnicos distintos; consiguieron construir un discurso que sobrepasó las especificidades y demandaron su derecho como pueblos y como nacionalidades en un país heterogéneo. La confluencia de estos procesos determina la creación de la CONACNIE en 1980 y luego la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE en 1986.

La CONAIE se constituyó el 16 de noviembre de 1986, luego de un importante proceso organizativo, impulsado desde las comunidades de base, las organizaciones provinciales y regionales, con el objetivo principal de lograr la unidad de las diversas organizaciones indígenas que luchaban aisladamente por sus derechos, así como para armonizar y compatibilizar las demandas históricas y la lucha frente al Estado Uninacional Ecuatoriano, sus gobiernos y autoridades de turno.

La CONAIE se funda bajo este parámetro, en el campo educativo propone en 1988 el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para el conjunto de la sociedad nacional, pero a decir de Luis Macas (2000) el gobierno de esa época acepta el proyecto con la misma visión colonial que en el pasado y se reduce su dimensión política. Como dice Torres, el proceso educativo formal que se da en estas décadas aunque representan avances tiene un enfoque instrumental de la educación indígena a la modernización convencional del país.

...Si bien se reconoce a las culturas nativas, se funcionaliza su simbología, lenguas, conocimientos agrícolas a un esquema de participación social por el que se impone una “racional” integración de los indios al “progreso nacional”, a través de la aplicación de los modelos lingüísticos-pedagógicos diseñados por las entidades para-es-tatales (Torres 1992: 14).

En los ochenta quizá lo más interesante fue que, si bien oficialmente sólo se impulsó la alfabetización kichwa, no solamente los kichwas sino todas las nacionalidades iniciaron o consolidaron su proyecto educativo desde la alfabetización inicial hasta la escuela primaria de seis grados. Esta década fue importante por el pacto político a favor de unificar sus escrituras y estandarizarlas, no solamente para los fines más inmediatos de la alfabetización sino igualmente para atender a la demanda actual y futura de producción del conocimiento. En estos avances la EIB muestra algunos logros dentro de su autonomía.

La década de los ochenta a decir de Dávalos (2002: 94) fue la década de la consolidación de la democracia y del ajuste económico. En esta década se consolidaron los grupos financieros con una nueva racionalidad e íntimamente imbricados a la circulación de capitales internacionales. Esas políticas de ajuste generaron conflictos sociales, enfrentamientos y movilizaciones pues los grupos populares no estaban de

acuerdo con la lógica que asumía el Estado. De ahí que una de las prioridades de las nuevas élites sea desarticular la capacidad de movilización, resistencia y convocatoria que tenían los sindicatos.

La CONAIE enfrenta también como organización la radicalización del modelo neoliberal que se imponía en los ochenta. Las tensiones que provoca el movimiento indígena en esta época son asumidas por Rodrigo Borja en 1988 con la creación de la DINEIB el 15 de noviembre de 1988 que de alguna manera incorporó una nueva realidad en el sistema educativo nacional. Se le otorga autonomía en el diseño de un currículo adecuado para todos los niveles y modalidades de EIB; la producción de materiales pedagógicos de acuerdo con criterios lingüísticos, sociales y culturales adecuados; el impulso de una política lingüística de unificación escrita de las lenguas indígenas; la planificación, dirección y ejecución de la EIB, en coordinación con el Consejo Nacional de Desarrollo, el desarrollo de instrumentos normativos, administrativos, etc., para hacer eficiente la ejecución de la EIB, la organización y ejecución de los procesos de capacitación y formación de los recursos humanos.

A partir de la oficialización de la EIB se dieron pasos importantes. Se reconocen los artículos 69 y 84 en la Constitución Política de la República de 1998. En los que la educación intercultural bilingüe es considerada como uno de los derechos para fortalecer la identidad en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico de los pueblos indígenas, su autoestima y la interculturalidad de la sociedad en general. Se han dado pasos puntuales para aplicar estos artículos. En 1992 el Congreso nacional concede la descentralización de la DINEIB. En 1993 se oficializa el MOSEIB Modelo de Educación Intercultural Bilingüe como un sistema de educación indígena orientado a las zonas de predominante población indígena.

Este modelo en la práctica fue importante porque buscó partiendo de la heterogeneidad definir una alternativa educativa que responda a la realidad socio-cultural de manera que se garantice una educación en la que se recupere y fortalezca el conocimiento y las prácticas sociales que los diferentes pueblos indígenas han logrado generar y mantener a través de su historia (MOSEIB 1992: 2).

Otro alcance fue en 1999 año en el que se promulga el Orgánico estructural y funcional de la DINEIB a partir de ahí en el 2000 se organizaron redes interculturales bilingües y se crearon las primeras direcciones de educación por nacionalidades.

Finalmente, en el 2003 se realizó el rediseño del MOSEIB como resultado del “Convenio de Cooperación entre Plan Internacional y la DINEIB para la ejecución del proyecto de desarrollo y fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe de la Nacionalidad Kichwa de la zona andina.”

Según Ángel Ramírez miembro del equipo del rediseño tiene tres aportes prioritarios:

Uno es la construcción de metalenguajes científicos desde lo kichwa; la explicitación de prácticas culturales a partir del ciclo ritual, astral, ecológico vital y las festividades, a partir de las cuales se debe organizar la estructural de calendarios escolares, horarios y regímenes escolares y finalmente, la recuperación de la sabiduría de los pueblos indígenas ancestrales.⁶

Al parecer las bases curriculares que orientan este modelo son innovadoras y participativas pero sospechamos un distanciamiento con la práctica. Al menos esa es la interpretación que podemos dar a la intervención de Carlos Pilamunga miembro del equipo del rediseño curricular en el Congreso Regional de Educación que se llevó a cabo en este año en la Politécnica Salesiana. Sostiene que la metodología que se usó para el rediseño curricular regional fue la siguiente:

Primero se reúnen los directores a orientar el trabajo que queremos hacer y luego se incluye el equipo de cada una de las provincias acompañado por funcionarios de la DINEIB [...] Los compañeros de la DINEIB fueron invitados para que nos ayuden en este trabajo, sabían que acá no había recursos quizá para incentivarles económicamente, acá no era de ir a pararse delante de los funcionarios y técnicos a decir esto venimos a enseñar. El trabajo era de producción intelectual. Un trabajo de sistematización de todas las experiencias generadas en cada una de las provincias. Entonces ya no era ese trabajo facilito con los consultores, asesores extranjeros incluso y que en los 15 años atrás estaban a nivel nacional y todos los que se capacitaban se quedaron ahí nunca bajaron a las provincias peor a los docentes, pero a los niños a los actores hablo de los dirigentes y padres de familia.

No digo que estamos una maravilla todavía estamos en los técnicos y los profesores... Este trabajo que estamos haciendo no conocen todavía los dirigentes, los padres de familia y eso

⁶ Intervención Ángel Ramírez. *Congreso Regional de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito. 2005.

hemos pedido de favor nos socialicemos y solamente con el conocimiento de esto ellos pueden apoyarnos.⁷

¿Cómo podemos hablar de relaciones interculturales entre sentidos, significados y saberes si se sigue reproduciendo el modelo arriba-abajo? El pacto de reformas, rediseños educativos no puede mantenerse entre unos pocos. Y menos aún si se mantiene un esquema segregacionista y subordinado. Citamos como se entiende la interculturalidad científica en el rediseño a fin darnos cuenta cuál sigue siendo el lugar del conocimiento de los pueblos indígenas en la educación.

La ciencias desde la investigación científica van encontrando en los saberes de los pueblos originarios aportes a la ciencia universal...Las teorías especulativas han de ser comprobadas rigurosamente por la observación y experimentación. Las teorías que no superan las pruebas deben ser eliminadas y reemplazadas por las otras conjeturas y refutaciones... Solo sobreviven las teorías más aptas. Los conocimientos de los indígenas van en sí aportando desde su sabiduría al desarrollo de la ciencia. La concepción de interculturalidad científica como filosofía y como método se aplica a la formación de nuevos seres, por cuanto, el papel del educador es compartir los conocimientos, valores, tradiciones, lenguas y cultura con los educandos, respetando los conocimientos a través de la investigación científica (Rediseño Curricular 2004: 23 – 26).

Al parecer los “saberes” de los pueblos y nacionalidades indígenas deben pasar por un filtro de la ciencia establecida como tal y de lograrlo curiosamente pasará a formar parte del patrimonio universal. Lo que plantea el rediseño a mi forma de ver no es más que una desvirtualización de las prácticas culturales propias y por ende de los conocimientos que ahí se entretajan. Lo cual es peligroso porque vuelve en vigencia la selectividad de ciertos intelectuales y académicos. No podemos seguir aceptando reformas para educarnos y organizar nuestro estilo de vida. En su momento el movimiento indígena fue rostro vital de la reconstitución de la identidad en la diversidad; ahora su reto no es seguir viviendo de una memoria selectiva de logros fundantes que por supuesto fueron presupuestos básicos para impulsar la historia desde otros espacios. Es momento de la apropiación de nuevos compromisos tomando en cuenta los dilemas actuales.

⁷ Intervención Carlos Pilamunga. *Congreso Regional de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito. 2005.

El siguiente cuadro hace un resumen del recorrido genealógico mencionado, paralelo de la participación del Estado, la Iglesia, las Organizaciones extranjeras y la Comunidad, a fin exponer los significados que cada uno otorga a los modos de participación, cogestión y poder de decisión que han tenido o no los pueblos y nacionalidades indígenas en el sistema educativo a partir de los cuarenta.

DÉCADA	COMUNIDAD	ESTADO
40	Desde la comunidad se crean centros de alfabetización kichwa. Esta experiencia pionera en Cayambe fue liderada por Dolores Cacuango, figura emblemática y miembro de la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) con apoyo del partido comunista y dentro de un marco de lucha por la tierra y de ideologización partidaria. La alfabetización constituía un instrumento más de la lucha emancipadora.	El Estado responsabiliza al ILV (Instituto Lingüístico de Verano) la elaboración de políticas de investigación lingüística para desarrollar programas experimentales de educación bilingüe. No se descarta la finalidad evangelizadora en lengua indígena y luego aspectos relacionados con la biodiversidad.
50	La iglesia fomenta campañas de alfabetización para la población adulta de las comunidades serranas, como iniciativa e impulso desde la Diócesis de Riobamba bajo la influencia de Monseñor Proaño.	
60	Otra propuesta desde la comunidad es el reconocimiento bicultural a partir del surgimiento de la experiencia de educación radiofónica bilingüe que lleva la Federación Shuar en la Amazonía.	
70	Surge la experiencia de educación comunitaria en la provincia de Bolívar, en la parroquia Simiatug promovida por la Fundación (RYH) "Runacunapac Yachana Huasi" que nació en 1971 como resultado de la lucha contra la hacienda, la iglesia y la tenencia política. Esta alternativa responde las necesidades y expectativas locales. Hay protagonismo y acción de la comunidad indígena en la creación y construcción de esta propuesta.	En lo sesenta y mediados de los setenta se introducen proyectos de "desarrollo comunitario" como propuestas modernizantes para superar el "atraso" de las comunidades indígenas en educación, salud, asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal. Esto dentro del marco de la alianza para el progreso, con la (MAE) Misión Andina.
80- 90	Se crea el SEIC (Sistema de	Se ejecuta el Programa Nacional de

<p>en adelante</p>	<p>Escuelas Indígenas de Cotopaxi) como alternativa a conflictos comunitarios de tierras y analfabetismo. “La interculturalidad es concebida como la vivencia de acciones concretas a nivel ecológico, comunicacional y solidario” (Víctor Hugo Torres 1992: 16)</p> <p>Se funda la (CONAIE) Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador como respuesta autogestionaria a la representación de las experiencias educativas.</p> <p>En 1989 se crea y oficializa la (DINEIB) Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe como parte de la lucha de la organizaciones indígenas.</p> <p>Desde los primeros años de la década de los noventa se presiona por asumir la representación política interna. De ahí que el Congreso de la CONAIE (octubre de 2001) ha sido denominado como Primer Congreso de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador. Este es un proceso inédito, cuyos horizontes se van dibujando conforme los actores cobran conciencia de sus prioridades, y cuya agenda está aún por definirse. La educación es un punto medular en este sentido.</p>	<p>Alfabetización a cargo del CEIC (Centro de Investigaciones para la Educación Indígena) a partir del establecimiento de escuelas transitorias.</p> <p>En 1985 se promueven “modelos educativos interculturales” experimentales a nivel primario, en un convenio con el organismo GTZ de Alemania Federal.</p> <p>Formación de la DINEIB en 1988.</p> <p>En 1992 el Congreso Nacional concede la descentralización del DINEIB. En 1993 se oficializa el MOSEIB. En el 2000 se organizan redes interculturales bilingües y se crean las primeras direcciones de educación por nacionalidades.</p> <p>El 5 de septiembre del 2003 firma un convenio la DINEIB con Plan Internacional para la ejecución de un proyecto de desarrollo y fortalecimiento de la EIB de la nacionalidad kichwa en la zona andina.</p>
--------------------	--	---

3. Balance, reflexiones y desafíos de la EIB

Se especifican desafíos a partir del impacto de la aplicación de la EIB. Uno de los tópicos que analiza Küper es su contribución en la pedagogía latinoamericana. Puntualiza como logros los siguientes aspectos:

Atención a las necesidades de aprendizaje de poblaciones específicas, descentralización curricular, complementariedad entre la lengua materna y la enseñanza de la segunda lengua, aplicación de la interculturalidad para responder condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural, orientación en y hacia el niño pues percibir y admitir la diferencia significa asumir la responsabilidad y compromiso de respetar las particularidades en su desarrollo y socialización, apropiación de una estructura de conocimiento o competencia, aplicación en situaciones prácticas y la participación comunitaria (Enriquez y Küper 2004: 53).

El problema de poner la educación en manos del Estado es que siempre las intenciones quedan a la espera de aplicarse. Carlos Viteri (1997: 115) redefine el rol de la escuela como una institución que históricamente se ha utilizado para transformar al indígena en un ciudadano perfectamente integrado al sistema blanco – mestizo y más aún ha sido un instrumento de transmisión de cultura e ideología con la finalidad doble de completar el proceso de inculturación y de formar individuos que sigan pautas determinadas por quienes controlan el sistema social. Sin embargo, también es necesario tomar en cuenta que la EIB en las manos de los indígenas también tiene dificultades, ya que a pesar de que se logra la autonomía, el proceso de designación de las autoridades y dirigentes aún sigue siendo para unos pocos. Sigue en cuestionamiento la participación, cogestión y poder de decisión de las bases frente a la dirigencia nacional indígena.

El debate sobre la educación intercultural y su proyección es complejo, la EIB en su creación tuvo un despegue importante en cuanto sus planteamientos parten de las necesidades culturales, lucha por la tierra y autonomía organizativa con iniciativas de base. Esto se evidencia por ejemplo en el tratamiento que se le da a los contenidos de Historia. Se fortalece su identidad desde la recuperación de espacios correspondientes a los pueblos indígenas que, en la llamada “historia oficial”, no tienen cabida y les posibilita optar por una planificación y proyección de un futuro con historia y memoria.

La organización comunal, participación histórica de héroes y heroínas, intervención política desde los levantamientos, reconocimiento de la presencia de pueblos y nacionalidades indígenas, optimización de manifestaciones culturales dentro de los espacios establecidos y sus relaciones extracomunitarias resaltan la necesidad de impulsar y legitimar otras maneras de crear el pasado.

Sin embargo, los resultados concretos de más de una década de educación bilingüe dejan mucho que desear. Según Víctor Bretón y Gabriela del Olmo (2001) el supuesto modelo intercultural se ha limitado traducir la escuela tradicional al medio indígena. Sustentan su crítica en la insuficiente elaboración de materiales didácticos específicos sobre las diferentes culturas como primer paso para que se empiece a cumplir una revalorización de lo “propio”. A esto se suma la tendencia reacia de ciertos profesores a cambiar sus planteamientos frente al modelo intercultural. Tampoco se puede dejar de lado la concepción funcional que asumen algunas familias indígenas por la realidad que atraviesan y menos aún se puede dar la espalda a la urgencia nacional de dar respuesta a la población que maneja códigos comunicativos diferentes al dominante en los espacios comunes que compartimos.

Me parece importante detenernos en dos aspectos: Uno el que atañe a la descontextualización del currículo del nuevo modelo de educación intercultural bilingüe con las necesidades reales y particulares del indígena y el otro que tiene que ver con la mera repetición del sistema educativo tradicional en el ambiente indígena.

Parto de la siguiente reflexión entorno al currículo. Éste es a mi parecer un espacio simbólico de lucha, reivindicación, resistencia donde es posible o no un diálogo intercultural de conocimientos. La incorporación o débil tratamiento de los conocimientos y saberes ancestrales en el currículo da cuenta del nivel de empoderamiento de la EIB como práctica, no solo pedagógica sino política,

reivindicatoria de identidad y fortalecedora de las culturas y por supuesto directamente vinculada con los contextos sociopolíticos y culturales.

Por eso no hay que olvidar la función del currículo oculto pues, a decir de Debreen las escuelas no se limitan a impartir instrucción, También ofrecen normas, o principios de conducta, que los estudiantes aprenden a través de las diversas experiencias sociales escolares que influyen en sus vidas Debreen (citado por Giroux 1997: 72) Esta postura se amplía en detalle en el análisis de Bernstein pues afirma que:

...los estudiantes aprenden algo más que habilidades cognitivas. Sostiene que los estudiantes aprenden valores y normas destinados a producir buenos trabajadores industriales. Los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto a la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del currículo es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo (Bernstein citado por Giroux 1997: 115-130).

Para efecto de la reflexión comunal esta cita es primordial ya que el currículo sigue siendo fragmentario en la relación que se da con las asignaturas y la realidad socio cultural, excluyente de los conocimientos que se generan dentro de la vida cotidiana comunitaria y por supuesto integrador de diversidades en un solo estilo de vida.

Y el otro aspecto tiene que ver con la formación de los maestros dentro del sistema educativo tradicional. Estoy de acuerdo con las observaciones que hace (Viteri 1997: 117) sobre este último aspecto. El cree que las fallas que adolece el sistema tradicional pasan por los siguientes aspectos:

- El empleo de métodos memorísticos y repetitivos propiciadores de la inactividad del estudiante; acumulación materias que no tienen ninguna utilidad real.
- Masificación y uniformidad de conocimientos sin atención a los intereses y capacidades personales.
- Despersonalización por prácticas formales más aplicadas (formarse, correr lista, horarios y calendarios inamovibles, etc.)

- Excesiva preocupación sobre aspectos formales: elaboración y cumplimiento de planes, programas, regulaciones, etc. (Viteri 1996: 115–130).

Al profesor no le queda más que ser un eco repetidor, contrario al rol investigativo que se requiere en las comunidades.

Ahora bien, dentro de este panorama desastroso, la EIB y las organizaciones indígenas además deben buscar posibilidades de coexistencia frente a un Estado que concreta enlaces con organismos internacionales para fortalecer la educación intercultural “para los indígenas” dejando una vez más a un sector de la población la práctica de la interculturalidad.

El movimiento indígena presiona para asumir la representación política interna ya que la educación no puede desligarse del contexto socio-económico de miseria y marginación en que se desenvuelven mayoritariamente las familias indigeno-campesinas. En ese conflicto de poder se consumen las intenciones reivindicativas con las cuales inicio su lucha.

Sin embargo hay logros básicos, las experiencias formales y no formales que se dieron antes y después de la oficialización fueron factores significativos en la transformación de los espacios andinos. Es importante destacar la aparición de las primeras generaciones de líderes que asumen la demanda de la formación y capacitación indígena como punto clave y estratégico de cambio social y por supuesto el fortalecimiento identitario al usar el propio idioma en el aprendizaje. Pero aún quedan muchos retos técnicos y políticos que debe superar la EBI/EIB Ruth Moya (2000) los especifica.

- Se debe definir o redefinir las nociones base.
- Lograr un salto conceptual del bilingüismo y biculturalismo a los conceptos más avanzados de interculturalidad.
- Superar el asimilacionismo de la EBI / EI y la visión integracionista.

- Las organizaciones deben ejercer el derecho a monitorear la calidad de los impactos de este sistema de educación y esto por supuesto trazado desde las propuestas que salgan de las bases.
- Adecuar los marcos legales de acuerdo a las propuestas indígenas.
- Asumir que el enfoque intercultural en la educación no es una medida compensatoria que intenta cubrir carencias.
- Consolidar apoyo político del sector público.

No basta con el apoyo normativo, también se necesita inversión en recursos humanos, superar la desconfianza política de las comunidades y pueblos indígenas frente a la burocracia educativa. Contribuir al desarrollo de las lenguas indígenas. Esto tomando como base las funciones sociales de la lengua dentro y fuera del aula para ampliar su uso. Finalmente, se necesita formar recursos humanos para la EBI/ EIB a fin de contribuir a la gestión administrativa, pedagógica y social y construir el currículo y el proceso pedagógico de manera colectiva, para que se incluyan las aspiraciones que tienen los pueblos indígenas con respecto a la escuela.

Las campañas gubernamentales de educación se muestran insensibles a los contextos populares por eso nos parece indispensables registrar las experiencias que surgen desde el seno comunitario indígena. Aunque el alcance de las últimas es local, definitivamente son resultado de largos procesos organizativos, en muchos casos ligados a la lucha por la territorialidad y en otros a la reivindicación cultural en la diversidad. Esta conflictividad debe insertarse en la historia pues son muestra creativa de innovación pedagógica y política. A la luz de estas iniciativas abrimos el espacio de debate del siguiente capítulo.

Capítulo III

Construcción de un proyecto alternativo en la diversidad

La comunidad indígena tiene importancia en cuanto es un espacio y lugar particular desde el cual los sujetos están marcados, se construyen y promueven una política de identidad: “sensibilidades y acciones colectivas que vienen de una posición específica dentro de la sociedad, en desafío directo de las categorías universales que tienden a acaparar, borrar o suprimir esta particularidad” (Hale citado en Walsh, 2002: 178). Posición que por supuesto está condicionada por una serie de factores culturales, económicos y sociales. Muchas veces la comunidad es producto de asignación y adjudicación y desde esa posición es generadora de iniciativas interesantes que responden a etapas y coyunturas sociales. Unas veces conscientes y otras no como lo afirma Kowii (2005).

Esta nueva subjetividad política (Guardiola 2000) cuestiona y resignifica la condición de actores y pensadores en relación con los centros de poder y conocimiento. Y es que la comunidad indígena funciona con una lógica diferente de pensamiento, sentimiento y accionar. Su gran capacidad de organización y su dinámica comunitaria para articular el pasado, presente, lo local, lo global; sin duda surgen de la relación contemplativa con la naturaleza, de su lucha constante y colectiva en el transcurso de la historia y de la condición social, económica y cultural a la que son expuestos en su diario vivir. De ninguna manera tenemos la intención de idealizar a la comunidad rural como la imagen habitual y romántica de inmutable, homogénea e igualitaria; una comunidad es el resultado de alianzas, negociaciones y luchas (Baud 1996). Dentro de ellas necesariamente existen contrastes y desencuentros. Sin embargo y pensando en que puede ser una estrategia dinámica y legítima, debemos aceptar que la comunidad es un grupo de presión que pasa por alto sus diferencias y defiende los intereses comunes frente a los de afuera, imponiendo su autonomía socio política y cultural.

Chanchán obedece a estas lógicas por eso nuestro interés en este capítulo es sobrepasar la educación indígena popular como objeto de estudio para darle protagonismo como fuente de conocimiento basado en una “diversidad epistémica”; a fin de tener otras miradas críticas frente al neoliberalismo y capitalismo global que nos

imponen, no solo como una doctrina económica sino como un proyecto cultural con una visión privativa.

Ya que la comunidad no es simplemente proveedora de información sino investigador activo, surge la urgencia de proponer parámetros que orienten mejor el desarrollo de una metodología participativa que contemple criterios de interculturalidad y posicione a los niños (as) y a los personeros de Chanchán como constructores de sus propios conocimientos, metodologías y aprendizajes, es decir, que estructuren estrategias educativas propias o al menos que éstas no supongan una deconstrucción “gratuita” de su carácter comunitario.

1. Comuna Chanchán Tío Cajas

La comunidad Chanchán Tío Cajas pertenece al cantón Guamote de la provincia de Chimborazo. Pertenece al área rural dispersa. Predomina la nacionalidad puruhá. Según el censo del 2004 realizado por el MEC, SIL (Sistema de información local), UNICEF y el Gobierno Municipal del Cantón Guamote, el tiempo de existencia de esta comunidad es de 99 años aproximadamente. Viven alrededor de 70 familias. Cuenta con organizaciones de mujeres (COMIG), comité de padres de familia, clubes (Liga deportiva cantonal). Tiene una escuela bilingüe intercultural. Es pluridocente y su nivel de formación es primaria con jornada matutina. Actualmente el plantel se beneficia de desayuno y almuerzo escolar, responsabilidad que es distribuida por las familias de la localidad. Existe un centro de cuidado diario o desarrollo infantil con área de recreación y comedor. Las principales actividades económicas a las que se dedica la población son la agricultura, ganadería, silvicultura, avicultura y pesca. Los productos más rentables son papas, habas y cebada. En cuanto al comercio acuden a la feria de Guamote los días jueves. Algunos productos artesanales que producen son textiles. Muy pocos elaboran ponchos y bayetas en telares y lo hacen solo para uso propio. En cuanto a la ayuda interna y externa reciben ayuda de MEC (escuela), Municipio (infraestructura: educación, salud, vías), Plan Internacional (proyecto de padrinos extranjeros, patrocinio en la construcción de letrinas y ahora de duchas), INNFA (pre-escolar).

La primera vez que entré en ese “omblijo de barro” como llamé a Chanchán fue en agosto de 2003. Lo primero que recuerdo son las montañas remendadas, desde lejos

se pueden divisar sus amplios retazos de sembríos; en cada color reposa una variedad agrícola. La primera impresión fue no ver casas ya que estaban escondidas entre las montañas. Su forma es similar a una colina. Según la cosmovisión indígena la construcción de la casa tiene que ver con la manera horizontal del poder y la sabiduría que vierte de la Pachamama y de su dinámica en la sociedad.

La experiencia en la comunidad fue llena de encuentros y desencuentros. En primera instancia formé parte de un grupo de jóvenes voluntarios para nivelar académicamente a niños y jóvenes de la comunidad e inicié una relación de amistad con Chanchán. Después en algunas ocasiones me invitaron a las fiestas de Carnaval y Corpus, sentí que empezaba a compartir espacios con ellos cuando no tuvieron reparo en invitarme a las reuniones comunales en las que se resolvían colectivamente decisiones para el bienestar grupal, yo no intervenía en esas decisiones solo estaba presente.

A partir del 2003 al 2005 visité esporádicamente a la comunidad y acompañé sin alterar la dinámica cotidiana a algunas familias en sus actividades diarias. Mi interés ha sido siempre conocer la comunidad y darme la oportunidad de repensar otros parámetros de formación alternativa no formal que hay en el país para propiciar espacios de reflexión que cuestionen la educación institucionalizada. Ahora mi relación es de compromiso en cuanto este proceso de repensar la formación desde la comunidad nos ha dado pautas de acción. Muchos habitantes de la comuna están interesados en que se puedan realizar un plan piloto en el que se tome en cuenta los modos de participación actual del movimiento indígena dentro de la realidad ecuatoriana, globalizada y moderna pero a partir de la experiencia milenaria de formación que les otorgan a los niños, niñas y jóvenes de Chanchán, por supuesto que en esta intervención se deberá tomar en cuenta los cambios históricos y las deformaciones a las que está expuesta aquella experiencia milenaria, depende de la coyuntura por la que atraviesan.

2. Metodología de la investigación de campo

Opté por los lineamientos teóricos de la investigación acción participativa IAP que germina como estrategia en América Latina, frente a los desafíos de su realidad multifacética y como punto de partida promisorio para el desarrollo de parámetros

interculturales. Su forma de acción tiene orientaciones propias, me baso con cautela en aquellas que abren otras perspectivas de estudio.

Peter Park (1989) cree que la IAP es una herramienta intelectual de transformación social que, simultáneamente, procura descubrir, educar y organizar a los sectores populares en torno a problemas sentidos como propios, y asume la forma de organizar y proponer acciones políticas colectivas. Postula una metodología que facilita herramientas conceptuales y prácticas para que el sujeto (actores) decida cómo formular el problema, la información que debe obtenerse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, la forma de análisis de datos, qué hacer con los resultados y qué acciones desarrollar.

Fals Borda y Anisur (1989: 25) consideran que el resultado que se obtiene de la IAP es la “ciencia del pueblo”, puesto que es un conocimiento generado para la supervivencia y el bienestar mutuo y por tanto validado por la comunidad. Lo anterior significa, que los grupos que conforman una comunidad deben ser capaces de generar su propio conocimiento por medio de la sistematización de su propia experiencia; por tal motivo, Borda concibe el desarrollo humano como una tarea práctica y no pragmática.

La IAP define el saber popular como ciencia, el cual tiene su propia racionalidad basada en la experiencia, plantea una investigación dialógica

... A la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida en que es un método (Rahman y Borda 1991: 213).

No es una teoría a ser ejecutada sino los modos de ejecutar una idea práctica (Park 1989: 162). Lo novedoso no está en que la gente se cuestione sino en que busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad. Por lo tanto la persistencia de este enfoque radica en cuestionar las relaciones desiguales de producción de conocimiento (académico y popular), busca ser un movimiento mundial

dirigido a eliminar y adoptar técnicas que combinen estos dos tipos de conocimiento. Ya que es un campo polémico, encontramos en la deconstrucción luces para tratarlo, (Peñalver 1989: 16 – 31) cita a Derrida en la crítica que hace a los ordenamientos conceptuales esenciales construidos por la tradición dominante de la filosofía occidental. Su propuesta no trata de provocar una inversión de la oposición jerárquica, más bien busca desarticular esta lógica estructural de la naturaleza misma de la escritura, desplazar y reinscribir conceptos en contextos mayores y más abarcadores. Postula la desestabilización de las dicotomías pues las concibe bajo la igualdad. La lógica derrideana reemplaza la lógica del uno u otro por la lógica de “ambos”/y (y/o) ni/ni.

En el caso de Chanchán se efectuó el trabajo de campo pensado a partir de la búsqueda del cambio social desde la base como propone la IAP. Se llevó a cabo en el mes de junio de 2005, el tiempo por supuesto fue limitante para la dimensión que una investigación con los lineamientos de la IAP supone. Sin embargo, en este corto período nos inclinamos por sus parámetros teóricos al momento de la intervención comunal.

Partimos del supuesto de que hay valores y conocimientos que rigen la vida cotidiana de Chanchán y para ponerlo en evidencia ejecutamos en junio grupos focales con los niños y niñas; entrevistas a algunos niños y niñas, abuelos y abuelas, profesores, padres y madres de familia de la zona; observaciones de las actividades cotidianas y conductas recurrentes; participación activa en las cosechas de papas, cebada y trigo, acompañamiento en las acciones diarias, intervenciones esporádicas en Radio Guamote y participación en las fiestas de Carnaval en febrero de 2004, Corpus y de San Pedro en julio de 2005.

El trabajo de campo en sí atravesó momentos frágiles ya que el mes de junio fue de cosechas y no se consiguió llevar a cabo la planificación de las etapas en su totalidad. Chanchán sufre un cambio interesante en su dinámica comunal durante las cosechas porque se otorga a los hijos e hijas sobretodo, la responsabilidad de acudir a terrenos de otros familiares o vecinos. Ocurre lo que Papá Roncón denomina “el cambio de manos”.

Este cambio de manos era una costumbre de los negros, pero como muchas veces a uno le tocaba invitar a los vecinos indios entonces después ellos también lo cogieron y todavía lo usan para hacer trabajos.

Este cambiar de manos, se lo hacía con el que quisiera cambiar las manos con uno, pero principalmente se lo hacía entre personas que se conocían, otras veces se cambiaba mano entre dos familias. Esto era bien bonito porque toda la familia se iba a trabajar donde la otra familia. Por ejemplo si la familia Caicedo le daba la mano a la familia Valdez, se contaban las manos que la familia Caicedo le había dado en total a la Familia Valdez. Entonces, cuando le tocaba a la familia Valdez devolver esas manos, tenía que devolver la misma cantidad de manos que le habían prestado los Caicedo. Así era la cosa. Esto era bien lindo, uno se conocía con los otros muchachos y con las muchachas, los viejos conversaban de sus cosas, las mujeres hacían sus comidas, es un tiempo distinto. Era el tiempo de las manos (Salazar 2003: 87- 88).

Aprovechamos entre otros ese ambiente de aprendizaje colectivo para mejorar su inserción y acción transformadora en la realidad educativa. La metodología popular que usamos se basa en estos parámetros:

Mejorar el conocimiento y acción sobre la realidad. Crear formas que permitan la más amplia participación de los miembros de la organización en la toma de decisiones y fortalecer la autogestión educativa, así como la autonomía y la democracia participativa (Rivera y Donovan 1988).

3. Justificación de la relevancia del trabajo de campo

La importancia de este trabajo de campo radica en que se puso en debate la intervención comunitaria de la comuna Chanchán a fin de establecer su empoderamiento educativo, éste entendido como el proceso mediante el cual un grupo minoritario, en este caso Chanchán, logra facultarse o tomar cierto poder en la formación de los niños, niñas y jóvenes, especialmente en el campo de la representación.

El interés principal fue establecer después de la investigación algunas conclusiones que generen el inicio de una propuesta de producción e inclusión de conocimientos y principios comunitarios validados por la comunidad.

Se inicio el trabajo de campo con una visita al presidente de la comuna para participar en la reunión quincenal que hace Chanchán y se socializó el proyecto de investigación que se quería llevar a cabo. A continuación expongo de manera detallada las etapas del trabajo de campo y sus resultados.

3.1 Etapas de la investigación de campo

Primera: motivación en la reunión comunal

Presentación personal y del proyecto de diagnóstico. Las ideas que se socializaron a fin de motivar el trabajo fueron:

- Cada realidad es diferente.
- Importancia de lo que cada uno sabe sobre lo que pasa en educación o formación de sus hijos en la escuela. Lo que todos piensan.
- Para no estar estancados es necesario conocer lo que queremos cambiar y determinar si queremos hacerlo.
- Importancia de conocer lo que se está haciendo la comunidad.
- Si se quiere cambiar la realidad es necesaria una evaluación de nuestros pasos a fin de no planificar en el aire.
- Identificar personas líderes para que sean parte del equipo base y que representen a la comunidad.
- Dar importancia a las actas y otros recursos propios (canciones, bailes, encuentros los domingos en la cancha) para realizar registros.
- Poner claro que todos somos miembros activos desde cada particularidad.
- Explicar que la comunidad debe nombrar un grupo de responsables para formar el equipo base. (Este aspecto no fue posible por la poca presencia de interesados)

Resultados

- Aceptación de mi presencia en la comunidad para realizar el trabajo de campo. Se me acomodó por resolución colectiva en una de las casas de familia. Este lugar sirvió de punto de encuentro.
- Participación en la reunión quincenal para dar a conocer el proyecto y aceptación de parte de los miembros.

- Grupos focales de niños y niñas por las noches para identificar problemas a dar soluciones.
- Entrevistas a padres, madres, abuelos, representante de padres de familia, profesores para determinar las dificultades.
- Invitaciones esporádicas a algunas familias para acompañarles en las actividades cotidianas.
- Mínima participación de la gente por la época de cosechas, por las visitas y mingas que están realizando en sus páramos para la inclusión de vicuñas y borregos. Este proyecto lo realizan conjuntamente con una comunidad vecina.

Segunda: capacitación al grupo base

Se realizó con algunas personas de la comunidad una lista base para posibles colaboradores del diagnóstico e informantes para las entrevistas pero lamentablemente esta etapa no se culminó por los factores que se explicaron anteriormente. Esta lista queda como base para futuras actividades.

Tercera. Diagnóstico

El diagnóstico que presentamos a continuación no es un trabajo terminado sin embargo sus resultados fueron valiosos porque nos dieron las pautas para desarrollar el resto de actividades y la propuesta.

3.2 Identificación del problema

Para identificar el problema acudimos además de la comunidad a los datos del censo de 2004 que realizó el MEC, SIL, UNICEF y el Gobierno cantonal. En orden de prioridad según estas instituciones las necesidades son la escuela y/o colegio, internet, y capacitación a líderes comunitarios.

En la comunidad fue importante determinar el problema desde la conscientización de derechos y obligaciones como seres humanos. En esta etapa es necesario aclarar que como no se pudieron concretar más reuniones y el tiempo era limitado, se decidió tomar nota de todos los problemas que surgieron durante nuestra presencia. Por tanto, no hay una jerarquía establecida en la enumeración siguiente:

- Reducido número de profesores e incumplimiento en el trabajo.
- Carencia de un profesor o profesora que hable kichwa para enseñar a los más pequeños. Buscan otro profesor.
- Analfabetismo de adultos y mayores. Principalmente quieren aprender a poner su nombre y número de cédula para realizar trámites.
- Falta de dinero para realizar proyectos.
- Bajo interés natural por proyectos comunitarios. Muchos afirman que para que la gente se reúna hay que decirles que va a ver “alguito de comer” (estrategia de Plan Internacional)
- Poca producción agrícola y animal.
- La muerte de los mayores implica la pérdida de sus conocimientos, formas de sobrevivencia, organización social, económica, familiar y comunal.
- Descontextualización entre lo que enseña la escuela y la manera en que los niños, niñas y jóvenes adquieren aprendizajes en la comunidad.
- Metodologías de la escuela que restringen la adquisición de conocimientos por los sentidos. Se pierde la sensibilidad por la vida, la naturaleza.
- Olvido de conocimientos ancestrales. Ya casi no se acude a los mayores para que enseñen.

- Poco interés por incluir en la estructura formal de educación a la “familia ampliada” esto es tíos, padrinos, madrinas, curanderos, parteras, personajes de fiestas, lugares rituales.
- Falta de textos con la realidad que atraviesan.
- Aceptación de la escuela sin cuestionar.
- Poca participación de las familias en el INNFA. (De cuarenta familias acudieron 6, la cosecha es una causa, pero según el profesor es un fenómeno que se está dando hace tiempo)
- Desinformación sobre fenómenos sociales como el TLC.

El problema finalmente se enfocó en el aspecto educativo por que me identificaban con el trabajo de nivelación y vacacionales que realizamos en años anteriores. Este fue el punto de partida para debatir el sistema educativo en las entrevistas. Me detuve en criterios de gravedad, urgencia del problema, cómo afecta y el grado de movilización desde las opiniones de los involucrados.

3.3 Fuentes de información

La recopilación de informaciones inició con diálogos informales con los niños y niñas y personas del sector. La iniciativa de los conocimientos que se desarrollan en este lugar empezó a fraguar desde nuestra curiosidad por las cosas que realizaban. Invitamos al primer grupo focal. Se realizaron dos talleres simultáneos con los niños y niñas, en el primero se determinó la ubicación geográfica de los lugares donde habitan los abuelitos y abuelitas y en segundo se respondió a estas preguntas: ¿Cómo se generan los conocimientos?, ¿quién o quiénes los transmiten?, ¿cómo es el rol de cada miembro de la comunidad?

El primer grupo hizo un recorrido de observación por la comunidad, poniendo énfasis en los nombres de los chakiñanes, la ubicación de las familias y abuelos del sector. Así como los espacios que comparten (tienda, escuela, espacios recreativos, cuyera, cocina, comedor infantil entre otros). Con esta información elaboró el plano de Chanchán. Esta actividad fue apasionante porque se desarrolló un sentido de pertenencia desde el reconocimiento de los nombres de los lugares. Los más pequeños dibujaron las

casas, corrales y animales de la comunidad, otros ilustraban a las parejas de abuelos y el último grupo se dedicó a diseñar el plano con la información que se había recogido.

Un aspecto que me llamó la atención en la elaboración del plano fue que se mantenía la presencia de los abuelos muertos como los consejeros espirituales, por eso las cruces que se ven en el plano.



El procesamiento y socialización del trabajo de campo aún no se expone en su totalidad en Chanchán. Sin embargo, simultáneamente se ha ido conversando en las entrevistas, visitas, acompañamientos y con los niños, algunos padres y abuelos sobre los problemas que se encontraron. De ahí que se aceptó la segunda etapa: las entrevistas en los hogares de los abuelitos que identificamos en el plano.

En esta etapa nos reunimos con el grupo de niños y niñas e iniciamos un entrenamiento en el uso de la grabadora y elaboración de preguntas que se iban a realizar a los abuelos y abuelas sobre los recuerdos y memorias del pasado, consejos para la vida, etc. Una de las decisiones que se tomó en el transcurso de la investigación fue respetar que los mayores querían que las entrevistas se realicen en kichwa. Solo una vez que los niños conversaban con anterioridad y pedían permiso nos dirigíamos todos a la casa determinada. Este accionar fue espontáneo ya que la idea del principio era que cada uno se llevara la grabadora a su casa y realizara la entrevista pero como todos se conocen no hubo reparo en recibirnos en las casas, mi intervención fue acompañar a los niños y niñas y facilitar los materiales técnicos que requerían las entrevistas (cassettes,

pilas, grabadora, hojas, lápices). Se realizaron cinco entrevistas: tres a abuelos y abuelas, una un representante de padres de familia y otra a un joven de la comunidad.

En cuanto a la difusión del proyecto tuve una intervención en la radio local “Radio la voz de Guamote. Ayllucunapac Shimi” que tiene la frecuencia 1.520 AM. En esta ocasión me invitaron para contar cuál era el motivo de mi presencia en Chanchán, cómo era la participación de la comunidad, qué se esperaba con la visita. Este espacio de entrevista no solo motivó a la comunidad por ser los protagonistas sino que causó interés en la radio. En la entrevista resalté la importancia de la producción de conocimientos que genera la comunidad y la potencialidad que tienen los personeros de la misma en la formación de los niños y niñas. A decir del director, esta radio brinda semanalmente dos programas infantiles en los cuales se difunden temas de identidad cultural. Nos propusieron que socialicemos el trabajo, observaciones y resultados de la investigación. Este espacio popular quedó abierto para el futuro.

3.4 Reflexiones sobre el posicionamiento de Chanchán frente a los procesos educativos formales

Para efecto de la reflexión comunal se han clasificado los testimonios de las entrevistas, los resultados de los grupos focales, las observaciones participantes y las notas de campo en bloques temáticos según los problemas de mayor incidencia. Al mismo tiempo, se realizará una lectura entre algunos elementos teóricos del MOSEIB y su rediseño frente a las perspectivas que tiene Chanchán.

a) Aparente educación indígena e irresponsabilidad de los profesores.- Empezamos citando el siguiente principio teórico del MOSEIB para especificar los alcances que se pretenden alcanzar desde la lengua nativa.

La lengua nativa se considera como lengua principal de educación y el español como segunda lengua para que se permita una relación intercultural. Tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva. Se deben integrar conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas en este sistema a fin de fomentar la recuperación de la calidad de vida de la población en todos sus aspectos.

El MOSEIB acierta en la necesidad de que cada lengua exprese en su relación intercultural prácticas culturales propias para afianzar la relación intercultural. El reto radica en la equidad con la que se involucre cada una en la práctica. Según las observaciones que realicé me parece que en la escuela de Chanchán el kichwa es reducido a una materia que reciben todos los años. El proceso de lecto-escritura es en español puesto que no cuentan con un profesor bilingüe. El uso del idioma es espontáneo en la hora del recreo y fragmentario en las horas de clase. El maestro mezcla español y kichwa en el aprendizaje reduciendo así la relación intercultural del idioma a una traducción instrumental. No así la educación pre-escolar, el INNFA tiene un sistema en el que involucra a las madres. Ellas asisten a clases con sus hijos e hijas y retroalimentan los conocimientos en casa. El uso del kichwa es fluido y se lo usa durante toda la clase. Se realizan visitas a las casas para ver el trabajo que se hacen las familias con los niños. Se pone énfasis en el aseo, alimentación y la hoja de control de vacunas. En las visitas y durante la clase las madres no cuestionan al profesor, solo asienten y aceptan todo lo que se les dice que hagan en casa.

Bajo este tratamiento que se da al idioma en la educación, estamos lejos de una relación de equidad que permita expresar contenidos propios y generar conocimientos y prácticas sociales que fomenten la lengua nativa. En el rediseño curricular se establece la incorporación del uso de las lenguas indígenas en el aula por cuanto es el vehículo de socialización y transmisión de saberes. Se plantea el uso del kichwa para la enseñanza de todas las materias, excepto del español y lengua extranjera. Lo cual, supone una dificultad ya que como hemos visto no todos los profesores son bilingües.

Por otro lado, la posición de los padres de familia es diversa y complementaria. Unos presionan para que enseñe el español porque sienten que de alguna manera eso garantiza una mejor calidad de educación y vida ya que los niños/as deben desenvolverse en un mundo letrado e hispano hablante. Y otros reconocen la importancia de su idioma y piensan que no debe reducirse a una materia.

... De mi parte no discuto que es bilingüe, pero lo que pasa es que en vez de mejorar el estudio de campo de indígenas, mejor ellos han retrocedido. A veces no trabajan lo que es debidamente.

Al parecer consideran que la habilidad del profesor radica en que no se olviden ni se descuiden conocimientos cotidianos. Según algunos padres y madres de familia los

jóvenes que terminan la secundaria olvidan como arar, sembrar, cosechar, etc. A eso se refiere el informante cuando dice que en el estudio de campo han retrocedido los niños y niñas que van a la escuela.

Para referirse a la irresponsabilidad de ciertos docentes ellos recuerdan:

Antes los profesores hispanos venían puntualmente y no fallaban y venían a enseñar hace unos 3 años o 4 años había un profesor aquí. Solo pasaba durmiendo, no enseñaba a los niños, mejor decaían. Recién 2 años para adelante vienen mejorando cuando llegó otra profesora como era licenciada han mejorado. Por eso los mayores tienen mayor ejemplo, experiencia dicen. Ellos son segundo, tercer grado y saben más de lo que están ahora los niños. Por eso yo de mi parte quiero buscar un profesor que ayude. Que sepan los niños para bien de ellos. Mañana, otro día la educación debe ser mejor. Los niños están más de setenta y no avanzan lo que es la educación, lo que están dando los profesores. Esa es nuestra preocupación.

...Antes claro los mayores no tenían escuelas. Ellos tenían una capacidad según lo que ellos pensaban como científicamente. Ahora lo que hay escuela, pero a veces los profesores tienen la culpa, no enseñan lo que es. Eso es para nosotros la maldad, a veces los niños vienen usted ve y está verificando, está haciendo estudio a los niños según la capacidad. A nosotros antes tenían desde las 7 hasta la 1 de la tarde. Ahora los profesores entran a las 9 y salen a las 10 y ese es el mayor problema, los niños no ganan nada. Ellos nada más que cogen mensuales y eso no más es para nosotros, no le cae bien por eso reclamamos. Ellos no verifican en eso.⁸

El sistema educativo indígena en su mayoría es unidocente. Esta realidad debe ser evaluada, valdría la pena establecer qué ventajas y desventajas conlleva en el futuro personal y académico de los niños y niñas y profesores. Por las observaciones realizadas me parece que esta modalidad mantiene la posibilidad de unión en la diversidad generacional, lo cual es positivo porque de cierta manera se lleva la realidad comunal a la escuela; los niños se consolidan su amistad.

En lo académico la mayor dificultad es como lo afirma el padre de familia la cantidad de estudiantes que tiene un profesor. No se garantiza una educación personalizada de acuerdo a la edad, lo que interesa en muchos de los casos es que lean, escriban y manejen las cuatro operaciones básicas, destrezas importantes por supuesto, pero se limita sus capacidades. En cuanto a la práctica profesional uno de los factores

⁸ Entrevista en la Comunidad Chanchán Tío Cajas. Chimborazo. Julio de 2005.

relevantes y decisivos de los docentes que trabajan en educación indígena es la vocación pero también el sueldo y la autoridad que ejercen dentro de la comunidad. En esto es necesario considerar que un profesor en el campo rural es considerado como un profesional de alto rango, porque aparentemente es el que sabe todo.

b) Demanda de un propio esquema del sistema educativo.- La base curricular del MOSEIB estipula como actores sociales, responsables de la actividad educativa a la *persona* que vendría a ser el niño o niña que ingresa a la escuela. Se centra el interés en autoestima y fortalecimiento de identidad cultural personal, creatividad, percepción sensorial, afectividad principalmente. En el caso de la *familia* su integración implica cumplir algunas acciones como evitar la separación de los pre-escolares de la familia, alfabetización familiar, integración de la mujer (reduciendo su carga de trabajo), participación de los padres de familia para la ejecución de trabajos relacionados con los temas de aprendizaje.

En lo que se refiere a la *comunidad* se les da la responsabilidad de designar educadores propios, participación de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral, etc. Se apuesta a la minga como el punto clave para fortalecer el trabajo comunitario. En cuanto a la rendición de cuentas se describe de manera general el empoderamiento del proceso con la ayuda de organizaciones locales. En cuanto a los *administradores educativos* se les responsabiliza roles más bien de carácter pedagógico como capacitaciones y conocimiento para mantener el modelo.⁹ Sin dejar de lado el cuestionamiento de la participación real de estos actores si me parece que en estos intereses de cooperación que se requiere de la localidad se debe rescatar un acierto de la EIB en cuanto a la educación de adultos. En el MOSEIB se apunta a un proceso de escolaridad voluntaria de alfabetización desde las necesidades, posibilidades y disponibilidad de los interesados; la propuesta es propositiva, en cuanto es un servicio que se debe ejercer desde los derechos.

Para insertar una participación real de los miembros de la comuna sugiero que se tome en cuenta la palabra de doña Baltazara, madre de familia. Ella pone énfasis en la necesidad de un modelo educativo comunal desde el parentesco. Dato relevante que si bien consta en el MOSEIB, no se evidencia el rol protagónico que constituye cada

⁹ Ministerio de Educación y Cultura. *MOSEIB Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*.

miembro en la red de parentesco comunal y más aún la relevancia que cada uno tiene en la formación de los niños y niñas de Chanchán. La informante no lo explicita pero desde nuestra mirada es posible establecer un sistema de formación con esas características.

La señora Baltazara relaciona problemas de baja producción agrícola, enfermedades desde la pérdida de los conocimientos, su poca transmisión y por ende en el morir de los viejos y su sabiduría. Es curioso como se ligan las relaciones comunitarias en la formación de los niños y niñas. Ésta no depende únicamente de la familia sino de los padrinos y la comunidad. Es importante recalcar este principio comunitario de formación integral y colectiva en que se va dando vida a la cosmovisión desde las prácticas. Un ejemplo que llama la atención es el padrinzago en el nacimiento y bautizo de una criatura donde inicia la educación. Doña Baltazara nos ilustra esta relación y desde ahí su demanda a la que nosotros hemos llamado un propio esquema del sistema educativo por las posibilidades de que el ambiente escolar se rija y funcione bajo bases de parentesco. Esto es que se amplíe la mirada a los actores sociales que plantea el MOSEIB dándoles responsabilidades que por milenios han desarrollado dentro de su sistema comunal. En su entender nos ilustra esta relación:

Algunos rogando a la mamá o familiares rogando les toca pelar los cuyes para coger padrinos o sea que vaya a hacer bautizar. Ahí le regresan y le traen comprando alimento para la mamá y le traen así algunos vuelta se van. Voluntad no... Algunos le dan ropitas buenas le dan puerquito, borreguito. De ahí le dan, le dicen hablando. Ahora si compadrito, comadrita somos. Somos compadres hasta la muerte diciendo, le aconseja, le da animalitos y dice. Cuando le da animalitos le dice: Dará teniendo, dará teniendo, dará cuidando para la escuela, para el colegio. Ahora tienen inicio de estudiar. Ahora tiene ha de necesitar que de cuidando que de ayudando diciendo estito le doy para que ayude diciendo le da. Eso le da!

Ahí le cogen. Algunos cuando ya se crían los guaguas con eso le ayudan para la escuela tiene dando así, puede aumentar ovejitas. Ellos quedan dueños ya. Esto ha dado mi madrina o padrino, esto tengo de recuerdo. Todo le dicen ellos. Ahora lo que se muere el finadito Apugllón que tenía un camión. El había sido bueno, bueno. A la doña Lourdes y el que se caso. El Edgar que se casó, daba habas, papas. Siempre cada año. Sino le daban bayetitas, anacos esto cobijarás diciendo que no pierdas. Ahora hacen coger el grano, de ahí antes en tiernito se daba ropa. Eso a mis papacitos eso le habían hecho casar una tía. En mi papá si había mamá pero no papá. Padrastro no quiso hacer casar. Vuelta había hecho casar de ahí. Ellas mismo verá. Los que padrinos que son buenos. Les cogen para el primer hijo al padrino que hizo casar. Para el padrino el varón y la mujer madrina. Primer hijo que tienen. Así es que ha sabido ser. Ahora cogen y buscan que tienen trabajo, terreno., animales, buscan lo mejor. Algunos cogen de la ciudad. Así le coge. Mi mamacita no ha sabido coger gente ajena mejor ha sabido coger a la hermana, solo a la familia.

Eso le da cuando le da en tierno ha y que cuidar los papacitos. Vuelta si que aumenta con eso le hacen estudiar cuando aumenta., Eso ayuda en la escuela, cuadernos, todo lo que hace falta en la escuela no! Eso le dan vuelta eso diciendo. Algunos si aumentan le dan toro, vaquita. Así aumentando. Según suerte también. Algunos se mueren.¹⁰

¹⁰ Entrevista madre de familia de Chanchán. Chimborazo. Julio 2005.

También un padre de familia aporta en las necesidades de cambio de acuerdo a la realidad:

Como antes los padres hasta en la cultura ha sido otra. Ahora los niños vienen cambiando en todo. Nosotros queremos todo modificar, todo hacer a la realidad de nuestros papaces. Usted sabe ahorita los gobiernos hacen todos, engaños. Pero nosotros ya no queremos. Ahí no más queremos estar. Nosotros también sí tenemos capacidad. Por eso los niños que capaciten, que hagan cursos, talleres todo eso pues. A los mayores también poquito que se enteren que analicen, todo en mejoramiento de la comunidad. ... Ahora lamentablemente los jóvenes todo eso nos hemos criado, los mayores han decaído todo eso, han fallecido todo eso y somos renacientes. Pero a nosotros nos gusta buscarnos proyecto, hacemos proyectos todo eso para salir de esta crisis.¹¹

Este posible modelo comunal pondría en diálogo intercultural a todas las fuentes desde las cuales aprende y descubre el niño andino. Aterrizar esto podría significar que los niños de la comunidad de Chanchán se formen bajo una red de relaciones e influencias familiares (padres, tíos, abuelos), comunales (directiva comunal, grupo de mujeres) espirituales (padrino, madrina, curanderos, mayores, parteras, lugares rituales) para luego abarcar otras influencias estatales (profesores). Este sistema genealógico dentro del cual está el niño o niña garantiza la reivindicación de conocimientos, ritos y creencias locales en este ambiente dinámico y dotaría de nuevos mecanismos de lectura de lo que sucede con las migraciones, la pluralidad de racionalidades, valores, diversidad cultural, género, clase, generacional, realidad socio/cultural al que está expuesta la comunidad indígena.

c) Descontextualización de la realidad comunitaria en la formación de los niños y niñas.-

Dentro de este aspecto hay un panorama amplio para tratar. Nosotros hemos elegido dos. El primero tiene que ver con el entendimiento de la formación andina desde las etapas de desarrollo evolutivo de los niños y niñas. Aquí no solo se contempla el desarrollo evolutivo, afectivo y social que caracteriza a todos los infantes de cierta edad. Sino también el desarrollo del aprendizaje desde los roles y responsabilidades cotidianas y comunales que se les otorga en cada etapa de su vida y que sin duda enriquecen las

¹¹ Entrevista representante de los padres de familia de la escuela. Comunidad de Chanchán. Chimborazo. Julio 2005.

etapas establecidas. El segundo aspecto es la metodología de aprendizaje desde la práctica de los sentidos. Se realizó acompañamientos a algunas familias a fin de realizar una observación participante y ejercicio de notas de las actividades diarias y conductas recurrentes. Salió a flote una estructura natural y organizada de depositar conocimientos desde los sentidos.

Para comprender mejor las etapas evolutivas del infante andino se realizó un grupo focal con los niños y niñas para determinar las responsabilidades, actividades, roles que tiene cada miembro en la comunidad. Esta distribución de funciones es necesaria en el camino de aprendizaje pues los conocimientos van ligados a cada etapa de desarrollo humano. Los resultados fueron los siguientes:

Niños y niñas: Los niños de 6 años lavan ropa liviana, pelan papas. A los 7 u 8 años más o menos cortan hierba con la hoz par los cuyes. Los niños de 8 y 9 años pueden ir al páramo a traer los animales y cuidarlos solo con los papas. A los 8 años aprenden a cocinar, pelar papas, prenden la candela con fósforos, jalan agua, amarran los puercos.

Jóvenes: A partir de los 12 o 13 años aproximadamente tsauman (levantar la tierra para sembrar) siembran papas, habas, cebada. Cosechan. Los chicos de 15 en adelante van al páramo a traer los animales y amarran los animales grandes. También pueden acudir a las sesiones. Aran con yunta. Las jóvenes hilan mientras pastan a los animales.

Adultos: La madre se encarga de la educación, asea la casa, educa a los hijos, hacen curar a los hijos y los llevan a vacunar. Colabora dando de comer. Van a las sesiones. Van a la feria a pasear, compran pescado, gallina, frutas. Trabajan para coger la plata para sus hijos. Las madres hilan, cantan y trabajan en telares.

Mayores: los abuelos y abuelas enseñan a la familia como deben vivir. Educan a los niños. Enseñan a pensar dando caldo de paico con huevo, hablando aconsejando.

Profesores: Enseñan a leer, escribir, cantar, bailar, dividir y pensar.

En cuanto a la metodología Luis Herminio un joven de la comunidad que migra con frecuencia y estudia en Riobamba piensa desde su experiencia educacional que es

tan importante la educación desde los padres como la educación formal. En su intervención pone énfasis en la metodología comunal a partir de los sentidos y da valor a los mayores como núcleo central para la formación de los niños y niñas.

Los padres educan eso, los chiquitos ven lo que hace el papá o la mamá y se va aprendiendo. Como dice que el niño todo lo que hace, ve se graba y eso es. En educación falta la infraestructura, la autoestima. Para cada uno de los niños falta muchas cosas, porque en realidad muchos dicen que antes no tenían escuelas los mayores, por ejemplo. Mi abuelito, el caso de mi abuelito con la experiencia y con la ciencia si gana a nosotros. Pero en el caso de la teoría, ahí le damos como quien dice Chulla! Entonces nosotros necesitamos más por acá que nos atiendan, como decía antes necesitamos becas, queremos este elaborar proyectos así como lo que necesitamos. La ley dice es mi obligación. Como es su derecho y es mi obligación por lo tanto nosotros tenemos plenos derecho de reclamar, por lo tanto nosotros queremos mejor educación porque es la base, solo con la base se puede ir al colegio a la universidad a donde sea.

Por medio de los sentidos se observa, se huele, se toca. Así se interioriza el conocimiento y se lo exterioriza en la acción. Esta constante dinámica de aprendizaje desde la observación y puesta en práctica de los sentidos es la propuesta metodológica comunal que se da en las actividades cotidianas como: pastar borregos, chanchos, burros y vacas; cortar hierba para los cuyes; sembrar y cosechar en parcelas, hilar, cocinar, participar en fiestas, ir a la feria, etc. Detrás del aprendizaje por medio de los sentidos y repetición hay un método de experimentación y aprendizaje valioso que responde a la matriz cultural de la comunidad. Los padres enseñan con un objetivo predeterminado, como lo afirma Kowii (2005) en cualquier comunidad un comunero sabe previamente que mientras la mano hace, algo se habla o se transmite (Maki shinakun shimi rimakun). Cuando siembran por ejemplo los niños desarrollan nociones matemáticas al colocar la cantidad exacta de semillas, manejan espacios, clasifican, identifican sonidos, sabores, olores. Los padres enseñan de acuerdo a la edad y ya que tienen un conocimiento del desarrollo físico del niño, lo entrenan con actividades previas para garantizar la racionalización en las prácticas agrícolas, textiles y culturales.

El rediseño curricular de la zona andina plantea una metodología específica para el “proceso lógico de la elaboración de guías de aprendizaje autónomo en función del sistema de conocimiento explicitado en el MOSEIB”

1. Dominio del conocimiento.

Reconocimiento .- Percepción (observación, audición, uso del tacto y del olfato), descripción y comparación.

Conocimiento.- Reflexión, análisis y diferencias.

2. Aplicación del conocimiento.

Producción.- Uso del conocimiento previo, definición recepciones y realización de acciones.

Reproducción.- Análisis del conocimiento previo, definición de opciones, utilización de la imaginación y ejecución de acciones.

3. Creación del conocimiento

Creación.- Utilización de conocimientos previos para inventar, descubrimiento de nuevos elementos, ensayo, modificación. Empleo de la imaginación, intuición, mediación.

4. Socialización del conocimiento

Validación.- Análisis del conocimiento previo, reflexión y conclusión.

Valoración.- Reflexión del conocimiento previo, juicios de valor y escala de valores.¹²

Este sistema de conocimiento corre el riesgo de distanciarse de lo comunitario si no se aplica a temáticas que surjan desde la motivación, necesidad y sobrevivencia real como: pérdida de cosechas por helada, semillas débiles, elaboración de bayetas (vestimenta que usan las mujeres para cubrirse la espalda), mingas, matrimonios, nacimientos, muertes, rituales, fiestas, celebraciones, enfermedades de las personas o animales, deudas, préstamos en la cooperativa, migración a las ciudades, etc. Y más aún si se limita la aplicación de lo aprendido a “esquemas de completación, palabra clave, mapas, sopas de letras, crucigramas, talleres, resolución, de problemas, manejo de materiales, debates, acertijos, etc.” El desarrollo de destrezas del pensamiento son beneficiosas pero el riesgo de la disociación entre escuela y comunidad está en dejar de lado el rol investigativo en el que se desarrolla la vida de estos niños.

Una alternativa puede ser incluir evaluaciones comunitarias que optimicen su ser colectivo. Cito esto a propósito de una experiencia que tuve. En una ocasión observé cómo los niños hacían sus pruebas entre todos y esa forma era natural, es que en las actividades cotidianas, en los juegos nadie se separa. Son un cuerpo colectivo y desde ahí se deben proponer los indicadores de logro. Por supuesto que con esta reflexión no dejo de lado la importancia personalizada de cada edad y los logros que deben optimizar en cada etapa. Lo que pongo aquí en debate es que se debe abrir la posibilidad para desarrollar estrategias de evaluación reales y culturalmente apropiadas.

¹² MEC, DINEIB, PLAN, CARE. *Ecuador Mamallaktapa Ishkayshimi. Kawsaypura Yachayta Pushakkamay. Kallari Yachaypak Paktayachay. Rediseño Curricular*. Pujilí. 2004, pp. 65 – 67.

Todo lo anterior nos obliga a acercarnos a la interpretación local de la relación entre escuela y comunidad. Chanchán tiene marcado el límite entre estos espacios. En el mayor número de entrevistas y conversaciones informales se nota esa ruptura. Sus objetivos no coinciden son conflictivos entre sí pero también complementarios. La escuela es el lugar donde se aprenden conocimientos matemáticos, gramaticales, sociales que les permiten catapultarse a la educación secundaria y universitaria si es el caso. Un padre de familia expone el rol que quiere de la escuela:

... A nosotros nos gustaría que enseñen mejor Matemáticas, Ciencias Sociales, todo. Los guaguas que mejoren un poco más porque ahí están atrasados. Siempre y cuando van al colegio y no han preparado. A veces han quedado en los mismos grados y usted sabe lo que estamos en este tiempo ucha! Para comprar útiles se necesita plata bastante. Unos útiles ahora de \$20 para arriba. Lo que ve usted el tiempo que estamos en el campo la gente preocupa a veces son pobres y todo eso no podemos como acomodar a los niños.

... Yo de mi parte quiero que los guaguas mejoren. Ahorita están dos profesores, licenciado son. Ahorita por falta de profesores hay bastantes alumnos. Usted sabe los chiquitos de 1er grado. Ellos tienen más estimación a la educación pero no entienden, son niños chiquitos. Por eso los grandecitos como quiera van estudiando todo eso.

También un niño y niña hablan de la escuela.

En la escuela aprendemos estudio de Matemáticas, Ciencias, Lenguaje. Yo hago multiplicaciones y divisiones. Quiero que la escuela, que los profesores ya no peguen a los niños, a veces nosotros no teníamos cuaderno y por eso no podemos ir a la escuela, de repente nuestro papá se va algún día a un viaje, un día largo y no regresa y yo debía haber terminado los esferos, los cuadernos.

El interés por la escuela tiene un marcado carácter de superación profesional. Se asume la responsabilidad económica, aún cuando es difícil, pero también se exige que ese servicio sea de calidad para que la inversión no sea en vano. Supongo que la visión educativa que plantea la comunidad desde esta reflexión, viene a ser como la herencia que quieren dejar a sus hijos.

Para mi forma de ver la distancia de la escuela y la comunidad radica en que cada espacio tiene un sistema de formación diferente. Los niños relacionan la escuela con la disciplina. Es claro el cambio en sus vestimentas. Van a la escuela uniformados y

casi siempre están haciendo columnas en las actividades. No se les permite usar poncho a pesar del clima frío de páramo al que están expuestos. La comunidad está alrededor de los 3 500 metros de altura. La adquisición de aprendizajes es rígida, memorística y repetitiva.

En cambio la comunidad es el espacio donde aprenden diariamente lo que necesitan para vivir dentro del sistema comunitario de trabajo. Aprenden desde el juego informal, también hay reglas a cumplirse pero son colectivas y tienen razón de ser. Ellos las entienden y aceptan. En la escuela de Chanchán se incluye de manera frágil el conocimiento que generan las actividades cotidianas y rituales de la comunidad. La importancia que se da a esta producción de conocimientos es todavía folclorizada, los textos que se usan muestran todavía un espacio extraño. Y si hablamos de la metodología no hay mayores alternativas.

Si tomamos en cuenta solo estos aspectos reales en la formación comunitaria, el sistema educativo actual, dejaría de tener la finalidad de construir el tipo de persona que precisan para mantener cierta estructura social, poder y autoridad. No debemos dejar de lado la experiencia de aprendizaje que manejan las comunidades indígenas si se quiere modificar la educación autoritaria, represora, memorista, discriminativa, individualista que perpetua el capitalismo, mantiene las clases sociales y todas sus formas de represión.

d) Participación irreal de la comunidad en la producción de conocimientos

Sabemos que la autogestión es la forma que sustenta la dinámica vivencial. Doña Baltazara insiste en que los conocimientos están en los personeros de Chanchán (tíos, abuelos, mamás). Desde ahí se debe impulsar la inclusión de principios comunitarios, conocimientos, etc. Escuchemos su opinión:

Algunos mi tío sabe componer bien y sanan bien. Ahora no sé lo que mueren los mayorcitos antiguos, eso también como que haber llevado los granitos lo que se menora, como los mayorcitos antes sabían sembrar bien asimismo cosechaban y comían bien. Tenían solo grano de lo que producía aquí. Ahora no. Ahora la semilla se acaba, se termina se cambia. Papas y cebadas vienen otras semillas, no creo que se enseñan. Los terrenitos tanto que sembramos, tanto que cosechamos, el terrenito se cansa, se acaba como nosotros...

La presencia de actividades educativo-comunitarias implica tener apertura para incluir historia, tradición oral, manifestaciones artísticas, artesanales, saberes agrícolas en la actividad educativa, etc. para dinamizar y fortalecer las organizaciones locales.

La adaptación de las actividades escolares a un horario y calendario socio-cultural de las comunidades y la celebración de las festividades indígenas son pasos innovadores del rediseño pero otra vez es inconcluso su tratamiento y permanencia dentro del currículo.

Estos avances teóricos aún siguen siendo validados por los equipos interdisciplinarios de cada una de las provincias. La producción del material está por distribuirse. Todas las intenciones líneas arriba sugieren que la dinámica del aprendizaje está lista para socializarse. Esperemos que este rediseño tenga un impacto regional desde la insurgencia comunitaria. Ojalá este proyecto no sea resultado de lo que el mismo Ramírez denomina el cumplimiento de objetivos del milenio e indicadores internacionales¹³ que sostengan intenciones ocultas de un currículo normativo, condicionado por ciertos valores y supuestos ideológicos.

3.5 Observaciones de la investigación

A continuación complemento la investigación con las observaciones que se obtuvieron a partir del 2003 y en especial en junio de 2005. Una de las carencias que se ha argumentado en el transcurso de la tesis es la imposibilidad de la participación real del subalterno representado en la nacionalidad puruhá a la que pertenece Chanchán; en los procesos de formación de los niños y niñas, desde las particularidades de su experiencia comunitaria. Se han precisado los alcances y límites de la educación formal que reciben estos niños. Ahora nos ocupa exponer a partir de las observaciones y notas de campo que se realizaron; las alternativas que a mi parecer propone la comunidad desde su perspectiva experiencial y que se deben tomar en cuenta como puntos clave en el desarrollo de cualquier propuesta formal o no formal.

¹³ Intervención de Ángel Ramírez. *Encuentro internacional: Educación y Diversidad Cultural en la Región Andina. Una mirada sobre lo avanzado*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito julio 12 – 15 de 2005.

A fin de problematizar y reflexionar el sentido comunal de formación que reciben los niños y niñas de la comuna, organicé mi observación y notas de campo a partir de tres aspectos: vida cotidiana, conductas recurrentes y principios comunitarios. Expongo a continuación a manera de relato los resultados de este ejercicio de investigación.

Vida cotidiana

Pensé en este momento a fin de conocer las interrelaciones que se tejen en algunos momentos claves como la comida, el trabajo (adquisición de conocimientos) y la feria. La importancia de incluir la vida cotidiana fue precisamente porque la educación estatal no se ha detenido en conocer el ambiente en el cual se desarrollan los niños y niñas como eje principal para su formación.

La *alimentación* es un símbolo de gratitud por un servicio. En las mañanas doña Lourdes por ejemplo, reúne junto al fogón a su esposo e hijos. No debemos olvidar que la casa es el núcleo de su vida y el testigo de su existir, es el lugar donde la intimidad con los hijos, la esposa, el esposo es posible porque hay confianza. Ahí se lamentan, se alegran, aconsejan y toman sus decisiones. Desayunan generalmente pan con agua de panela, leche o colada y papas con cebolla y achiote u otra cosa de sal. Manda a sus hijos e hijas a la escuela con “cuatro papitas” o habas tostadas para el profesor (a) a fin de que enseñe a sus hijos. Cuando llegan visitas las familias de Chanchán las reciben con gusto pero se pone límites. Si son familiares comparten el espacio de la cocina que hace de veces de dormitorio. A personas ajenas las reciben en las casas prefabricadas o de bloque que están junto a las de paja. Solo si hay mucha confianza se acoge a las personas de afuera en la cocina.

Así se tejen las relaciones con quienes ofrecen servicios en la comunidad. No es dinero, ni gracias con estrechones de mano, sino un buen plato de comida lo que garantiza su gratitud.

Trabajo

Relacioné el trabajo con la adquisición de conocimientos por ser un momento idóneo, espontáneo, de relación íntima entre abuelos, padres, madres, padrinos,

madrinas, vecinos e hijos. Los conocimientos que se producen provienen desde el consenso y ejercicio colectivo. Se legitiman desde la necesidad de sobrevivencia social y cultural, una necesidad extrema, por lo menos así logro interpretarlos a partir de mi experiencia.

El trabajo es una actividad de aprendizaje. Durante la cosecha por ejemplo, se pone en práctica el “preste de manos” de adultos y niños, actividad que implica el intercambio de semillas porque cada niño lleva a su casa una porción del producto que se cosecha. Esto garantiza que la comuna tenga variedad de productos. La cosecha es a mi modo de ver un lugar motivador para compartir y descubrir conocimientos. Los niños más pequeños desarrollan maravillosamente la destreza de clasificar cuando reconocen por el olor, color y tamaño plantas que crecen en los alrededores del terreno. A los animales los identifican por su excremento, huellas o nidos. También realizan juegos con las espigas. Las cortan con tal destreza que solo ellos conocen y forman pitos con las espigas más verdes. ¡Esta es la mejor manera de aprender, jugando!

En la cosecha se conjuga una interesante relación humanitaria con los animales. Juan uno de los comuneros jóvenes después de observar que un vecino obliga a los toros con la yunta a dar la vuelta en el terreno sin mayores resultados, afirma que se debe aflojar a mano antes el terreno sino los animales peor no ayudan y se cansan más rápido. Se nota en esta observación el cuidado especial que tiene a sus animales (toro y vaca). Finalmente, confiado asegura que estos animales se hacen mansos cuando aran. Los animales (vacas, toros y burros) están condicionados por el juguete, el asial y la voz de su dueño.

El pastoreo de animales es otra actividad que merece atención. Esta actividad no exime a los niños de otras tareas la interior de la casa. Los niños más pequeños van al páramo a traer animales con sus padres. Cuando tienen hermanos mayores son ellos los que generalmente los cargan a la espalda. Desde esos lugares altos su capacidad visual y auditiva es sorprendente porque reconocen a lo lejos a personas, conversan, preguntan y se enteran de novedades de las familias de un terreno a otro. Y si llega una camioneta la identifican inmediatamente. Están al tanto de quien llega, por donde llega y a la hora que se va. El momento del descanso durante el pastoreo o cuidado de animales es un acto de permanente contemplación y tranquilidad (visto desde lo humanos que somos).

Julio un joven y sus hermanos afirman que es mejor dormir entre las habas porque el calor se concentra más. A ratos se observan en silencio, hacen chistes, se burlan, duermen sin tiempo y luego retornan al trabajo. En el pastoreo no deja de admirarme como fluyen los conocimientos desde la necesidad. Es que mientras conversan con otros vecinos; se dan consejos para mejorar cosechas, cuidar animales, recetas de comida, consejos a los niños, etc.

El pastoreo además estimula una práctica textual alternativa que ha tenido continuidad entre generaciones. Esta dinámica tiene que ver con un acumulado de conocimientos que se dan dentro de la familia y requiere de procesos específicos. Por una parte se busca lugares adecuados para pastar a fin de garantizar la inversión que implica la crianza de los borregos. Por otra, se entrena a los miembros familiares en el trasquilado, hilado, teñido y tejido, según el caso. Todo este aval requiere de habilidades y destrezas como: manejo y uso de espacio, cálculo en los diseños de la prenda o telar, habilidad motora para integrar los movimientos corporales en el uso del telar, coordinación entre la vista, pensamiento e inspiración (Kowii 2005). Todos estos pasos didácticos señalan el grado de inteligencia que deben desarrollar a nivel visual, expresivo y social. Es que el tejer como lo afirma Arnold (2000: 29) es una actividad tanto contemplativa como social que incluye el diálogo como fuente de producción de conocimientos, de ahí la importancia de incluir esta lectura de la realidad dentro de la formación educativa.

Feria

La feria de Guamote es el punto de encuentro intercultural por excelencia por la relación que se entabla desde su diversidad étnica- cultural. Las ferias son espacios propicios para comprender el proceso de identificación y diferencia con otras comunidades, turistas, intermediarios, etc. Aquí se confrontan discursos, sujetos y representaciones locales, nacionales e internacionales.

Generalmente van a la feria los adultos y jóvenes a vender sus animales, hacer trámites, llamadas, compras, etc. Los niños no bajan mucho pues deben cuidar sus casas. Cada jueves se ve en los caminos de la comuna animales y productos que se venderán.

Ya en la feria se puede observar en un mismo escenario: la relación de los indígenas con los intermediarios en la venta de sus animales y sus productos agrícolas y el regateo de los precios. Restaurantes con canciones del Ángel Guaraca y ventas de CD sobretodo de humor (El cholo Juanito, peruano) y cassettes de música popular y en inglés para los jóvenes. Encuentros de padres y madres con sus hijos a la distancia en un Andinatel repleto. La estación de tren cruza una parte de la feria de comida. En momentos menos esperados extranjeros y turistas ecuatorianos desde el autoferro miran con asombro a “la comunidad indígena”, congelan su relación intercultural en fotos. Captan en la imagen su encuentro fugaz con el “otro” y se lo llevan como recuerdo en una guipala o una wallka. Las vendedoras que a veces no necesariamente son indígenas sino mestizas también tienen su encuentro y lo relacionan muchas veces con la venta de sus comidas y artesanías.

En las ferias y la migración se permiten a sí mismos, la posibilidad de relacionarse con “otros estilos de ver, saber, de producir, de subjetividad y de incorporación” al mundo. Lo que les abre un sinnúmero de posibilidades al igual que a nosotros cuando posibilitamos estos encuentros desde nuestra realidad.

Me parece que es pertinente dar a conocer que en Guamote se está impulsando la comercialización y precio justo. La ACT Ayllucunapac causaimanta Tandari es un centro de servicios e insumos agroecológicos que está apostando por la producción, consumo y venta de alimentos más sanos. Se organizan en las comunidades y en el Inti Huasi (colegio a distancia) talleres con paquetes de capacitación, orientados a facilitar: estrategias de producción, comercialización, promoción y plan de mercadeo de productos tratados en forma natural. Esta es una manera, existen más experiencias que nos cuestionan sobre el modelo de consumo y mercado.

Conductas recurrentes y principios comunitarios

En este punto quiero aclarar que las conductas que expongo las he venido trabajando desde el 2003, por lo que me parece que tienen validez. Las puntualizó porque me ayudaron a entender mejor una serie de valores altamente positivos que viabilizan tanto la pertenencia personal como grupal.

- En las reuniones comunales cuando interviene un participante, éste saluda a todos antes de empezar. Pide disculpas (algunos lo hacen otros no) muchas veces se vuelven retóricos en un tema. La voz de los y las mayores son prioritarios en las decisiones.
- Cuando van y regresan de la feria se molestan entre ellos (adultos y jóvenes), se ríen, se empujan, tocan y halan las bayetas y anacos de las chicas, es una manera de descubrir su sexualidad. A los más jóvenes de la comuna les suelen coger entre dos chicas y lo halan para quitarles sus ponchos y tratan de hacer lo mismo con sus sombreros. También lo hacen los niños en sus juegos.
- Cuando llega un transporte (moto, camioneta, bus) los niños esperan al borde del camino.
- Se muestran muy atentos, preguntan por mis padres, hermanos (nombres y cómo se encuentran)
- Niños son muy curiosos, suelen decir: “cuente algo” y demuestran solidaridad porque buscan la integración de todos.
- En algunas entrevistas no cuestionan a la escuela, les parece que todo está bien.
- Los mayores supervisan el trabajo de los más pequeños.
- Todos agradecen la visita a desconocidos.
- Se alegran sobremanera cuando regresan los migrantes y toda la comunidad se entera de cómo le ha ido a fin de tener alguna referencia por si les toca atravesar la misma situación.
- Comparten la comida si uno le ha acompañado. Siempre llevan un cucayo reforzado al trabajo.
- Algunos adultos piden que escriba en una hoja mi nombre y apellido y fecha. “para recordar quien llegó”.
- Hay mucha alegría cuando se canta, se dice coplas.
- Una fortaleza que muestran los niños es la independencia y autonomía en sus actividades. Son ágiles en general al caminar y trepar a la camioneta.
- Hablan kichwa entre ellos para concertar decisiones.
- Generalmente se busca en el transporte beneficio para todos. Se reúnen en la cruz un lugar de concentración en Guamote para subir a la comuna.
- Conocen donde viven todos y la genealogía familiar en su mayoría.
- Tienen un conocimiento perfecto de su espacio físico.

- Se conocen entre ellos y son amigos. Son abiertos hay tranquilidad en los niños y niñas.
- Acuden a sus wakas. Cuentan en la comunidad que la sequía del año pasado fue desastrosa. Los mayores fueron en las festividades de Carnaval junto con danzantes, música y velas (amarran pelo de sus animales, hojas de sus plantas) al monte de Chamblorg un sitio sagrado de cuatro comunidades aledañas; para pedir lluvia y mejora en sus cosechas y por lo tanto en sus vidas. La comunidad dialoga con la Naturaleza y encuentra en ella y en sus fenómenos naturales las respuestas a su existencia, a sus desgracias y a sus felicidades.
- En conversaciones informales con un grupo de jóvenes salió el tema de los sueños. Entre algunos significados enumeramos los siguientes:
 - Soñar paja, ocas, carro = la gente conocida muere
 - Llamingo = casamientos
 - Candela = que habrá peleas verbales
 - Burro = cansancio
 - Borregos = granizadas
 - Cebada, habas = coger plata
 - Cavar papas = coge frío en la noche
 - Toro = lluvia

Los sueños son presagios de la realidad y son tomados muy seriamente en el desarrollo de las actividades.

A partir de estas conductas y la experiencia de vida que me permitió la comuna pongo a consideración una lista de principios comunitarios que tiene la comunidad. No es una lista exhaustiva tan solo es una síntesis de lo que mantiene a la comunidad activa y con esperanzas.

- La comunidad es el núcleo, lo materno, lo que permanece siempre a pesar de las migraciones locales.
- Ayuda mutua. Esto se refleja en los juegos que en realidad son comunitarios, no se excluye por edad, sexo ni discapacidades.
- La conversa natural o diálogo es importante y se desarrolla cuando se acompaña en las actividades cotidianas: pelar papas, habas, lavar ropa o cuando se cosecha.

Es un momento idóneo para aconsejar. Esta alternativa la usan frecuentemente para formar a los más pequeños.

- Responsabilidades familiares para el cuidado de cuyes y borregos de la comunidad.
- Respeto y aceptación de las enseñanzas de los mayores.
- Fuerza para protegerse ante la adversidad. Esta capacidad de sobrevivencia bien puede entenderse desde la propiedad colectiva de la tierra. Las casas, ni los terrenos tienen muros ni límites lo que evidencia la vivencia comunitaria.
- Hay un lazo emotivo y contemplativo con la Pachamama, sus seres y fenómenos y beneficios.
- El saludo y el convite como símbolos de bienvenida y pertenencia.
- Importancia de la participación total de los miembros para tomar decisiones políticas, sociales, económicas.
- Aprendizaje en actividades cotidianas por medio de la práctica de sentidos.
- Destreza y adaptación para acoplarse a experiencias migratorias, aún con las repercusiones psicológicas como: sentimiento de desarraigo, tendencia a una suerte de “camuflaje” cultural y psicológico, “desamparo aprendido”, o sea, una actitud de impotencia y derrotismo que se agudiza por la vida en permanente subempleo crónico (Dávalos 2001: 102).

A partir de estos aspectos de la vida de Chanchán no podemos estancarnos solo en la escuela cuando nos referimos a educación. La formación de sus miembros se produce dentro y fuera del hogar y de la escuela. La característica fundamental de la organización social es comunitaria, rasgo que como hemos visto a lo largo de este capítulo es el eje transversal de su permanencia histórica y está bajo la responsabilidad de lo que podríamos llamar: una familia ampliada.

4. ¿Qué hacer?

Cabe señalar la complejidad de lo planteado y la importancia de entender que lo educativo nos remite a la diversidad. Es de mi interés centrarme más en la parte del diseño de estrategias operativas desde los voceros de la comuna, para poder establecer otras lógicas que respondan a las diversas prácticas que superen a la

escritura y lectura, estrategias válidas pero usadas al extremo de imponerse como medios y modos totalizadores de aprendizaje en Chanchán. Estas formas de conocimiento no pueden limitarse como las únicas posibilidades comunicativas porque he verificado en este trabajo la permanencia de otras “prácticas textuales”. (Denise Arnold y Juan de Dios Yapita 2000:34) en el texto: *Rincón de las cabezas* las consideran como reproductoras de los modos de producción y reproducción de las sociedades andinas. Su base está en los textos andinos (tejido, kipu, canto, oratoria, rezo) pero también en las prácticas textuales (tejer, trenzar, anudar)

La vitalidad de estas prácticas desafían los cánones establecidos. Por eso la necesidad de legitimar el acto de cantar mientras se hila o se cosecha; el trenzar y anudar cuando se hacen las bayetas o los ponchos; el imitar sonidos, cantos y actividades de los mayores; el bailar y personalizar personajes en las fiestas, etc.

Supuesto lo anterior, quiero puntualizar los aportes de esta investigación desde algunas reflexiones, sugerencias que hicieron los abuelos, abuelas y niños y también desde mi forma de ver la problemática que acarrea la educación formal.

A futuro se espera incorporar o revitalizar en la formación de los miembros de comunidad sus aportes para garantizar la inclusión de conocimientos y principios locales así como las relaciones con otras realidades y fenómenos sociales. Iniciemos con los aportes de Chanchán.

- Una manera de superar el estancamiento de culturas únicas y aisladas es escuchar las inquietudes naturales que tienen los niños y niñas de Chanchán. Cuando ellos me entrevistaron en uno de los ejercicios del uso de la grabadora exponían sus inquietudes: ¿Cuándo se regresa a Quito?, ¿te gusta vivir ahí?, ¿tienes papá, mamá y hermanos?, ¿cómo están?, ¿cuándo son las ferias en Quito?, ¿hay circos?, ¿si hay fiestas por ahí?, ¿por qué no hay lugares donde criar cuyes?

Sin duda una buena parte de estas preguntas están atravesadas por la necesidad del diálogo intercultural desde la equidad que he expuesto en la tesis. Sabemos la importancia que tienen las fiestas, la feria, la interacción con los animales en

la cosmovisión indígena. Me parece que cuando ellos comparan su realidad con la ciudad desde su cotidianidad buscan establecer tácitamente encuentros iguales entre personas y prácticas culturales distintas. Este espacio fronterizo de relación y negociación necesita elementos de debate como el que exponen los niños para desafiar el control y hegemonía de una cultura dominante.

- Para fomentar el potencial ritual de los miembros de la comuna a partir del compromiso con el lugar que se ha decidido habitar, las palabras del guardia del capitán (personaje de la fiesta de Corpus que cuida al capitán o prioste) nos ilustran mejor ese compromiso:

Lunes acabamos aquí jugando según nuestra cultura, nuestros padres, nuestros viejitos han hecho esta fiesta, han dejado una herencia a nosotros. Esta historia hemos llevado y estamos llevando para que no se olvide porque eso debemos llevar adelante.

En efecto, la muerte de los mayores implica la pérdida de sus conocimientos, formas de sobrevivencia, organización social, económica, familiar y comunal. Desde ahí la urgencia de que se sigan celebrando las fiestas dentro del contexto indígena. Pero con las precauciones del caso, un abuelo las enuncia:

Antes no había licor mucho, solo chicha, así se avanzaba y se bailaba más. Ahora hay radio, discomovil. Antes el mismo tambor, rondador y guitarra hacían bailar. Con eso conversábamos para salir. Ya ese día haciendo amigos entre amigos salíamos pero sin disgustar. Ahí donde daba sueño, nos poníamos así juntitos y dormíamos: así tranquilos. Daban comida: si avanza todo si no gracias suficiente se decía.

En este testimonio de las fiestas se evidencia los conflictos intergeneracionales que atraviesan los miembros de la comuna. Según los mayores las fiestas de antes los valores radicaban en disfrutar juntos de la comida y bebida en un sentido ritual. Ellos rechazan la intervención del licor con exceso a la que están expuestos los jóvenes en las fiestas que realizan con discomóviles. Dicen que la tecnología limita el sentido ritual. Sin embargo, los jóvenes construyen en esa diversión nuevas alternativas de ritualizar las fiestas. La tecnología para ellos les da la posibilidad de entrar en el mundo globalizado.

En general el despliegue de esta mezcla de prácticas culturales posibilita una reconceptualización de su ser indígena y les da elementos críticos para recrear constantemente la realidad.

- La voz de los mayores va encaminando el futuro de sus pares. Uno de los abuelos afirma que los consejos de viejos rigen milenios en su corazón.

Antes dice él los mayores no sabían leer ni escribir pero tenían pura mente para grabarse, buena memoria tenían. Antes una sola mandada y una sola aconsejada era. Se tenía pocos hijos para educar mejor. Yo me casé de 35 años y mi mujer de 17, tuvimos un hijito pero eso sí bien educado porque aquí en el campo otra forma de vivir es... En la migración claro otra cosa es. Por eso yo le digo a mijo “donde quiera amistad y conocer no más es” así donde quiera se puede llegar sin olvidar lo que se es. Yo ca donde quiera llegaba con tal de ser “mano segura y palabra bien suave” a donde quiera se llega, más vale el saludo y la amistad. Hay que aprender cualquier trabajo, no solo albañil, no solo agricultor. Hasta cocinar para comer, todo hay que aprender yendo a la ciudad, yendo a donde quiera también.

La interculturalidad deja de ser polémica e irreal desde la mirada del taita. El sugiere a mi modo de ver la posibilidad de convivencia atravesada con el conflicto inherente que supone la diversidad étnico – cultural, generacional y socio económica esa es una de las formas de movilizar, de dinamizar la heterogeneidad.

- Una abuelita da su aporte desde la contemplación, en una conversa que mantuve con ella me maravilló el lugar donde estamos sentadas; la mirada era espectacular, abierta. Segura del conocimiento que transmitía afirmo:

...Nuestro puesto es aquí, nuestra comunidad, este puesto hace plano, bonito, amplio. Hay que vivir viendo al frente, ver a este lado, al otro. Ir allá (señala el páramo) ver otro lado y así...

Es que los niños y niñas tienen ese gran privilegio de vivir en tranquilidad, porque eso es lo que otorga la naturaleza. Viven dentro de los colores del sol, la luz de luna llena, las estrellas fugaces, arcoiris, nevadas. Pero también experimentan los fríos intensos por las noches, el malestar y picazón del viento en sus rostros, las heladas que destruyen sus sembríos. Esa experiencia es positiva y bien se la puede encarar con la experiencia potencial de los niños de

otras escuelas o espacios, para que compartan desde sus sitios las ventajas y limitaciones que cada ambiente otorga. La información de este encuentro o desencuentro se puede tomar en un ejercicio de notas de campo y las conclusiones pueden empezar a ser punto de debate en las reuniones comunales para incluir al otro dentro de la diversidad.

- Para sistematizar colectivamente el sistema educativo (familia ampliada) y otorgar sentido a la memoria social e histórica milenaria, un grupo de niños como resultado de una entrevista colectiva afirman que la intervención de lo padrinos en su formación es necesaria. Uno de ellos cuenta que en Chanchán se hace fiesta cuando alguien nace. Se hace un bautizo el padrino o la madrina amarra y da borregos, ropa al chiquito y esto sucede hasta los 18 años, ya que es una responsabilidad compartida, los padres se encargan de elegirlos. Este sistema complejo de influencias: espiritual, cognitiva, afectiva y social de la gente mayor, wakas, sabios, curanderos, padrinos, tío, hermanos, padres, madres requiere una mayor investigación que enfoque cómo se involucra la intervención de lo estatal, lo urbano, lo global en el contexto comunitario como encargados de otorgar sentido a la memoria social e histórica milenaria.
- Los nombres que se pone a los recién nacidos según algunas entrevistas son de vital importancia. Cuando uno de los niños Inti realizó la entrevista a su abuelo y abuela se confirmó la necesidad de que los nacidos lleven nombres kichwas para revitalizar su identidad.

...Conversaban que los mayores antiguos no eran con nombres cristianos sino que antes han sabido llamar los mayores puruháes de otra manera. Muchas personas han sabido llamar Inti – Shyri. Entonces oyendo esas historias, esas conversas yo me puse la afición de que cuando este niño nació, cuando dio la luz mi nuera. Entonces yo con mi afán, exigí que los papas pongan nombre de Inti. A ellos no les gustó. Sino que yo exigí: Tiene que haber un nombre kichwa. Por ejemplo, después aprendí que Manuel, José esos son nombres cristianos venidos con la religión. Por eso tenemos Pedros, Simón. Pero otros nombres antes de venir del Cristianismo han sido otros. Por ejemplo, Guamán no es apellido ha sido nombre. Mal los españoles que han puesto nombre cristiano y a nombre propio de apellido. Así era, por eso a este le puse Inti.

El significado de Inti representa el sol que alumbra caminos, ideas. Da vida, color y calor a los que le rodean. El empeño del taita es reflejo del empoderamiento en la formación de los niños y niñas desde las prácticas que su especificidad lo requiere. Desde luego, que esta lucha por el sentido no es generalizada. Hay muy pocas personas con nombres kichwas sobre todo los mayores. El vínculo común que noto en cuestión de nombres es que los concede de acuerdo con lo que se quiere que sean. No necesariamente son en kichwa, por ejemplo: Baltazara se lo pusieron por su abuela trabajadora. Segundo por un abogado que ayudó en el asunto de las tierras. Y hasta los animales reciben nombres con el mismo sentido. Un hogar de abuelitos bautizó a su gato por los ojos de caballero que tenía. Por eso le pusieron ingeniero Carvajal. Esta lógica puede ser validada y puesta en debate desde la inspiración, influencia, entereza o sabiduría con que se decide nombrar.

- Sostener y fundamentar la metodología de aprendizaje desde la práctica de los sentidos para asegurar que los conocimientos que se adquieren en la comunidad sean pilares de irrupción frente al modelo estatal de vida que se quiere naturalizar en las comunidades; requiere una atención especial. Un joven migrante valida la forma en que se aprende por ser natural.

Los padres educan, los chiquitos ven lo que hace el papá o la mamá y se va aprendiendo. Como dice que el niño todo lo que hace y ve se graba, así es.

Este sistema de comprensión de la vida es el espacio desde el cual este grupo subalterno debe consolidar la lucha de significados. La radio popular de Guamote puede impulsar esta difusión si la comunidad reformula su participación en los medios que es donde generalmente hay pugna por los sentidos.

Ahora expongo mis cuestionamientos y aportes que por supuestos están totalmente ligados a las observaciones que hizo la comunidad.

- Si la escuela está institucionalizada y es una realidad, la comunidad puede promover su intervención dándole el sentido de ayllu, es decir, reubicarla en un

ambiente comunal. Esta alianza puede significar que también el indígena desde su locus de enunciación entienda, confronte y llegue a acuerdos con el profesor que viene a ser el intermediario entre las diversidades culturales. Esta actitud abierta posibilita un sinnúmero de posibilidades de aprendizaje. A partir de ella es que debemos plantear nuevas estrategias de conocimiento e investigación participativa que emerjan de la comunidad. Ya que la escuela como institución tiene ciertas particularidades y otra modalidad de formación.

La convivencia genera “conocimiento interactivo” que vincula e incluye y se sirve del habla como mediador como lo afirma (Park 1999). Y sin duda es una de las fortalezas naturales de la comunidad indígena en la historia, de ahí que sea posible embarcarse en este reto.

- Es urgente abrir desde la mirada de los niños un espacio de diálogo en el aula. Planteo que se busque paralelismos entre los dos sistemas de prácticas textuales de manera didáctica. Se puede iniciar haciendo lecturas e interpretaciones de los cantos de las mujeres mientras hilan y las canciones que están en auge en la moda de los niños. El propósito es que se establezca la importancia de leer estos medios desde sus realidades, asimismo su utilidad e influencia. Sería importante que se explore sobre la oralidad a partir del propio territorio y sus propias prácticas de escritura: tejidos de vestimentas y el sentido que dan los indígenas a las prendas de vestir que usan. Este podría ser un modo de incentivar la participación de los comuneros en la construcción histórica de Chanchán así como la intervención que se quiere de la escuela en este proceso.

La misma educación como se ha demostrado en la tesis imparte ausencias de historias, personas, acontecimientos, conocimientos propios de la cosmovisión indígena. Por eso la Historia Oral es una herramienta necesaria para decir cuáles son las necesidades, opiniones, deseos, conocimientos, perspectivas y prácticas distintas para pensar de otra manera la forma en que contemplamos el pasado.

- Ya que la comunidad maneja una pedagogía andina es su responsabilidad confrontar en las reuniones comunales el plan institucional y anual que establece la escuela. Las reuniones comunales tienen un sistema mediador, lleno de significados, memorias y presencias que pueden enriquecer los contenidos y prácticas de la escuela.

- Trasladar la lógica de sobrevivencia de la comuna al sistema económico y político nacional aún cuando el Estado se pronuncia desde las tendencias mundiales de conversión de los distintos sistemas socioeconómicos al sistema de economía de mercado. Desde ese panorama debe ser vista la práctica ritual alimenticia que tienen las comunidades indígenas ya que viene a ser eje resignificador de subjetividad colectiva, mediador social y comunicativo auténtico. Es en este acto de compartir donde se involucran sentimientos de aceptación, rechazo, compatibilidad, indiferencia, tolerancia a la diferencia alimenticia a la que estamos acostumbrados, “naturalizados”. Tolerancia no como un acto de aceptar todo lo que venga sino como la posibilidad de admitir otras formas de ser. Si consideramos que la interculturalidad “contempla relaciones, negociaciones e intercambios y busca desarrollar una interacción entre diferentes donde la tensión está presente”. Me parece que el momento de comer es el mejor espacio para comprender este proceso.
- Pensar y sentir la educación desde la diferencia implica iniciar la formación de los niños y jóvenes desde las prácticas cotidianas. Por ejemplo la construcción de la casa del indígena por el significado que tiene dentro de la dinámica social de la comuna. Cuando la pareja se une se compromete con el lugar que han decidido habitar. Ya sea en la comunidad o en la ciudad, la nueva casa es el comienzo o la germinación de una nueva vida, de una nueva familia. Quien la habita ha logrado madurez, mayoría de edad. La abundancia de comida y bebida en el huasi - pichay es un rito importante en el primer año de vida familiar porque se asegura una vida feliz y se generan una vez más la unidad, el trabajo común, la minga (principios comunitarios) que están presentes en el acto de comer juntos.

Alrededor de la casa gira todo: trabajo, familia, comunidad, comida, fiestas, ritos, nacimientos, muertes porque como sabemos el principio de reciprocidad bajo el cual se mantiene la forma de vida de la comunidad, no solo compete a las interrelaciones humanas sino a todo tipo de interacción: ser humano – naturaleza, ser humano - divinidad. La relacionalidad es un rasgo fundamental en la racionalidad andina.

Los ciclos agrarios están acompañados de ritos y fiestas porque la comunidad se vincula con la tierra (Pachamama y Allpa mama) que es fuente de vida por eso la cuidan como a una mujer embarazada es así como se explica la germinación. El hombre es el que abre los huachos o surcos de la madre tierra, la hiere y siembra. Hay una interrelación entre animales y humanos.

En la misma línea dicen los comuneros que cuando se cosecha es necesario que la tierra repose un buen tiempo, ya que ha traído al mundo una nueva vida. La consienten regando paja y botando sobras de la cocina. Me pareció necesario describir una de las tantas formas de celebrar y entender el contacto del indígena con la naturaleza. Esta en particular permite: el sustento económico a través de la venta de productos y animales en las ferias; el contacto de los niños y las niñas y su forma peculiar de aprendizaje y formación de destrezas específicas que debe tomarse en cuenta en la escuela. Esto no significa la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Simboliza la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la Interculturalidad.

Conclusiones

Actualmente vemos que gran parte de los conflictos sociales están signados por la intolerancia étnica-cultural, la falta de conciencia o conocimiento de otras realidades y están cruzados por los problemas de poder político, económico e ideológico. Esta problemática tiene una configuración específica y presenta diferentes desafíos.

La adopción de un modelo capitalista y sus patrones culturales tienden a la homogenización en contra de la diversidad. La tendencia a la masificación del capital elitiza la producción designando el protagonismo a unos pocos (países desarrollados) la acumulación y el mercado y a otros (aquellos denominados no desarrollados, tercer mundistas) el auto consumo. Si trasladamos esta lógica a la educación que están recibiendo nuestros niños y jóvenes indígenas el resultado es alarmante. Se postula una distancia eurocéntrica respetuosa de las culturas locales siempre y cuando sigan el juego de la relación: estado, mercado y sociedad civil que profundiza la dependencia y clientelismo. Esta lógica nos sitúa en el multiculturalismo neoliberal cuya ideal es propiciar una ciudadanía integrada tolerando otras lógicas de pensamiento y forma de vida, sin cambios estructurales.

La dinámica social de América Latina entorno a la educación indígena se moviliza en dos espacios, por un lado se ejecutan proyectos y programas estatales o privados y por el otro los pueblos indígenas presionan para que se reconozcan sus demandas territoriales, se reivindiquen y revitalicen sus culturas en procesos de equidad. Los mecanismos de participación indígena dependen de su grado de protagonismo, organización, capacidad de negociación y articulación dentro de las sociedades. De ahí que en la región haya múltiples experiencias de educación bilingüe, etno-educación, entre otras. Estas experiencias son producto de la falta de atención a la diferencia étnico – cultural que tenemos en América Latina.

En países como Ecuador, las experiencias formales de educación postulan intervenciones de “progreso y desarrollo” monocultural por medio del Estado, la iglesia y organizaciones internacionales. En contraposición a estas posturas, las nacionalidades y pueblos indígenas han emprendido a lo largo de la historia experiencias con elementos claves que afirman sus identidades desde la posición política.

Como hemos discutido aquí, la interculturalidad que plantea el movimiento indígena abre la dimensión espacial, los actores y subjetividades para construir relaciones. Sin embargo, para que la interculturalidad llegué a la práctica requiere un mínimo de conciencia, autoestima y dignidad de los pueblos para posicionarse en la diferencia y exigir igualdad de condiciones. Hasta ahora, no obstante, la educación intercultural bilingüe es para los indígenas, sector de la población cuya inserción en una cultura hegemónica diferente a la suya le hace ser intercultural casi por necesidad.

En este estado de cosas, parece que los únicos que deben tomar conciencia y respetar la realidad heterogénea del país son los indígenas, pues en las escuelas no indígenas (denominadas habitualmente como hispanas), apenas se ha adoptado algún tipo de medida en este sentido. Si consideramos la naturaleza plural del Estado ecuatoriano, sería razonable, en principio, que su sistema educativo fuera fiel reflejo de esa pluralidad.

La cuestión, sin embargo, no es sólo promover la participación de los pueblos indígenas en “el proceso de desarrollo”, sino en primer lugar promover su participación en la definición misma de ese desarrollo, lo cual requiere una adecuada participación de los pueblos indígenas en el proceso político que influye directamente en su sistema educativo, desde ahí se debe repensar la función de la escuela en las comunidades indígenas.

La EIB en Ecuador debe sobrepasar la visión integracionista y empoderarse de los principales objetivos de su existencia frente a los sistemas oficiales de educación. Pero esto resulta insostenible si las políticas educativas y los elementos curriculares están aislados del seno comunitario. Por ejemplo, el MOSEIB y su rediseño adolecen de un empleo superficial de la producción de conocimientos, metodologías y principios que generan las comunidades indígenas. La masificación y uniformidad de conocimientos sin tomar en cuenta estas particularidades y capacidades, promueven supuestos ideológicos y estilos pedagógicos tradicionales de educación para una forma de vida determinada.

Lo que he aprendido en este trabajo es que la forma de gestión de la Investigación Acción Participativa es una herramienta intelectual de transformación

social que otorga protagonismo a los pueblos desde la experiencia. El desafío de emprender este trabajo es sin duda sentir como propia la problemática y proponer acciones políticas colectivas. Los métodos, la forma de análisis y el qué hacer con los resultados obtenidos vienen por añadidura si se ha logrado entender el compromiso de transformación estructural que está detrás de todo esto.

La comuna Chanchán Tío Cajas en la provincia de Chimborazo apuesta por esa transformación. Demanda el liderazgo de sus personeros, el compromiso comunitario en la formación de los niños y jóvenes desde su cosmovisión, la legitimación de los conocimientos y principios que yacen en su vida cotidiana y la relación intercultural con el fenómeno socio-culturales que atraviesa el mundo.

La visión formativa de la comuna no está lejos de ser una propuesta política si se socializa y optimiza su lógica pertenencia y sobrevivencia para emprender nuevos cuestionamientos a lo institucional. La comuna es un espacio colectivo para construir, las voces de sus miembros representan una posición activista potencial.

Al finalizar este trabajo académico las voces de los mayores de la comunidad resuenan con mayor sentido y son presupuestos básicos para emprender desafíos educativos. Cuando ellos dicen: “Así han sabido llamar antes los mayores puruháes”, “entonces oyendo esas historias, eso se conversa a los guaguas”, “los mayores daban una sola mandada y una sola aconsejada, así era”, “ con mano segura y palabra bien suave a donde quiera se llega siendo lo que uno es”, “vivir viendo al frente, a este lado y al otro” sin duda están perpetuando sus conocimientos a través de la palabra. Los usos e interpretaciones que podamos construir de esas experiencias pueden ser alternativas de cuestionamiento.

A lo largo de estas miradas fue casi inevitable distanciarme de lo educativo como institución por un momento, para emprender de la mano colectiva, una travesía apasionante y entender entre un danza de conflictos; posiciones alternativas de convivencia que hacen posible repensar la ideología fundante de “educar” que se maneja en el Ecuador.

Agudizar los sentidos y sospechar de todo son ahora dos emergentes en mi vida personal y profesional. Me llevo de esta maestría entre otras contradicciones, instrumentos conceptuales para entender la construcción de la "realidad" que también es discursiva y creada constantemente. Emprendo otros viajes, sin olvidar claro que esos lugares están habitados con todo el entramado que significa ocupar un lugar en la geopolítica del conocimiento.

Bibliografía

- Assies, Willem, Haar van der, Gemma, Hoekema, André. Clarooscuros del estado multiétnico, *Cuarto Intermedio* (Cochabamba, Bolivia) 58, febrero 2001, 68 – 94.
- Assies, Willem, ed.; Van der Haar, Gemma, ed. Hoekema, André, *El reto de la diversidad*. El Colegio de Michoacán. México DF. MX. 1999, 517.
- Bhabha, Homik. Introducción. Los lugares de la cultura, en *El lugar de la cultura*. Manantial. Buenos Aires. 1994, 17-37.
- Bretón Solo de Zaldívar, Víctor, Del Olmo Gabriela. La Educación desde la intercultural-
 ralidad: construyendo nuevos retos en, *Yuyarinakuy.* "Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que somos. Una minga de ideas. Abya Yala. Quito, 2001, 3.
- Bueno, Raúl. Sobre la heterogeneidad literaria y cultural de América Latina, en Mazzotti, José y Cevallos, Juan (coordinadores) *Asedios a la heterogeneidad cultural. Libro de homenaje a Cornejo Polar*. Asociación internacional de peruanistas. Philadelphia. 1996, 23- 27.
- Bernstein. Educación social en el aula: La dinámica del currículo oculto, en Giroux Henry y Penna Anthony. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de educación. Paidós. MEC. Barcelona 1990, 72.
- Castro Gómez Santiago, Mendieta Eduardo (coordinadores). *Teoría sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. USF. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. México. 1998.
- Carrasco, Tania, Iturralde, Diego, Uquillas Jorge. Retos de la educación Indígena: experiencia del modelo educativo de Simiátug en *Doce experiencias de desarrollo indígena en América Latina*. Quito. Abya Yala, 2001, 207 – 230. Consejo de Gobierno de la CONAIE. Período 1997 – 1999. *Proyecto Político de la CONAIE*. Quito, 1999, 12.
- Debreen Educación social en el aula: La dinámica del currículo oculto, en Giroux Henry y Penna Anthony. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de educación. Paidós. MEC. Barcelona 1990, 72.

- Del Pozo, José. *Yo declaro con franqueza. Caushami Causancanchic. Memoria Oral de Pesillo – Cayambe*. Abya Yala. 1986.
- Enríquez, Luis, Küper Wolfgang. *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balances y perspectivas*, PINSEB – PROSEIB ANDES, Editora H & P. Cochabamba. Bolivia. 2004, 37 - 53.
- García Salazar, Juan. Compilador. *Historia de vida. Papá Roncón*. Fondo documental Afro- Andino. Quito. 2003, 87 y 88.
- Hopenhayn, Martín. Trasculturalidad y diferencia (el lugar preciso es un lugar movedizo) , en Arditti, Benjamín (editor). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nubes y Tierra Editorial Nueva Sociedad. Caracas. 2000, 70 – 79.
- Jácome, Rosario y Rodríguez, Orlando. Desarrollo y Diversidad, en *De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de Antropología Aplicada*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, 57.
- Küper, Wolfgang. La educación intercultural bilingüe en el Ecuador en *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Experiencias de la Región Andina*. Quito: Abya Yala, 1999, 87 – 134.
- Küper, Wolfgang. El Colegio Macac: una experiencia de educación secundaria indígena , en *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Experiencias de la Región Andina*. Quito: Abya Yala, 1999, 135 - 146.
- Lienhard, Martín. De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras, en Mazzotti, José y Cevallos, Juan (coordinadores). *Asedios a la heterogeneidad cultural. Libro de homenaje a Cornejo Polar*. Asociación internacional de peruanistas. Philadelphia. 1996, 63.
- López, Luis Enrique y Küper Wolfgang, *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. PINSEIB – PROEIB ANDES. Editora H & P. Cochabamba, Bolivia, 2004: 53.
- M. Anisur Rahman y Fals Borda, Orlando. *La situación actual y las perspectivas de la investigación – acción – participativa en el mundo. Análisis Político*, núm. 5. CINEP, Bogotá 1991, 213.
- MEC, *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, 1988.
- Menchú, Rigoberta. El sueño de una sociedad intercultural, en Imbernón, Francisco (coordinador) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. GRAÓ. Biblioteca de Aula de IRIF, SL. Barcelona. 2002, 65- 66.

- Mignolo, Walter. Interculturalidad desde la perspectiva de los estudios coloniales, *Seminario Andino. Conflictos y políticas interculturales: Territorios y educaciones*. Cochabamba, Bolivia, octubre 1999, 21 – 41.
- Moya, Ruth. *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. Abya Yala. Quito, 1999.
- Moya, Ruth y Moya, Alba. Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina. Cafolis – Funades. Quito, 2004.
- Palermo, Zulma. El sentido de la diferencia. Pensar desde los márgenes andinos, en Castro Gómez, Santiago. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Centro Editorial Javeriano. Bogotá 2000, 191.
- Park, Peter, *Qué es la investigación participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas en la investigación – Acción participativa. Inicios y desarrollos* Perú: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas, 133 – 171.
- Quishpe, Segundo, Chanaguano Luis. *La educación bilingüe comunitaria de Simiatug: Hacia un modelo autogestionario. La escuela india: ¿Integración o Afirmación étnica?* COMUNIDEC. Quito. 1992, 55 y 56.
- Rivera, María Teresa y Donovan, Patricio. *El diagnóstico en las organizaciones populares. Serie I Propuesta de capacitación para un diagnóstico participativo*. Alai/Abya Yala. Quito. 1988.
- Rodas, Raquel. *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango. Una Experiencia de educación bilingüe en Cayambe. Proyecto EBI. MEC-GTZ. Quito, 1989.*
- Torres, Víctor Hugo. *La Educación Indígena: una opción política. La escuela india: ¿Integración o Afirmación étnica?* COMUNIDEC. Quito. 1992, p. 13.
- Torres, Víctor Hugo. El modelo de educación intercultural bilingüe de la DINEIB-Ecuador, en *Interculturalidad y educación bilingüe, encuentros y desafíos*. COMUNIDEC. Fundación interamericana. Quito. 1993, 23 – 25.
- Vélez, Catalina. Algunas reflexiones sobre la interculturalidad, en *Reflexiones sobre Interculturalidad en Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada “Diálogo Intercultural” Quito 25 al 29 de enero de 1999*. Quito: Escuela de Antropología UPS/Abya Yala, 1999, 39 – 42.

- Vich, Víctor. *Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia*. IEP. 2001, p. 28.
- Viteri, Carlos. Documento de trabajo sobre educación, en *De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de Antropología Aplicada*. UPS. 1996, 115 – 130.
- Walsh, Catherine. La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento, en Walsh, Schiwy, Castro – Gómez (eds). *Indisciplinar las Ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB/Abya Yala, 2002, 175 – 214.
- Walsh, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo, en Walsh, Schiwy, Castro – Gómez (eds). *Indisciplinar las Ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB/Abya Yala, 2002, 17-44.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad en la educación*. Perú: Programa FORTE – PE, 2001.
- Walsh, Catherine. *La Interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la Reforma educativa*. Procesos N.- 12. I semestre. UASB – TEHIS. Corporación Editora Nacional. Quito, 1998. 119-128.
- Zizek, Slavoj. Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en: *Grüner, Eduardo, comp. Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós. Buenos Aires. 1998, 172.