

Anita Krainer, coordinadora

Educación, interculturalidad y ambiente
Experiencias prácticas
en centros educativos en Ecuador

Sandra Garcés
Verónica Santafé
Sara Gómez de la Torre A.
Claudia López
Luis Miguel Arroyo



FLACSO
ECUADOR

© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito-Ecuador
Telf.: (593-2) 323 8888
Fax: (593-2) 323 7960
www.flacso.org.ec

ISBN:

Cuidado de la edición: Santiago Rubio Casanova
Diseño de portada e interiores: Antonio Mena
Imprenta: Rispergraf C.A.
Quito, Ecuador, 2012
1ª. edición: septiembre de 2012

Índice

Presentación	7
Agradecimientos	9
Introducción	11
<i>Anita Krainer, Sandra Garcés, Verónica Santafé, Sara Gómez de la Torre A., Claudia López, Luis Miguel Arroyo</i>	
Sensibilización intercultural	27
<i>Anita Krainer</i>	
Contextualización de la Educación Ambiental	47
<i>Sandra Garcés J.</i>	

LOS SIETE ESTUDIOS DE CASO

Pichincha

Colegio “Pachamama”	69
<i>Sara Gómez de la Torre A.</i>	
Escuela privada Ch. Robert Darwin	91
<i>Luis Miguel Arroyo</i>	

Pastaza	109
<i>Verónica Santafé</i>	
Chimborazo	143
<i>Claudia López</i>	
Guayas	167
<i>Luis Miguel Arroyo</i>	
Galápagos	185
<i>Sara Gómez de la Torre A.</i>	
Algunas consideraciones	211
<i>Anita Krainer, Sandra Garcés, Verónica Santafé, Sara Gómez de la Torre A., Claudia López, Luis Miguel Arroyo</i>	
Bibliografía	227
Anexos	239
Siglas utilizadas en el documento	249

Sensibilización intercultural

Anita Krainer*

La relación entre hombre y naturaleza y su aporte a la diversidad natural y cultural

La diversidad natural (biodiversidad) se relaciona con la diversidad cultural por el hecho de que las zonas de alta diversidad biológica, en muchos casos, coinciden con una alta diversidad cultural; lamentablemente, al igual que la diversidad cultural, también la biodiversidad se considera amenazada. La transposición entre zonas de alta diversidad biológica y zonas de alta diversidad cultural ha llevado a un nuevo concepto llamado “diversidad biocultural”, argumentando que “una mejor relación futura con la naturaleza se puede realizar basada en el reconocimiento y conservación de la diversidad humana” (Bolom Ton, 2008: 33). Existe una muy estrecha vinculación entre naturaleza y humanidad, entre la diversidad cultural y ambiental y una enorme importancia del conocimiento tradicional en el manejo de los recursos naturales.

Walsh (2008) subraya que, desde la filosofía o cosmovisión indígena, la naturaleza es un ser vivo –con inteligencia, sentimientos, espiritualidad–, y los seres humanos son elementos de ella. La naturaleza, tanto en el concepto de *buen vivir* como en el *bienestar colectivo* de los afrodescendientes, forma parte de las visiones ancestrales enraizadas en la armonía integral entre humanos y naturaleza, una armonía que la sociedad occidentalizada ha perdido.

* Coordinadora del Programa de Estudios Socioambientales y del Laboratorio de Interculturalidad.

Para los pueblos indígenas, la concepción de hombre y naturaleza es una sola, el primero es y se debe a la segunda. Los recursos naturales renovables y no renovables (como han sido determinados según la visión occidental) son parte estructural de cada ser humano, haciendo que cada acción del hombre en el mundo esté relacionada con algún elemento de la naturaleza. Esta relación hombre-naturaleza no puede dejar de vérsela dentro de un territorio, no como un escenario ajeno donde suceden las cosas, sino como un elemento fundamental más, que determina las actitudes del hombre frente al mundo, pero también pone en su lugar cada característica de la naturaleza, otorgándole una cualidad que será significativa para él.

Los pueblos indígenas viven a través de una continua correlación hombre-naturaleza-territorio, y este último es el que permite la formación constante y cambiante del hombre. Juan Álvaro Echeverri explica que el territorio indígena “aunque puede llegar a demarcarse y limitarse, se define no tanto por sus fronteras y límites como por marcos geográficos que señalan la ligazón de un grupo humano a un paisaje y una historia” (2004: 261). Esta visión indígena, contraria a la noción estatal que ve un territorio como un espacio geográfico demarcado físicamente, permite entender la necesidad y defensa que los pueblos indígenas sienten hacia él. Además, la interiorización del territorio se relaciona con la concepción que tienen otros grupos humanos del mismo. Al entrar en relación esos diferentes grupos humanos con sus diferentes visiones y concepciones –que pueden ser actores internos y/o externos– se debe partir de la noción de interculturalidad, la cual nos permitirá conocer y entender los requerimientos, deseos y respuestas de los diferentes actores que se encuentran en el territorio y que ven, en el mismo, un lugar de satisfacción de sus necesidades.

Es así como el concepto de interculturalidad debe tomarse muy en serio, partiendo de la participación, diálogo y concertación entre las partes; al respecto, Echeverri plantea como herramienta¹ –para la planificación de áreas protegidas– el “encuentro de visiones territoriales”, de tal manera que

¹ Es pertinente describir la herramienta metodológica que plantea Juan Álvaro Echeverri para el ordenamiento territorial de las áreas protegidas: primero, identificar su ‘apetito’, que en el lenguaje institucional puede denominarse misión y objetivos de conservación y segundo, este apetito institucional se encuentra con otros actores que tienen apetitos sobre ese mismo espacio, también respondiendo a pulsiones reproductivas: poblaciones nativas o colonas que ocupan y derivan de allí su sustento, otras instituciones que tienen sus jurisdicciones, entre otras (2004: 266-267).

la interculturalidad “implica no solo el gesto de ‘reconocer’ y ‘valorar’ el pensamiento indígena, sino también adoptarlo como propio, experimentarlo y re-crearlo” (2004: 266). No se trata de unificar un solo lenguaje que conceptualice las concepciones de las partes, sino llegar al consenso, con mente abierta, de las significaciones que se construyen del mundo.

Foto N.º 1

“Mi relación con la naturaleza”, dibujo de Martina, estudiante de 3^{er} de básico, Colegio Pachamama



Fuente: Anita Krainer

Reflexiones acerca de la interculturalidad

Una propuesta de interrelación igualitaria en situaciones de contacto se la conoce como *interculturalidad*. Esta supone el reconocimiento y la valoración

² Todas las fotos que forman parte de la presente publicación, fueron tomadas por integrantes del equipo investigador.

positiva mutua entre los diferentes grupos étnicos de una sociedad nacional, junto con la vigencia de derechos educativos múltiples de varias culturas que conviven en el mismo territorio (Torres, 1994; citado en Krainer y Sandoval, 1999). El concepto de interculturalidad se ha discutido ampliamente en Latinoamérica en el contexto de la educación bilingüe. Según Jung, la interculturalidad en la escuela se puede entender a dos niveles: en el sentido de relación entre culturas, y como diálogo cultural abierto entre la sistematización y uso de las experiencias de la propia etnia y de otras. El punto de partida básico de la interculturalidad es el respeto y la relación de horizontalidad que permitan llegar a apreciar a los otros (Moya, 1995; citado en Krainer y Sandoval, 1999).

De cualquier forma, el objetivo de la interculturalidad es lograr que diferentes grupos lleguen a relacionarse y participar juntos en la vida nacional sin necesidad de abandonar o esconder su origen etnocultural. Algunas actividades que se han considerado para llegar a un sistema intercultural son el rescate y recolección, la conservación y mantenimiento, la difusión y demostración, y la defensa de expresiones culturales (Kleymeyer, 1994; citado en Krainer y Sandoval, 1999).

Foto N.º 2

Mural sobre interculturalidad elaborado por los estudiantes del Colegio Pachamama



Fuente: Anita Krainer

Existe una creciente atención por la interculturalidad en razón de permitir nuevos referentes para dar cuenta de los procesos de estos últimos años, en los que se han acentuado el contacto, la convivencia y la relación entre las culturas y grupos sociales.

Si bien la interculturalidad ha surgido como un tema de interés para responder a la diversidad social y lingüística en la sociedad, debe tomársela como una expresión de la tensión étnica y de las relaciones conflictivas entre los grupos, derivadas de los procesos históricos de subordinación social y que se reproducen actualmente, como es el caso del racismo.

La interculturalidad es un diálogo con buena intención, que busca generar un cambio de actitud a nivel de los grupos en conflicto. Hay que promover la interculturalidad con lo mejor que tienen las culturas, con los aspectos más atractivos y los valores más positivos de las mismas, favoreciendo la eliminación progresiva de prejuicios y resistencia mutuos. La interculturalidad representa una posibilidad para avanzar en un cambio de actitud en las personas y grupos sociales, y la formación de valores y de una cultura respetuosa del otro. No es posible una interculturalidad en sociedades con esquemas dominantes, las sociedades equilibradas pueden aportarse más fecundamente. La interculturalidad puede construirse identificando y aprendiendo valores comunes y trascendentales para la relación entre los grupos y personas, es importante subrayar que debe surgir de las actitudes, del interior de los individuos, de la capacidad de transformarse uno mismo para transformar a los otros.

Un punto de partida necesario para la interculturalidad es el conocimiento de las bases de las culturas, de los códigos, de la cosmovisión de los grupos e individuos en relación, para poder actuar en términos de respeto. Es importante, en esta interrelación, fortalecer la cultura de los grupos e individuos. Deben hacerse planteamientos concretos de carácter global e integral para la acción educativa de la sociedad en general, ya que no solamente la educación debe ser intercultural sino que la sociedad debe ser intercultural (Krainer y Sandoval, 1999: 31-34).

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa 'entre culturas', pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además

de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto, y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998; citado en Walsh, 2001: 3).

El Ecuador, escenario de una gran diversidad étnica y cultural, se constituye como el punto de encuentro de una serie de pueblos e identidades que tienen interrelaciones muy complejas. En torno a esta realidad se han desarrollado varios conflictos, prejuicios, racismo, desigualdades y asimetrías, pero también, desde varias décadas atrás, se han puesto los pilares para la estructuración de una interrelación entre estas culturas sobre los principios de respeto, igualdad, comunicación y aprendizaje mutuo (Ayala Mora, 2004).

Estos principios son los requisitos indispensables en la construcción de una sociedad intercultural, es decir, una sociedad donde la relación entre los diversos grupos étnicos, sus particularismos culturales y la convivencia social puedan desarrollarse con la finalidad de conseguir una mayor equidad entre los pueblos, que contemple la complejidad social desde la aceptación de la inexistencia de soluciones unifocales (Moya y Moya, 2004).

Walsh reconoce las asimetrías sociales cuando trata el tema de la interculturalidad diciendo:

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el 'otro' pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia —la capacidad de actuar (Walsh, 2001: 5).

Por interculturalidad se entiende según Walsh:

El intercambio entre diferentes culturas, que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad. Será entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre grupos con conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias (Walsh, 2001: 3,10).

En este contexto, el escenario de la interculturalidad se complejiza si pensamos en los múltiples espacios donde se vuelve necesaria la interacción social. Nos encontramos en un mundo intercultural, donde la yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o país es parte del día a día (García, 2004). Existen espacios cotidianos, en el bus, la calle, en el aula de clase, donde se encuentran personas con distintas experiencias, niveles de educación, conocimientos, percepciones sobre la vida y demás circunstancias que los configuran como sujetos individuales, miembros de un colectivo, de un grupo identitario o de una cultura. Pero también se presentan escenarios políticos donde, a partir de esas mismas concepciones multiculturales, se discute sobre los lineamientos generales en los que se enmarcan las acciones, permisiones y prohibiciones de un conglomerado social, es decir, sobre las políticas, reglamentos, leyes, tratados internacionales, entre otros.

Lo señalado anteriormente, nos lleva a reflexionar sobre las diferencias entre un diálogo multicultural, que supone la aceptación de lo heterogéneo; y un diálogo intercultural que implica que los otros, los diferentes, entablen relaciones de negociación, subrayando sus diferencias, pero a su vez planteando propuestas en respeto hacia ese 'otro' diferente (García, 2004).

Interculturalidad en América Latina

Es claro que en América Latina y el Caribe ha aumentado la conciencia de que la región y sus diversos países tienen un carácter multiétnico y pluricultural (expresado ya en casi todas las reformas constitucionales y recientes) y que, por tanto, es esencial desarrollar a la vez una conciencia y estructuras interculturales para poder organizar nuestra convivencia como país y entre países (Albó, 1999).

Sin embargo, la pluriculturalidad que distingue a Latinoamérica, en algunos casos, se expresa en formas interculturales negativas a través de políticas colonizadoras desventajosas para ciertos sectores sociales de reserva cultural propia (Albó, 1999).

“La noción de interculturalidad en América Latina se desarrolló por la década de los 70 y 80. Fundamentalmente surge para calificar los nuevos sistemas educativos interculturales y bilingües que emergían desde entonces en muchos países de la región” (Moya y Moya, 2004: 71). En la actualidad, en algunos países de Latinoamérica, en especial de la región andina, se ha incluido el tema de la interculturalidad como un elemento constitutivo para formular políticas públicas (ver Cuadro N.º 6).

Cabe recalcar que, si bien en América Latina la noción de interculturalidad está ligada a la educación intercultural, debe también aplicarse a otros sectores (respecto a derechos al medio ambiente, a la seguridad alimentaria, salud, etc.) (Moya y Moya, 2004: 95).

Cuadro N.º 1
La interculturalidad en las Constituciones Políticas de los países andinos³

País	La interculturalidad en la Constitución Política
Venezuela	“Estado democrático, social de derecho y de justicia que promulga como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, responsabilidad social, y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político” (Art. 2) (Constitución Política de la República Bolivariana de Venezuela, 1999)
Colombia	Estado social de derecho organizado en forma de República Unitaria, descentralizada con autonomía democrática, participativa, pluralista fundada en el respeto de la dignidad humana y en la prevalencia del interés general. El Estado debe promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos (Constitución Política de Colombia, 1991).
Perú	El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación, fomenta la educación bilingüe e intercultural, respeta la identidad y la pertenencia cultural de comunidades campesinas y nativas (Constitución Política del Perú, 1993).
Ecuador	Es un Estado plurinacional e intercultural. Promueve la unidad nacional en base al derecho individual o colectivo a “construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones” (Art. 32). Es un principio transversal en políticas públicas sobre servicios de salud, educación (intercultural bilingüe), participación, vivienda, desarrollo de fronteras y el régimen de desarrollo nacional. En cuanto a derechos colectivos: en el marco intercultural se respeta la manifestación pluricultural, el manejo del espacio y los saberes plurales en las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (Constitución de la República del Ecuador, 2008).
Bolivia	Estado plurinacional comunitario, intercultural, descentralizado y con autonomías. Se funda en la pluralidad y el pluralismo del proceso integrador del país. Es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. Debe garantizar el diálogo intracultural e intercultural, el sistema de acceso a la salud y la educación. En cuanto a derechos colectivos: en el marco intercultural se respeta la manifestación pluricultural, el manejo del espacio y los saberes plurales en las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (Constitución Política de Bolivia, 2008).

Fuente: elaborado por Daniel de la Fuente y Yuri Guandinango

3 Constituciones Políticas de Venezuela, Colombia, Perú, Ecuador y educación (plurilingüe) intracultural e intercultural. Es un principio transversal en políticas públicas de seguridad social, educación, maternidad, participación.

La educación intercultural en el Ecuador

No es posible abordar la educación intercultural en el Ecuador sin su relación con el proceso de reivindicación política de los grupos indígenas en Latinoamérica. Es desde esta perspectiva que el concepto de interculturalidad abandona la idea de ser un proceso de diálogo y convivencia armónica entre culturas para reconocer el conflicto generado por las relaciones de poder que llegan, en el caso de Latinoamérica, desde tiempos coloniales.

En una primera parte se propone un recuento histórico de los principales hechos que forman parte del proceso de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, no por esto se busca establecer una cierta demarcación histórica de procesos, al contrario, se busca reflejar las relaciones y correspondencias que estos hechos tienen. A continuación, se presentan los intentos por asumir a la interculturalidad como un tema que incumbe a toda la sociedad ecuatoriana y no solo a los indígenas a través del intento de interculturalizar todo el sistema educativo. Se incluye también un apartado referente al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB.

Breve reseña histórica

La educación intercultural en el Ecuador es parte de un proceso de reivindicación política que los grupos indígenas de Latinoamérica han generado en las últimas décadas. Este proceso ha sido una respuesta a la tradicional concepción de que el indígena es objeto a ser educado. Como lo afirma Cotacachi: “Desde la colonia hasta la actualidad, diferentes grupos, organizaciones e instituciones han intentado educar a los indígenas, cada quién con sus propios criterios y objetivos” (Cotacachi, 1990; citado en Krainer, 2010: 38).

A decir de Sánchez (2010), la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, tiene como antesala el proceso organizativo del movimiento indígena en el país mediante el cual, a raíz de la promulgación de la Ley de Organización y Régimen de Comunas de 1937, los grupos indígenas asumen a la dinámica comunal como una plataforma para organizarse y luchar por la tierra que

precedieron y acompañaron los procesos de Reforma Agraria. Sin embargo, este proceso de lucha no se queda solo en la cuestión material de la tierra sino que avanza hacia temas de identidad y cultura. “A la demanda de la tierra propia se añade una reivindicación nueva: una lengua y una educación propias para una propia territorialidad” (Sánchez, 2010: 90).

De acuerdo a información histórica de la DINEIB, “una de las primeras experiencias de educación indígena surge en la década de los cuarenta con la creación de las “Escuelas Indígenas de Cayambe”, por parte de la Federación Ecuatoriana de Indios –FEI”. Con la Junta Militar en 1963 dejó de funcionar la última escuela indígena de Cayambe (Ministerio de Educación y Cultura-DINEIB, 1998: 2; citado en Krainer, 2010: 38).

En 1952, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) fue autorizado por el Estado ecuatoriano para aplicar sus programas con el propósito de apoyar la investigación de las lenguas indígenas del país, y dejó sus labores oficialmente en 1981 bajo fuerte presión de organizaciones campesinas e indígenas y círculos intelectuales de izquierda, ya que el principal objetivo de esta organización misionera protestante estadounidense ha sido la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas.

La Misión Andina del Ecuador inició sus labores en 1956 con el financiamiento de la Organización Internacional del Trabajo –OIT–, realizando una campaña de alfabetización en las escuelas rurales destinada a revitalizar la cultura campesina, en una época en la que los indígenas eran vistos como una causa del subdesarrollo y como freno al progreso general de la sociedad ecuatoriana. La escuela se convirtió en una institución de aculturación y vehículo para llevar la modernidad a la comunidad indígena.

En 1972 se crearon las escuelas radiofónicas de los pueblos shuar-achuar y en 1979 se oficializó el Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH) con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación y Cultura. El SERBISH difunde desde su centro en Sucúa, provincia de Morona Santiago educación primaria y secundaria vía radio, empleando la lengua materna y el castellano (Krainer, 2010: 38).

En 1964 se crearon las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador –ERPE– por iniciativa y bajo la dirección del Obispo de Riobamba, provincia de Chimborazo, Monseñor Leonidas Proaño. Éstas fomentaron la

educación campesina a través de la radio dirigida a los adultos kichwa hablantes.

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) inició su funcionamiento en el año de 1974 con el auspicio de los religiosos salesianos, en la Sierra central de Ecuador, en la provincia de Cotopaxi. Se emplea la lengua materna como lengua principal de educación y se forman maestros en las propias comunidades. El SEIC ofrecía proyectos productivos vinculados a la educación y extendió su programa para la educación superior de modalidad semipresencial, en coordinación con la Universidad Politécnica Salesiana de Quito.

En las escuelas indígenas de Simiatug, de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi –FRYH–, se vinculó la educación con la producción y la creación de fuentes de trabajo para evitar el éxodo del campesino; adaptar los contenidos curriculares a las condiciones del medio rural; tener la posibilidad de recibir educación en la lengua materna, entre otros. Los maestros eran indígenas, bilingües y miembros activos de la comunidad y debían cumplir diferentes funciones requeridas por la comunidad y actuar como un agente de desarrollo comunitario (León Quintero, 1990; citado en Krainer, 2010), con esta experiencia se incluyó por primera vez –en 1986– formalmente el uso del kichwa en la escuela.

El programa de alfabetización bilingüe kichwa –castellano del Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI)– se inició en el año 1978 bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en el marco del Programa Nacional de Alfabetización, y se caracterizó por ser una propuesta educativa que buscaba responder a la realidad indígena a partir del uso de las lenguas vernáculas y del desarrollo de contenidos que tomaran en cuenta los valores culturales, sociales e históricos de los pueblos indígenas.

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI/GTZ) se inició en 1986 bajo un convenio firmado entre el gobierno ecuatoriano y el gobierno alemán, como un programa experimental, y estaba dirigido a la educación primaria de los niños kichwa, en 74 escuelas distribuidas en ocho provincias de la Sierra ecuatoriana y fue ampliando su área de intervención a nivel nacional y a todas las culturas indígenas del Ecuador. El PEBI trabajó en estrecha colaboración con la Confederación de

las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y, desde 1988, con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) del Ministerio de Educación y Cultura (Krainer, 2010: 39).

En la década de los 1980 se promovió el derecho de las comunidades a educarse en su propia lengua y, de esta manera, impulsar *el pensamiento del principio de la unidad en la diversidad* (Ministerio de Educación, 2010).

En 1992 el Congreso Nacional aprobó la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en cuyo artículo 2 se establece que: “funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad” (Ministerio de Educación y Cultura, DINEIB, 1993).

Este último hecho a decir de Sánchez (2010) constituye un logro de doble alcance político para el movimiento indígena:

En primer lugar los indígenas reclaman una educación propia no solo en el sentido de apropiada o adaptada a sus características culturales, de donde, por otro lado, nacerá la educación bilingüe, sino además una educación producidas y administrada por los mismos indígenas; en segundo lugar, el contexto histórico en el que se opera este cambio contribuirá a que dicha educación indígena genere una dirigencia o liderazgo, que desempeñará un papel decisivo no solo en las organizaciones indígenas, sino también en la ulterior conducción del movimiento indígena (Sánchez, 2010: 97).

Como se observa, la DINEIB representa un alcance no solo educativo sino político y desde este antecedente se puede entender la conflictividad que ha generado su eliminación en el año 2009 por parte del Estado, hecho que será presentado más adelante en este mismo texto.

Continuando con el abordaje histórico, los hechos recopilados hasta aquí dan cuenta de un proceso de educación intercultural bilingüe dirigida exclusivamente al sector indígena donde, a decir de autores como Sánchez (2010) se ha limitado a un tema étnico y ha dejado de lado otros temas trascendentes como las relaciones interculturales entre indígenas y no indígenas (mestizos, afrodescendientes), así también la cuestión de rendimientos pedagógicos. “Se cifró en el proyecto educativo un gran empeño

por la revalorización de lo étnico dentro del mismo medio indígena, con la finalidad de mejorar su autoestima, aun cuando los rendimientos pedagógicos y educativos y los resultados en la instrucción escolar y formación académica quedaron muy relegados” (Sánchez, 2010: 97).

La educación intercultural, más allá de la cuestión indígena

Pensar que la interculturalidad incumbe únicamente a la gente indígena o afrodescendiente, podría considerarse un limitante no solo para el sistema de educación intercultural bilingüe sino también para el sistema de educación hispano.

En un primer intento por avanzar a este limitante, para 1996 entra en vigencia un nuevo currículo para la Educación Básica Hispana denominada “Propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación Básica” la misma que presentó, como aspecto novedoso, la inclusión de tres ejes transversales: la educación en la práctica de valores, la educación ambiental y la interculturalidad. “La incorporación de la interculturalidad como un eje transversal representa una intención manifiesta para que el sistema educativo ecuatoriano contribuyera a desarrollar en los estudiantes esquemas de pensamiento no discriminatorios y actitudes de respeto hacia la diversidad cultural”. (Granda, 2009: 92).

Fruto de un proceso investigativo, Granda (2009) observa que la propuesta de este currículo en cuanto a la interculturalidad no ha logrado su objetivo.

Luego de un análisis detallado del currículo, los textos escolares, el trabajo diario de aula, y los programas de formación docente, podemos concluir que la interculturalidad definitivamente no ha logrado permear la Educación Básica Hispana y que, como consecuencia de ello, este nivel educativo continúa formando a las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico –mestizos– a espaldas de la diversidad cultural (Granda, 2009: 92).

La continua presión política por parte del movimiento indígena ecuatoriano, así como del contexto internacional que favorece el reconocimiento de la diversidad cultural, han servido como factores que obligaron al Estado

ecuatoriano a asumir a la interculturalidad como un principio de convivencia social reconocido en la Constitución del 2008.

Desde el Ministerio Coordinador de Patrimonio Natural y Cultural se están diseñando y consolidando políticas públicas hacia la interculturalidad, viéndola como proceso democrático que se construye en una sociedad plurinacional, antes que como una esencia cultural, folclor o moda. En este sentido, se trabaja en fortalecer y enriquecer los espacios públicos, específicamente en los temas de visibilizar las diferencias culturales y étnicas, promoviendo intercambios y la convivencia democrática, asegurando el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos.

En agosto del 2006, se creó la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural (SEPDI), desde una visión crítica al sistema de la DINEIB, buscando superar sus limitaciones, a través de una reforma jurídica del sistema de EIB, de la redefinición del marco legal de la DINEIB y la reorganización del sistema.

La Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural se ha encargado de proponer políticas educativas que permitan la articulación y la interculturalización de los sistemas hispano-bilingües. Con la creación de este organismo, se buscó lograr una mayor fluidez con las instancias internas del Ministerio de Educación.

Sin embargo, el fin de la interculturalidad no pasa porque ésta se asuma dentro de las acciones estatales en un proceso de inclusión de demandas, sino que la interculturalidad debe repensar la situación y estructuras de poder desde donde interactúan las diversas culturas. “Cuando la tarea de promover la interculturalidad pasa a manos del Estado se corre cierto peligro, porque los propósitos e intenciones estatales no necesariamente se corresponden con los inicialmente concebidos por las organizaciones y pueblos en sus demandas” (Walsh; citado en Granda, 2009: 93). Y es precisamente esta observación de Walsh la que permite argumentar a favor de mantener la autonomía de la DINEIB.

Por Acuerdo Ministerial (066/02/09), en febrero de 2009 se resta ciertas autonomías a la DINEIB como instancia descentralizada; según fuentes oficiales, esta medida apunta hacia la transversalización de la interculturalidad como un tema de importancia, no solo de los pueblos indígenas, sino también de los no indígenas. Al ‘integrar’ los sistemas hispanos

y bilingües, se quiere lograr una mayor armonización de visiones sobre los sistemas de educación intercultural⁴ y su reestructuración dentro de una nueva territorialización educativa, que va acorde con lo establecido en la Nueva Constitución de 2008. Esta propuesta está fundamentada en el marco de los derechos constitucionales e internacionales, y se invita a las organizaciones indígenas y afrodescendientes a ser partícipes de un proceso educativo de calidad e inclusivo.

De algún modo, con esta acción se busca la necesaria adopción de la interculturalidad como un principio para toda la sociedad ecuatoriana y no solo para indígenas. Sin embargo, como muestran los antecedentes de Walsh y Sánchez citados líneas arriba, con esta acción se estaría eliminando un logro alcanzado por el movimiento indígena y el Estado asumiría la interculturalidad en sus políticas de Estado desde su concepción, dejando de lado las necesarias posiciones críticas que surgen en toda sociedad.

El proceso de interculturalizar la educación continúa, y la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural ha elaborado un “Plan de Interculturalización del Sistema Educativo Nacional 2010-2014”, que tiene como objetivo principal contribuir, a través de la educación en sus diferentes niveles, al proceso de interculturalización del país. Tanto para las nacionalidades indígenas, como para los pueblos afroecuatorianos, montubios, mestizos. Es importante destacar que este plan propone interculturalizar el sistema educativo desde los niveles inferiores, por nombrar de algún modo a la educación en la práctica, como a niveles administrativos, especialmente estos últimos ya que son ellos los encargados de gestionar las políticas públicas en cuanto a la interculturalidad y su respectiva operativización, de lo contrario se caería en lo que ya observó Granda (2009), que la interculturalidad se queda en las buenas intenciones de un plan o currículo y no se proponen herramientas para su operativización.

⁴ Este aspecto se busca profundizar y promover con la Ley Orgánica de la Educación Intercultural, que será aprobada en abril de 2011 (después de haber culminado la presente investigación).

Aspectos curriculares para una educación intercultural

Las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe llevadas a cabo en el país han mantenido una orientación propia, han alcanzado distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional) y han contribuido a la elaboración de un currículo de acuerdo a las necesidades de los pueblos indígenas del país. Este currículo propio es llamado El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –MOSEIB–, y es adaptable a las características regionales de las distintas culturas que atiende.

Desde 1993 se encuentra en vigencia el MOSEIB mediante el Acuerdo Ministerial N.º 112, que dispone su aplicación a partir del año lectivo 1993/94, con lo que la DINEIB cuenta con una alternativa pedagógica al sistema educativo tradicional. No hay que olvidar que en el caso de la población indígena, la situación educativa resulta conflictiva por la obligación de tomar en cuenta el aspecto cultural, la lengua de educación, las condiciones socio-económicas, la carencia de personal formado para la docencia y la administración del sistema escolar, la falta de material didáctico, la imposición de horarios y calendarios inadecuados, etc. Aparte de ello, se reconoce la influencia del sistema tradicional de habla hispana que, en la práctica, no ha podido ser modificado o acondicionado a las necesidades de la población indígena de acuerdo a los planteamientos iniciales.

En el MOSEIB están definidos las políticas, los principios, los fines y objetivos de la EIB (ver Ministerio de Educación y Cultura/DINEIB, 1993), que proponen contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas en todos los aspectos, así como fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos socio-culturales que conforman el país⁵.

En el año 2010, se realizó la actualización del MOSEIB donde, a decir de Ángel Ramírez, funcionario de la DINEIB:

⁵ La Constitución de la República del Ecuador, en el Capítulo IV, Art. 57, numeral 14, establece “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación a las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”

Los principales avances no fueron tanto a nivel curricular sino más bien a nivel del contenido y significado de la cosmovisión indígena. Por ejemplo, se busca dar otro sentido a actividades como la elaboración de artesanías y ejecuciones artísticas, es decir no solo relacionarlas como atractivos folklóricos, sino que sean consideradas como actividades tecnológicas y donde se pueda aplicar el conocimiento teórico (Ángel Ramírez, entrevista 19 de septiembre del 2010).

El 2010 también fue el año de culminación del proceso de “Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica”, el mismo que, además de fortalecer los aspectos curriculares pedagógicos, también introdujo lineamientos del Buen Vivir y de Interculturalidad, promovidos desde la Constitución de la República del Ecuador. Para Alba Toledo, directora del departamento curricular del Ministerio de Educación, la propuesta curricular es macrocurricular, es decir “se entregan lineamientos básicos y guías generales para que los docentes sean quienes adapten los contenidos académicos a nivel microcurricular, de acuerdo a la realidad local de cada comunidad educativa” (Alba Toledo, entrevista 23 de agosto del 2010).

De las entrevistas realizadas, tanto a representantes de la DINEIB como del sistema de educación hispana, se evidenció un consenso que existe para interculturalizar la educación, es decir, que lo intercultural deje de remitir a lo indígena. “La EIB debería ser entendida como Educación Intercultural y Bilingüe, ya que esto exige que lo intercultural vaya más allá de lo indígena” (Ángel Ramírez, entrevista 19 de septiembre del 2010):

Queremos que el sistema hispano y el intercultural bilingüe dejen de ser dos dependencias distantes y más bien se integren y compartan un eje curricular donde la interculturalidad sea transversal a todos y no solo a la EIB. Esto podría reflejarse en ideas como que en el bachillerato se ofrezca a manera de lengua optativa, alguna de las pertenecientes a las nacionalidades indígenas del país (Alba Toledo, entrevista 23 de agosto del 2010).

Se debe destacar que, según los funcionarios del Ministerio de Educación y de la DINEIB, en los procesos de reforma curricular del 2010, se dieron importantes pautas de apoyo interinstitucional entre estas dos dependencias; ya que para la reforma del currículo hispano se adoptaron sugerencias

desde el MOSEIB; a su vez, para la actualización del MOSEIB, se entregaron aportes desde el sistema hispano. Para el Subsecretario para el Diálogo Intercultural “este tipo de procesos son importantes para interculturalizar no solo la educación a nivel de profesores y alumnos sino también desde las dependencias administrativas ministeriales” (Alberto Guapizaca, charla magistral, FLACSO, 01 de diciembre del 2010). Precisamente, la creación de la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, como entidad adscrita al Ministerio de Educación, es una apuesta por lograr este objetivo. La misión de esta dependencia es: “[...] garantizar una educación intercultural que valore la diversidad, coordinando con las instancias respectivas el diseño de políticas pertinentes que aporten a la construcción de un Estado intercultural y plurinacional”. (Ministerio de Educación, 2010).

La consecución de esta misión se busca realizar a través del:

[...] fortalecimiento de lenguas y culturas ancestrales; convivencia intra e intercultural entre estudiantes, profesores y padres de familia de todos los niveles y entre los miembros y la comunidad educativa en general; intercambio de experiencias en el ámbito de la educación intercultural y plurinacional; sistema de comunicación intercultural oral, escrita y visual; y la interculturalidad en el currículo nacional ecuatoriano: temáticas, metodologías, mallas, materiales y publicaciones (Ministerio de Educación, 2010).

A pesar de los logros y buenas intenciones que se tengan desde una o dos dependencias del Estado, la interculturalidad se muestra como un gran desafío tanto para operativizar desde el sistema gubernamental como para reflexionar y exigir desde los ciudadanos y ciudadanas que conviven en el país.