

**La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador:
discursos y prácticas.**

**Emma Martín Díaz
Marta Rodríguez Cruz
Universidad de Sevilla
FLACSO-Ecuador**

El presente artículo tiene como objetivo analizar, a partir de la propia experiencia etnográfica, el retroceso que está teniendo lugar en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Esta etnografía se localiza en distintas unidades educativas de la sierra y la amazonía ecuatorianas en las que se ha desarrollado trabajo de campo y observación participante. De todas ellas, por sus especiales características, traemos a análisis dos unidades educativas concretas: la unidad educativa Tránsito Amaguaña del Mercado Mayorista de Quito y la unidad educativa Pompeo Montalvo, situada en la comunidad indígena de Chismaute, en la provincia del Chimborazo (Cantón Guamote).

El núcleo de nuestra argumentación estriba en la falta de correspondencia entre los discursos emitidos desde el Estado y sus instituciones con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe como derecho reconocido a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, los discursos elaborados por las propias organizaciones indígenas, particularmente la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y la realidad de la praxis educativa.

Asistimos a la reproducción de un modelo educativo homogeneizador cada vez más extendido y defendido por el Estado y sus instituciones que se sigue legitimando bajo los discursos de interculturalidad, plurinacionalidad, identidades diversas y Revolución Ciudadana del Sumak Kawsay (Buen Vivir). Un proceso que está conduciendo, por un lado, a una relación neocolonial entre gobierno y movimiento indígena, y por otro, a una neocolonización encubierta – que en no pocas ocasiones termina en neo-mestizaje social, cultural y étnico – sobre las poblaciones indígenas mismas.

En la actualidad, la polisemia del concepto de interculturalidad genera un controvertido debate. Si bien en Europa ésta sigue siendo entendida en términos de integración de los extranjeros, como una forma de superar el debate entre las posiciones asimilacionistas y multiculturalistas, en el caso de América Latina, y concretamente del Ecuador, la interculturalidad es insoslayable de las relaciones coloniales que tienen lugar entre indígenas y mestizos, criollos y blancos, relaciones asimétricas que siguen siendo una herencia colonial, histórica y estructural (Dietz, 2011). Dicho de otro modo, mientras que en Europa la tendencia camina hacia el desarrollo de una educación intercultural con base, no en las necesidades étnicas e identitarias de las minorías, sino en la incapacidad de los Estados-nacionales y de la sociedad dominante para relacionarse con los nuevos retos que plantean unas sociedades cada vez más heterogéneas

en un contexto de crisis de las políticas de *welfare* (Aguado, 2003), en América Latina, y particularmente en el contexto ecuatoriano, la educación intercultural emerge como un discurso inherente a lo indígena (Aikman, 1997) en el que el énfasis se coloca dentro del marco de un proceso de etnogénesis, entendido como un proceso de reafirmación étnica mediante la reapropiación y la reinención cultural (Roosens, 1989; Moreno, 2001), que es a la vez producto y resultado de la constitución de los pueblos indígenas como nuevos sujetos históricos (Stavenhagen, 1997; Martín, 1998)¹. En este contexto, la interculturalidad no es sólo un concepto, sino que constituye una herramienta eficaz para generar procesos de decolonialidad (Walsh, 2009) y redefinición de las relaciones establecidas entre los indígenas y el resto de la sociedad ecuatoriana y entre los indígenas y el principal destinatario de sus demandas: el Estado.

De este modo, la educación intercultural, junto con el derecho a la tierra y al territorio, se constituye en el motor de las reivindicaciones del movimiento indígena (Barnach-Calbó, 1997; Dávalos, 2002; Bretón y García, 2003; Guerrero & Ospina, 2003; Bretón, 2009), como el vehículo a través del cual resignificar las relaciones interétnicas en el Ecuador. En tal sentido, conviene destacar que no es una apuesta por el mero reconocimiento de la pluralidad cultural que caracteriza a las políticas del multiculturalismo (Kymlicka, 1989; Koldorf, 2010), sino una apuesta por la refundación de las bases étnicas y culturales que caracterizan al Estado ecuatoriano, en consonancia con la constitución de este nuevo sujeto de la historia.

El movimiento indígena ecuatoriano entiende que la educación, en consonancia con los principios de decolonización sobre los que descansa su discurso, ha de ser intercultural para promover la afirmación identitaria, étnica y cultural del educando mediante la práctica de su propia cosmovisión cultural, pero también para la incursión de elementos culturales pertenecientes a otras sociedades (Montaluisa, 1990; Montaluisa y Álvarez, 2012). Del mismo modo, propone la apropiación de elementos culturales indígenas por parte del resto de la sociedad nacional. En este contexto, el bilingüismo tiene también una doble acepción: protege, por un lado, el uso y la sobrevivencia de las lenguas ancestrales como herramienta de enseñanza-aprendizaje y de reproducción de la propia cultura y, por otro lado, favorece el uso del castellano como lengua de relación intercultural – tal y como establece la propia Constitución ecuatoriana en su artículo 347-. La interculturalidad se desmarca así de los principios del multiculturalismo con el fin de construir nuevas bases para la convivencia entre mestizos e indígenas.

En el contexto ecuatoriano, en la lucha por el derecho a la educación indígena ha jugado un papel estratégicamente decisivo la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del

¹ Según Canclini (1995), nos encontramos ante un proceso de hibridación cultural. Sin embargo, otros autores, como los anteriormente citados, reivindican que esta resignificación es realizada desde bases propias en las que los elementos ajenos adquieren un significado diferente.

Ecuador), constituida en el año 1986. Con la colaboración de todas sus organizaciones miembro, la CONAIE desarrolló en 1988 una propuesta educativa para el gobierno del Ecuador – el Plan Nacional de Educación para la Población Indígena -, a partir de la cual se creó en el mismo año la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe). Se trata de una institución a la que se le reconoció en 1992 mediante el artículo 2 de la ley 150 la descentralización administrativa, técnica y financiera del Estado, con una estructura organizativa y funcional propia y que garantizaría la participación de los pueblos indígenas en todos los niveles e instancias de la administración educativa. Asimismo, se le cedía la potestad para crear y administrar un currículum propio, programas de formación y capacitación de docentes y la organización de la jurisdicción intercultural bilingüe (Montaluisa, 1990). Todas las experiencias educativas indígenas del momento pasaban así a situarse bajo la rectoría de la DINEIB, quien a su vez quedaba administrada por la CONAIE (González, 2011). Se constituye, pues, un modelo multicultural caracterizado por la existencia de dos modelos educativos independientes, en lugar del modelo intercultural propuesto por el movimiento indígena.

A la llegada del presidente Rafael Correa al gobierno en el año 2007, tanto la CONAIE como el movimiento indígena ecuatoriano en general avalan su candidatura ante las promesas electorales relativas a la continuación del proyecto del Estado plurinacional – tan reclamado por los sectores indígenas durante décadas -, la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad multiétnica, y el lanzamiento de políticas públicas orientadas a la mejora y consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe, en consonancia con la construcción de un Estado plurinacional e intercultural. Sin embargo, durante la redacción del articulado de la Constitución del 2008 en la Asamblea Nacional Constituyente celebrada en Montecristi, los desencuentros ideológicos entre el Gobierno de Alianza País y el movimiento indígena, llevan a una escisión que nos acompaña hasta nuestros días y que viene produciendo no pocas incoherencias entre el propio texto constitucional y la realidad en materia de educación.

Una de las acciones políticas del gobierno Correa que más ha perjudicado los avances conseguidos en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe tiene lugar en 2010, cuando el Convenio de Cooperación Científica que se firmara entre la CONAIE y el Ministerio de Educación en 1989 llega a su fin y con él la pérdida de la autonomía financiera, técnica y administrativa de la DINEIB, pasando ésta a formar parte de la rectoría del Ministerio de Educación (Martínez Novo, 2011). De igual manera, en el año 2011 entra en vigor la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) – actualmente vigente - que unifica el sistema educativo del Estado ecuatoriano acabando con la doble vía, sistema bilingüe-sistema hispano, y pretende la unificación de todo el sistema educativo nacional bajo el discurso de la interculturalización. Aunque la nueva ley de educación establece que en los currículos de estudio debe incluirse de manera obligatoria la enseñanza de un idioma ancestral, de los saberes locales y de las realidades e historias no oficiales y la conservación del patrimonio cultural y natural y del medio ambiente, la realidad educativa difiere mucho del texto jurídico y constitucional. En la práctica totalidad de los países andinos, como es el caso del Ecuador,

existen leyes específicas para la protección de los derechos de los pueblos indígenas, algunas de ellas particularmente emitidas para la protección de sus derechos educativos. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, esta legislación no tiene efectos prácticos (Mato, 2012). Dicho de otro modo, existe un abismo entre la teoría de la normativización y la praxis educativa, de manera que a pesar de que el Estado ecuatoriano establezca legalmente un sistema de educación intercultural bilingüe, el análisis de esta praxis revela que la escuela sigue resistiéndose al proceso de interculturalización, y es que uno de los principales obstáculos para interculturalizar la educación es precisamente el anclaje y arraigo de la institución escolar a la pedagogía nacionalizante y homogeneizadora del Estado (Dietz, 2012).

Metodología:

La base etnográfica del trabajo que presentamos la constituyen dos trabajos de campo realizados por las autoras e inscritos en dos proyectos diferentes, aunque conectados entre sí: el proyecto “Impactos del reconocimiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad en los sistemas educativo, cultural y de salud en Ecuador” (CSO2011-28650) e “Interculturalidad y Políticas Educativas en un Estado Plurinacional: Ecuador” (FPU12/01696), los dos dirigidos por Isidoro Moreno Navarro. En ambos casos se realizó una inmersión en el terreno que se presentó como un intercambio *–randy parrandu–*. Esta presentación conecta con un principio fundamental de las culturas y cosmovisiones andinas y nos permitió una observación participante en la que la frontera entre investigadores y docentes se diluye, permitiendo la aceptación de la normalidad de la relación mediante la cotidianidad de la presencia. Otro paso importante fue la presentación de los objetivos y finalidad de la investigación y el ofrecimiento de nuestro apoyo en cuestiones que tuvieran que ver con las posibilidades de cooperación al desarrollo y de apoyo y asesoramiento en materias educativas. Entendemos que estos principios constituyen, en mayor medida que el consentimiento informado, la fórmula más adecuada para cumplir con los supuestos éticos de la investigación etnográfica, al evitar la instrumentalización unidireccional de la recogida de información.

Respecto a las técnicas de campo, la recogida de información giró en torno a la observación participante, complementada con entrevistas formales, conversaciones informales, historias de vida y registro audiovisual de las actividades cotidianas en las unidades educativas. Además, los datos recogidos sobre el terreno se complementaron con el análisis de la producción bibliográfica correspondiente.

Las unidades de observación:

1. UNIDAD EDUCATIVA TRÁNSITO AMAGUAÑA. MERCADO MAYORISTA DE QUITO.

Ubicación y constitución

La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tránsito Amaguaña se sitúa en el sur de la ciudad de Quito, al interior del Mercado Mayorista. Esta escuela da respuesta a las necesidades educativas, de alfabetización y de revitalización cultural de los niños y niñas kichwas cuyos padres emigran a la capital buscando un mejor nivel de vida e ingresos, fundamentalmente desde las comunidades indígenas de la sierra centro-norte del Ecuador - Chimborazo, Tungurahua, Imbabura y Bolívar -, aunque también, pero en menor medida, desde la región amazónica, como es el caso del Puyo en la provincia de Pastaza.

En sus inicios, la unidad educativa Tránsito Amaguaña se orientó hacia la alfabetización de adultos que no sabían leer ni escribir y eran explotados y discriminados en oficios como los de cargadores y vendedores de tubérculos (Gómez y Agualongo, 2006) en el Mercado Mayorista. Se trata de inmigrantes kichwas que deben enfrentarse a una realidad muy distinta a la de sus comunidades, lo que implica un cambio en las formas y estructuras de vida, en la concepción del mundo y en la dinámica social y cultural en general, con todos los riesgos que ello comporta para la conservación de sus propias lenguas y culturas de origen, incentivados por procesos históricos de discriminación y racismo hacia lo indio.

Mientras que los padres de los niños y jóvenes trabajaban como cargadores en el Mercado Mayorista de Quito o como albañiles en las construcciones y las madres como lavanderas, escogedoras de tubérculos y granos o minadoras de basura, los niños mayores ayudaban a la economía familiar vendiendo caramelos y cigarros y limpiando zapatos, debiendo enfrentar así un sinfín de situaciones riesgosas en las calles de la capital. Al mismo tiempo, los más pequeños “venían del campo a la ciudad a estar encerrados bajo llave en cuartos muy reducidos donde corrían miles de peligros”² (Entrevista a Irma Gómez, Julio de 2013). Estos niños y jóvenes indígenas no eran aceptados en ningún plantel educativo y, a causa de las circunstancias vitales y familiares propias, no podían asistir de manera regular a ninguna escuela. De aquí que se trate de una unidad educativa con características muy peculiares, como sostiene la directora de la escuela: “Nosotros no podemos ser como el resto de instituciones, porque además aquí aglutinamos a todos los niños con muchos problemas... de aprendizaje, de... un montón de cosas [familiares, de etnicidad, de identidad, de inmigración, de racismo]. En la ciudad de Quito hay escuelas para pobres, para ricos, grandes, pequeñas... de todo, pero no hay nada para estos niños. Ésta es una escuela particular porque atiende las necesidades educativas de niños con circunstancias particulares, niños indígenas que emigran desde las comunidades a la capital y se encuentran con una vida completamente diferente a la que tenían en el campo y con todo lo que ello implica” (Entrevista a Irma Gómez, Julio de 2013).

²Tras abandonar sus estudios de ingeniería en la Politécnica Nacional, Irma Gómez empezó a trabajar como misionera, labor que le llevó a convivir con comunidades indígenas del Oriente ecuatoriano y a unirse a la CONAIE. En 1990, junto a su esposo, Julio Agualongo, funda la unidad educativa Tránsito Amaguaña del Mercado Mayorista de Quito, de la que es, desde entonces y hasta la actualidad, directora.

El Estado ecuatoriano, a pesar de haber establecido y reconocido el derecho a la educación de toda la ciudadanía como derecho constitucional y, en teoría, ser garante del mismo, no mostró capacidad de respuesta a las necesidades educativas de estos niños y jóvenes inmigrantes. Ante ello, un grupo de profesionales y dirigentes indígenas y no indígenas conectados a los procesos de Educación Intercultural Bilingüe que estaban teniendo lugar en el país, decidieron emprender por iniciativa propia un proyecto de revitalización cultural y de defensa de los derechos sociales, culturales, educativos y lingüísticos de estos niños y jóvenes, mediante la creación de una organización autogestionada, la COINDIA (Comunidad Indígena para el Desarrollo Integral y Autogestión), a través de la que nace la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tránsito Amaguaña en el año de 1990. Actualmente, estos niños y jóvenes siguen colaborando en actividades orientadas a apoyar la economía familiar, pero tienen la oportunidad de alfabetizarse y educarse en esta escuela, que los retira de alguna manera de los escollos de las calles de Quito para ofrecerles la posibilidad de una formación mediante la que pueden acceder a mejores condiciones de vida.

Infraestructura

La unidad educativa Tránsito Amaguaña dispone de un espacio en el interior del Mercado Mayorista que cuenta con aulas para los niños, aseos, una sala de profesores, una oficina de administración, un patio interior (no asfaltado) y un extenso patio exterior con canchas de fútbol. Las infraestructuras del centro y el mobiliario de las aulas son de baja calidad y éste representa uno de los problemas que enfrenta esta unidad educativa, pues “vienen los supervisores y a ver...” ¿tiene esto, tiene esto, tiene esto?”, pero nadie dice “¿necesita esto? ¿podemos ayudar en esto?” (Entrevista a Irma Gómez, Julio de 2013).

En este sentido, existe un polémico debate que tiene que ver con la redistribución de los fondos del Estado destinados a infraestructuras educativas: si bien se está invirtiendo un considerable capital en las llamadas escuelas del milenio, son escasos los recursos económicos que se dirigen a las escuelas indígenas, las cuales siguen manteniéndose en pésimas condiciones. La falta de recursos, materiales y educadores con una formación culturalmente pertinente dificulta el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados, de acuerdo con los principios de la Educación Intercultural Bilingüe. A ello se suma, además, la falta de comprensión del concepto de interculturalidad y de la propia educación intercultural bilingüe – así como el desconocimiento de las lenguas indígenas en muchos casos - por parte de algunos maestros y maestras, algo que tiene que ver directamente con su formación como educadores.

Alumnado

En la actualidad se encuentran matriculados 230 alumnos en esta unidad educativa - 170 en educación básica y 60 en bachillerato -. La gran mayoría de estos alumnos son indígenas,

aunque existen algunos mestizos que son igualmente estimados como indios, ya que “se considera que son mestizos, pero que nosotros los consideramos ya nuestros porque de alguna forma son mestizos pero sus abuelos, bisabuelos... provienen de una comunidad, y a veces por ejemplo las mamás dicen “mi mamá hablaba kichwa, usaba anaco, nosotros ya viniendo a la ciudad nos hemos vuelto mestizos”, pero... para nuestro entender ellos siguen siendo de nuestros pueblos” (Entrevista a Irma Gómez, Julio de 2013).

El día de los alumnos y alumnas de esta unidad educativa comienza a las dos de la madrugada, hora a la que se levantan junto a sus padres para trabajar en el Mercado Mayorista, mientras los más pequeños (niños de hasta tres años) se quedan en casa solos. A partir de las dos de la mañana, los niños comienzan a desgranar arvejas y vainas para rellenar quintales por los que apenas les darán unos cuantos dólares. Cargan los productos y marchan hacia el Mercado Mayorista sobre las tres de la madrugada, donde ya todo es actividad y empiezan a entrar camiones repletos de alimentos, esperando ser descargados por hombres y mujeres. Esta es una ardua labor, especialmente para los indígenas que emigraron del campo a la ciudad y que aquí deben literalmente romperse la espalda, mientras que los niños van apoyando la economía familiar con sus pequeñas manos, hasta que sale el sol. A las ocho de la mañana, la realidad de estos niños cambia: marchan a la unidad educativa Tránsito Amaguaña y aquí permanecen hasta las 13'00 horas. A la salida de la escolita, regresan a sus casas, almuerzan, hacen las tareas del colegio, ayudan en la casa y siguen colaborando en el trabajo familiar, preparando la mercancía que quedó para el día siguiente, lustrando zapatos o saliendo a vender caramelos.

En algunas ocasiones regresan a visitar sus comunidades de origen durante el fin de semana – especialmente durante las fiestas del Inti Raymi, Pawkar Raymi, etc. - Cuando esto no es así, permanecen en Quito trabajando en el mismo tipo de actividades durante el Sábado, mientras que el Domingo, día de descanso, van a la iglesia de su zona parroquial para asistir a misa.

Los padres de los alumnos y alumnas de la unidad educativa Tránsito Amaguaña son en su mayoría analfabetos y sólo un reducido número de ellos tiene conocimientos básicos de lecto-escritura. Estos alumnos viven con sus familias en pequeñas habitaciones rentadas en las proximidades del Mercado Mayorista. El hacinamiento es una de las notas predominantes en la mayoría de los casos: las habitaciones en las que viven familias enteras cuyo promedio oscila entre los cuatro y los siete miembros (desde bebés recién nacidos, hasta padres adultos), disponen de un mobiliario limitado – varias camas, algún armario, una mesa y algunas sillas - y todos los espacios básicos (cocina, lavabo, dormitorio) se concentran dentro de una misma habitación en la que existe poca ventilación. Las condiciones de higiene y salubridad de estos niños son insuficientes, pero aún así, no presentan graves problemas de salud.

En esta unidad educativa se recibe el bono de desayuno escolar facilitado por el gobierno, que consiste en colada de avena o leche de soja y un par de galletas. Al respecto, consideramos interesante señalar que lo ventajoso de la situación de estos niños en cuanto a las posibilidades de nutrición, reside en el hecho de que el desarrollo de su cotidianidad transcurre dentro del Mercado Mayorista, en el que el flujo de alimentos – los cuales deben manipular cuando ayudan en las tareas relacionadas con la economía doméstica y familiar - es permanente. De tal manera, pueden acceder a ellos de forma relativamente fácil y las carencias que se derivarían de recibir como alimento exclusivo el desayuno escolar – teniendo en cuenta la intensa actividad que desarrollan durante todo el día – se complementan con esta posibilidad de adquirir alimentos dentro del propio mercado.

La construcción de la identidad de estos alumnos y alumnas se desarrolla entre dos mundos: de un lado, la unidad educativa Tránsito Amaguaña ofrece una experiencia de conservación y revitalización de la propia identidad cultural; de otro lado, el entorno urbano en el que estos niños crecen, fuertemente influenciado por la globalización, hacen que el proceso de mestizaje al que se someten ejerza un peso considerable en la construcción de sus identidades. A ello hay que sumar los modelos de vida que se transmiten a través de los libros de texto con los que trabajan los alumnos, desvinculados por completo de las lógicas de vida esencialmente indígenas y de la realidad que viven día a día, amén de los mensajes occidentalizantes de los libros con los que trabajan, que van construyendo la normalización y naturalización de sus mundos. Todo ello hace que sus identidades se armen entre el mundo indígena y el mundo mestizo, proceso a partir del cual nacen identidades hibridizadas.

La unidad educativa Tránsito Amaguaña ofrece instrucción desde la Educación Básica (de los 5 a los 15 años) hasta el Bachillerato (de los 15 a los 18 años). Si bien los alumnos inscritos en los niveles de Educación Básica, especialmente en los niveles inferiores, van vestidos a la manera indígena, aunque en algunos casos, existe un mestizaje en el uso de sus ropas – combinan el anaco o el poncho con prendas no indígenas y con el sombrero de su comunidad - , los alumnos de bachillerato rehúsan cada vez más a vestir con la indumentaria propia de la comunidad de la que provienen porque "... ya les da vergüenza... ya no quieren... pero es que porque en qué medio también están viviendo" (Entrevista a la señorita Evelin, Septiembre de 2013)³.

La vergüenza derivada del racismo y del miedo a la discriminación se convierte en un denominador común que paraliza la exposición de cualquier signo visible de distinción cultural que identifique a los alumnos como indígenas más allá de las paredes de la escuela. Por ejemplo, esto ocurre con los niños varones en la forma de llevar el cabello. Son escasos los alumnos – y sólo los de educación básica, porque los de bachillerato ya han abandonado esta señal de identidad – que llevan el cabello largo y recogido. La mayoría de estos niños luce el

³Evelin es maestra de Cuarto de Básica en la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña.

cabello corto porque “si es que le llevo largo parezco una niña” o “cuando llegué a Quito mi hermana me llevó a la peluquería para que me cortaran” (Conversación con niños de 3º y 4º de Básica)⁴. Lo mismo ocurre con otros elementos de identificación cultural, como son el sombrero o el poncho: “Venir con poncho los hombres sí les da un poquito de vergüenza. Sólo están en la escuela y luego después ya se van a la casa y se sacan y guardan en la mochila... Pero es que a la mayoría ya no les gusta, o sea, ellos se ponen es por obligación del papá o de la escuela, que los lunes tienen que venir todos con sombrero, sólo de martes a viernes es opcional porque se les vaya a perder y esos sombreros sí son un poco costosos” (Entrevista a la señorita Verónica, Septiembre de 2013)⁵.

De tal manera, reproducir las señas de identidad indígena dentro de un contexto urbano como la ciudad de Quito, sigue siendo motivo de discriminación, racismo y exclusión social: “Les da vergüenza... es por la discriminación que hay de la gente [que] dice “aii, ese runa, ese indígena, ese indio”, entonces ellos se sienten mal, entonces por eso dicen “no, no quiero ponérmelo”. Es que la discriminación es por todo eso, es por la vestimenta, por la forma de cómo se cogen el pelo los hombres, es por lo que habla... “él es runa y es indio”... sigue habiendo esto del racismo”. Es decir, ni siquiera la misma presencia de niños indígenas en las ciudades suscita un dilema que permita cuestionar el racismo histórico, al contrario, sigue reproduciéndose el ostracismo social hacia los indígenas y, en el caso de los niños indios en ciudades como Quito, estos continúan siendo encasillados en “escuelas para indios”.

Profesorado

Esta unidad educativa cuenta con un total de 12 educadores (incluida su directora), cinco de los cuales están en planta, es decir, son remunerados por el Estado. Muchas de las educadoras que laboran en la unidad educativa son antiguas alumnas que llegaron a Quito como inmigrantes desde sus comunidades e ingresaron en esta escuela para alfabetizarse y formarse. Tras graduarse aquí en el bachillerato, algunas han accedido a la Universidad, donde cursan estudios en Ciencias de la Educación. Otros antiguos alumnos y alumnas trabajan como voluntarios en esta escuela.

Dentro del cuerpo de maestros, diez de ellos son indígenas y hablan el castellano y el kichwa. Los dos restantes, un maestro y una maestra, son mestizos y desconocen la lengua indígena. El desconocimiento de la lengua mediante la que deben ser alfabetizados los niños, en consonancia con los preceptos legales establecidos desde el texto constitucional vigente, supone un impedimento para el desarrollo y la efectivización de la educación intercultural bilingüe. En la práctica, no sólo existe una falta de formación de profesores en lenguas indígenas, sino que además en muchas unidades educativas se prioriza la enseñanza del

⁴Cuaderno de campo. 30/09/2013.

⁵Verónica es maestra de Quinto de Básica en la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña.

inglés, aunque estemos dentro de un sistema nacional de educación intercultural bilingüe en el que, en teoría, todos los niños deberían aprender una de estas lenguas.: "... creo que somos unas dos o tres profes que no sabemos [kichwa], de ahí todos hablan... más le priorizan al inglés, eso además en todas las escuelas ahora es básico que sepan inglés y no sé... pero el Ministerio de Educación dice que ya todas las escuelas tienen que saber un idioma ancestral, pero no, eso no se aplica en las escuelas... las escuelas del milenio las tienen bien equipadas físicamente y dónde está lo que dice de los idiomas ancestrales... en las escuelas no se aplica, es eso... y también en las otras escuelas supervisan los supervisores, pero ellos tampoco exigen, nadie exige, nadie dice "y esa ley a dónde más va lo del idioma ancestral", o sea, nadie se preocupa de eso, ¿será que hay pocos profesores que hablan kichwa... será eso?" (Entrevista a la señorita Evelin, Septiembre de 2013).

A pesar de que el Estado exige a los docentes el conocimiento de una lengua indígena para la alfabetización de sus alumnos, no les dota de las herramientas necesarias para ello. En el caso de los educadores mestizos, esto está provocando que, siempre bajo iniciativas que nacen de la voluntad individual, sean ellos mismos los que busquen recursos para el aprendizaje de la lengua indígena – asistiendo a academias que se tienen que costear, o buscando materiales en internet cuya fiabilidad pedagógico-académica es bastante dudosa- para poder desarrollar la alfabetización en kichwa. Asimismo, el proceso de aprendizaje de la lengua indígena está teniendo lugar a la inversa al convertirse los alumnos, mediante la interacción en el contexto escolar con los docentes, en "transmisores informales imprevistos" de una lengua que los educadores desconocen y a través de la que, supuestamente, deberían alfabetizar al alumnado: "Desde ahí tendría el Estado que aplicar desde ahí, o sea, "tienen que saber para enseñar", que nos den desde la base algo de kichwa. Yo creo que será porque hay pocos profesionales que hablen kichwa y capaz que no contraten porque si hubiera un profesor de kichwa se da kichwa, no hay otra, en las escuelas no hay" (Entrevista a la señorita Evelin, Septiembre de 2013)

A estas carencias se suman las fuertes deficiencias relativas a la formación de profesores en interculturalidad y en educación intercultural propiamente dicha, lo que también dificulta los procesos de implementación de este tipo de educación y revela el anclaje aún existente de la institución escolar a la educación nacionalizante del Estado (Entrevista a la señorita Verónica, Julio de 2013):

- M. De toda la formación que está recibiendo en la universidad, ¿qué cree que sería necesario mejorar?
- V. "Tal vez que dé más materias sobre interculturalidad, que no hay mucho de eso, sobre las culturas, no sólo hispanas, sino también indígenas y que también enseñen más de nuestra tierra, de nuestra cultura, de nuestros ancestros y el idioma sobre todo, que aprendamos"

Problemática actual del centro

Los problemas a los que ha de enfrentarse la unidad educativa Tránsito Amaguaña son de diversa índole. En lo relativo al uso de las lenguas indígenas para la alfabetización del alumnado, en el 90% de los libros con los que se trabaja en esta escuela - suministrados por el Estado en el año 2009 - los textos aparecen en castellano, por lo que la alfabetización propiamente dicha tampoco puede realizarse en kichwa. Esta es una de las demandas de esta unidad educativa hacia el gobierno: "... sí que fuera bueno que nos apoyaran con libros de kichwa, o sea, por el Estado, porque ellos ven según las edades, van viendo lo que deben aprender, o sea, eso sería bueno de que ellos nos implementen materiales en kichwa como los textos, algunos cuentos o algo, eso sería bueno" (Entrevista a la señorita Evelin, Septiembre de 2013). No obstante, los alumnos de la unidad educativa Tránsito Amaguaña reciben 3 horas semanales de kichwa, aunque no de manera transversal y desvinculadas del currículum formal. Asimismo, en contextos excepcionales y fundamentalmente informales – en el recreo o al final de una clase, pero sobre todo en sus hogares y comunidades – se comunican en esta lengua.

Otro de los obstáculos a salvar tiene que ver con la existencia de una fuerte desconexión entre el sentido de la educación intercultural y los contenidos y mensajes de los libros de texto y de otros recursos pedagógicos, como cuentos e historias, que son de carácter eminentemente occidental. No ha tenido lugar una reflexión crítica a cerca de qué mensajes se están transmitiendo a través de la educación y de si esos mensajes están conduciendo a la reproducción de una educación que asimila culturalmente a pesar de que, desde la teoría, se hable de educar interculturalmente. En la práctica, la educación que se está desarrollando tampoco atiende a la interculturalidad a través de este tipo de materiales, en los que no se hace énfasis en lo propio, ni se establece el conocimiento de otros pueblos y nacionalidades que coexisten en el Ecuador: " En algunos libros sí hay en algunos temas...no se habla mucho a la cultura indígena... por ejemplo en Ciencias Naturales habla de las culturas...entonces [pero] no habla mucho de la cultura kichwa, de las costumbres, las tradiciones que tienen, no hablan mucho de los kichwas, ni de los shuaras... o sea, un poquito dejados" (Entrevista a la señorita Verónica, Septiembre de 2013)

Esta unidad educativa también ha de enfrentar dificultades relacionadas con la falta de comprensión por parte de las autoridades respecto a las necesidades y demandas educativas indígenas: "Los discursos no empatan con las necesidades de la gente" (Entrevista a Irma Gómez, Julio de 2013). De tal manera, cuando descendemos desde el nivel discursivo hacia el nivel de la praxis escolar, las tendencias globalizadoras reproducen un modelo uniformizante en el que las lógicas educativas y culturales "otras" no encuentran lugar y, por ende, tampoco el derecho a una educación en la que puedan desarrollarse modelos educativos propios y

diferentes que permitan la reafirmación cultural, lingüística e identitaria como forma de resistencia cultural ante el yugo de la homogeneización socio-cultural de la globalización.

No obstante, en el caso de la unidad educativa Tránsito Amaguaña, la conversión de la DINEIB en una secretaría regida por el Ministerio de Educación no es entendida como un retroceso en la consecución de logros que tienen que ver con el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a tener una educación con pertinencia idiomática y cultural, más bien al contrario, hay una manifestación pro-Correa y una fuerte crítica a la gestión de la DINEIB cuando ésta gozaba de autonomía financiera y administrativa, lo que revela un sin fin de contradicciones que ponen en entre dicho la lucha por la autonomía indígena en lo que a la gestión de la educación se refiere y la voluntad de interculturalizar el sistema de educación completo, partiendo del propio Ministerio de Educación y dentro del marco de un país declarado intercultural y plurinacional.

2. UNIDAD EDUCATIVA DR. POMPEO MONTALVO. CHISMAUTE (CHIMBORAZO)

Ubicación y constitución

La unidad educativa Dr. Pompeo Montalvo se encuentra ubicada en una de las comunidades más pobres del cantón más desfavorecido de la provincia que ocupa el último lugar de las provincias del Ecuador en indicadores de desarrollo, que es también la de mayor presencia indígena. Ubicada en torno a los 4.000 metros de altura afronta unas duras condiciones climatológicas. Esta unidad educativa cuenta con 327 alumnos matriculados en todos los niveles educativos, desde pre básica hasta bachillerato, lo que ha supuesto una gran mejora en lo que refiere a la dotación docente. En la actualidad, y desde la aplicación del reglamento de la LOEI de 2011, se encuentra inserta dentro del Sistema Nacional de Educación debido a la conversión de la DINEIB en una secretaría del Ministerio de Educación.

Los niños que acuden a la unidad educativa pertenecen a las comunidades de la zona. El número de niños huérfanos o con padres y madres ausentes debido a la migración laboral es importante, y su cuidado suele recaer en algunos jóvenes de la comunidad o incluso en el mayor de los hermanos. Los jóvenes que se encargan de cuidar a estos menores reciben una beca de entidades de cooperación internacional, como Save the Children, por un monto de 150 dólares anuales. Pese a que este tipo de ayudas no cuentan con el visto bueno del gobierno, desde el cuerpo docente se argumenta que la ayuda de las organizaciones internacionales es absolutamente necesaria, debido a la inacción del Estado.

Infraestructura

La unidad educativa está compuesta por 15 espacios, en los que se ubican las aulas, divididas por niveles, la cocina y la secretaría. De todos los espacios, sólo un aula fue construida por el Consejo Provincial del Chimborazo, todas las demás son fruto de la inversión de la cooperación internacional.

Hay que destacar que para el total de la unidad existen dos baños, pero en condiciones higiénicas deplorables, ya que la unidad no cuenta con agua corriente. El agua que se utiliza para cocinar, limpiar e incluso beber, se recoge de un arroyuelo que pasa por la unidad, sin que cumpla las condiciones adecuadas de potabilidad. La carencia de infraestructuras adecuadas para impartir la docencia obliga, como en el caso de la asignatura de informática, a aprender el software a través de programas que no pueden aplicarse, ya que los 3 ordenadores existentes no están operativos y sólo sirven para acceder a conocimientos básicos de hardware mediante el constante montaje y desmontaje de los aparatos.

Pese al frío reinante, las aulas no cuentan con calefacción de ningún tipo, e incluso los cortes de luz son frecuentes. Todo ello dificulta la práctica docente, que ha descansado en las aportaciones de las Ongs internacionales, y en la dedicación del profesorado.

Últimamente han llegado a la unidad algunas aportaciones del Estado, centradas en uniformes y material escolar, aunque los maestros se quejan de que las tallas son inadecuadas y el material insuficiente y se entrega en ocasiones a mitad de curso. Como hemos afirmado, la dotación de esta unidad es absolutamente insuficiente, sin llegar a cubrir las condiciones mínimas para el ejercicio de las labores docentes.

Alumnado

Los 327 alumnos de la unidad, además de pertenecer a todos los niveles educativos, participan de unas condiciones de vida similares y características de las comunidades indígenas. Suelen pertenecer a familias numerosas que viven en la comunidad o en comunidades vecinas. Su día comienza entre las cuatro y media y las seis de la mañana, los chicos ayudan con el ganado, mientras que algunas chicas, además, son las responsables de la elaboración de la comida. Sólo cuando han acabado estas tareas fundamentales en el grupo doméstico acuden a la escuela. Para ello deben desplazarse en un trayecto que oscila desde los 10 minutos a la hora y media caminando. El trabajo en la agricultura y con el ganado marca sus vidas, con un grado progresivo de responsabilidad modificado por las contingencias, a partir de los 4 años.

Cuando regresan a sus casas toman el almuerzo, entre las tres y las cuatro de la tarde y vuelven a incorporarse al trabajo del grupo doméstico. Estas tareas incluyen lavar la ropa, y, aunque participan todos, la mayor responsabilidad recae sobre las mujeres y las niñas. El

domingo es el día de descanso, que suele dedicarse a asistir a los servicios religiosos y a realizar las tareas escolares.

La mayor parte de los padres de estos alumnos no ha asistido a la escuela, y sólo un 20% posee conocimientos rudimentarios de lectura y escritura. En la generalidad de los hogares hay agua corriente y luz eléctrica, pero existen importantes deficiencias, destacando las que refieren a la dieta, lo que provoca un alto grado de desnutrición entre los niños y niñas de la unidad. Unido a este hecho, la mayoría presenta un estado de salud deficiente, con una alta prevalencia de enfermedades respiratorias. La higiene es también muy deficiente. Como consecuencia, su capacidad de concentración y de atención se resiente, dificultando su aprendizaje y su rendimiento escolar. Es fácil encontrarlos vagando por los patios con el rostro canso, ausente, e incluso llorando por periodos prolongados de tiempo.

Desde la escuela, se intenta paliar este problema de desnutrición con un desayuno que es distribuido por el ministerio. Este desayuno consiste en un vaso de lecha de avena (coladita) y dos galletas. De preparar la coladita se encargan algunas madres de alumnos. Hay que tener en cuenta que en toda la jornada escolar este es el único alimento que injieren, y que son niños que salen de sus hogares de madrugada, y no regresan hasta la media tarde.

La mayoría de estos alumnos se identifican primero con su comunidad, Chismaute, y luego con su cantón, Guamote. Ecuador es una referencia de los libros de texto, y no una experiencia de sus vidas, pese a que conocen y se identifican con los símbolos patrios como el himno y la bandera de la nación, que es cantando cada lunes por la mañana por el grupo de alumnos en formación. A esta práctica le acompaña el discurso de algún maestro, que se encarga de contar alguna historia o anécdota de carácter patriótico.

Aunque todos los niños son kiwcha hablantes, su lengua, de carácter oral, difiere significativamente del kiwcha unificado. Aunque esto ha provocado algunos problemas de comprensión, es bastante evidente que estos problemas son menores para los alumnos de los que se derivarían de una enseñanza exclusivamente en el castellano.

Es interesante plantear que son muchos los alumnos que tienen como objetivo llegar a la Universidad, pese a las pocas posibilidades reales existentes. En este sentido su planteamiento no difiere del de sus coetáneos en otros contextos, como el de los hijos de los migrantes escolarizados en los centros de compensatoria del sistema educativo español.

Como dijimos anteriormente, un problema especialmente grave es el de los niños que son huérfanos o viven solos. En estos casos su cuidado diario recae sobre los hermanos mayores, que en ocasiones tienen entre 7 y 10 años de edad.

Resulta interesante contrastar la realidad cotidiana de estos niños con el modelo que se desprende de los materiales escolares y de los objetivos curriculares. Este elemento por sí sólo refleja el abismo entre los modelos educativos propuestos y la realidad que estos niños y niñas deben afrontar. Esta divergencia se observa muy claramente en las aulas, donde, agrupados por niveles, se encuentran alumnos de edades muy diferentes entre sí.

El profesorado

El profesorado de la unidad educativa Dr Pompeo Montalvo lo conforman unos 15 profesores, de los cuáles sólo una profesora es mestiza y no kiwcha hablante. La mayoría de ellos no viven en las comunidades de Chismaute alto, sino en la capital, Riobamba, o en algunas de las ciudades del Cantón Guamote. Este hecho implica que la mayoría tenga que invertir entre cuatro y tres horas en el desplazamiento, multiplicando su jornada laboral. El horario lectivo es de 7,30 a 15 horas.

Además del tiempo que dedican a sus labores docentes deben dedicar tiempo a la formación en competencias, quienes tienen Internet en casa desde sus hogares, y quienes no desde un proveedor público. Esta formación es necesaria para ir promocionando. Últimamente, a todas estas actividades se les ha sumado el proceso de evaluación interna y externa, indispensable para todos aquellos que aún no tengan su nombramiento como docentes, que son la mayoría de los profesores de la unidad.

Para ser profesor de la EIB en una comunidad indígena hay que cursar estudios superiores en algunos de los Centros Interculturales Bilingües existentes en el país. En ellos reciben una formación técnica de nivel de bachiller especializada en distintas ramas del conocimiento como Biología o Administración de Empresas, que tiene una duración de tres años. A partir de ahí, se forman como maestros de EIB. Esta formación se realiza en kiwcha. El proceso formativo se complementa con un año de prácticas. En total, incluyendo la etapa de bachiller, dura seis años. Al concluir las prácticas deben efectuar un trabajo de grado que consiste en un proyecto cuya temática deben elegir y que debe estar relacionada con el trabajo de docente. En la zona de Chismaute quien imparte esta formación es la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Para obtener el título que habilita como maestro de EIB hay que pasar la última prueba: obtener el certificado de lengua Kiwcha mediante la realización de un examen en la sede central de la DINEIB en Quito. A partir de ese momento empieza la carrera por obtener el nombramiento de profesor, para lo que es absolutamente indispensable ir acumulando méritos. El sueldo de un maestro con nombramiento puede llegar a los 400 dólares contando las dietas de desplazamiento, mientras que el del docente bonificado no pasa de 150 dólares.

Creemos necesario haber hecho esta descripción porque resalta aún más la valoración sobre la profesión de la mayoría de los sujetos y agentes sociales implicados en la Educación

Intercultural Bilingüe. Según una abrumadora mayoría de informantes, incluyendo los propios maestros de EIB, esta actividad es una de las escasas vías de profesionalización para la población indígena, y particularmente para las mujeres indígenas, sometidas a un doble proceso de subordinación como indígenas y como mujeres.

Respecto a su valoración del proceso de asunción de la DINEIB por el Ministerio de Educación, la mayoría de los profesores de la unidad tienen una posición ambivalente. Por una parte, consideran que la centralización está imponiendo una mayor disciplina, y por ende, una mejora radical en el absentismo laboral y en el cumplimiento de las actividades docentes y creen que puede acabar con ciertos procesos no demasiado transparentes de reclutamiento de maestros en las comunidades indígenas, aunque por otra parte no parece que esta mejora sea todavía visible. También valoran positivamente la instauración del desayuno y la entrega de uniformes y de material escolar. Por otra, sin embargo, consideran que este proceso de mejora tiene también una contrapartida en la medida en que sienten que la mayor vigilancia del proceso educativo va acompañada de un vaciamiento de contenidos de la propia educación bilingüe, una especie de “mestización” o “hispanización” de la EIB que experimentan como un retroceso no sólo en el contenido intercultural de la educación, sino también en el proceso de empoderamiento de la población indígena.

Un aspecto interesante de la unidad educativa Dr. Pompeo Montalvo es la relación existente entre los profesores y los alumnos. En el discurso de los profesores no encontramos diferencias con la tónica general de los discursos de los profesores españoles con respecto a los padres inmigrantes y de la mayoría de los padres en general: que no se preocupan, que no les ayudan con los deberes y que no se enteran de la problemática de sus hijos. Sin embargo, en nuestro trabajo de campo pudimos observar que la presencia de los padres es una constante en una unidad abierta y enclavada en el páramo. Las madres preparan el desayuno, los padres contribuyen en el trabajo de canalización del arroyuelo o con trabajos de albañilería, y existe un comité de padres que trabaja conjuntamente con el director y el profesorado para resolver las incidencias de los alumnos o mediar en las relaciones entre la unidad educativa y las instituciones educativas en sus diversos niveles (cantonal, provincial o nacional). La mayoría de los padres y madres tienen un nivel básico de formación, y han estudiado en la propia unidad educativa, cuando era centro pluridocente en el que ciento cincuenta alumnos eran atendidos por dos o tres profesores, y es evidente que están encima de los profesores, exigiendo que cumplan con sus funciones y vigilando este cumplimiento. Al mismo tiempo, esta labor de fiscalización se complementa con una actitud de respeto hacia los profesores, que gozan de un alto estatus y son considerados parte de la comunidad. También colaboran estrechamente en las actividades extraescolares, como las visitas de autoridades o de las ONGs de Cooperación Internacional, aportando comida y presentes. Es fácil percibir la sintonía existente entre profesores y padres, que tiene una clara imbricación en la cultura y en la cosmovisión andina.

El prestigio de los docentes, y particularmente del director de la unidad educativa, lleva aparejada la asunción por parte de éste de la función de mediación intercultural en ámbitos extra educativos como las disputas por la canalización del agua o los repartos de terrenos. También suelen ejercer estas labores en aquellos trámites judiciales y administrativos que les resultan particularmente complicados. Hay que ser conscientes que la mayoría no cuenta con estudios, y aquellos que pasaron por el entonces centro pluridocente recibieron enseñanza en castellano, idioma que no comprendían. En ese sentido es interesante el doble discurso al respecto de la educación intercultural bilingüe, aunque por una parte son conscientes de que la enseñanza en lengua materna es un factor importante para el aprendizaje, no valoran especialmente la enseñanza de la cultura y la cosmovisión andina. Para ellos, lo importante es que sus hijos obtengan una formación que les permita salir de las comunidades y profesionalizarse, pero a muchos padres y madres les cuesta identificar como positiva una propuesta educativa basada en los principios que han constituido desde hace siglos las bases tanto de su identidad como de su marginación y exclusión social.

Problemática actual del centro

Además de los problemas estructurales que la unidad educativa Dr. Pompeo Montalvo viene arrastrando y que han sido descritas en apartados anteriores, la desaparición de la DINEIB como entidad autónoma es un proceso con repercusiones determinantes sobre el presente y el futuro de esta unidad. En este sentido, la centralización que caracteriza al actual modelo educativo, si bien ha conllevado aspectos positivos en la medida en que se han reforzado las tareas de vigilancia y de exigencia de cumplimiento de las tareas docentes, ha supuesto para el profesorado una multiplicación de sus actividades y una dedicación mayor a las labores de formación y de evaluación que a las propias labores docentes. En este sentido, y salvando todas las distancias existentes entre el modelo descrito y el modelo educativo español, podríamos afirmar que el aumento de las responsabilidades burocráticas es una mal común que, sin embargo, tiene consecuencias distintas según el contexto. No es éste el lugar para entrar en una discusión pedagógica sobre la mejor forma de garantizar el ejercicio responsable de las labores docentes, pero sí conviene recordar que un proceso de centralización requiere de su correspondiente financiación para que sea efectivo. Lo observado hasta ahora en la unidad educativa es una prueba de que no hay correspondencia entre exigencias y presupuesto, lo que dificulta extraordinariamente el proceso.

Pero la centralización que se propone desde el gobierno no se limita a la unificación de criterios burocráticos, administrativos y de gestión. Mucho más allá de estas tareas, la centralización es una apuesta del gobierno actual por una unificación curricular que puede acabar reduciendo la interculturalidad, una de las principales reivindicaciones y conquistas del movimiento indígena

ecuatoriano, a la mera traducción a las lenguas ancestrales de contenidos educativos ajenos a las culturas indígenas. En palabras del director de la unidad educativa:

“En la actualidad, se ha creado un modelo único, donde ya no existe la autonomía de las nacionalidades. Ahora se nos exige que vayamos todos en la misma dirección...Antes el director de la DINEIB preparaba su propia malla curricular, desde su propia cosmovisión, pero ahora...se nos exige cumplir la maya nacional y como se nos considera “interculturales” nos ponen un par de horitas de kiwcha a la semana...Este país es un país multiétnico, esta es una sociedad intercultural...pero el sistema educativo, por muy plurinacional e intercultural que sea este país constitucionalmente, dice que hay que trabajar un tronco común. Están negando la interculturalidad que en unos cinco o seis años podría existir en este país...nuestra educación, salud, ciencia...habrá quedado en la nada dentro de poco con todas estas negaciones”.

De la misma opinión son en la dirección provincial de EIB de Chimborazo, donde tienen la siguiente opinión sobre la importación de modelos educativos europeos por parte de los gobiernos ecuatorianos:

“¿De qué sirven las preguntas y las propuestas de Europa aquí en los gobiernos descentralizados de los cantones de Chimborazo? Los sistemas educativos deben ser originales”. (Líder indígena, fundador de la DINEIB y actual supervisor educativo en la DIPEIBCH).

Y, ante esta situación, la respuesta es la resistencia:

“---es una especie de resistencia. Seguimos trabajando desde una perspectiva indígena autónoma, les guste o no les guste, porque el pueblo indígena hemos ido construyendo nuestro sistema de EIB con ley o sin ley, y así hemos hecho educación”.

Conclusiones

En el Ecuador de la Revolución Ciudadana del Sumak Kawsay, la interculturalidad y la plurinacionalidad se han convertido en conceptos sometidos a una tenaz instrumentalización para la denominación de una realidad que no existe como tal.

Los dos estudios de caso que traemos a análisis arrojan luz sobre los procesos educativos reales que se están desarrollando en el contexto ecuatoriano y que muestran una fuerte falta de correspondencia con los discursos políticos al uso. En ambos casos existen denominadores comunes y divergentes como los que señalamos a continuación.

Se observa una participación plena del alumnado en las actividades relacionadas con el sostenimiento de la economía del grupo doméstico y su combinación con la alfabetización en la unidad educativa correspondiente, una fuerte deficiencia en las infraestructuras del centro que dificulta un adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y una alarmante situación de desnutrición en el caso del alumnado de la escuela Dr. Pompeo Montalvo.

Respecto a la construcción de la identidad, los alumnos de la unidad educativa del Mercado Mayorista viven un proceso de construcción identitaria que se desarrolla entre dos mundos: el indígena - del que provienen y que se ve reforzado, aunque con deficiencias, dentro de la escuela - y el mestizo, en el que transcurren sus vidas. Se crean así identidades marcadas por la pugna en la que se debaten las dos identidades latentes: la indígena y la estatal-nacional. Al contrario, los alumnos de la unidad educativa Pompeo Montalvo, viven un proceso de construcción identitaria fuertemente conectado con la comunidad indígena a la que pertenecen y en la que viven. Para ellos la patria es sólo una representación mediante la que se relacionan a través de los libros de texto, pero no forma parte de la experiencia cotidiana de sus vidas. Más allá de ello, han incorporado como símbolos de identificación nacional la bandera y el himno ecuatorianos mediante la educación que reciben en la escuela.

La lengua de alfabetización empleada en la unidad educativa del Mercado Mayorista es el castellano. El Kichwa es sólo entendido como una materia más en el proceso de instrucción – como cualquier otra asignatura – y no como una lengua vehicular del conocimiento. En tanto que materia curricular, esta lengua se imparte durante tres horas semanales abandonando todo sentido de transversalidad en el currículum. Los alumnos usan mayormente el castellano para situaciones de comunicación formales e informales, debido a que en la ciudad ésta es la lengua de comunicación establecida, situación que se ve además acentuada por la pervivencia del racismo históricamente instalado en el país, que rechaza todo símbolo de “runización”⁶. Estos condicionantes, de partida, dificultan la implementación de un verdadero modelo de educación intercultural bilingüe dentro de la escuela y reprime cualquier posibilidad de construcción de una sociedad intercultural, fortaleciéndose, por tanto, los procesos de mestización de los alumnos. En la unidad educativa Pompeo Montalvo, en cambio, la lengua de alfabetización es el Kichwa y es usada como lengua vehicular tanto dentro como fuera del contexto educativo. En este caso, el bilingüismo se ve fortalecido por la existencia de una extensa comunidad Kichwa-hablante en la que los alumnos desarrollan su vida. Se trata de condicionantes contextuales que asisten positivamente la reproducción de la identidad idiomática y cultural.

Los libros de texto con los que se trabaja en ambas unidades presentan algunas incoherencias. De una parte, la lengua en la que aparecen los textos es el castellano; de otra parte, los

⁶ Relativo a *runa*, término que en kichwa significa “persona en equilibrio” y que, sin embargo, es empleado en los Andes ecuatorianos por parte de blancos y mestizos para hacer referencia de manera despectiva a los indígenas.

mensajes y contenidos de estos textos nada tienen que ver con la cosmovisión indígena, ni mucho menos con el modo de vida de los alumnos a los que supuestamente están dirigidos.

El profesorado de ambas unidades educativas está compuesto en su mayoría por docentes indígenas, pero también existen algunos mestizos que desconocen la lengua kichwa. En el caso de los últimos, están recurriendo a cursos de Kichwa, cuyos gastos deben sufragar personalmente para poder alfabetizar en lengua materna, al tiempo que aprenden el idioma mediante la interacción con el alumnado kichwa-hablante, por lo que, insistimos, el proceso está teniendo lugar a la inversa: en el sentido alumno-profesor y no profesor-alumno. Asimismo, los docentes deben formarse obligatoriamente en competencias para alcanzar promoción y nombramiento.

Los discursos en torno a la DINEIB por parte del profesorado son ambivalentes: por un lado defienden su adscripción al Ministerio de Educación para evitar nombramientos informales de profesores indígenas y por otro, critican el vaciamiento de la propia Educación Intercultural Bilingüe desde la pérdida de autonomía de la DINEIB. Lo mismo ocurre en el caso de los padres, quienes valoran la educación de sus hijos en lengua indígena, pero sin embargo, colocan en segundo plano la educación de sus hijos en cosmovisiones propiamente andinas, a la vez que otorgan más importancia al aprendizaje del inglés que al de la lengua materna como vía de profesionalización de sus hijos.

Después del análisis efectuado, concluimos en la existencia de una falta de correspondencia entre los discursos y las prácticas en materia de educación intercultural bilingüe en el Ecuador, materializados en la generación de permanentes contradicciones que paralizan la construcción de un Estado intercultural y plurinacional como se establece en la Constitución de la República y que obvian la efectivización del derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a tener una educación con pertinencia idiomática y cultural.

La estrategia base es afirmar en el discurso para negar en la práctica, a partir de donde, en nombre de la interculturalidad, la plurinacionalidad y el Sumak Kawsay, se generan procesos educativos homogeneizantes que reproducen un Estado homogeneizado, en el que las identidades diversas "otras" cada vez tienen mayores dificultades de sobrevivencia. Estas relaciones de colonialidad son las que la interculturalidad como paradigma y proyecto político pretende dinamitar, colocando en el centro del proceso de interculturalización educativo el énfasis en lo propio. Sin embargo, el arraigo de la institución escolar a la pedagogía nacionalizante del Estado, obstaculiza la afirmación en lo propio para colocar en su lugar la identificación con lo mestizo, de aquí que la interculturalización del sistema educativo nacional y la construcción de un Estado plurinacional desde sus bases mismas se convierta en una tarea imposible, en beneficio de la generación de procesos de homogeneización y de la asimilación de las minorías étnicas a las lógicas de la mayoría dominante.

Bibliografía

- Abraham, M. (2011). *Pueblos Indígenas y Educación*. N° 60. Quito: Abya-Yala y UPS.
- Albornoz, O. (1993). *Las tensiones entre educación y sociedad*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Aikman, S. (1997). Intercultural Education in Latin America. En *World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*. D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (Eds.). Londres: Kogan. Pp. 79-89.
- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13: 13-33.
- Bretón, V. y García, F. (2003). *Estado, Etnicidad y Movimientos Sociales en América Latina. Ecuador en Crisis*. Barcelona: Icaria.
- Bretón, V. (2009). La deriva identitaria del movimiento indígena de los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia. En *Repensando los movimientos indígenas*. C. Martínez Novo. Quito: Flacso Ecuador- Ministerio de Cultura.
- CONSTITUCIÓN de la República del Ecuador, 1998. Rescatado de: <http://constituyente.asambleanacional.gov.ec/documentos/biblioteca/1998.pdf>
- CONSTITUCIÓN de la República del Ecuador, 2008. Rescatado de: <http://www.mmrree.gob.ec/ministerio/constituciones/2008.pdf>
- Dávalos, P. (2002). *Movimiento indígena ecuatoriano: La constitución de un actor político*. Quito: CONAIE.ORG.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2001). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- García, C. H. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo.

García, F. (2003). Política, estado y diversidad cultural: a propósito del movimiento indígena ecuatoriano. En *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina*. Ecuador en crisis V. Bretón y F. García (Eds.). Barcelona: Icaria.

Gómez, I. y Agualongo, J. (2006). La oralidad en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Tránsito Amaguaña". En *Historias desde el aula. Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación en Ecuador*. C. P. Álvarez (Coord.). Quito: Abya-Yala.

González, M.I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México - FLACSO.

Guerrero, A. & Ospina, P. (2003) . *El Poder de la Comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO.

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.

Koldorf, A. E. (2010). *Multiculturalismo y diversidad: un debate actual*. Rosario (Argentina): Prohistoria Ediciones.

Martínez Novo, C. (2011). Etnodesarrollo en la "Revolución Ciudadana" en Ecuador: ausencias, ambigüedades y retrocesos. En *Etnicidad y desarrollo en los Andes*. P. Palenzuela y A. Olivi (Coords.). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Martín, E. (1998). Multiculturalismo, Nuevos Sujetos Históricos y Ciudadanía Cultural. En *Repensando la Ciudadanía*. E. Martín y De la Obra Sierra (Eds.). Sevilla: Fundación El Monte.

Montaluisa, L. (1990). *La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Quito: DINEIB.

Montaluisa, L. y Álvarez, C. (2012). *Educación, currículos y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento en el contexto ecuatoriano*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. Rescatado de:
<http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/3503214/SOPHIA+13%E2%88%9Aart11.pdf>

Moreno, I. (2001). *Mundialización, Globalización y Nacionalismos: la Quiebra del Modelo de Estado-Nación. Estado Constitucional y Globalización*. México: Universidad Autónoma de México.

Roosens, E. (1989). *Creating ethnicity: the process of ethnogenesis*. Newbury Park, California : Sage Publications.

Stavenhagen, R. (1997). Los derechos indígenas en el sistema internacional. Un sujeto en construcción. *Revista IIDH*. No. 26 jul./dic. 1997 : 81-103.

_____. (1997). Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina. *Revista de la CEPAL*. No. 62.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: UASB - Abya-Yala.