



**UNIVERSIDAD DEL AZUAY
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS
ESCUELA DE ESTUDIOS INTERNACIONALES**

**ANÁLISIS HISTÓRICO COMPARATIVO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA
EN ECUADOR Y BOLIVIA DESDE LOS INICIOS DEL SIGLO XX.**

**TRABAJO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN
ESTUDIOS INTERNACIONALES**

**AUTORA:
DIANA ESTEFANÍA TELLO REINOSO**

**DIRECTORA:
TAMARA TROWNSELL**

**CUENCA, ECUADOR
2008**

DEDICATORIA

Dedico con mucho cariño este trabajo a mis padres Magaly y Francisco por su ejemplo y su apoyo incondicional durante mis estudios universitarios, y en general en todos los momentos de mi vida. A Wilson y Benjamín por estar siempre conmigo y apoyarme.

Diana Estefanía

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la profesora Tamara Trowsell por su ejemplo, motivación, enseñanza y apoyo en mi formación académica y en la realización del presente trabajo.

Diana Estefanía.

Todos los criterios vertidos en está monografía son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Diana Estefania Tello Reinoso

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---------------------------|------|
| Portada..... | i |
| Dedicatoria..... | ii |
| Agradecimientos..... | iii |
| Responsabilidad..... | iv |
| Índice de Contenidos..... | v |
| Resumen..... | viii |
| Abstract..... | ix |

| | |
|-------------------|---|
| Introducción..... | 1 |
|-------------------|---|

PRIMERA PARTE

Historia de la Educación Indígena en Bolivia desde los inicios del siglo

| | |
|-----------------|----|
| XX | 11 |
|-----------------|----|

| | |
|---|----|
| 1. Primera mitad del siglo XX: los primeros pasos en el desarrollo de la educación indígena en Bolivia..... | 12 |
| 1.1 La propuesta estatal para la educación indígena..... | 12 |
| 1.2 Propuestas surgidas desde los pueblos indígenas..... | 15 |
| 2. El código de educación de 1955: fortalecimiento del modelo educativo castellanizante..... | 19 |
| 3. El surgimiento de una nueva visión: Proyectos alternativos que introducen las lenguas y culturas vernáculas en la educación..... | 22 |
| 3.1. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV)..... | 23 |
| 3.2 Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL)..... | 25 |
| 3.3 Centro Portales de Cochabamba..... | 26 |
| 3.4 Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA)..... | 26 |
| 3.5 Escuelas Radiofónicas..... | 27 |
| 3.6 Proyectos Educativos Bilingües de cobertura parcial iniciados por el Gobierno con apoyo de Entidades Internacionales..... | 28 |

| | |
|---|----|
| 4. Surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)..... | 32 |
| 4.1 El Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP)..... | 34 |
| 4.2 Propuestas de organismos identificados con la situación indígena: el Plan Global de Reestructuración del Sistema de la Educación Rural y el Proyecto Educativo Popular..... | 35 |
| 4.3 La conjunción de iniciativas: del Proyecto Texto Rural Bilingüe al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)..... | 36 |
| 4.4 Nuevas disposiciones legales..... | 39 |
| 4.5 La reforma educativa de 1994..... | 40 |

SEGUNDA PARTE

Historia de la Educación Indígena en Ecuador desde los inicios del siglo

| | |
|---|----|
| XX | 44 |
| 1. La educación de los pueblos indígenas durante la primera mitad del siglo XX..... | 44 |
| 1.1 Escuelas Prediales de la provincia del Pichincha..... | 46 |
| 1.2 Otras iniciativas de educación indígena..... | 47 |
| 1.3 Primeras iniciativas de educación bilingüe..... | 48 |
| 2. La educación oficial castellanizante de las décadas de los 50, 60 y 70..... | 50 |
| 2.1 La Misión Andina..... | 51 |
| 2.2 El fortalecimiento de la educación rural en la década de los 60..... | 52 |
| 2.3 Otras iniciativas estatales en la década de los 70..... | 53 |
| 3. El surgimiento de una nueva visión: Proyectos alternativos que introducen las lenguas y culturas vernáculas en la educación..... | 55 |
| 3.1 El Instituto Lingüístico de Verano..... | 55 |
| 3.2 Las Escuelas Radiofónicas..... | 57 |
| 3.3 Escuelas Indígenas de Simiatug..... | 59 |
| 3.4 La Educación Shuar..... | 59 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)..... | 64 |
| 4.1 El Subprograma Quichua..... | 65 |
| 4.2 El modelo educativo MACAC..... | 66 |
| 4.3 El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe EBI..... | 70 |
| 4.4 Reformas que favorecen el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe..... | 72 |
| CONCLUSIONES..... | 75 |
| 1. Un proceso similar: Del dominio hegemónico de la lengua y cultura mestiza con la educación castellanizante al surgimiento de la educación intercultural bilingüe..... | 75 |
| 2. Particularidades y consideraciones generadas a partir de las diferencias en la magnitud y diversidad de los pueblos indígenas en Ecuador y Bolivia..... | 80 |
| 3. Reflexiones sobre las condiciones que han restringido y fomentado el Desarrollo de la educación indígena..... | 82 |
| 4. Algunas reflexiones acerca del desarrollo futuro de la educación indígena..... | 84 |
| Referencias bibliográficas..... | 86 |

RESUMEN EJECUTIVO

La educación indígena en Ecuador y Bolivia, desde los inicios del siglo XX, se ha caracterizado por la desatención y el dominio de un modelo educativo que da mayor valor al castellano y a la cultura mestiza. En ambos casos, aunque con particularidades en cada país, se ha venido desarrollando, especialmente en las últimas décadas, una propuesta educativa alternativa basada en las lenguas y culturas indígenas; aunque todavía no ha desarrollado suficiente bagaje y respaldo teórico, conceptual y práctico para su consolidación profunda y funcionamiento ampliado. El análisis de este proceso histórico permite generar reflexiones compartidas para ambos países acerca de las condiciones que han restringido y fomentado el desarrollo la educación indígena.

ABSTRACT

The indigenous education in Ecuador and Bolivia, since the beginnings of the 20th century, has been very deficient and dominated by an educative model based on the Spanish language and the *mestizo* culture. Even though every case has its particularities, both countries have evidenced the growing importance, especially in the last decades, of an alternative educational model based on the indigenous identity; although we must consider that in order to get a profound consolidation and wide application, it still has to build up its theoretical, conceptual and practical setting as well as support. The analysis of these historical processes introduces some important reflections that can be shared by Ecuador and Bolivia about the conditions that have restricted or fomented the development of indigenous education.

INTRODUCCION

La problemática de la educación indígena debe ser analizada en su marco contextual más amplio: los procesos de formación de las sociedades latinoamericanas, al igual que de otras regiones llamadas del tercer mundo, se han desarrollado bajo una visión que da supremacía al pensamiento y a la identidad occidental dominante; la idea de que las formas sociales de origen europeo occidental tienen mayor valor frente a las formas sociales originarias. Los procesos de colonización se constituyeron en el factor histórico fundamental que promovió la instauración de este pensamiento, de las formas de organización social impulsadas por los imperios europeos y la gestación de grupos sociales que concentrarían el poder económico y político y se constituirían en la base para el mantenimiento de esta forma social. Luego de la formación de las repúblicas y a pesar de algunas transformaciones con las que se han generado cambios y se han complejizado las relaciones de poder, el marco de dominio de la cultura occidental ha permanecido hasta nuestros días.

En este contexto, los pueblos indígenas de América Latina, resaltando los casos de los pueblos de Ecuador y Bolivia por ser tema del presente trabajo, se encuentran entre los grupos más desaventajados: la educación formal ofrecida a la población indígena ha sido deficiente tanto por su cobertura, recursos materiales y personales, como también porque se ha constituido en una herramienta de destrucción de la identidad indígena con la que se ha pretendido homogeneizar a la población en la lengua y cultura dominante bajo el **modelo educativo castellanizante** que si bien fue prácticamente la única alternativa disponible durante la primera mitad del siglo XX, se ha mantenido como dominante hasta nuestros días.

Paralelamente a este proceso de aculturación, los pueblos indígenas han mantenido su lengua y rasgos de su cultura; partiendo de aspectos básicos, como lo indica Padilla (2002), los pueblos indígenas construyen una educación de resistencia a la alienación a través de los procesos diarios de la vida cotidiana que generan círculos culturales que refuerzan la identidad. Además, incluso desde principios de siglo algunos pueblos indígenas han puesto en marcha proyectos educativos autogestionados en los que ha habido diferentes niveles de avances en cuanto al planteamiento de programas desde las lenguas y culturas indígenas.

A pesar del dominio del paradigma mencionado se han ido generando cambios en la forma de ver y pensar la educación indígena; los resultados negativos en la educación

formal castellanizante que se reflejan en las altas tasas de deserción y repetición, en conjunto con el surgimiento del paradigma de la diversidad la reflexión teórica y conceptual en campos como el educativo, el fortalecimiento de la organización y movilización política de grupos campesinos e indígenas y la existencia de otros grupos políticos y sociales que apoyan la reivindicación indígena y, en un plano global, la influencia de las declaraciones de los derechos humanos e indígenas han sido fuerzas importantes para el desarrollo de complejas redes de relaciones mutuas que han impulsado cambios en los conceptos y modelos educativos aplicados para atender la educación de los pueblos indígenas.

En un primer momento, debido a las dificultades que tenían los niños que comenzaban a educarse en una lengua que no era la suya y cuyos contenidos no les eran familiares, se presentó, como una alternativa de educación formal, el **modelo educativo de transición** que utilizaba las lenguas originarias únicamente como instrumento para facilitar el aprendizaje del castellano y la inclusión de los indígenas en la llamada “vida nacional”; el contenido cultural de la identidad del pueblo que está profundamente enraizado en la lengua fue eliminado. La descripción que Yáñez Cossío (1994) hace de esta realidad en el caso de Ecuador es un ejemplo claro: “se tiende a emplear un sistema de traducción directa y la impresión de textos con el mismo contenido en las dos lenguas”, priorizando el contenido social del castellano (66). En algunos casos se recuperaron también algunos aspectos de la cultura indígena, pero en una relación desigual frente a la cultura mestiza dominante que se ha ido formando desde la colonización; con el uso de la cultura indígena no se pretende su mantenimiento sino únicamente facilitar la transición a la cultura dominante.

Posteriormente, principalmente desde la década de los 80, como resultado de las fuerzas arriba mencionadas, se plantearon reformas profundas en la forma de ver al indígena, principalmente desde el plano jurídico-normativo con reformas constitucionales que reconocen la diversidad y los derechos indígenas en muchos países de la región y desde el plano gubernamental, en el caso de Ecuador y Bolivia, principalmente con la institucionalización del llamado **modelo de educación intercultural bilingüe** que plantea una educación que pretende fomentar el mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas respetando su contenido ideológico, histórico, social y organizacional. Este modelo se basa en dos conceptos: el del *bilingüismo de mantenimiento* que supone el “reconocimiento, valoración y

potenciación de la propia identidad” (Moya 1998: 110) a través de la lengua y el de la *interculturalidad* que supone el reconocimiento de la igualdad de derechos de las diferentes identidades representadas en sus lenguas y culturas y la necesidad de fomentar “el conocimiento y reconocimiento de los esquemas de pensamiento de cada grupo social-cultural” (Yáñez Cossío 1994: 67) para construir la unidad en la diversidad.

A pesar de que estos importantes avances se encuentran en proceso de instauración en estos tiempos, es necesario reconocer que todavía existen muchas deficiencias y desafíos; muchos planteamientos y conceptos han tenido dificultad para implementarse y tantos otros que no han sido aún considerados: si bien los niveles de cobertura, infraestructura, recursos y materiales han ido aumentando, todavía no llegan a toda la población indígena; existen ambigüedades y divergencias en los conceptos que dan forma a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la puesta en práctica de los mismos en la educación; asimismo la EIB solo llega a una parte de las escuelas a las que asisten niños y niñas indígenas. Existen campos críticos que todavía no han sido considerados como la educación indígena en las zonas urbanas; además, la EIB llega casi únicamente al nivel de educación primaria sin llegar a constituirse en una verdadera herramienta para fortalecer las capacidades de desarrollo de los pueblos indígenas. El concepto de interculturalidad es muy reciente y está muy lejos de llegar a instaurarse en nuestras sociedades en las que solo los sectores interesados y los que obligatoriamente deben responder se interesan por la problemática.

Así, este trabajo pretende exponer que en los casos de Ecuador y Bolivia la educación indígena en el siglo XX se ha desarrollado en el marco del dominio de la identidad mestiza y sus orígenes europeo occidentales de la colonización que ha construido una estructura social en la que los pueblos indígenas se han visto perjudicados; el servicio educativo ha sido deficitario y ha pretendido eliminar su identidad homogeneizándolos en la lengua y cultura dominante. Sin embargo, también se muestra que el proceso educativo opuesto que fomenta la igualdad entre diferentes identidades a través de la educación desde las lenguas y culturas propias para los pueblos indígenas ha estado presente esporádicamente desde principios del siglo XX y se ha ido fortaleciendo en las últimas décadas imponiendo nuevos desafíos a la forma de ver y actuar frente la educación indígena. El análisis del recorrido de la educación indígena, del proceso de cambio y de las relaciones causa –

efecto permite afrontar estos retos con conocimiento de causa y mejorar el servicio educativo de los pueblos indígenas como una de las bases para forjar su bienestar y así fomentar la equidad y el respeto y valoración de la diversidad de nuestros países. El conocimiento de las semejanzas y diferencias en las experiencias de educación indígena en Ecuador y Bolivia permite aprovechar mutuamente las experiencias del otro.

En este trabajo se pretende hacer un análisis histórico comparativo de la educación indígena en Ecuador y Bolivia desde inicios del siglo XX para intentar comprender el proceso de desarrollo de la educación indígena en estos países; se pretende también plantear y analizar las diferencias y semejanzas encontradas entre los casos de los países en mención, principalmente en cuanto a la relación que existe entre la magnitud y diversidad de los pueblos indígenas en cada uno de estos países y los avances logrados en el desarrollo de la educación indígena.

Para lograr estos objetivos se ha desarrollado el presente documento en tres partes: se comenzará presentando la historia de la educación indígena de Bolivia para en la segunda parte hacer lo propio con el caso de Ecuador; y, en la tercera parte del documento, a manera de conclusiones, se presentan las reflexiones acerca de los procesos de desarrollo de la educación indígena en Ecuador y Bolivia, las semejanzas y diferencias encontradas y la influencia de la magnitud y diversidad de pueblos indígenas en los logros alcanzados en la atención educativa en cada uno de estos países.

Una de las principales razones que sustenta la posibilidad y el interés de estudiar comparativamente los procesos de desarrollo de la educación indígena en Ecuador y Bolivia consiste en que la historia de estos países se ha mostrado como un proceso más o menos similar en cuanto a los acontecimientos y a las épocas en las que estos ocurrieron y ha sido influenciada por procesos de mayor escala ya sea a nivel regional o a nivel global. Así, a pesar de que cada país vive sus particularidades, Ecuador y Bolivia comparten las mismas raíces históricas, comenzando por su proceso de colonización unificado cuando sus territorios no estaban todavía divididos, pasando por la independencia de cada uno de estos países en 1830 y 1825 respectivamente, hasta llegar a las similitudes que se presentan en el siglo XX, periodo en el que se concentra este análisis, a saber: la concentración del poder económico y político en manos de élites mestizas mantenida hegemónicamente hasta fines del siglo; los periodos de gran inestabilidad política con presidentes derrocados

y dictaduras que los agobiaron en las décadas de los 60 y 70; el regreso a la democracia que en ambos países tuvo lugar en la década de los 80 y el surgimiento de representantes de la población indígena en el ámbito político que continúa desarrollándose en estos tiempos.

Magnitud y diversidad de los pueblos indígenas

Se podría argumentar que las experiencias de la educación indígena de Ecuador y Bolivia son diferentes debido a que la magnitud y diversidad de los pueblos indígenas bolivianos es mucho mayor que la de los ecuatorianos. Sin embargo, a pesar de que como resultado de esta diferencia cuantitativa si se han desarrollado particularidades y algunos avances en determinados periodos, estos no se han constituido en diferencias que generen, en el largo plazo, diferentes rumbos en el proceso de desarrollo de la educación indígena en ambos países. Para pasar al análisis específico de cada caso es conveniente exponer brevemente estas diferencias para comprender tanto el contexto general como las experiencias particulares que se han desarrollado en cada caso.

La magnitud de la población indígena no es un aspecto fácilmente determinable. Resulta difícil medir con exactitud qué porcentaje de la población de un país es indígena debido a que por un lado, los procesos de aculturación han creado interesantes flujos de intercambio que han creado identidades imprecisas en las que confluyen diversas categorías que dan cuenta de una realidad compleja; por otro lado, no existe consenso acerca de las características que en la actualidad definen la identidad indígena y se pueden utilizar diversos parámetros de medida como los criterios raciales y fenotípicos, el hecho de hablar una lengua vernácula o formar parte de una comunidad y también el criterio de autoidentificación. Para los fines comparativos de los casos de Ecuador y Bolivia se presenta a continuación los datos generales más actualizados de acuerdo a censos poblacionales de Ecuador y Bolivia que, aunque consideran únicamente determinadas categorías, brindan una idea general acerca de las diferencias en la magnitud de la población indígena entre estos países. Para complementar la información sobre Ecuador se presenta también los resultados de la encuesta de medición de indicadores de la niñez y de los hogares EMEDINHO.

El censo poblacional del 2001 realizado en Bolivia indica que el 62% del total de la población boliviana mayor de 15 años se autoidentifica indígena; esto es 3'142.637

personas y que el 53% del total de la población de 6 años o más habla una lengua vernácula u originaria; esto es 3'687.497 personas. Ambos datos indican que más de la mitad de la población de Bolivia es indígena; estos datos han sido aceptados por las organizaciones indígenas bolivianas que se apoyan en estos resultados para impulsar su participación política.

La población indígena en Ecuador es mucho menor, aunque los datos disponibles han sido criticados tanto por la Confederación de Nacionalidades Indígenas CONAIE, máximo organismo representante de los pueblos indígenas, que ha manifestado reiteradamente su desacuerdo como por estudios que han criticado la veracidad de los resultados. Un estudio de la CEPAL (2005) considera que estos datos pueden estar subestimados por la forma en que fue formulada la pregunta de autoidentificación¹ y la “falta de entrenamiento de los(as) empadronadores que posiblemente no entendieron la pregunta, la posibilidad de que los empadronadores pusieron en marcha sus propios criterios de clasificación, [...] y la adscripción que hacían terceras personas con respecto de sus familiares” (22).

Los resultados de la encuesta de medición de indicadores de la niñez y de los hogares EMEDINHO², realizada en el año 2000, indican que el 6% de la población total ecuatoriana se autoidentificó indígena, el 3,5% declaró hablar una lengua nativa y el 10,2% declaró que sus padres hablan o hablaban una lengua nativa. La diferencia generacional en el porcentaje que habla una lengua vernácula “constituye un indicador del acelerado proceso de aculturación de la población indígena en el país, aspecto en el que coinciden explícitamente los estudios de G. Knapp (1987) y Sánchez Parga (1996)” (CEPAL 2005: 21). En contraste con estas cifras, la misma encuesta indicó que un 17% del total de hogares presentan una clara identidad étnica, hablan una lengua indígena o son descendientes de padres que hablan una lengua indígena y podrían ser considerados indígenas. Es necesario mencionar que, a más de las limitaciones conocidas que tiene un muestreo, la encuesta EMEDIHNO toma en cuenta la población de 15 años o más.

¹ Se preguntó: “¿Cómo se considera: indígena, negro (afro-ecuatoriano), mestizo, mulato, blanco u otro?” Según especialistas esta pregunta puede generar reacciones negativas ya sea por prejuicios o por negación de la identidad y conducir a una subdeclaración. (Peyser A. y Chackiel J., 1999 en CEPAL 2005: 22).

² EMEDINHO fue destinada a obtener información sobre los niños, los hogares, los afroecuatorianos y la población indígena, se realizó en el año 2000, a una muestra de 14.104 viviendas del país. INEC, SIISE, Frente Social, Nuestros Niños, INNFA, CEPAR, BID, PNUD, UNFPA, UNICEF.

El Censo Poblacional del 2001³ indica que un 6,83% del total de ecuatorianos se declaró indígena; esto es 830.418 personas y que el 4,9% del total de la población mayor a un año declaró hablar una lengua nativa, esto es 595.673 personas. Por otro lado, la CONAIE indica que la población indígena en el Ecuador alcanza el 45% de la población total; sin embargo, no presenta la forma en la que este porcentaje fue calculado y algunos estudios lo consideran sobreestimado.

En cualquiera de los casos, la población indígena boliviana representa un porcentaje mucho mayor del total de la población de su país que la población indígena ecuatoriana; en cambio, en Ecuador, la población mestiza es mayoritaria. Sin embargo, en ambos casos los pueblos indígenas son parte de la realidad histórica de estos países y su magnitud es considerable; la necesidad de plantear las deficiencias y problemas históricos de la educación brindada es ineludible.

Diversidad de los pueblos indígenas

Tanto en Ecuador como en Bolivia, existen varias nacionalidades o pueblos indígenas⁴ con lenguas y culturas propias que han existido en estos territorios desde mucho antes de la colonización española.

Bolivia es uno de los países latinoamericanos con mayor número de pueblos indígenas y, por lo tanto, con mayor diversidad lingüística y cultural; así, en Bolivia “se identifican 36 pueblos indígenas diferentes y 33 lenguas nativas”⁵ (López 2005: 38). Los pueblos indígenas mayoritarios son el Quechua y el Aymara que habitan mayoritariamente en la Sierra boliviana. Existen en este país otros 34 pueblos indígenas de menor magnitud que habitan mayoritariamente en el Oriente, Chaco y Amazonía; los grupos étnicos más numerosos del oriente boliviano son los de habla Guaraní y chiquitana. Los datos proporcionados por el Censo de 2001 indican que según el criterio de autoidentificación, el 50% del total de la población que se identificó con uno de los pueblos indígenas se declaró Quechua, el 41% Aymara, el 4% Chiquitano, 2% Guaraní, 1% Mojeño y el 2% se autoidentificó con otro de los

³ Primer censo realizado en Ecuador que incluye la pregunta de Autoidentificación.

⁴ En la actualidad se encuentra en debate la conveniencia de usar la denominación de nacionalidades para reemplazar a la de grupos. Debido a que no es el objetivo del trabajo no trataremos el tema aquí y adoptaremos ambas denominaciones según sean manejadas por la información oficial.

⁵ El número de lenguas vernáculas (33) es menor al número de pueblos originarios (36) debido a que existen pueblos que se diferencian entre sí pero que comparten la misma lengua. Como indica Luis Enrique López (2005), los pueblos Moxeño-ignaciano, M.-javeriano, M.-loretano y M.-trinitario son comunidades étnicas que se consideran diferentes pero que hablan la misma lengua (moxeño) o una variedad del mismo idioma.

pueblos indígenas que componen Bolivia⁶. Además, según el criterio de lengua hablada, del total de población considerada indígena por hablar una lengua vernácula, el 58% declaró hablar la lengua Quechua. El 40% declaró hablar la lengua Aymara, y el 3 % una de las otras 31 lenguas originarias de Bolivia. A pesar de que los pueblos indígenas orientales representan un porcentaje menor del total de la población boliviana, también merece atención; los avances en el servicio educativo deben beneficiar, no sólo a los pueblos mayoritarios, sino a todos los pueblos indígenas.

La gran diversidad de pueblos indígenas en Bolivia se debe, en gran medida, a su extensión territorial que, a más de componerse del territorio altiplánico en cuyo seno habitan los pueblos Quechua y Aymara, cuenta con un territorio oriental muy extenso en el que se desarrollaron, sin haber sido conquistados⁷, otros pueblos indígenas con identidades bastante definidas que se mantienen hasta la actualidad.

En el caso del Ecuador, tomando la información del Censo del 2001, se identifican 13 nacionalidades indígenas y 12 lenguas nativas. Debido a la gran predominancia Inca en la época previa a la colonización española, la población indígena ecuatoriana es, en su mayoría, Quechua y habita en la Sierra ecuatoriana y en un menor porcentaje, en el Oriente. Las otras nacionalidades o pueblos indígenas son relativamente pequeños y habitan en la Costa y el Oriente ecuatoriano. Además del pueblo Quechua, el pueblo oriental Shuar es también numeroso y ha mantenido fuertemente su identidad.

De la información obtenida del Censo del 2001 es necesario recalcar que “del número total de personas que se declararon indígenas (830.418), solamente el 60% se identificaron con una de las 13 nacionalidades indígenas identificadas” (Chisaguaño 2006: 33). El 40% restante se autoidentifica con otros pueblos no identificados por el Censo. Según Chisaguaño (2006),

Si bien es cierto la presencia de las nacionalidades indígenas data de mucho tiempo atrás, la adscripción a estas nacionalidades como una visión de identidad cultural es nueva, posiblemente se deba a esta causa que la población indígena no conozca en su cabalidad sobre la existencia y su pertenencia a las mismas (34).

⁶ Cabe recalcar que la pregunta de de autoidentificación con uno de los pueblos indígenas de Bolivia se hizo a la población de 15 años o más. La pregunta de lengua hablada en cambio, se hizo a la población de 6 años o más.

⁷ Antes de la conquista española, el pueblo Quechua, conformado en el Imperio Inca, se caracterizó por ser expansionista y conquistar muchos otros pueblos indígenas en los que impartió su lengua y cultura.

Esta hipótesis se ve respaldada al comparar los resultados de autoidentificación con los de lengua hablada, pues, la gran mayoría de la población indígena que se autoidentificó con “*otros pueblos indígenas*” no identificados por el Censo, declaró hablar una de las 13 lenguas de las nacionalidades identificadas, principalmente la lengua Quechua.

Con esta consideración, se procede a anotar que, del total de personas que se declararon indígenas, el 49% se autoidentificó específicamente Quechua o con uno de los pueblos del callejón interandino que son parte de esta nacionalidad y hablan la lengua Quechua.⁸ La autoidentificación con otras nacionalidades indígenas reconocidas por el censo es mucho menor. Así, el 6% se autoidentificó Shuar; y la autoidentificación con las otras 11 nacionalidades suman el 2% del total de población indígena. En cuanto a la lengua hablada, del total de población que declara hablar una lengua vernácula, el 86% habla la lengua Quechua, el 9% Shuar, el 1% chapalaa y el 1% declaró hablar otra lengua originaria.

Los pueblos indígenas de la Costa “se encuentran en un proceso avanzado de disolución” (Chiodi 1990: 383); estos pueblos son muy reducidos en número y han perdido muchos aspectos de su identidad principalmente debido a que en la actualidad se encuentran altamente involucrados con el sistema económico costeño y con la producción agrícola para la exportación. De los pueblos indígenas orientales los que todavía poseen una organización sólida y una base territorial que les garantiza todavía cierta unidad y cohesión son el Quechua y el Shuar. Muchos pueblos indígenas del oriente ecuatoriano son muy pequeños y se han visto influenciados en su modo de vida por la introducción de colonias mestizas y la presencia de compañías transnacionales de explotación petrolera; por ejemplo, “los Huaorani fueron expropiados de casi todas sus tierras para permitir a las compañías transnacionales la explotación petrolera” (Chiodi 1990: 384).

⁸ Para identificar a los pueblos indígenas que pertenecen a la nacionalidad Quechua se utilizó el anexo de Chisaguaño. Estos pueblos son todos los pueblos indicados en la base de datos de los resultados de la pregunta de autoidentificación del Censo del 2001, que no son una de las 13 nacionalidades reconocidas en el Censo. Estos pueblos son: Saraguro, Cañari, Puruha, Waraka, Panzaleo, Chivuelo, Salasaca, Quito, Cayambe, Caranqui, Natabuela, Otavalo, Manta, Huancavilca, Quisapincha, Pilahuin, Ambatillo, Pasa, Chimbo, Cacha, Colta, Galti, Calpi, Licto, Sibambi, Ocpote, Sicalpa, Guano, Quimiag, Chambo.

PRIMERA PARTE
HISTORIA DE LA EDUCACION INDIGENA EN BOLIVIA DESDE LOS
INICIOS DEL SIGLO XX.

La historia de la educación indígena en Ecuador y Bolivia ha sufrido cambios durante todo el siglo XX, partiendo en un comienzo del escaso servicio educativo castellanizante a los planteamientos de la educación intercultural bilingüe en las últimas décadas del siglo; sin embargo, los puntos de inflexión no son puntos específicos en la historia de cada país, sino que más bien son resultado de procesos continuos en los que se ha ido generando el cambio con sus particularidades y experiencias propias en cada caso. Por razones didácticas y debido a que se observan parámetros más o menos similares que lo permiten, se ha dividido el análisis de la historia de la educación indígena en Ecuador y Bolivia en cuatro secciones: la educación indígena durante la primera mitad del siglo XX; la educación oficial castellanizante de las décadas 50, 60 y 70; el surgimiento de modelos alternativos para atender la educación indígena que se diferencian por introducir las lenguas vernáculas al proceso de enseñanza pero únicamente para facilitar el proceso de castellanización y finalmente el surgimiento de la EIB.

Se procede ahora a presentar la historia de la educación indígena en Bolivia; es necesario mencionar que para el análisis de muchas de las experiencias de educación indígena presentadas como parte del caso boliviano se ha utilizado información proporcionada por Luís Enrique López debido a la gran contribución que este autor ha hecho al tema, principalmente con la obra *De Resquicios a Boquerones. La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia* (2005).

1. Primera mitad del siglo XX: los primeros pasos en el desarrollo de la educación indígena en Bolivia.

1.1 La propuesta estatal para la educación indígena.

Desde la independencia de Bolivia en 1825 se promulgaron leyes y decretos para mejorar la situación indígena; sin embargo, la opresión, explotación y marginación del indígena se mantuvo con fuerza durante la primera mitad del siglo XX, principalmente debido a que el poder político y económico que influyó las decisiones gubernamentales estaba en manos de mestizos que dependían del trabajo indígena para mantener su posición. El interés del gobierno por atender la necesidad educativa de la población indígena durante la primera mitad del siglo fue mínimo. Como evidencia de la desatención educativa a los pueblos indígenas se presenta un breve análisis de la Reforma a la Ley de Educación de 1905 que priorizó la educación mestiza y se estableció como el marco oficial de acción durante las décadas siguientes; se presenta también el Primer Estatuto de Educación Indígena de 1919, que, en respuesta a la gran magnitud de población indígena, presentó algunos planteamientos para atender la necesidad educativa indígena. Sin embargo, corroborando la posición de inferioridad de los asuntos indígenas en la época, estos planteamientos no fueron llevados a la práctica. Estas iniciativas se constituyen en las primeras regulaciones formales que legalizan la educación castellanizante que considera a las lenguas y culturas vernáculas como un obstáculo para el “desarrollo nacional” bajo el pensamiento mestizo hegemónico dominante resultado de la colonización.

1.1.1 La Ley de Educación de 1905.

La Ley de Educación promulgada el 11 de diciembre de 1905 no estuvo destinada a mejorar la situación de la educación indígena sino que se refirió al sistema educativo boliviano en general; esta ley no representó un cambio en las prioridades sociales que seguían siendo determinadas por el pensamiento de la superioridad de la forma social mestiza y fue más bien concebida por el gobierno en curso “como un mecanismo para promover el crecimiento económico y la modernización de la nación” (Taylor 2004: 8).

Esta ley pretendió ampliar la cobertura educativa a los sectores anteriormente marginados promoviendo la educación de las mujeres y fortaleciendo la educación

disponible para las zonas rurales. Al ser estas las zonas donde habitaba la mayor parte de la población indígena se considera la importancia de mencionar esta ley dentro de este análisis; sus planteamientos y puesta en marcha dan cuenta de la percepción que se tenía sobre la educación indígena en la época y de la situación de la misma incluso en las décadas siguientes.

La ley de educación fue concebida con la idea de que el desarrollo del país se lograría mediante la unificación del pueblo boliviano a través de la “asimilación del indígena a la cultura dominante del país o lo que se denominaba como la *vida nacional*, de manera de construir una nacionalidad fusionando y unificando a la población boliviana” (López 2005: 59). Sin embargo, las prioridades de la época buscaban en principio el desarrollo de la educación principalmente en las ciudades y de población mestiza; la inversión en educación casi no llegó a las zonas rurales y se limitó en sus primeras etapas a la creación de escuelas ambulantes que en verdad se trataban de “maestros ambulantes quienes debían atender a varias comunidades dispersas en una zona específica” (López 2005: 60)⁹. Posteriormente se abrieron algunas “escuelas permanentes, siempre establecidas con la aprobación del gobierno pero frecuentemente por la iniciativa de comunidades indígenas particulares que buscaban el aprendizaje del español” (Contreras, 1999 citado en Taylor 2004: 8). Sin embargo el número de escuelas creadas fue muy escaso¹⁰ y en general, la forma en la que se atendió la educación de la población indígena fue a la ligera, sin mayor interés por brindar un sistema de enseñanza que disponga de la infraestructura y personal docente necesarios, cobertura suficiente, y mucho menos que considere la realidad de los pueblos indígenas en el proceso de enseñanza. La idea de que la forma social mestiza era superior estaba fuertemente instaurada en todos los sectores sociales y se constituyó en la fuerza detrás de la construcción de la sociedad boliviana y también de la ecuatoriana como se verá posteriormente; así, se fundamentó la profunda inequidad y desigualdad que afecta a los pueblos originarios de estos países.

⁹ Los maestros debían atender a dos comunidades separadas por una distancia de cinco a seis kilómetros alternando su labor por periodos de quince días en cada una. (Calderón, 1994 citado en López 2005: 67).

¹⁰ En la época los indígenas que no sabían leer ni escribir pasaban de los dos millones; sin embargo, solo alcanzaron a funcionar 21 escuelas ambulantes en el Departamento de La Paz (Montoya 1983: 61).

1.1.2 Primer Estatuto de Educación Indígena.

En 1919, el Ministerio de Instrucción promulgó el Primer Estatuto de Educación Indígena en el que se designa al Estado la creación de escuelas elementales, escuelas de trabajo y escuelas normales rurales. El estatuto muestra la posición del estado frente a la manera en que debía ser encaminada la educación indígena; así, el documento cumplía con el afán homogeneizador que daba mayor valor a la cultura dominante y a las demandas de quienes poseían poder. Entre los propósitos de estos institutos de enseñanza estaban la difusión del castellano, la enseñanza de algunos oficios y la enseñanza de “las nociones indispensables para la vida civilizada” (Medinaceli 1983: 61). Sin embargo, es necesario mencionar que según Brienen (2005) el estatuto llegó a establecer una “división oficial entre un currículo indígena y uno urbano [...], diferenciación entre educación formal y académica para las clases urbanas [...], y una educación práctica basada en la experiencia y antecedentes culturales de los pueblos indígenas” (140 en López 2005: 77). El hecho mismo de la promulgación del estatuto demuestra el reconocimiento gubernamental de la innegable existencia de una población indígena de gran magnitud y de la carencia de la atención educativa; sin embargo, la hegemonía política y económica mestiza no dio importancia a este estatuto y sus planteamientos no fueron llevados a la práctica. Este estatuto se constituye en un punto diferencial de las experiencias ecuatoriana y boliviana debido a que, como veremos, en el caso de Ecuador, las disposiciones específicas sobre educación para los pueblos indígenas en la primera mitad del siglo XX llegaron únicamente a establecer la obligación de los dueños de los predios, no del Estado, de sostener escuelas para atender a niños y niñas indígenas. El hecho de que en Bolivia se haya planteado este estatuto puede ser resultado de la gran magnitud de la población indígena boliviana que ciertamente debió ser mucho mayor que en nuestros días, considerando, que incluso ahora, representa más de la mitad del pueblo boliviano. Aunque se debe resaltar que tanto en Ecuador como en Bolivia estos planteamientos fueron puestos en práctica de una forma muy limitada y casi nula.

Durante la primera mitad del siglo XX, tanto desde el punto de vista del Estado como de la sociedad mestiza, no se consideró el derecho indígena a la educación. Además, el escaso servicio educativo fortaleció el proceso de aculturación y el pensamiento de que existía cierta inferioridad en todo lo relacionado con lo indígena.

1.2 Iniciativas surgidas desde los pueblos indígenas

En el caso de Bolivia, en esta prematura etapa de desarrollo de la educación indígena, para contrarrestar la opresión de la que eran sujetos y la limitada acción educativa estatal, el pueblo Aymara ideó y desarrolló desde su interior dos iniciativas educativas sucesivas que se enmarcan en la denominada “educación de la resistencia” (Padilla 2002) que, desde sus posibilidades en la época, permitieron el mantenimiento de su identidad y sentaron las bases de reivindicación indígena. El pueblo Aymara, de importante presencia en Bolivia y Perú, no habita en el territorio ecuatoriano; sin embargo, la segunda de estas experiencias –La Escuela Ayllu de Warisata- llegó a influenciar el desarrollo de la educación indígena en muchos países de América Latina, entre ellos Ecuador.

1.2.1 Las Escuelas Indigenales

Las escuelas indigenales fueron escuelas surgidas en diferentes comunidades Aymaras del altiplano boliviano durante las tres primeras décadas del siglo XX con el objeto de adquirir conocimiento del castellano y de la escritura como armas en defensa de sus derechos ya que en esta época se extendió en Bolivia el latifundio como método de usurpación de los territorios indígenas para crear fincas para los oligarcas de la época. Las escuelas indigenales se constituyen en la primera forma organizada y extendida en varias comunidades en la que los propios indígenas se manifiestan y actúan sobre su derecho a la educación.

Las comunidades crearon las escuelas indigenales con sus propios recursos. En el análisis de López (2005) se constata que para la construcción de las escuelas, “la comunidad invertía tanto en los materiales como con la mano de obra requerida, para lo cual se apelaba a las instituciones ancestrales del trabajo colectivo” (66). Estas escuelas tuvieron que enfrentar la oposición de los terratenientes y en muchos casos, fueron “clandestinas [...] porque se instalaban a espaldas de los hacendados, y casi siempre, contra su voluntad” (63). Frente a las adversidades del contexto social de la época, las comunidades Aymaras construyeron una experiencia que ratificó en la sociedad boliviana la existencia de una identidad indígena explotada, demostró la posibilidad indígena de reivindicarse por sus derechos y estableció fundamentos para el desarrollo de esfuerzos y luchas futuras por su derecho a la educación.

A pesar de que las escuelas indigenales pretendían el adiestramiento en el castellano deben ser consideradas como una forma de resistencia indígena frente a la

explotación y a la carencia del servicio educativo debido a que las comunidades indígenas pretendían obtener armas para la reivindicación de sus derechos y no el mantenimiento del statu quo y la eliminación de su identidad como lo pretendía la educación formal. El contexto histórico no permitía la concepción de una educación que respete y valore la identidad indígena debido a que hasta el hecho de poseer el servicio educativo era incipiente. Sin embargo, las escuelas indígenas fueron la apertura de un camino de trabajo que, en mayor o menor grado y con concepciones variadas acerca de las características que debía tener la educación, persistió a lo largo del siglo XX.

1.2.2 La Escuela Ayllu de Warisata

En 1931, por iniciativa del Profesor Elizardo Pérez y del educador Aymara Avelino Siñani se creó la “Escuela *Ayllu* de Warisata” en la localidad rural de Warisata, provincia de Omasuyos, departamento de La Paz. Siñani había estado involucrado en la lucha por la educación de su pueblo desde mucho antes con las escuelas indígenas; además, Siñani “cedió sus terrenos para la construcción del local de la escuela *ayllu* y dirigió su construcción” (López 2005: 69). Por su parte Elizardo Pérez presentó la experiencia a otras localidades indígenas e incluso en otros países con poblaciones indígenas significativas; como constata López (2005), fue Pérez “quien ideó e implementó muchas de las ideas y propuestas que se pusieron en marcha en los núcleos campesinos” (77).

La Escuela *Ayllu* de Warisata instauró el sistema de núcleos escolares organizados según la localización de las comunidades indígenas. La palabra *ayllu* representa “la institución social o forma comunitaria básica indígena” (Almeida 2005: 54) y está relacionada con el concepto de *marka*. Una *marka* es un conjunto de ayllus que comparten “territorio, producción y economía, tejido cultural y organización social y política” (Yampara s/f: 8). Los núcleos escolares se crearon basándose en la organización indígena; así, un núcleo escolar estaba formado por un conjunto de escuelas ubicadas en los ayllus que conformaban una *marka*. “La escuela con mejores condiciones asumía la centralidad organizativa y apoyaba el mantenimiento y desarrollo de las otras escuelas del núcleo” (López 2005: 73). El hecho de establecer la red educativa en base a la organización indígena proporcionó a esta experiencia un fundamento sólido para su desarrollo. Esta experiencia se extendió con el mismo sistema nuclear tanto a comunidades de la sierra boliviana como a

algunas comunidades orientales¹¹, brindando el servicio educativo a comunidades que se encontraban alejadas y completamente desatendidas; en algunas localidades rurales entre las que se puede mencionar Warisata, Caiza, Llica y Canasmoro se llegaron incluso a crear algunas escuelas normales para la formación de maestros rurales.

Entre las innovaciones más importantes de esta experiencia se deben mencionar las siguientes.

- 1.** Se incluyeron por primera vez aspectos relacionados con la realidad indígena. La escuela *Ayllu* de Warisata “incorporó al currículo contenidos y actividades relacionados con la organización social Aymara y con la producción agrícola, pecuaria y artesanal” (López 2005: 69) lo que fortaleció en el indígena su organización propia y permitió la adquisición de conocimiento para desarrollar más eficientemente sus labores comunitarias. En Warisata no se estableció un sistema formal de enseñanza en las lenguas originarias; en la época todavía no se contaba con alfabetos de las lenguas vernáculas estandarizados ni se había desarrollado todavía materiales didácticos. La contribución de esta experiencia para el desarrollo de la educación indígena en Bolivia se dio más por el lado de la inclusión de la cultura indígena en la educación que de su lengua.
- 2.** La Escuela *Ayllu* de Warisata incluyó a la escuela en la organización comunitaria, con su sistema de funcionamiento y valores culturales propios; así, las decisiones y la administración de las escuelas indígenas estaban en manos de los propios indígenas. “En Warisata se instauró el Parlamento de *Amautas*, un consejo de sabios indígenas Aymaras que participaba en la toma de decisiones de lo que se hacía en la escuela o a quienes se consultaba respecto de lo que allí debía ocurrir” (López 2005: 71).
- 3.** Las escuelas se involucraron con la actividad comunitaria; la enseñanza en las escuelas se combinaba con el trabajo. “La escuela se convirtió en una pequeña fábrica de ladrillos, textiles, y de entrenamiento agropecuario y agrícola dirigido por los dirigentes de la comunidad” (Salmón 1997: 135 en López 70). Las actividades productivas permitieron ciertamente obtener algunos beneficios económicos para las comunidades; sin embargo, existieron limitaciones en el

¹¹ Se crearon núcleos escolares en Jesús de Machaca, Qhunqhu, Siwinkani, Caiza, Llica, Canasmoro y Mojocoya. En el oriente del país se crearon los núcleos de San Antonio de Parapetí y el de Casarabe (López 2005:72).

desarrollo de aspectos fundamentales de enseñanza que pudieron haberse suscitado por la excesiva concentración en la actividad económica que generó soluciones a corto plazo.

Los avances logrados por la Escuela *Ayllu* de Warisata y los demás núcleos escolares que se crearon dentro de este marco en Bolivia se fueron debilitando durante la década de los 40 principalmente debido a la influencia e interferencia de agentes externos. Desde la acción estatal, observando el éxito de las escuelas nucleares, se suscribió un convenio con Perú referido al desarrollo de la educación indígena; como parte de este convenio se dictaron cursos para la formación de supervisores de núcleos escolares campesinos y se estableció el Primer Reglamento de Warisata. La participación estatal tergiversó las innovaciones planteadas por Siñani y Pérez y destruyó conexiones fundamentales que se habían formado entre las escuelas y la pertenencia de la misma a las comunidades indígenas. “Los núcleos escolares campesinos perdieron su entronque con la dinámica sociocultural indígena y se redujeron a una estrategia administrativa y del sistema educativo nacional” (López 2005: 80). Además de lo mencionado, contribuyó al fin de Warisata la creación de un tribunal investigador que criticó fuertemente la forma en la que se había construido y desarrollado la Escuela *Ayllu* de Warisata; López (2005) indica que esta acción se debió a “los celos de otros educadores bolivianos que vieron con preocupación el avance de Pérez en Warisata y la dimensión internacional que su obra alcanzaba” (75).

Las escuelas indígenas y posteriormente los núcleos escolares con el sistema de Warisata se constituyeron en los primeros esfuerzos indígenas por acceder al servicio educativo. Estas experiencias representan la oposición indígena frente a la desatención de su derecho a la educación. La reacción indígena ante dicha disconformidad expone en la sociedad boliviana sus demandas y fomenta la concientización de algunos sectores que posteriormente colaborarían en el desarrollo de la educación indígena.

2. El código de educación de 1955: fortalecimiento del modelo educativo castellanizante.

En la década de los 50, producto de la inestabilidad política y la falta de medidas gubernamentales que favorezcan a la mayoría de la población, en Bolivia se vivió un proceso histórico que pretendió generar cambios normativos en pro de la construcción democrática en el país. La población boliviana se reveló en un levantamiento conocido como Revolución Nacional de 1952 que derrocó al gobierno de la Junta Militar que se había hecho con el poder después de declarar nulas las elecciones de 1951; fruto de este levantamiento popular asumió el poder Paz Estessorno quien, ante un pueblo pendiente de la gestión gubernamental, introdujo reformas que pretendían generar cambios estructurales que favorezcan a las mayorías. En este marco surge el Código de Educación de 1955 y otras reformas trascendentales en Bolivia como la reforma agraria y la ampliación de los derechos de ciudadanía con el sufragio universal. Sin embargo, dado el carácter acelerado de las reformas, muchas de ellas

“estuvieron lejos de ser eficaces y no lograron mejorar la calidad de vida de las clases populares, [...] en el afán de lograr la satisfacción de sus múltiples aspiraciones [...] (se adoptaron) medidas de efecto inmediato pero que no consiguieron dar soluciones sólidas a los problemas estructurales del país” (Koehler, Marconatto y Silva 2007: 135).

La reforma implementada con el Código de Educación del 55 cumplió un rol fundamental en la definición del camino que la educación indígena tomó en las décadas siguientes. A pesar de que la reforma se formuló con cierta participación indígena a través de representantes de asociaciones particulares y que participaron en los seminarios de representantes del “Ministerio de Asuntos Rurales, el sector universitario, los maestros y otras organizaciones populares” (Contreras 1999 En Taylor 2004: 9), la visión de un estado nacional homogéneo bajo la idea de la superioridad de la lengua y cultura mestiza estaba fuertemente instaurada en la sociedad y la reforma se planteó con la idea de que el desarrollo y la modernización boliviana se lograrían a través de la unificación nacional; así, en los planteamientos resalta el deseo de que la educación se convierta en una herramienta de aculturación de la población indígena. Para este fin contribuyó el hecho de que con la revolución nacional “se redefinió la diversidad en términos de clase dejando relegada la etnicidad, cultura o lenguaje” (Taylor 2004: 9).

El Código del 55 estableció dos sistemas educativos: uno para atender a las zonas urbanas y otro llamado Educación Fundamental Campesina (EFC) para las zonas rurales. Las provisiones educativas para el sistema urbano se detallaron ampliamente especificando las características de educación pre-primaria, primaria y secundaria en los capítulos 4, 5 y 6 del Código mientras que las disposiciones para la EFC se encuentran concentradas únicamente en el capítulo 11 priorizando el calificativo clasista de campesino e ignorando la identidad diferenciada de los pueblos indígenas y su derecho a una educación que la respete. El calificativo de campesino prioriza la ubicación del indígena en un tipo de trabajo determinado y deja de lado la consideración de su lengua y cultura como aspectos que potencian la posibilidad de un desarrollo integral desde su propia concepción. A pesar de que ambos sistemas promovían los mismos valores nacionales, los objetivos de la educación urbana incluían “promover el desarrollo individual, auto-enseñanza y responsabilidad social y personal” (Art. 33 En Taylor 2004: 11), los objetivos de la educación campesina, con un enfoque limitado al nivel de educación primaria, planteaba como objetivos “desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida” (Art. 120). La importancia dada a la educación rural muestra, una vez más, el abandono del que eran sujetos los pueblos indígenas; así también, los objetivos planteados muestran el interés por eliminar la identidad indígena dificultando su desarrollo desde su propia concepción y profundizando la desvalorización de lo indígena en la sociedad boliviana.

El Código de Educación del 55 fue el primer documento oficial que mencionó a las lenguas vernáculas en el plan educativo; sin embargo, la mención fue casi inexistente presentándose únicamente en un artículo como una disposición general, sin mayores especificaciones. El rol que se les otorgó a las lenguas vernáculas fue muy limitado y se redujo su uso únicamente como un “vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, como factor necesario de la integración lingüística nacional” (Art. 115). Además, su uso no formó parte de la educación de los niños y niñas que debía hacerse directamente en castellano; “el uso transitorio de la lengua indígena solo circunscribía a la alfabetización de los adultos” (López 2005: 82). No se consideró a las lenguas vernáculas en iguales condiciones que el castellano; en el caso del uso temporal de las lenguas originarias se debía “adoptar los alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano” (Art. 115). En cuanto a las culturas de los pueblos indígenas, la reforma implementada por el Código del 55 planteó objetivos que pretendían eliminar aspectos fundamentales

de su cultura material, de sus instituciones y organización social y de su forma de ver el mundo. Como parte del Artículo 120, en el que se plantean los objetivos de la educación campesina se indica “desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social”. Este enunciado muestra claramente la desvalorización de la identidad indígena en la sociedad boliviana, la violación por parte del mismo gobierno del derecho indígena a ser distintos y a desarrollarse desde su propia concepción en la que cumple un rol fundamental su cultura.

Con el sistema educativo implementado por el Código de 1955 se logró aumentar enormemente la cobertura educativa en el área rural, “la educación alcanzó a un 40% más de indígenas” (Contreras 1999 en López 2005: 85). Durante el periodo entre la década de los 50 y mediados de los 70 la educación cobró gran importancia y se dio el mayor crecimiento de la cobertura educativa en la historia de Bolivia. Se debe reconocer que esta reforma logró instaurar el pensamiento de que la educación es uno de los ejes fundamentales del desarrollo y que todos los sectores de la población tienen derecho a la educación. Sin embargo, al incorporar a la población indígena al sistema educativo nacional, no se logró superar las deficiencias tanto en calidad como en pertinencia cultural y lingüística en la enseñanza. La educación promovida por esta reforma profundizó la separación del indígena de sus formas propias de comunicación, organización, comportamiento y demás componentes de su identidad. Los mismos reglamentos educativos no fomentaban el desarrollo equitativo ni el respeto por la diversidad. Con la ampliación de la cobertura educativa a las áreas rurales se institucionalizó el sistema de núcleos educativos que había sido introducido por los mismos indígenas con la Escuela de Warisata.

3. El surgimiento de una nueva visión: Proyectos alternativos que introducen las lenguas y culturas vernáculas en la educación.

Paralelamente a la reforma educativa de 1955 que determinó la educación oficial brindada a los indígenas durante las décadas siguientes, surgieron actividades que permitieron el desarrollo de las lenguas vernáculas, así como también algunas propuestas educativas dirigidas a pueblos indígenas específicos provenientes de organismos con fundamentos religiosos, organismos populares e incluso iniciativas en las que participó el gobierno en conjunto con organismos internacionales. Estas

actividades, desarrolladas principalmente en las décadas de los 50, 60 y 70 establecieron los fundamentos para que posteriormente desde la década de los 80 comenzara a forjarse la Educación Intercultural Bilingüe. Las propuestas educativas que se mencionan en este punto incluyeron a las lenguas vernáculas como un medio para facilitar la transición al castellano; los aspectos relacionados con la pertinencia cultural en la educación indígena todavía no surgieron en la época.

3.1. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

El ILV es un organismo de origen alemán con bases religiosas protestantes que influyó de gran manera no sólo en los procesos educativos posteriores a su acción tanto en Ecuador como en Bolivia, sino que también en la identidad de los pueblos indígenas, principalmente aquellos pueblos minoritarios de las regiones orientales de estos países. Sus acciones en Ecuador y Bolivia aportaron al estudio y sistematización de las lenguas vernáculas que sirvió como fundamento para los proyectos educativos posteriores. Sin embargo, sus proyectos educativos se enmarcaron principalmente en su objetivo de evangelización y en cumplir con su acuerdo con el gobierno para castellanizar e incorporar a estos pueblos a la cultura dominante; por estas razones fueron fuertemente criticados por algunos sectores sociales e incluso, luego de varios años de acción en los que por otro lado se estaban gestando fuerzas representantes de los intereses indígenas, fueron expulsados de algunos países como sucedió en Ecuador.

En Bolivia, dentro del marco pos-revolucionario, como parte de los esfuerzos gubernamentales por generar cambios en la sociedad, el gobierno firmó un convenio con el ILV, a través del Ministerio de Asuntos Campesinos para desarrollar programas de educación bilingüe con los pueblos indígenas; este instituto participó en la educación indígena boliviana durante 30 años.

Los aportes del ILV al desarrollo de la educación indígena se sustentan en dos actividades: la sistematización de las lenguas vernáculas y la creación de centros educativos bilingües. El ILV contó entre sus miembros con lingüistas que desarrollaron estudios fonéticos, alfabetos estandarizados, estudios gramaticales y cartillas de alfabetización¹². Antes de la llegada del ILV no se habían realizado mayores actividades para estudiar las lenguas indígenas; los aportes de este

¹² Para mayor información acerca del trabajo de los lingüistas del ILV consultar el Informe Anual de 1975 del Instituto Lingüístico de Verano al Gobierno de la República de Bolivia.

organismo se constituyeron en fundamentos importantes para todas las actividades educativas bilingües que posteriormente se desarrollaron en Bolivia. “Durante el periodo que permaneció en Bolivia, el ILV trabajó con hasta 17 idiomas indígenas diferentes” (López 2005: 88), centrándose en las lenguas minoritarias del Oriente. En cuanto a lo segundo, el ILV creó los primeros centros educativos bilingües que utilizaron las lenguas vernáculas como medio de instrucción con un plan previamente establecido y materiales educativos desarrollados en estas lenguas; esta nueva modalidad aumentó la conciencia de los pueblos indígenas de la importancia de las lenguas y la valoración de las mismas como parte de la comunidad. El ILV ingresó en comunidades indígenas que antes habían estado completamente desatendidas en el área educativa trabajando principalmente con los pueblos indígenas minoritarios del Oriente, del Chaco y la Amazonía. “Según un informe del profesor Carlos Aguada, Supervisor de las Escuelas Bilingües del ILV, para 1983 (casi al final de su presencia en Bolivia) había 49 escuelas bilingües en 9 comunidades etnolingüísticas bolivianas” (cf. Plaza y Carvajal 1985 en López 2005: 89).

Dentro del plan de estudios se educaba a los indígenas en la historia nacional, civismo, principios morales y evangelización. Las innovaciones del ILV se limitaron a la implementación de las lenguas indígenas en la educación; la cultura indígena fue, al igual que con las escuelas creadas con el Código del 55, relegada de la educación. Además, en cuanto al uso de las lenguas indígenas, “estas fueron, en muchos casos, literalmente vaciadas de muchos de sus contenidos semántica-ideológicos para dar paso al proceso evangelizador” (López 2005: 90). La educación bilingüe brindada por el ILV contribuyó a la pérdida y desvalorización de la identidad indígena en la sociedad boliviana.

3.2 Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL).

En 1966 se creó el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL) como una dependencia del Instituto Nacional de Antropología, entonces dependiente del Ministerio de Educación para la realización de investigaciones y estudios lingüísticos; el INEL funcionó hasta mediados de la década de los 80 que fue cuando fue dejando de operar hasta desaparecer.

El INEL aportó a la investigación y sistematización del Quechua y Aymara que fueron las lenguas en las que esta institución centró su trabajo por más de dos

décadas¹³, complementando así la labor del ILV que se había centrado en las lenguas orientales. Dentro de los aportes que el INEL realizó al estudio de las lenguas vernáculas y por ende a la educación indígena se puede mencionar “la identificación de variables lingüísticas; estudio de problemas del bilingüismo; participación en la elaboración de diccionarios bilingües; textos de enseñanza y material en idiomas nativos” (Amadio y Zúñiga 1990: 273-274).

Un aporte importante que diferencia a la labor del INEL de la realizada por el ILV consiste en la capacitación y formación lingüística proporcionada¹⁴. La lingüista norteamericana y estudiosa de las lenguas de la familia Aymara Martha Hardman, miembro fundador del INEL “dictó los primeros dos cursos de lingüística ofrecidos en el país en los que participaron 180 educadores, quienes en su mayoría trabajaban en el medio rural” (López 2005: 93). En estos cursos participaron indígenas Quechua y Aymara que posteriormente fueron pioneros de la educación intercultural bilingüe; en la época, esta fue la única iniciativa de formación en las lenguas originarias puesto que ni siquiera las universidades nacionales ofrecían formación académica en este campo -a pesar de que más de la mitad de la población hablaba una lengua vernácula-.

3.3 Centro Portales de Cochabamba

El Centro Portales de Cochabamba funcionó desde 1968 hasta principios de la década de los 80 como un departamento de lingüística que se esforzó por “coordinar trabajos, investigaciones, encuestas y experiencias en todos los terrenos que atañen a los problemas del plurilingüismo en Bolivia” (Amadio y Zúñiga 1990: 274). Esta institución generó un puente comunicativo para la colaboración mutua y el desarrollo conjunto de varias iniciativas enfocadas a las lenguas originarias ya sea en el campo investigativo como en el empírico en escuelas bilingües.

Este centro organizó tres congresos de lenguas nacionales que se enfocaron en el análisis del papel de las lenguas originarias en la educación indígena; “se discutieron las bases y fundamentos de la educación bilingüe y lengua indígena y castellano así

¹³ Fue en la década de los 80, como uno de sus últimos trabajos, en la que el INEL presentó un estudio de *Lenguas y etnias en Bolivia* (1985); en este documento el INEL presentaba estudios de las lenguas habladas en todo el país, introduciéndose por primera vez en el estudio de las lenguas orientales.

¹⁴ La educación de los indígenas realizada por el Instituto Lingüístico de Verano “no significó la profesionalización del cuerpo docente ni tampoco la preparación académica en lingüística, antropología y educación de cuadros indígenas. (López 2005: 89).

como también se intercambiaron experiencias sobre la enseñanza del Aymara y del Quechua” (López 2005: 95).

A pesar de que su enfoque no se dirigía directamente a la enseñanza, el INEL y el Centro Portales de Cochabamba aportaron al mejoramiento de la educación indígena creando espacios de reflexión para fundamentar el desarrollo de la educación indígena. Debido a que en esta época predominaba a nivel nacional la educación oficial castellanizante basada en el Código de Educación del 55 era bastante difícil poder desarrollar y mantener programas educativos basados en una concepción educativa diferente; el aporte de estas organizaciones al desarrollo de la educación indígena se dio más bien a través de las nuevas concepciones del rol de las lenguas en la educación desarrolladas en los congresos nacionales mencionados, investigaciones lingüísticas, desarrollo de materiales educativos escritos en lenguas vernáculas y los primeros cursos de capacitación lingüística en Bolivia.

3.4 Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA)

El Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA) fue creado en La Paz por Juan de Dios Yapita, uno de los lingüistas preparados en los seminarios de capacitación del INEL. El ILCA se creó en 1972 para el mantenimiento y difusión de la cultura y lengua Aymara. A pesar de ser un instituto que no centraba su trabajo en la educación, el ILCA, apropiándose de las necesidades educativas del pueblo Aymara, participó en su desarrollo preparando maestros para la educación bilingüe y elaborando material didáctico para este fin. El ILCA “llevó a cabo programas destinados a la apropiación de la lengua escrita en Aymara por parte de jóvenes y adultos Aymara hablantes, por lo general letrados en castellano, de manera que ellos pudiesen preparar textos para niños, jóvenes y adultos Aymaras” (López 2005: 96). El ILCA promovió también la difusión y valorización de la identidad Aymara en la sociedad boliviana enseñando el Aymara como segunda lengua y publicando boletines y periódicos en lengua Aymara¹⁵.

La labor del ILCA permitió un reconocimiento más profundo de la identidad Aymara en la sociedad boliviana; esto a su vez fomentó la aceptación de la diversidad favoreciendo incluso el reconocimiento de otros pueblos y nacionalidades indígenas. El ILCA introduce la concepción de interculturalidad y el multilingüismo como

¹⁵ Cabe mencionar el periódico *Yatinasawa* que circuló por muchos años en Bolivia.

recursos valiosos que influyen a nivel general todas las situaciones de la cotidianidad boliviana.

3.5 Escuelas Radiofónicas

Tanto en Ecuador como en Bolivia se desarrollaron sistemas de enseñanza radial dirigidos a los pueblos indígenas y promovidos, en gran parte, por la iglesia católica. Las escuelas radiofónicas en ambos países se desarrollaron con facilidad debido a que no se requerían mayores inversiones en infraestructura y recursos para su puesta en marcha; el mecanismo de funcionamiento era muy simple: “en las comunidades indígenas un grupo de educandos captaba el programa radial educativo dirigidos por un monitor” (Chiodi 1990: 357); el monitor era un indígena de la misma comunidad que coordinaba al grupo. Los programas educativos radiales aportaron al desarrollo de la educación indígena, facilitándoles el aprendizaje de la escritura en sus propias lenguas y fomentando así la revalorización de las mismas dentro de la comunidad; además, los programas, que podían ser escuchados por toda la población, abrieron una ventana para el reconocimiento en la sociedad boliviana y en la ecuatoriana de las características lingüísticas y culturales diferenciadas de los pueblos indígenas. La enseñanza radial, fuertemente influenciada por el pensamiento católico de sus dirigentes que se encontraban hasta cierto punto alineados con el pensamiento presente en la sociedad ecuatoriana de que la educación debía fomentar la “unidad nacional”, pretendió en la mayoría de casos el desarrollo del indígena como campesino y la evangelización.

En Bolivia, el sistema radial promovió la revalorización de la identidad indígena y la educación a adultos indígenas con la difusión de varias programaciones dirigidas principalmente a los pueblos indígenas mayoritarios Quechua y Aymara que lograron “revitalizar una actitud emocional de aprecio por lo propio” (Albó 1981: 39-40 en Amadio y Zúñiga 1990: 273). Comenzando con Radio San Gabriel en 1955 y dirigida al pueblo Aymara, se desarrolló un sistema educativo para adultos indígenas que se fortaleció con la creación en 1967 del Sistema de las Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL), con la agrupación de varias emisoras católicas. Dentro de este programa se alfabetizó y educó a adultos indígenas con un sistema educativo diferente que, utilizando las lenguas originarias como medio de instrucción, llevó a cabo una educación “mucho más integrada en la problemática global del adulto indígena” (Plaza y Albó 1988: 179 en López 2005: 96).

3.6 Proyectos Educativos Bilingües de cobertura parcial iniciados por el Gobierno con apoyo de Entidades Internacionales.

Durante los 70 y principios de los 80 funcionó en Bolivia el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) para el pueblo Aymara y el Proyecto Educativo Rural I (PER I) para atender a las comunidades Quechua-hablantes cochabambinas. Ambas iniciativas desarrollaron un sistema educativo alejado del sistema castellanizante oficial al introducir el uso de las lenguas originarias como vehículo de enseñanza durante los primeros años de educación primaria para facilitar la posterior transición al castellano. Como veremos en un breve análisis a continuación, estas experiencias se enfrentaron a deficiencias en sus planteamientos y recursos y además a un entorno muy adverso por la inestabilidad política y por el hecho de que en la sociedad boliviana estaba fuertemente instaurado el pensamiento de la educación castellanizante, tanto a nivel gubernamental, como a nivel de maestros e incluso entre algunos dirigentes indígenas de las comunidades beneficiadas. El análisis de estos proyectos permite comprender las limitaciones, dificultades y errores de estas experiencias pasadas.

3.6.1 Proyecto Educativo Rural I (PER I).

En diciembre de 1975 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación de Bolivia y la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID) para poner en marcha un proyecto de investigación y práctica educativa con la población Quechua-hablante boliviana; para su realización se contrataron expertos de la Universidad de México que asesoraron y participaron directamente en el programa.

Este programa se desarrolló durante tres años desde 1978 a 1980; posteriormente el gobierno siguió financiando algunas actividades educativas hasta 1983. Este proyecto se planteó para atender a centros educativos rurales a los que asistían niños y niñas Quechua-hablantes del departamento boliviano de Cochabamba; las comunidades escogidas se caracterizaban por tener muy poco contacto con las zonas urbanas y los estudiantes de los primeros años educativos casi no tenían conocimiento del castellano. Este programa implementó un modelo educativo en el que, en los tres primeros años escolares, la enseñanza era impartida principalmente en la lengua Quechua y el castellano se enseñaba como segunda lengua; para el cuarto grado se hacía la transición completa al castellano. Existieron deficiencias de

organización y recursos que limitaron la cobertura y los resultados del proyecto. El PER I estaba en un principio planteado para atender a “22 Núcleos Educativos [...] que comprendían 200 Escuelas Seccionales; sin embargo, el proyecto fue efectivamente aplicado a 6 Núcleos Escolares Campesinos” (Montoya 1983: 69 y 74 citado en Amadio y Zúñiga 1990: 250).

El desarrollo del proyecto se vio limitado debido a la gran inestabilidad política; en su periodo de funcionamiento “hubo siete cambios de gobierno” (Ulibarri 1981: iv en Amadio y Zúñiga 1990: 258). La acción educativa debía desarrollarse en coordinación con la acción de producción de materiales de enseñanza; sin embargo, “nunca hubo acuerdo entre los dos equipos en cuanto a las premisas teóricas de la educación bilingüe ni al contenido básico del currículo” (Amadio y Zúñiga 1990: 250). Además, las autoridades educativas, e incluso “algunas comunidades” (López 2005: 103) no veían los beneficios de incluir las lenguas originarias en la educación. Pese a las limitaciones a las que se enfrentó el proyecto PER I, este proyecto aportó al desarrollo de la educación indígena a través de una evaluación presentada en el documento *Informe Final Proyecto de Educación Bilingüe USAID/Bolivia*. La evaluación del PER I expone los beneficios del uso de las lenguas vernáculas en los resultados del aprendizaje: mejor dominio en cuanto a la lectura comprensiva en ambos idiomas, a la escritura comprensiva en Quechua, y al manejo de conceptos y procesos básicos de matemáticas¹⁶.

3.6.2 Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA)

El PEIA surgió a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Banco Mundial en 1978. Este proyecto, dirigido al pueblo Aymara del departamento de la Paz, se desarrolló en un camino similar al PER I; sin embargo, la duración de este proyecto fue menor. Los problemas con los que se encontró el PEIA fueron mayores: no se contaba con especialistas en las áreas educativas que formaban parte del proyecto por lo que se desarrolló sin basarse en una proyección bien fundamentada de los objetivos y acciones ni en una metodología adecuada¹⁷.

La educación bilingüe brindada por el PEIA duró aproximadamente un año y fue aplicada a 15 escuelas de cuatro provincias del departamento de La Paz: Omasuyos,

¹⁶ Consultar el *Informe Final Proyecto de Educación Bilingüe USAID/Bolivia*. La Paz (Mimeo).

¹⁷ La Dra. Lucy Briggs realizó un Análisis Técnico en el que estudia las deficiencias del PEIA; la información presentada se obtuvo de las citas de la Dra. Briggs presentadas en *La educación indígena en América Latina* “Bolivia” Pág. 231-292.

Manco Kapac, Los Andes e Ingavi. La innovación de este proyecto fue la inclusión de programas radiales que se transmitían 5 días a la semana, 1 hora diaria; “según informes orales, los niños y maestros disfrutaban de escuchar leyendas, música de la comunidad Aymara como parte de sus actividades escolares” (Amadio y Zúñiga 1990: 261).

Con este programa no se desarrollaron materiales en lenguas originarias y la enseñanza en lengua Aymara se realizó únicamente en el primer año escolar utilizando el único texto que existió hasta la época de iniciación de lectura en lengua Aymara para niños elaborado por un maestro Aymara de Potosí.

Análisis general de las décadas 50, 60 y 70.

Desde que se estableció el nuevo Código de Educación de 1955, comenzó a implementarse en Bolivia el modelo educativo castellanizante en las zonas rurales. En muchos casos se considera que los planteamientos del Código forjaron un gran avance en el desarrollo educativo del país debido a la ampliación de cobertura que se logró en zonas rurales que antes habían permanecido desatendidas. Sin embargo, la ampliación de la atención educativa a las zonas rurales con el modelo educativo castellanizante representó más bien el fortalecimiento del pensamiento inequitativo que da privilegio social a la cultura mestiza frente a las vernáculos; la educación brindada estuvo muy lejos de llegar a brindar al indígena de una herramienta que fundamente su desarrollo desde su propia identidad y necesidades.

Los postulados del Código de Educación del 55 responden a una continuación histórica iniciada con la colonización española que da mayor valor al castellano y a la cultura mestiza. La desatención educativa a los pueblos indígenas, el contexto social y el pensamiento instaurado desde la colonia hicieron que en la época todavía no se presentaran demandas por parte de los pueblos indígenas y sus organismos representantes por una educación más pertinente que incluyera su lengua y cultura. López (2005) explica que esto ocurrió debido a que la oferta educativa estatal coincidía con la demanda social indígena: la necesidad de crear escuelas en el medio rural, el envío de docentes y la enseñanza del castellano (103). Posteriormente, con la existencia de centros educativos en el área rural, comienzan a aflorar las deficiencias del sistema, principalmente a través de las altas tasas de repetición y deserción.

La educación como una actividad humana ha sido y es susceptible de reformulaciones; en el entorno de la educación castellanizante aplicada con el

Código del 55, se desarrollaron paralelamente iniciativas alternativas que de diferentes maneras aportaron al desarrollo de una nueva concepción para la educación indígena. Los aportes mencionados en cuanto a la sistematización y difusión de las lenguas vernáculas, las primeras reflexiones acerca del papel de las lenguas originarias en la educación, el desarrollo de materiales educativos y las primeras iniciativas de capacitación en lingüística se constituyeron en el camino que permitió el posterior desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe. Además, dentro de esta etapa se presentaron también los primeros programas de educación bilingüe que, a pesar de no haber mantenido los ideales de homogenización de la población y eliminación de las características diferenciadas de los pueblos indígenas, mostraron las ventajas que la enseñanza en sus propias lenguas tiene en el nivel de comprensión. Sobre todas estas experiencias cabe recalcar que se desarrollaron en un contexto muy poco favorable enfrentándose al pensamiento establecido y generalizado de la educación castellanizante y a un entorno político muy inestable que dificultó el desarrollo de muchas de estas experiencias.

4. Surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Tanto en Ecuador como en Bolivia la introducción de una nueva perspectiva para la educación indígena ocurre en un contexto de mayor y mejor organización de movimientos que aumentaron su capacidad de influencia en las decisiones gubernamentales; además, la organización política de grupos representantes de los pueblos indígenas y su participación en el poder fue aumentando en las dos últimas décadas del siglo XX. Aunque es también necesario reconocer que este cambio en la visión y prioridades de quienes toman las decisiones en los países y el lento cambio en la conciencia social se dan también como resultado de tendencias y cambios en las visiones a nivel global: la formación de una sociedad civil internacional y de grupos de interés internacionales que promueven la acción en campos específicos como éste, el aumento y diversificación de los intereses de los organismos internacionales y la participación de los estados en ellos, el interés que va adquiriendo el tema de los derechos humanos y la influencia de nuevos enfoques teóricos en la forma de ver el mundo que permiten comprender las relaciones de dominio que han influenciado en los cambios generados en las últimas décadas en relación a los pueblos indígenas.

El surgimiento de la EIB tanto en Ecuador como en Bolivia es también en gran parte resultado del aporte de las iniciativas educativas de las décadas de los 50, 60 y 70

promovidas por la iglesia y otros agentes externos, aunque en algunos casos con la participación del gobierno, que introdujeron, aunque limitadamente, las lenguas vernáculas en la educación, separándose así de la política educativa de castellanización manejada a nivel oficial y generalmente aceptada por los diversos sectores de la sociedad ecuatoriana y boliviana.

En el caso de Bolivia, luego de un largo periodo de inestabilidad política con elecciones anuladas, presidentes destituidos y gobiernos dictatoriales¹⁸ se da en el país, en 1982, el regreso a la democracia con la llegada al gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP) y con ella de sectores sociales y organizaciones populares que habían venido concientizándose de la realidad sociocultural del país y que, enfrentándose a las antiguas tendencias hegemónicas de las élites minoritarias, inician un proceso de reformas enfocado en el carácter diverso de Bolivia, destacando la realidad pluriétnica, multilingüe y pluricultural del país y alejándose de los ideales del Código de Educación del 55. Reforzando este punto, López (2005) explica que “a partir de entonces se promulgaron disposiciones legales y plantearon acciones relativas a la educación bilingüe desde una ideología socio lingüista y político-cultural diferente” (106).

A partir de este cambio de dirección se desplegaron muchos esfuerzos en el área de la educación indígena desde una visión crítica de la realidad socioeconómica boliviana, con objetivos muy diferentes a los de épocas anteriores. Se pretendía establecer nuevos fundamentos que permitieran el desarrollo de los grupos sociales marginados, fijar las bases para que mediante la educación se incorporaran nuevos actores sociales en el proceso de reconstrucción democrática del país; además, se pretendía forjar una educación participativa que, desde las necesidades de los interesados, desarrollara una educación de utilidad.

La reforma, aunque con ciertas contradicciones e impedimentos, se originó tanto desde el gobierno como también desde otros organismos populares que apoyaban las demandas indígenas. Cabe destacar que, a diferencia de lo ocurrido en otros países latinoamericanos, en Bolivia hubo la participación activa de los organismos sindicales como la Confederación Sindical Única de trabajadores campesinos de

¹⁸ En 1964 el ejército destituye al presidente Estenssoro. En 1969, tras la muerte del presidente, un grupo de militares toma el poder. En 1978 son declaradas nulas las elecciones y el gobierno queda en manos del General Padilla. En 1979 se da un golpe de estado por parte del coronel Natusch. En 1980 el general García Mesa anula los resultados electorales y asume la presidencia.

Bolivia (CSUTCB) y la Central Obrera Boliviana (COB) en la construcción de esta reforma.

4.1 El Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP)

En 1983, con apoyo de la CSUTCB y la COB, la UDP creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), como un ente independiente del Ministerio de Educación, que puso en marcha una campaña masiva de alfabetización en lenguas nativas, llegando incluso ese mismo año a aprobar, por decreto supremo, el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Prof. Elizardo Pérez”. Este plan se constituyó en un determinante de la posibilidad de desarrollo de los pueblos indígenas a través de la educación debido a varias razones. Se unificó los alfabetos y la escritura de la lengua Quechua y Aymara en el marco de un seminario internacional sobre EIB desarrollado ese mismo año en Bolivia¹⁹; se llevó a cabo un programa de alfabetización en lenguas nativas que contribuyó de manera significativa a la reducción del analfabetismo²⁰; se elaboraron cartillas de alfabetización y demás materiales educativos que afianzaron el alfabeto unificado y se capacitó a educadores populares seleccionados de entre las propias poblaciones beneficiarias con programas de seguimiento.

4.2 Propuestas de organismos identificados con la situación indígena: el Plan Global de Reestructuración del Sistema de la Educación Rural y el Proyecto Educativo Popular

Destaca también el aporte de la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB) que planteó en 1984 el Plan Global de Reestructuración del Sistema de la Educación Rural y la participación de la Central Obrera Boliviana (COB) en 1989 con su Proyecto Educativo Popular. Ambas propuestas pretendieron transformar el camino de la educación boliviana al plantear la necesidad de una reestructuración integral del sistema educativo.

El Plan Global de Reestructuración del Sistema de la Educación Rural se planteó fundamentos para el establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe. Entre los

¹⁹ En este seminario participó Ecuador con la presentación de Consuelo Yáñez y Perú con la presentación de Luís Enrique López; estas participaciones contribuyeron a la unificación de los alfabetos y definición de la escritura en las lenguas Quechua y aymara.

²⁰ Según Ipiña (1996: 200) citado por López (2005: 111), el SENALEP logró que de un 37% de analfabetos que había en 1982, se disminuya a un 20% en 1992.

objetivos planteados estaba “el rescate, la valoración, el estudio y potenciamiento de las culturas vernaculares y el autodesarrollo económico, social y político de las grandes nacionalidades y grupos étnicos existentes en el país” (Quiroga 1998: 83 en López 2005: 113). La COB por su parte logró precisar que la educación bilingüe debía fomentar el “mantenimiento y desarrollo permanente de lenguas y culturas nativas, junto con el aprendizaje y desarrollo de la lengua de comunicación nacional” (COB 1989: 68 en López 2005: 112). Ambas propuestas, sin lugar a duda, representan un punto de ruptura con las concepciones anteriores y con la posición mantenida por estos organismos en épocas anteriores: Ya no se habla de una educación castellanizante o de transición que busque la destrucción de la identidad indígena; sino que, todo lo contrario, se pretende establecer un sistema educativo que responda a la realidad indígena respetando y valorando sus lenguas y culturas.

Ambas propuestas tuvieron resultados limitados debido a que se enfrentaron a fuertes expresiones del pensamiento antiguo; muchos miembros de la CONMERB y la COB se aferraban a los preceptos del Código del 55.

La apertura de los obreros y maestros rurales a las lenguas y culturas indígenas se tropezaba, a menudo en los mismos párrafos, con resabios del periodo que se buscaba superar, tal vez como producto de su adhesión infranqueable al modelo de Estado-nación, a su temor ante la fragmentación (...), así como también por su insistencia en el modelo de república unitaria y en la creación de una cultura nacional (López 2005: 113).

Los rezagos del modelo castellanizante que se presentan en estos proyectos deben entenderse considerando que lo que se intentaba y se continúa intentando es romper un pensamiento instaurado desde la colonización que valoriza y da privilegios a la cultura mestiza por sobre las vernáculas. Cada una de estas propuestas constituye un avance para generar mayor equidad; sus planteamientos son una evidencia del cambio de rumbo en el desarrollo de la educación indígena y del desarrollo de una mentalidad que sustenta la igualdad de derechos de los pueblos indígenas y mestizos al respeto y valoración de su identidad y a una educación pertinente de acuerdo a su realidad.

4.3 La conjunción de iniciativas: del Proyecto Texto Rural Bilingüe al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

Dentro del marco de la construcción de la reforma educativa surgen dos proyectos de educación que pretenden fomentar el mantenimiento de las lenguas vernáculas y la interculturalidad. Se ha denominado a esta sub-sección en la que se presenta ambos

proyectos como la conjunción de iniciativas debido a que cada proyecto surge de diferentes actores como programas diferentes; sin embargo, se realizó un acuerdo y ambos terminaron funcionando dentro del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Proyecto Texto Rural Bilingüe

La Comisión Episcopal de la Educación (CEE), agrupación parte de la iglesia católica, puso en marcha en 1981 el Proyecto Texto Rural Bilingüe para educar a niños y niñas monolingües de las comunidades Aymaras. Este proyecto se diferencia de los anteriores por pretender avanzar hacia una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo a través del uso de las lenguas originarias en la instrucción durante toda la primaria²¹. Este planteamiento da cuenta del contexto de cambio enfocado al respeto a la diversidad que se originó paralelamente con el proceso de retorno a la democracia con el acceso al poder político de sectores sociales antiguamente marginados. El proyecto de la CEE duró hasta 1985 atendiendo al pueblo Aymara; posteriormente en una segunda etapa, amplió su campo de acción atendiendo también a escuelas de alumnos Quechuas entre 1986 y 1992. Los resultados del proyecto de la CEE fueron limitados al enfrentarse con innumerables tropiezos; el paradigma de la unificación lingüística y cultural todavía estaba presente en algunos maestros rurales y padres de familia.

El proyecto pasó a denominarse Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en conjunción con el proyecto del Ministerio de Educación. Como indica López (2005), “a fines de 1989 el PEIB de la CEE estableció acuerdos con el PEIB del Ministerio de Educación que entonces se iniciaba de manera de trabajar juntos tanto en la elaboración de materiales, como en la capacitación docente” (114).

Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

En 1988, gracias a un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación y UNICEF, comienza a gestarse el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) como un proyecto experimental piloto, que funcionó entre 1988 y 1995, en escuelas Quechuas, Aymaras y Guaraní. Como resume Taylor (2004: 14), el proyecto tuvo los siguientes propósitos: investigación, desarrollo de currículo de estudios y materiales

²¹ Los proyectos anteriores habían llegado a plantear el uso de las lenguas vernáculas durante los tres primeros años de formación únicamente para permitir una transición menos brusca al castellano.

educativos, capacitación de personal docente, evaluación de resultados y la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. El proyecto, más concretamente, brindó educación utilizando como medio de instrucción las lenguas vernáculas y con un plan de estudios orientado según las culturas propias de los pueblos a niños monolingües y bilingües Quechua, Aymara y Guaraní durante los cinco años²² de la educación primaria en *110 escuelas* seleccionadas para el proyecto (Urisote 2000: 13).

El proyecto, según indica López (2005) se desarrolló en dos etapas, 1988-1990 y 1990-1995. En la primera se introdujeron los conceptos básicos de bilingüismo e interculturalidad; se moldearon los principios que sustentaban la educación bilingüe y se analizaron aproximaciones de lo que podría ser la EIB en Bolivia en el marco de un taller nacional de capacitación sobre las bases y fundamentos de la EIB que se desarrolló en 1988. Además, se realizó un diagnóstico sociolingüístico y socioeducativo en el que participaron docentes rurales y dirigentes indígenas de las tres áreas en las que se iba a implementar la EIB. Se identificaron los núcleos educativos y escuelas que formarían parte del PEIB. Esta etapa concluye con la formación del Equipo Técnico Nacional del PEIB como dependencia de la Dirección General de Educación Rural del Ministerio de Educación.

La segunda etapa del proyecto inicia con la implementación gradual del PEIB en las unidades educativas seleccionadas de las comunidades sociolingüísticas que formaban parte del proyecto. Durante esta etapa de puesta en práctica del PEIB se involucró a todos los sectores relacionados con la educación indígena. Los profesores recibieron capacitaciones sobre “fundamentos teóricos y los enfoques y metodologías de la EIB” (López 2005: 131). Se formó y capacitó un equipo que se responsabilizaría de la evaluación de los resultados obtenidos. También, con el objeto de lograr la aceptación y apoyo de los indígenas bolivianos, se socializó con los padres de familia y se les informó acerca de los beneficios de la EIB. Además, en esta etapa se desarrollaron nuevos materiales de enseñanza desde el nuevo enfoque de mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas.

A diferencia de la mayoría de proyectos anteriores que se limitaron a la preparación docente, elaboración de material didáctico y evaluaciones posteriores a la finalización de los proyectos, el PEIB incluyó la elaboración del diseño curricular

²² Los únicos obligatorios según la constitución vigente en la época.

intercultural bilingüe, la investigación sociolingüística y el seguimiento y asesoramiento en las mismas aulas durante el desarrollo del proyecto.

Considerando la gran extensión del territorio boliviano y la ubicación geográfica alejada de los pueblos indígenas Quechua, Aymara y Guaraní que eran parte del proyecto, se establecieron, en 1992, sedes para cada pueblo indígena. “En La Paz para atender a la población Aymara; en Sucre, para la población Quechua, y en Camiri, para la población Guaraní” (López 2005: 31). Esta subdivisión permitió realizar un seguimiento más riguroso de cada una de las experiencias.

El proyecto del PEIB se desarrolló en conjunto con apoyo del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe del Puno – Perú. Las semejanzas en el contexto sociocultural y lingüístico y al tratarse de la problemática de la educación de un mismo pueblo separado por las fronteras territoriales hizo que los Ministros de Educación de Perú y Bolivia firmaran un convenio de cooperación mutua en marzo de 1990 para aprovechar las experiencias de cada uno de estos países y compartir los logros a través de la reproducción de textos escolares, guías metodológicas y otros materiales educativos. Según afirma López (2005), “este acuerdo no fue aprovechado en toda su extensión, optándose más bien por la elaboración de textos propios” (119). El nexo de los proyectos de EIB de Perú y Bolivia se fortaleció con la creación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNA-P) en el Perú que abrió un programa de pos-grado en Lingüística Andina y Educación al que asistieron y asisten un gran número de maestros bolivianos que han contribuido en el desarrollo de la EIB.

Los avances en la Educación Intercultural Bilingüe se han logrado gracias a aportes de los programas que se han implementado desde todo nivel que poco a poco han ido formando la conciencia del indígena y del resto de la sociedad del *derecho a ser distinto* y de la necesidad de una educación pertinente, del desarrollo de los fundamentos para dicha educación, material didáctico, currículum de estudios, formación docente, evaluaciones, etc. Los cambios más trascendentales en la construcción de una reforma definitiva a favor de la EIB se dieron desde finales de los 80 y particularmente en la década de los 90.

4.4 Nuevas disposiciones legales

Las disposiciones legales emanadas en la década de los 90 constituyen un cambio con el que se intenta superar la histórica marginación y desatención de los pueblos

indígenas en Bolivia. Estas nuevas disposiciones establecen una nueva base para el desarrollo de los pueblos indígenas que no solo se limita al ámbito educacional, sino que, reconociendo la diversidad existente en Bolivia, responden a una necesidad de cambio estructural que se base en la igualdad de derechos de todos los grupos sociales. Sin lugar a duda, las disposiciones legales que se mencionarán a continuación, favorecieron también el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

El proceso de transformación reglamentaria comienza en 1991 a través de la Ley 1257 con la que el gobierno boliviano ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Posteriormente en 1994, se aprueba la Ley 1551 de Participación Popular que reconoció a las autoridades indígenas tradicionales e impulsó un sistema menos centralizado para el manejo de la educación y salud estableciendo la entrega anual de recursos a los municipios para la inversión en estas dos áreas. Finalmente, en el marco general del sistema legal boliviano, en 1995 se aprueba la nueva Constitución Política del Estado que introduce varias consideraciones que establecen una nueva situación para los pueblos indígenas; entre ellas se puede mencionar el reconocimiento oficial del carácter multiétnico y pluricultural de Bolivia (Art. 1) y el reconocimiento de las autoridades tradicionales indígenas, el derecho al territorio, el derecho consuetudinario y la personalidad jurídica de las comunidades indígenas (Art. 171).

4.5 La reforma educativa de 1994

El desarrollo del PEIB y la oficialización de la EIB sucedieron paralelamente a la labor del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), que fue creado en 1991 por el gobierno para planificar la reforma educativa. Este equipo fue creado como una dependencia del Ministerio de Planificación y Desarrollo; de acuerdo a Contreras (1999 en Taylor 2004), ETARE no se creó como una dependencia del Ministerio de Educación debido a que “después de varios intentos fallidos por iniciar el proceso de reforma, habían dudas acerca de la visión y capacidad del Ministerio para llevar a cabo la reforma con el alcance necesario para la completa reestructuración del sistema educacional” (16). También es necesario mencionar que ETARE planificó la reforma financiado en gran parte por organismos internacionales, lo que aumentó su nivel de independencia; “ya un año antes de la

creación del ETARE, el Ministerio de Planificación y Desarrollo se contactó con el BID y el Banco Mundial para gestionar el financiamiento de la reforma educativa” (López 2005: 198).

El 14 de junio de 1994, el gobierno boliviano aprobó la reforma educativa a través de la promulgación de la Ley 1565 que oficializó un cambio en la estructura y dirección de la educación en Bolivia, rompiendo con el modelo educativo que se había mantenido durante casi todo el siglo XX que pretendía homogeneizar a la población boliviana en la lengua y cultura dominantes eliminando las características diferenciadas de los pueblos indígenas. El Código de Educación de 1955 fue completamente invalidado; la Ley de Educación de 1994 ve a la educación como un recurso para desarrollar la sociedad boliviana en base a la diversidad.

La nueva Ley Educativa, a diferencia del Código del 55, se estableció como una ley macro que estipulaba los aspectos más fundamentales y básicos de la educación, dejando libertad de acción para responder a las necesidades que surgen en el proceso de cambio. Además, la reforma educativa boliviana se ocupó de aspectos diversos para que un cambio estructural fuera efectivamente posible. Entre estos aspectos, como lo indica Taylor (2004), la reforma “llama a la transformación simultánea de dos dimensiones de la educación boliviana: el área pedagógica y curricular y el área institucional y administrativa” (18)²³. La transformación de la primera dimensión se logró a través del desarrollo del currículo de enseñanza y los enfoques y metodologías pedagógicas de acuerdo a la perspectiva de la EIB; así también, la transformación del área institucional y administrativa se logró a través de la descentralización de la acción educativa, dinamizando y ampliando la participación popular en la educación.

La nueva ley creó cuatro consejos educativos de pueblos originarios²⁴ considerando que un sistema educativo eficiente sólo se puede lograr con la comprensión de las necesidades educativas de los educandos y planteando propuestas afines con las demandas de los estudiantes, padres de familia y maestros. El marco sobre el que se plantearon estas transformaciones es el de la interculturalidad y el bilingüismo existentes en Bolivia debido a su diversidad. La nueva ley de educación vio a la

²³ De acuerdo a Amalia Anaya, miembro de ETARE, Vice-Ministra de Educación (1997-2001), Ministra de Educación (2001-2001), es en esta forma en la que la reforma boliviana difiere significativamente de las reformas educativas en otros países Latinoamericanos que se enfocan en los elementos existentes de currículo y pedagogía. (Anaya 2002 en Taylor 2004: 18)

²⁴ Andino-aymara, andino-Quechua, amazónico y chaqueño.

diversidad como un recurso que se utilizó como fundamento en la construcción pedagógica, curricular, administrativa e institucional de la educación incluyendo las lenguas y culturas indígenas que habían sido relegadas del proceso educativo en épocas anteriores.

La nueva Ley de Educación reconoció la necesidad de introducir la interculturalidad y el bilingüismo en todos los sectores de la sociedad boliviana; ampliando la Educación Intercultural Bilingüe “para todos los pobladores del medio rural y las ciudades y centros poblados, indígenas y no indígenas, hablantes de uno o más idiomas originarios e hispanohablantes” (Art. 9 Ley 1565 en López 2005: 204). Aun cuando este enunciado establezca que la EIB es –opcional- y se proponga –inducir- (Art. 9) a los hispanohablantes a que aprendan un idioma indígena; la reforma da cuenta de la concientización del hecho que un cambio en el pensamiento instaurado en la sociedad de la asimetría y diglosia entre lo dominante y lo indígena no solo depende del reconocimiento de los derechos indígenas, sino que “los hispanohablantes deben también transformar sus actitudes y comportamientos, de cara a revalorar los idiomas y manifestaciones indígenas y considerarlos, ellos también, un recurso válido y necesario para convivir en una sociedad pluricultural y multilingüe” (Equipo de modalidad bilingüe, comunicación personal en López 2005: 205).

La puesta en marcha de los planteamientos de la reforma educativa se ha ido desarrollando en un proceso continuo²⁵. En un inicio, la implantación de la reforma en las aulas se llevó a cabo en 1996 con el primer año de instrucción básica en 300 núcleos educativos que incluían aproximadamente 1500 escuelas y fue incluyendo el segundo y tercer año de instrucción hasta 1998; hasta el 2001 se incluyeron tres años escolares más, correspondientes a la segunda etapa de instrucción primaria. Finalmente, hasta el 2003 se incluyeron los dos últimos años escolares avanzando así a implementar una educación primaria bilingüe de 8 años.

A partir de la reforma educativa de 1994 se han ido desarrollando avances en las dimensiones pedagógico-curricular y administrativo-institucional de la educación. López (2005) resume estos avances, para cada dimensión, en cuatro componentes: de investigación, de definición de políticas educativas de distinto nivel, de preparación y

²⁵ La información que se presenta acerca de la EIB de la reforma en marcha se obtuvieron del texto de Luis Eduardo López *De Resquicios a Boquerones: La EIB en Bolivia*, López se refiere a su vez a información obtenida del Ministerio de Educación de Bolivia.

de implementación. En los últimos años se han ido generando muchos progresos en pro de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia; sin embargo, no ha habido un mayor desarrollo en cuanto a los niveles de secundaria y nivel universitario que son herramientas necesarias para hacer de la educación un verdadero fundamento del desarrollo de los pueblos indígenas.

SEGUNDA PARTE

HISTORIA DE LA EDUCACION INDIGENA EN ECUADOR DESDE LOS INICIOS DEL SIGLO XX.

A pesar de que los programas educativos planteados son diferentes y de que el entorno que ha influenciado el desarrollo de la educación indígena tiene sus peculiaridades en cada país, las etapas en las que se analiza la historia de la educación indígena en Ecuador y Bolivia tienen grandes similitudes: en ambos casos se observa la desatención de la educación indígena y el predominio del modelo educativo castellanizante enmarcado en la idea de homogeneización nacional en concomitancia con la existencia esporádica en principio y posteriormente institucionalizada de modelos educativos alternativos que fueron construyendo las bases para la creación de la educación intercultural bilingüe en las últimas décadas del siglo. El análisis de la educación indígena en el Ecuador se ha desarrollado, al igual que en el caso de Bolivia, dividido en cuatro etapas: la educación indígena durante la primera mitad del siglo XX; la ampliación de la educación castellanizante en los 50, 60 y 70; el surgimiento de alternativas de educación bilingüe y finalmente, el surgimiento de la educación intercultural bilingüe.

1. La educación de los pueblos indígenas durante la primera mitad del siglo XX.

A pesar de que el contexto histórico de comienzos del siglo XX se enmarca en los ideales forjados con el triunfo de la Revolución Liberal de 1895 y se lograron avances constitucionales en la laicización del Estado y la garantía de los derechos de los individuos, la situación de la educación indígena quedó casi igual de relegada que en el periodo anterior. Si bien la revolución triunfó con el apoyo de sectores campesinos –que integraban a parte del sector indígena–, el triunfo se había logrado con una coalición de grupos con intereses divergentes entre los que preponderaron los intereses de sectores que dependían del mantenimiento del statu quo y las condiciones anteriores que oprimían a los indígenas, como el latifundio y la hacienda. Las medidas educacionales se centraron en la laicización y la ampliación de la cobertura principalmente en las zonas urbanas y dirigidas a la población mestiza. No se plantearon programas efectivos y generalizados que brinden a los pueblos indígenas el servicio educativo; mucho menos se consideró la necesidad de brindar una educación pertinente según la realidad de los pueblos indígenas.

En 1906 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública con la que se planteó la legalización, expansión y laicización de la educación y se comprometió a los dueños de los predios rurales a sostener una escuela para atender a estudiantes indígenas de las zonas rurales. Este hecho, es decir la encomienda a los hacendados de la educación indígena, es de por sí revelador de los grandes límites que definieron la atención gubernamental a los derechos de este sector de la población. Posteriormente, en 1912, se promulgó la Ley Orgánica de Educación y se estableció la creación de escuelas para indígenas y un curso especial en el Instituto Normal para maestros indígenas. Estos dictámenes, siendo los primeros en el área de educación indígena, muestran la situación diferenciada de inferioridad y subordinación de los asuntos indígenas. Los planteamientos implicaban acciones de poca cobertura que no pretendían cubrir la totalidad de la necesidad educativa indígena; y aún así, no fueron llevados a la práctica por la insuficiente inversión estatal.

En 1913 se presentó un informe sobre educación al Congreso del que se puede conocer las acciones realmente puestas en marcha y el pensamiento de la época sobre la educación indígena (Yáñez Cossío 1994: 25-27)²⁶. La disposición acerca de la creación de escuelas por parte de los dueños de los predios rurales fue ignorada por parte de los terratenientes pues les infligía en costos; además, dependían de la mano de obra indígena, incluso de los niños, y les interesaba mantener el statu quo. La educación fue vista como una amenaza que podía constituirse en el factor de construcción de la conciencia y reivindicación de los pueblos indígenas por sus derechos. En el informe de la provincia de Loja se manifiesta que,

Los terratenientes no aceptan la obligación legal de fundar escuelas en los predios para beneficio de los hijos de sus peones esclavizados porque consideran que el trabajo agrícola y el pastoreo les produce alguna renta a los niños, lo que de ningún modo obtendrían en la escuela y porque la instrucción elemental que da el Gobierno, de saber leer y escribir solamente, no les sirve para nada frente a las necesidades de la vida diaria.

En los informes de las provincias de Tungurahua y Chimborazo, ambas con altos porcentajes de población indígena se menciona que “la salvaje resistencia que opone la raza indígena a [...] la enseñanza, proviene de que los indios suponen inútil saber leer y escribir”; y en el caso de la segunda se habla del “carácter peculiar de la raza indígena que se manifiesta en una permanente rebeldía contra todo lo que es civilización”. Comprendiendo el contexto de la realidad indígena en la época se

²⁶ Los extractos que se presentan del Informe sobre educación de 1913 se derivan de este libro.

puede indicar que, lo que se veía como resistencia a la educación se explica más bien como la respuesta indígena a un sistema que obligaba al trabajo de todos los miembros de la familia para subsistir. Además, la “resistencia” consistía más bien en un rechazo a la “educación para la civilización” que pretendía la expansión de la lengua y cultura dominante a través de las escuelas rurales eliminando las características identitarias de los pueblos indígenas.

1.1 Escuelas Prediales de la provincia del Pichincha²⁷.

En 1926, bajo las estipulaciones de la Ley Orgánica de 1906, 20 años después de haberse expedido, comenzó en la provincia del Pichincha una campaña de alfabetización de indígenas con la creación de “47 escuelas prediales [...], a las cuales acudieron más de mil niños y niñas indígenas, quienes por primera vez supieron lo que era una escuela primaria” (Gómez 1986: 79). Esta iniciativa se llegó a expandir a otras provincias de la sierra ecuatoriana, y así, para 1936, “su número llega a 225 en todo el país” (Gómez 1986: 80). Se habrían seguido extendiendo si no hubiese sido por la fiscalización realizada por el Ministerio de Educación que tergiversó su funcionamiento convirtiéndolas en escuelas agrícolas e industriales y por las reclamaciones de los terratenientes. Posteriormente, el gobierno liberal abolió esta Ley, que de cierta manera, intentaba compensar el trabajo fuerte y mal pagado de los indígenas obligando a los terratenientes a sostener las escuelas prediales.

Estas escuelas no fueron financiadas con los recursos del gobierno, sino que, como lo estipulaba la mencionada ley, fueron sostenidas por los terratenientes por lo que se enfrentaron a grandes limitaciones de infraestructura y falta de personal docente con inversiones muy limitadas. Se improvisaron locales de enseñanza en los corredores y casas viejas de las haciendas y se utilizaron piedras y ladrillos como asientos. La enseñanza estuvo a cargo de maestros jubilados y aspirantes a docentes; los salarios y las prestaciones brindadas por los terratenientes fueron reducidas y poco llamativas para los maestros.

Sin respetar ni valorar la identidad indígena, la enseñanza brindada cumplía con el afán de lograr la “unidad nacional” castellanizando e impartiendo aspectos

²⁷ La información que se presenta en esta sección se obtuvo del libro *La Educación Popular en América Latina* de Marcela Gómez y Adriana Puigros y son parte de los documentos que Reynaldo Murgueytio presenta en su libro *Tierra, cultura y libertad (Antecedentes par las reformas educacional, agraria y social en el Ecuador)*.

relacionados con la cultura dominante a los indígenas. Siendo el servicio educativo completamente incipiente, no se presentó en la época la demanda de los pueblos indígenas por una educación pertinente. La enseñanza brindada se centró en el aprendizaje de la lectura y escritura del castellano, el cálculo matemático, “la breve noción que el Ecuador es una república [...], y el hecho mismo de que al niño indígena, aislado y montaraz se le ponga en el comienzo de la cultura nacional” (Gómez 1986: 79).

1.2 Otras iniciativas de educación indígena

Aunque durante la primera mitad del siglo XX no se lograron establecer programas educativos indígenas de arraigo, se pusieron en marcha algunos proyectos que se mantuvieron por periodos cortos de tiempo y en la mayoría de los casos tuvieron resultados bastante limitados. En 1935 se creó la primera Escuela Normal Rural para maestros indios. En 1948 se creó el Servicio Ambulante de Educación Campesina que pretendía alfabetizar a la población indígena con la participación de maestros que atendían a varias comunidades con lo que el tiempo dedicado a cada comunidad fue limitado; este servicio fue interrumpido en 1952, después de apenas 4 años de funcionamiento. Otro proyecto que se desarrolló en la época, aunque por parte de sectores particulares, fue el puesto en marcha por la Unión Nacional de Periodistas y la Liga de Enseñanza de Analfabetos que pretendía la erradicación del analfabetismo; este proyecto llegó a tener resultados bastante positivos “habiendo alcanzado, en 1960, a alfabetizar 260.000 adultos” (Moya 1984: 315 en Chiodi 1990: 340). Todas estas iniciativas estaban guiadas por el mismo fin castellanizador que pretendía difundir en el indígena la cultura mestiza dominante.

Durante la primera mitad del siglo XX la educación no se constituyó en una necesidad priorizada por el gobierno, ni aún en el caso de la población de origen hispano; como lo constata Yáñez Cossío, “la mujer [...] (tampoco) había logrado integrarse al sistema educativo nacional” (1994: 27). Mucho peor fue la situación de los pueblos indígenas que en su gran mayoría carecieron de la atención educativa y las pocas iniciativas puestas en marcha no fueron promovidas para lograr su funcionamiento óptimo; además estas iniciativas se desarrollaron marcadas por el interés de crear la unidad nacional homogeneizando las diversas identidades en la lengua castellana y la cultura dominante.

Durante esta etapa las iniciativas educativas presentadas se dirigieron únicamente al pueblo Quichua que es el único pueblo originario que habita en la Sierra ecuatoriana y que, durante esta y anteriores etapas, se convirtió en un eje importante para el desarrollo económico de la Sierra que dependía de la mano de obra indígena. Los pueblos indígenas de la Costa se fueron inmiscuyendo en la actividad económica tras el auge de la producción de monocultivos de exportación de esa zona; en cambio, los pueblos indígenas orientales todavía permanecían aislados de la vida nacional que se desarrollaba principalmente en la Costa y en la Sierra ecuatorianas.

1.3 Primeras iniciativas de educación bilingüe

Dentro de este periodo se presentaron dos iniciativas de educación indígena que se pueden considerar como excepciones diferenciadas de las mencionadas anteriormente debido a que se fundamentaron en una concepción más propia del indígena incluyendo sus lenguas en el proceso de enseñanza, aunque mantuvieron los mismos principios de “civilización” de los pueblos indígenas en la lengua y cultura dominante. Estas iniciativas se limitaron a localidades y grupos específicos; el predominio de la idea de la superioridad del castellano y la cultura mestiza en conjunto con otras fuerzas sociales restringieron su posibilidad de ampliar a otros sectores y constituir la base de un posible desarrollo alternativo continuo.

Educación Bilingüe en Cayambe

La Federación Ecuatoriana de Indios, primera organización indígena ecuatoriana, formada en 1945, organizó ese mismo año en Cayambe las escuelas indigenales de alfabetización castellano-Quichua con la participación de maestros nativos. Algunos años más tarde, “al perderse el respaldo sindical y frente a presiones de hacendados y maestros fiscales” (Chiodi 1990: 339), el programa fue absorbido por el Ministerio de Educación y “regularizado” según el sistema oficial, eliminado así el Quichua del proceso de enseñanza.

Misioneras Lauritas: Educación Bilingüe en Otavalo

Las religiosas de María Inmaculada introdujeron el sistema de educación bilingüe en Otavalo y elaboraron el primer material educativo Quichua-castellano que se conoce en la historia ecuatoriana (“Mi cartilla inca” 1947). Sin embargo, “este material no (fue) empleado por las otras casas de la misión que se muestran reticentes a la educación en lengua Quichua” (Yáñez Cossío s/f: 30). La enseñanza se desarrolló

bajo los mismos preceptos de evangelización y “civilización” de los indígenas que estuvieron también presentes en otras iniciativas de la iglesia católica y las del ILV; las misioneras se propusieron “instruir y educar al indio en su propio medio, sin sacarle de su ambiente, [...] enseñándoles a vivir como debe hacerlo un pueblo culto y civilizado” (A.A.V.V. 1947: 4 En Chiodi 1990: 340). La idea de la supremacía de la cultura mestiza dentro de la que a su vez se prioriza el componente de origen español introducido con la colonización ha sustentado, en muchas iniciativas educativas destinadas a los pueblos indígenas, el planteamiento de la supuesta necesidad de implementar una “buena cultura” en los “salvajes” indígenas.

La primera mitad del siglo XX, tanto en Ecuador como en Bolivia, se caracteriza por la desatención educativa a los pueblos indígenas que resulta de la concentración del poder en manos mestizas, a quienes les interesaba mantener a los pueblos indígenas subordinados; además, al encontrarse estos países en una etapa inicial de desarrollo como república, se dio preferencia a la inversión de recursos en las zonas urbanas. La iniciativa gubernamental ecuatoriana del Servicio Ambulante de Educación Campesina que se constituyó en un plan más o menos parecido al implementado en Bolivia con la reforma a la Ley de Educación de 1905, duró tan solo cuatro años y con resultados muy limitados, y la iniciativa de las escuelas prediales que pretendían delegar a los terratenientes la obligación gubernamental de brindar el servicio educativo dan cuenta de una realidad más problemática y menos dispuesta a aceptar el derecho de este sector de la población a la educación. Ciertamente, debió haber jugado un papel fundamental en el caso boliviano el hecho de que los pueblos indígenas representaban la gran mayoría de la población e incluso fue la mayor diversidad la que permitió que en Bolivia se desarrolle la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata. Sin embargo, de manera general se observa que, ni los gobiernos ecuatorianos ni los bolivianos reconocieron el derecho indígena a la educación ni asumieron con responsabilidad esta necesidad; simplemente se plantearon proyectos muy deficientes e impertinentes con la realidad indígena.

2. La educación oficial castellanizante de las décadas de los 50, 60 y 70.

La educación generalizada promovida a nivel oficial, respondiendo a las políticas estatales y ajustándose a la estructura del Ministerio de Educación, fue manejada durante las décadas de los 50, 60 y 70 con proyectos educativos independientes, sin el establecimiento de un sistema unitario de educación como sucedió en Bolivia con

el Código del 55 tras la Revolución Nacional. Estos proyectos se enmarcaron en las visiones de la época; el Estado se encontraba enfocado en lograr la “modernización capitalista” (Chiodi 1990: 359) y el desarrollo del país; para esto se consideró fundamental la incorporación a la “vida nacional” de los sectores desatendidos a través de la inversión pública en programas de desarrollo. El estado organizó proyectos educativos y de alfabetización para aumentar la atención escolar, difundir el castellano y la lecto-escritura en particular y dar mayor integración al país homogeneizando a partir de parámetros culturales unitarios; la educación oficial no reconoció ninguna diferencia en la población, a no ser la pertenencia al sector urbano y al rural.

2.1 La Misión Andina

Los programas puestos en marcha por el gobierno recibieron influencia directa de organismos externos multinacionales a través de convenios y programas de asesoramiento guiados por los enfoques de modernización e integración presentes a nivel internacional. El camino educativo integracionista se inició en la década de los 50 a través de un convenio de cooperación firmado en 1956 entre el gobierno nacional y la Misión Andina²⁸ para poner en marcha un proyecto integral de desarrollo dirigido a la población de las alturas de la Sierra ecuatoriana. Como parte del programa se incluyeron acciones en el área de Educación Rural, Salud y Saneamiento, Servicio Social Rural (“mejoramiento” de costumbres y hábitos), Fomento Agropecuario, Fomento Artesanal, Formación de Dirigentes Indígenas y Adiestramiento de Técnicos y Obras Comunes y Construcciones (Rubio 1987: 76-77 en Chiodi 1990: 346).

El Proyecto de la Misión Andina influyó en el establecimiento de una política educativa integracionista que se mantuvo a nivel estatal durante las siguientes décadas, aunque es necesario mencionar que sus planteamientos respondían a una forma de pensar que estaba generalizada en los diversos sectores sociales, no solo en Bolivia, sino en toda la región: la idea de que la eliminación de la diversidad homogeneizando en la lengua y cultura mestiza dominante era el camino para lograr la modernización y desarrollo nacional. Los planteamientos de este proyecto se

²⁸ Organismo de las Naciones Unidas integrado por la Organización Internacional de Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación, la Organización Mundial de la Salud y los ministerios de Educación y Previsión Social.

establecieron desde un punto de vista externo, sin la participación de los beneficiarios de la educación en las áreas rurales como sujetos que plantean sus necesidades sino como objetos de alienación; el desinterés por las diferencias indígenas se mostró en la priorización del calificativo de campesino para referirse a los habitantes de las zonas rurales. En un principio se desconoció el hecho de que gran parte de la población rural no hablaba castellano y se puso en marcha el modelo educativo castellanizante que estableció el uso del español como medio de enseñanza desde el primer año escolar; posteriormente, debido a las grandes dificultades que se presentaban por el desconocimiento del castellano, se introdujo el modelo educativo de transición que utilizaba las lenguas originarias únicamente como instrumento para facilitar el aprendizaje del castellano y la inclusión de los indígenas en la llamada “vida nacional”.

La influencia de grupos sindicales y la Unión Nacional de Educadores (UNE) en el fortalecimiento de la educación castellanizante.

Algunos grupos sindicales y la UNE tomaron la misma posición de la Misión Andina frente a la educación de los pueblos indígenas. Debido a su posición de dependencia de la situación indígena-campesino en el caso del primero y de la educación del segundo, los grupos sindicales y la UNE participaron activamente promoviendo la educación rural y rechazando cualquier intento de diferenciación entre indígenas y campesinos. Su discurso estaba también influenciado por la idea de que se debía homogeneizar a la nación a través de la expansión de la lengua y cultura dominante en las zonas rurales. La posición de estas organizaciones se mantuvo hasta la década de los 80 cuando se vieron “obligados a aceptar las evidencias frente a la organización de un movimiento indígena que [reclamaba] su reconocimiento como tal” (Yáñez Cossío 1994: 46).

2.2 El fortalecimiento de la educación rural en la década de los 60.

En la década de los 60, influenciado por el discurso internacional que priorizaba la alfabetización en la época y como respuesta a las altas tasas de analfabetismo registradas en el Censo Poblacional de 1962 (32,5 % de analfabetos de 15 años y más) el gobierno ecuatoriano creó el Departamento de Educación Rural como una sub-estructura del Ministerio de Educación para promover masivamente la alfabetización en las áreas rurales.

Dentro de este marco institucional se elaboró en 1963 el primer Plan Integral de Educación que pretendía ampliar el sistema educativo integrado para atender a los niños y niñas de las zonas rurales. Como parte de esta iniciativa el gobierno realizó una inversión significativa en la construcción de establecimientos educativos y en personal docente para ampliar la cobertura educativa a zonas que se encontraban anteriormente desatendidas. El gobierno ecuatoriano destinó los recursos a “proporcionar desayuno, útiles y calzado de 170.000 niños de escasos recursos; crear 7.775 plazas de maestros y construir 65 locales escolares” (Moya 1984: 314 en Chiodi 1990: 360). Sin embargo, la idea integracionista estaba fuertemente arraigada en las sociedades latinoamericanas y en esta iniciativa se repite la misma historia que en Bolivia y en proyectos ecuatorianos anteriores: se pretendía la inclusión de toda la población en la lengua y cultura dominante, la educación rural se desarrolló aplicando los mismos contenidos de enseñanza de la educación urbana lo que “limitó las posibilidades de desarrollo de la población indígena por la ausencia de alternativas que se basen en sus características socio-culturales y que tiendan a mejorar la calidad propia de la educación” (Yáñez Cossío 1994: 45).

El gobierno ecuatoriano puso también en marcha varias iniciativas para disminuir el analfabetismo a nivel de adultos; así, en 1962 se desarrolló el primer Seminario Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos y en 1963 se creó el Departamento de Educación de Adultos que puso en marcha el Plan Nacional Masivo de Alfabetización de Adultos. El analfabetismo era mayor en las áreas rurales; un porcentaje considerable de los adultos analfabetos en el castellano eran indígenas que en el desarrollo de sus actividades cotidianas utilizaban sus lenguas propias. El plan del Departamento de Educación de Adultos, influenciado por la visión estatal integracionista de la época, no reconoció esta realidad e implementó un programa de extensión del conocimiento del castellano, sin reconocer en lo más mínimo a las lenguas vernáculas.

2.3 Otras iniciativas estatales en la década de los 70.

En la década de los 70 se mantienen los programas de educación rural y de alfabetización de adultos; además, importando la idea de los núcleos escolares que surgió en Bolivia con la Escuela Ayllu de Warisata, se desarrollaron dos proyectos cuyo fin fundamental fue la nuclearización de la educación para facilitar el funcionamiento de la educación rural y ampliar la cobertura educativa: El Proyecto de Fortalecimiento del Sector Educativo que surgió en 1973 y pretendió ampliar la

cobertura educativa a través de la creación de núcleos escolares en las zonas rurales para facilitar el manejo de las escuelas y el proyecto que surgió en 1979 como resultado de un convenio entre el gobierno ecuatoriano, el PNUD y la UNESCO para fomentar el fortalecimiento de la nuclearización educativa.

A diferencia de Bolivia, en donde los núcleos educativos se formaron en un principio respetando la organización comunitaria²⁹, en el Ecuador se realizó la nuclearización sin reconocer las especificidades indígenas y sin hacer el mínimo intento por agrupar las escuelas respetando la organización comunitaria propia de los beneficiarios del sistema educativo. En algunos casos se generaron conflictos debido a que la organización nuclear agrupó a escuelas que atendían a estudiantes con características identitarias diferentes. Los núcleos escolares se establecieron para facilitar la administración y manejo de las escuelas en las que se pretendía impartir el castellano e introducir al indígena, como habitante de las áreas rurales, a la cultura mestiza dominante, sin dar mayor importancia a su lengua y cultura propias.

Tanto en Ecuador como en Bolivia la educación oficial logró alcanzar una cobertura muy amplia debido a que al ser parte de proyectos en los que participó en Estado contaron con los recursos suficientes para su implementación. Sin embargo, es de resaltar que la educación oficial se desarrolló acorde con el pensamiento integracionista presente en los diversos sectores sociales a nivel nacional e internacional que daba mayor valor a la identidad mestiza y pretendía la castellanización e inclusión de toda la población en la lengua y cultura dominante. La educación oficial iniciada en la década de los 50 en Bolivia con el Código del 55 y en Ecuador con el convenio con la Misión Andina institucionalizó en estos países el proceso de aculturación de los pueblos indígenas y fortaleció en la sociedad la minusvaloración de la identidad indígena. Para ambos casos es aplicable la reflexión presentada por Yáñez Cossío que indica que:

Los proyectos que se manejan a través de la educación rural son, en la mayor parte de los casos, programas remediales que [...] mantienen considerables diferencias en lo que a los niveles de calidad se refiere. Igualmente, al desconocer las especificidades de la población, lo que se hace es reducir los contenidos, bajar el nivel de los conocimientos y, en definitiva, limitar las posibilidades de desarrollo por la ausencia de alternativas que se basen en las

²⁹ Los núcleos educativos en Bolivia fueron posteriormente apropiados por el gobierno e incluidos al sistema educativo oficial; con esta apropiación se redujeron los núcleos a un simple instrumento administrativo, con la ventaja de que se mantuvo en gran parte la organización implementada por la Escuela Ayllu de Warisata basada en la organización comunitaria propia de los indígenas.

características socio-culturales de los grupos y que tiendan a mejorar la calidad de la propia educación (1994: 45).

3. El surgimiento de una nueva visión: Proyectos alternativos que introducen las lenguas y culturas vernáculas en la educación.

La educación rural castellanizante que se estableció dentro del sistema educativo oficial en las décadas de los 50, 60 y 70, tuvo como contrapropuesta iniciativas educativas de cobertura limitada que introdujeron una nueva modalidad educativa conocida como de transición; viendo la dificultad en el aprendizaje que tenían los niños y niñas indígenas por la falta de conocimiento del castellano se comenzó a utilizar en los primeros años escolares las lenguas originarias como medio de instrucción temporal para facilitar la transición al castellano. A pesar de que estas iniciativas no reconocieron todavía la interculturalidad y se formularon, en su gran mayoría, bajo los mismos preceptos de aculturación y evangelización presentes desde épocas anteriores y sobre todo en la educación rural paralela, se les debe atribuir el hecho de que permitieron ver las ventajas que tiene el uso de las lenguas vernáculas en el rendimiento académico de los educandos; además, introdujeron en algunos sectores de la sociedad la conciencia de la existencia de pueblos cuyas necesidades son diferentes y la visión de que la educación oficial no respondía a esas necesidades.

3.1 El Instituto Lingüístico de Verano

Al igual que en el caso de Bolivia en donde el ILV entró en 1954, en el Ecuador sucedió lo propio tras la firma de un convenio con el gobierno en 1952. En 1981 se dictaminó por decreto supremo la salida del ILV del Ecuador debido a la presión y acusaciones de “organizaciones indígenas, intelectuales y estudiantes universitarios que pusieron en tela de juicio el trabajo y sus fines proselitistas” (Chiodi 1990: 352). La oposición al ILV por parte de las organizaciones indígenas se sustentó en reclamaciones por que esta institución no elaboró un alfabeto unificado del Quichua, sino por dialectos. Según varios sectores de la sociedad y varios analistas que influyeron en la salida del ILV del Ecuador, la participación esta institución en el

Oriente fue una forma de aculturación de los pueblos indígenas y contribuyó al debilitamiento de los mismos³⁰.

El ILV fue pionero en el Ecuador en el estudio de las lenguas vernáculas que hasta el momento habían estado olvidadas; Al igual que en Bolivia, se llevó a cabo un proceso similar de estandarización de alfabetos y sistemas de escritura. A diferencia de las iniciativas de educación desarrolladas hasta el momento que se concentraron en el pueblo Quichua de la Sierra, el ILV trabajó en el oriente ecuatoriano, concentrándose en cinco grupos amazónicos: Quichua, Shuar, Huaorani, Siona-Secoya y Cofán, extendiéndose posteriormente a los Quichua de la Sierra. La concentración del trabajo del ILV en el Oriente se constituyó en una de las principales fuerzas de integración de los pueblos indígenas amazónicos que se encontraban todavía bastante aislados a la así llamada “modernización y unidad nacional”.

Las escuelas del ILV se fueron desarrollando a partir de 1963 con un Plan Piloto de Educación Bilingüe que incluía la educación a través de escuelas primarias y de alfabetización, elaboración de material didáctico y la selección, entrenamiento y capacitación de promotores bilingües. Considerando la dificultad de los niños indígenas de comenzar el aprendizaje en una lengua que no es la suya, el sistema de enseñanza del ILV introdujo el uso de las lenguas originarias como medio de instrucción durante los primeros años escolares para posteriormente hacer la transición completa al castellano. Sobre la cobertura de las escuelas bilingües de esta institución, según Stoll se conoce que “para 1977, el ILV había edificado un sistema con 68 maestros bilingües, 51 escuelas y 1200 alumnos”. (1985: 315 citado en Chiodi 1990: 352). El material didáctico elaborado por el ILV se constituyó también en uno de los primeros materiales de enseñanza desarrollados en las lenguas de los pueblos indígenas. Los textos se desarrollaron “con la inclusión de temas de su literatura oral y la vida doméstica. [Sin embargo,] el material tiene el mismo contenido en todas las lenguas basándose muchos de ellos en los del sistema regular” (Yáñez Cossío 1994: 34).

³⁰ “El ILV jugó su parte en la historia reciente de la Amazonía ecuatoriana, colaborando implícita o explícitamente para que se hiciera posible remover el obstáculo indígena frente a los intereses petrolíferos y de la colonización” (Chiodi 1990: 350). Debido a las grandes controversias acerca del verdadero papel que el ILV cumplió en el Ecuador, es necesario indicar que la información disponible, en muchos de los casos, se encuentra concentrada en “descubrir y denunciar su verdadero papel” (Chiodi 1990: 349), limitando así el análisis del programa educativo y de la investigación de las lenguas originarias.

De forma general se puede indicar que la participación del ILV en el desarrollo de la educación indígena en Ecuador y Bolivia presenta, por un lado, resultados que representan un cambio en el sistema instaurado y un aporte al desarrollo de la educación indígena y por otro presenta rasgos del mismo pensamiento que minusvaloraba la identidad indígena. El ILV desarrolló los sistemas de escritura y alfabetos que les sirvieron a los pueblos indígenas que las hablaban para posteriormente utilizarlas en un sistema educativo que respondiera a sus propias demandas y necesidades; además, el ILV presentó la primera experiencia de educación bilingüe de amplia cobertura que mostró las grandes ventajas que presenta el uso de las lenguas originarias en la enseñanza. Por otro lado también hay que indicar que los principales objetivos de esta iniciativa eran la evangelización y la inclusión del indígena en la “vida nacional” a través de su aprendizaje de la cultura mestiza dominante y el castellano; el rol que este sistema dio a las lenguas vernáculas fue como un instrumento de transición y no como un recurso valioso que debe ser mantenido.

3.2 Las Escuelas Radiofónicas

Las escuelas radiofónicas se iniciaron en el Ecuador entre 1959 y 1962 por iniciativa de Mons. Leonidas Proaño quien, siendo obispo de Riobamba, organizó un programa educativo radial llamado Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba (ERP). Las escuelas radiofónicas, dirigidas a educar adultos indígenas, tuvieron mucha acogida en las comunidades indígenas; poco a poco este sistema educativo se fue extendiendo a otras localidades del país. Así, relacionados directamente con la ERP surgieron posteriormente “Radio Mensaje y Radio Escuela en la provincia de Pichincha, y Radio Federación y Escuelas Radiofónicas de los centros Shuar en la provincia de Morona” (Yáñez Cossío 1994: 35). Estas experiencias educativas, dirigidas por la iglesia católica, llegaron a tener una gran cobertura; así, para 1972 llegaron a alfabetizar “a unos 13.000 campesinos adultos de 9 provincias de la sierra, 2 de la costa y 4 del oriente” (Chiodi 1990: 357). El éxito logrado por esta iniciativa hizo que en la década de los 70 se conforme el sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE).

Las escuelas radiofónicas se constituyeron en el Ecuador en un programa de educación amplio y organizado que alfabetizó a miles de adultos indígenas debido a que la educación radial no requería mayores inversiones y su organización fue

sencilla. Sin embargo, al igual que con la mayoría de experiencias educativas realizadas hasta el momento, la participación indígena en el desarrollo de la experiencia educativa y sobre todo de los contenidos de enseñanza fue muy limitada; los educandos indígenas fueron un agente pasivo que únicamente recibió la enseñanza disponible ofrecida por las escuelas radiales católicas³¹.

El objetivo de las Escuelas Radiofónicas de Riobamba (ERPE) era el de “organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación” (Iñiguez y Guerrero 1987 en Yáñez Cossío 1994: 36). La unidad nacional era vista desde la homogeneización en la identidad mestiza dominante; se creía que para lograr el desarrollo de Ecuador los indígenas debían incorporarse a la “vida nacional” que se traducía en el aprendizaje del castellano, evangelización e incorporación a la cultura dominante. A más de la alfabetización, el programa incluía la enseñanza del “cálculo, [...] programas de historia, geografía, economía del hogar, agricultura y evangelización” (Chiodi 1990: 358). En cuanto a la alfabetización es necesario resaltar que aunque el objetivo era la difusión del castellano, en ciertos casos como el de Riobamba, se utilizó el Quichua para facilitar la transición³².

En la actualidad gran parte de las escuelas radiofónicas han desaparecido o han cambiado su enfoque presentando programación que incluye temas relacionados con la vida indígena y en algunos casos con el uso del Quichua; sin embargo, cabe resaltar que “solo los salesianos con la Federación Shuar desarrollaron un sistema propio que se mantiene hasta la actualidad” (Yáñez Cossío 1994: 36).

3.3 Escuelas Indígenas de Simiatug

Las Escuelas Indígenas de Simiatug, localizadas en la parroquia de Simiatug en la provincia de Bolívar, surgieron como resultado de la creación de la Fundación *Runacunapak Yachana Wasi* por parte de un grupo de jóvenes que luego de participar, entre 1968 y 1971, en una capacitación sobre justicia y derechos humanos de la Federación de Escuelas Radiofónicas del Ecuador, fundaron la organización y

³¹ Al decir que los indígenas fueron un agente pasivo creemos conveniente resaltar que nos referimos únicamente a este punto en la historia de la educación indígena en el que el contexto social no daba todavía cabida al surgimiento de la reivindicación indígena por una educación pertinente.

³² Yáñez Cossío (s/f: 36) argumenta que el uso del quichua en las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador se redujo tan solo a un 20% del total de programas radiales emitidos.

pusieron en marcha un proyecto de educación indígena para el pueblo Quichua que constituía más del 90% de los miembros de su parroquia. Este proyecto educativo, con la participación directa de indígenas de la zona, se desarrolló separado del sistema oficial al incluir el Quichua y algunos aspectos de la vida comunitaria en el proceso de enseñanza. Como parte de este proyecto educativo se llegó incluso a elaborar un texto para la alfabetización infantil.

3.4 La Educación Shuar

La educación del pueblo Shuar se originó como consecuencia de su relación con los misioneros salesianos, y posteriormente de su propia organización pues el Oriente donde habitan se encontraba bastante alejado de los acontecimientos en el resto del país. Como lo describe Chiodi, la experiencia organizativa de este pueblo amazónico y su sistema educativo se constituyen “en un ejemplo paradigmático no solo en Ecuador, sino también a nivel continental” (1990: 358). El pueblo Shuar creó la Federación Shuar que introdujo, antes que otros pueblos originarios, la reflexión acerca de los derechos ancestrales a la tierra y los derechos culturales, lingüísticos y étnicos de los pueblos indígenas.

En un principio, la oferta educativa se limitó a las escuelas salesianas que estaban dirigidas principalmente a los hijos de los colonos a las que asistieron un grupo limitado de niños y niñas Shuar. La asistencia a estas escuelas cambiaba por completo su forma de vida; como lo señala Rubenstein (2005) “las escuelas estaban generalmente en o cerca de lugares colonizados, [...] (y) los (niños y niñas) Shuar, que llegaban de lugares lejanos, eran internados en la misión” (34). Estas escuelas fueron un sistema de aculturación profundo fundamentado en el menosprecio por la identidad del pueblo Shuar. Como una forma de mostrar los efectos que producían los internados, citamos a continuación una compilación de entrevistas a ex-internos de estos institutos presentada por la Federación de Centros Shuar.

En los internados, los niños Shuar fuimos separados de nuestros padres y llevados a lugares alejados y extraños donde "... se nos hablaba en castellano, lengua que tuvimos que aprender olvidando la nuestra... hasta nos castigaron cuando hablábamos en Shuar", "...todo lo que había sido nuestra vida anterior y que representaba a nuestros padres era mal... ni siquiera podíamos visitarlos para no "contaminarnos" de sus "malas costumbres". Se nos consideraba "adoradores del demonio, idólatras" y por eso se nos impuso e instruyó en la religión católica como único medio de salvación. Se nos obligó a cambiar nuestros vestidos, nuestras formas de producir, de alimentarnos, de

casarnos, etc. Se nos enseñó a respetar a autoridades que no eran Shuar... a que éramos parte de una patria diferente por lo que no podíamos visitar a nuestros hermanos que quedaron en territorio peruano, convirtiéndonos en extranjeros en nuestro propio territorio..." (CONAIE³³).

Frente a la necesidad de hacer respetar su territorio del que poco a poco estaban siendo expulsados por el aumento de colonos en busca de riqueza y frente a la discriminación de la que eran sujeto, este pueblo, con apoyo de algunos misioneros salesianos que habían tomado conciencia de sus problemas, realizó en 1961 una reunión a la que concurrieron varios dirigentes Shuar en la que se planteó la formación de una organización para tomar las riendas de su propio destino haciendo respetar sus derechos. En 1962 bajo acuerdo ministerial se logró la personería jurídica de la Federación Shuar; finalmente en 1964, con la primera Convención de Dirigentes Shuar, a la que asistieron "52 representantes Shuar, delegados oficiales y algunos salesianos que redactaron los estatutos de la Federación" (CONAIE), se logró la estructuración completa de la Federación y el establecimiento de los objetivos y planteamientos de la organización que iban desde los aspectos relacionados con sus derechos fundamentales en cuanto a su lengua y cultura y territorio a programas de educación, salud y desarrollo económico.

En 1968 se crearon las escuelas presenciales abiertas para atender a los niños y niñas Shuar dentro de sus mismas comunidades; sin embargo, esta iniciativa, que pretendía la enseñanza en español y cuyos maestros eran en su mayoría mestizos, no se desarrolló por la falta de personal docente que las atiende. Paralelamente, con la participación directa del padre salesiano de origen checoslovaco Shutka que era misionero salesiano en Sucúa y con la participación de dirigentes de la Federación, se puso en marcha una fase experimental para la implementación de la educación radiofónica. Posteriormente, en 1972 la Federación firmó un acuerdo formal con el Ministerio de Educación para organizar y dirigir escuelas y preparó el Plan Integral de las Escuelas Radiofónicas iniciando también "un proceso de sustitución de las escuelas directas por las radiofónicas que empiezan a emitir programas por espacio de cinco horas diarias utilizando la traducción simultánea de la lengua Shuar al castellano y viceversa" (Yáñez Cossío 1994: 38).

³³ CONAIE, Federación de Centros Shuar. Nuestro proceso organizativo. [En línea]. Quito, CONAIE, s/f. Disponible en: <http://www.dineib.edu.ec/shuar.htm>. Fecha de acceso: 4 de diciembre 2007.

Sobre el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar se deben analizar 3 aspectos: El hecho de haber sido una educación transmitida por radio, la introducción del bilingüismo en la educación y la concepción de la educación bicultural.

1. El Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar se planteó en respuesta a las condiciones de difícil acceso a algunas comunidades indígenas alejadas y a la falta de recursos destinados a atender las necesidades de los pueblos indígenas. Este sistema consistía en clases transmitidas a través de 2 emisoras de Radio Federación con sede en Sucúa, por un equipo de telemaestros, y desarrolladas en cada centro educativo por los teleauxiliares. Sin embargo, el método radial no es el método más apropiado para la enseñanza y dificulta la relación maestro-estudiante (Chiodi 1990: 464).

2. Se introdujo el bilingüismo en la educación; el programa consistía en que “el niño [era] iniciado a la lectura y escritura en su propio idioma [...]. El castellano (era) introducido oralmente y luego en forma escrita en 2do grado” (Chiodi 1990: 452). La inclusión de la lengua Shuar en la educación permitió asegurar la difusión de la lengua propia; sin embargo, bajo la influencia de los miembros de la misión salesiana, el gobierno que participó indirectamente y los mismos indígenas que requerían el conocimiento del castellano para defender sus derechos, en un principio no se dio mayor importancia al mantenimiento de la lengua nativa.

3. La Federación Shuar, a través de la educación radiofónica, introdujo el concepto de biculturalidad con el objeto de “abarcar dos universos culturales” (Chiodi 1990: 452). El pueblo Shuar reconoció la necesidad de una educación que se adapte a su identidad por lo que introdujo contenidos relacionados “con su (idioma), mitología, salud, literatura oral, etc. (Yáñez Cossío 1994: 39); sin embargo, el pueblo Shuar reconoció también su pertenencia al estado ecuatoriano y “no pretende alejarse de los planes y programas curriculares que rigen a nivel nacional, sino adaptarlos a la realidad local” (Federación Shuar 1977: 54 en Chiodi 1990: 359). La principal desventaja de este hecho fue que varios textos educativos fueron únicamente traducidos del español sin hacer modificaciones en su contenido, con todas las limitaciones y problemas que ello implica.

El Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar existe hasta la actualidad y ha ido renovando sus planteamientos y práctica educativa con el desarrollo de la interculturalidad y el bilingüismo de mantenimiento en coordinación con otras

entidades que han surgido a nivel nacional y que se analizarán posteriormente. Sin embargo, el mencionado apego de los planteamientos de la educación Shuar al sistema educativo generalizado ha limitado las posibilidades de este sistema de responder a la necesidad de reformular los contenidos educativos para realmente brindar una educación ajustada a la identidad y vida cotidiana del pueblo Shuar. “No se ha modificado sino en mínima parte la estructura conceptual, los patrones de conocimiento y los mismos contenidos didácticos que caracterizan a los programas de estudio nacionales” (Chiodi 1990: 470).

Finalmente, sobre la cobertura actual del Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar se conoce que

Cuenta en la actualidad con 6.000 alumnos de enseñanza elemental y media, con 244 centros escolares a cargo de 307 teleauxiliares, 10 telemaestros, 13 supervisores zonales y personal administrativo. Este sistema educativo funciona gracias a Radio Federación Shuar que cuenta con cuatro equipos de onda corta y personal técnico idóneo (CONAIE³⁴).

El valor de esta experiencia educativa de arraigo descansa en la autogestión y sentido de pertenencia que el pueblo Shuar desarrolló por su sistema educativo. Este hecho impulsó la posibilidad de la educación Shuar de convertirse en una herramienta de valorización y mantenimiento de su identidad y de continuar desarrollándose como una base para forjar su bienestar desde su propia concepción de la misma. Además, cabe también mencionar el aporte de la Federación Shuar al desarrollo de la educación de otros pueblos indígenas ecuatorianos al haber sido la organización indígena que introdujo las reivindicaciones por sus derechos ancestrales a la tierra, sus derechos étnicos, lingüísticos y culturales. “La Federación Shuar [...] incide en las organizaciones campesinas serranas, con militancia indígena, para que sus reivindicaciones se reformulen en función de los derechos histórico-sociales” (Moya 1988: 5 en Chiodi 1990: 359).

Al igual que en el caso de Bolivia con el desarrollo de iniciativas de educación bilingüe en las décadas de los 50, 60 y 70, a las iniciativas presentadas en esta sección se les debe atribuir el mérito de haber introducido la reflexión acerca de la importancia de las lenguas vernáculas en la educación en un entorno en el que estaba instaurado el pensamiento que valorizaba a la cultura mestiza por sobre las vernáculas y en el cual se manejaba a nivel oficial la educación castellanizante de amplia cobertura.

³⁴ CONAIE, Federación de Centros Shuar. Nuestro proceso organizativo. [En línea]. Quito, CONAIE, s/f. Disponible en: <http://www.dineib.edu.ec/shuar.htm>. Fecha de acceso: 4 de diciembre 2007.

Relacionando estas experiencias con las del caso boliviano se puede indicar que en ambos casos se comenzó el estudio de las lenguas vernáculas, se desarrollaron materiales educativos en lenguas vernáculas y se dieron las primeras experiencias de educación bilingüe de transición. Aunque las comparaciones se presentarán más detalladamente en las conclusiones, se puede adelantar que en cada caso las iniciativas que fundamentaron el desarrollo de una nueva concepción en la educación indígena tuvieron sus peculiaridades. Mientras que en el caso de Bolivia resalta la presencia de institutos como el ILCA y el Centro Portales de Cochabamba que difundieron las culturas vernáculas en otros sectores de la población, en Ecuador resalta en cambio el gran nivel de desarrollo que alcanzó la educación Shuar cuyo valor se sustenta en la introducción del concepto de biculturalidad y en el papel activo que cumplieron los mismos indígenas en su desarrollo.

4. Surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

El desarrollo de la EIB tiene lugar en el Ecuador desde la década de los 80 como resultado de una serie de proyectos innovadores en los que se “registra profundos avances en la investigación como en la definición política y pedagógica del modelo de educación bilingüe intercultural” (Chiodi 1990: 373-374). A continuación se presentan los proyectos con los que se fue construyendo el modelo de EIB y las reformas en el marco jurídico legal y funcional que permitieron su oficialización e implementación permanente.

La introducción de nuevas políticas educativas para los pueblos indígenas en la década de los 80 se dio en un contexto de cambio en la situación política del país. Al igual que en Bolivia, luego de un largo periodo de inestabilidad y crisis política con elecciones anuladas, derrocamientos y gobiernos dictatoriales, en 1979 se dio el retorno al régimen constitucional con el triunfo de Roldós y Hurtado en las elecciones presidenciales “tras nueve años de gobierno militar” (Adoum s/f: 150-151). Asimismo, a partir de esta década se comenzó también a fortalecer la organización y participación política indígena que permitió su influencia en las decisiones gubernamentales. En la década de los 80 se creó la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) que agrupa a las organizaciones

indígenas regionales³⁵; esta organización jugó un papel fundamental en el desarrollo de los proyectos educativos que dieron nacimiento a la EIB. En la década de los 90 aumentó la posibilidad de generar cambios en el marco jurídico en beneficio de los pueblos indígenas con la fundación en 1995 de la organización política Pachacutik con una gran base indígena; además, los levantamientos indígenas de 1990 y 1999 afirmaron la fuerte organización indígena y su posibilidad de influenciar en las decisiones gubernamentales.

4.1 El Subprograma Quichua

Regresando a los inicios de este proceso de cambio debemos remitirnos al Subprograma de Alfabetización Quichua que fue la primera iniciativa educativa estatal desarrollada por representantes de una entidad gubernamental y establecida dentro de su estructura con la que se pretendió la alfabetización del pueblo Quichua en su propia lengua.

Este programa fue creado como parte del Plan de Desarrollo 1980-1984 por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) para aplicarse limitadamente en las provincias de Chimborazo e Imbabura. Mientras que en las otras provincias con presencia indígena se mantenía el sistema educativo homogeneizado castellanizante; el subprograma Quichua logró, con financiamiento del Instituto Interandino de Desarrollo, integrar la lengua Quichua a los proyectos de educación rural a través de la traducción de los textos de alfabetización que estaban originalmente escritos en castellano.

A pesar de su cobertura limitada y de que no desarrolló mayores investigaciones en torno a la educación indígena aplicando únicamente los mismos textos traducidos, se debe reconocer que el programa fomentó la concientización acerca de la necesidad de generar cambios en la forma en la que el gobierno atendía las necesidades de los pueblos indígenas. Con la influencia de este programa se creó en 1983 la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas adscrita al Ministerio de Educación, que fue elevada un año después al rango de Dirección Nacional de Asuntos Indígenas. En base a los logros de este programa que fue desarrollado durante los gobiernos de Roldós (1979-1981) y Hurtado (1981-1984), se pretendió hacer una reestructuración al Departamento de Educación Rural; sin embargo, “estos intentos se ven frustrados por

³⁵ Las organizaciones indígenas regionales en el Ecuador son ECUARUNARI de la Sierra Interandina, CONFENAIE de la región amazónica y CONAICE de la región Costa.

el cambio de política de gobierno que, inmediatamente después del cambio de mandatarios [entrada a la presidencia de León Febres Cordero], retoma los antiguos postulados de la educación rural” (Yáñez Cossío 1994: 48).

Durante este periodo se realizaron también algunos avances en materia de capacitación docente y reformulación legislativa. En 1980 se autorizó la creación de 5 Institutos Normales Bilingües en Bomboiza, Colta Monja, Quilloac, Saraguro y Napo; de estos todos estaban destinados a áreas Quichuas con excepción del primero que estaba destinado a la educación Shuar. En el ámbito de la reformulación legislativa, para dar cabida al programa de alfabetización Quichua, en 1981 se oficializó la educación bilingüe mediante Acuerdo Ministerial.

4.2 El modelo educativo MACAC

La programa educativo MACAC inició tras la firma de un convenio de cobertura limitada entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) en 1978 para planificar y experimentar la alfabetización Quichua en la provincia del Cotopaxi, en la comunidad de Macac Grande, nombre que desde entonces identifica a esta experiencia y al modelo educativo desarrollado. En 1980, en el contexto del retorno a la democracia, se renovó el convenio ampliando sus objetivos y campo de acción; se pactó “la atención de un mayor número de comunidades, la preparación del personal necesario y el desarrollo de investigaciones que sustenten un programa educativo bilingüe para la población Quichua infantil” (Convenio MEC-PUCE 1984: 399). Como resultado de este convenio se desarrollaron importantes avances en la concepción de la educación intercultural bilingüe y la puesta en marcha a nivel nacional de la educación Quichua respetando su lengua y cultura. Esta experiencia concluyó en 1986, “dos años después del cambio de administración del Estado, por falta de interés en la educación” (Yáñez Cossío 1994: 57).

El programa educativo MACAC y su modelo educativo estuvieron principalmente en manos de la Universidad Católica que creó el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena (CIEI) para que se encargara del diseño y gestión de las actividades del programa. El CIEI funcionó dentro de la estructura de la universidad y proveyó al programa de especialistas; con su participación se analizaron las deficiencias de los programas educativos que se valieron de las lenguas vernáculas antes de la década de los 80 y se introdujeron importantes principios y concepciones

que fundamentaron el desarrollo de la educación bilingüe de mantenimiento. El modelo educativo MACAC estuvo planteado bajo principios que pretendían fundamentar la aceptación de la igualdad inherente en toda lengua y cultura eliminando la diglosia presente en la sociedad ecuatoriana y en las experiencias educativas anteriores en las que la lengua y cultura dominante gozaba de prestigio y privilegios frente a las vernáculos. Entre los principios teóricos introducidos por el CIEI acotamos los siguientes:

- no existen métodos universales de enseñanza que tengan validez en todos los contextos;
- toda lengua puede ser empleada como lengua de enseñanza;
- una alfabetización no puede ser aceptada sino cuando constituye una respuesta a las necesidades de los propios analfabetos y respeta su manera de pensar y actuar. (CIEI 1980: 42-43 en Chiodi 1990: 366)

El CIEI desarrolló material educativo para la educación Quichua que, al haberse desarrollado en su lengua materna luego de las investigaciones de la cultura Quichua, constituyen importantes aportes que son utilizados incluso hasta la actualidad en el colegio MACAC y en las escuelas de EIB. Todos los textos desarrollados por el CIEI, a excepción de los preparados para la enseñanza del castellano como segunda lengua, fueron desarrollados en lengua Quichua, respetando su relación con los esquemas de pensamiento, valores y contenidos culturales de su pueblo. Según Yáñez Cossío (1994), una de las lingüistas que formó parte del equipo del CIEI, “en el periodo 1980-1984 se prepararon a más de 120 maestros para los tres primeros grados de primaria [...]; y se produjeron 65 libros para las áreas de alfabetización, postalfabetización y educación infantil” (57).

El programa recibió el apoyo del gobierno; además, por primera vez participaron organizaciones indígenas en la definición y desarrollo del proyecto. “Cinco representantes indígenas delegados de la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE) fueron incorporados en la Oficina Nacional de Alfabetización” (Chiodi 1990: 365).

El gobierno ecuatoriano puso en manos del CIEI el manejo del programa de educación de la población Quichua; sin embargo, al recaer sobre este organismo todo su peso, no se pudieron cumplir con las metas establecidas en el convenio. Según información de la Oficina Nacional de Alfabetización, se tenía como objetivo “alfabetizar a 446.800 indígenas, pero apenas pudo lograr el 5,69% de las metas” (Oficina Nacional de Alfabetización 1984: 358-359). Este planteamiento estaba muy

alejado de las posibilidades reales del programa, manejado por una institución privada y en un contexto en el que el programa estaba en una etapa inicial implementándose desde su diseño mismo. La alfabetización se llevó a cabo en 11 provincias pasando a ser la primera iniciativa de educación bilingüe intercultural de amplia cobertura.

Este programa se planteó para desarrollarse en tres etapas consecutivas: Una de alfabetización, una de postalfabetización, en la que se debía introducir el castellano como segunda lengua y finalmente una etapa de educación bilingüe intercultural infantil. De estas tres etapas únicamente la primera se desarrolló a cabalidad; en el caso de la postalfabetización, esta fue adelantada y en muchos casos se desarrolló paralela a la alfabetización. Según datos de la Oficina Nacional de Alfabetización, del total de indígenas que ingresaron al programa de alfabetización, solo un 37% (9.413) participaron en la postalfabetización. La etapa de educación bilingüe intercultural infantil casi no llegó a desarrollarse por el cierre anticipado del programa.

Los logros principales del programa MACAC son sus aportes en las concepciones y principios que fundamentaron el bilingüismo de mantenimiento y la interculturalidad en la educación. Se produjo también una gran cantidad de materiales educativos de alfabetización, postalfabetización y educación infantil, muchos de los cuales continúan siendo utilizados en la actualidad. A diferencia de las experiencias anteriores, el modelo y el programa MACAC se estableció para fomentar el desarrollo endógeno de los pueblos indígenas, respetando, manteniendo y revalorizando la identidad indígena a través del planteamiento de las metodologías de enseñanza, contenidos y materiales educativos basados en la lengua y cultura indígena. Entre los propósitos del programa se incluyeron:

- la revalorización psicológica y cultural de la población indígena;
- la revalorización y desarrollo de sus propias formas organizativas;
- la identificación de problemas socio-culturales, económicos y políticos para encontrar soluciones que permitan enfrentarlos dentro del marco característico de la misma comunidad;
- la revalorización de conocimientos y práctica tradicionales benéficas existentes en todos los campos de la vida comunitaria (Convenio MEC-PUCE I 1984: 404-405).

El Colegio MACAC

La posibilidad de que la educación se convierta en una verdadera herramienta para la apropiación de los pueblos indígenas de sus problemas y la solución de los mismos

según sus intereses y necesidades sigue estando bastante limitada: la investigación, planteamientos, concientización e inversión en la educación indígena se ha limitado en gran parte al nivel de primaria. Es necesario continuar desarrollando la educación secundaria y de nivel superior para que realmente se brinde la formación necesaria para cambiar la situación actual en la que muchos indígenas tienen dificultades para satisfacer sus necesidades más básicas y conviven en un entorno en el que su identidad no es valorada, afectando así su propia concepción y posición frente a su lengua y cultura.

Una iniciativa trascendental de educación indígena a nivel de secundaria que ha tenido lugar en el Ecuador se relaciona con el mencionado convenio entre el MEC y la PUCE y comienza en 1986 con la creación de la Corporación Educativa MACAC y el lanzamiento, en 1987, del programa de educación secundaria bilingüe intercultural desarrollado en 8 provincias de la Sierra ecuatoriana³⁶.

La EIB a nivel de secundaria de la Corporación MACAC es un ejemplo para el desarrollo futuro de la educación indígena. Pese a las limitaciones y dificultades que se le han presentado al programa al ser pionero en el tema y al desarrollarse en un entorno en el que todavía no se reconoce la importancia de avanzar la EIB a niveles de secundaria y superior, el programa ha logrado mantenerse y desarrollarse debido a que se ha pretendido responder a las necesidades de los indígenas (manteniendo los principios y concepciones teóricas desarrolladas por el CIEI con el convenio MEC-PUCE) y debido a que se le otorga al mismo educando la responsabilidad de avanzar en su aprendizaje ya que en su gran mayoría (80%), el programa de enseñanza es auto educativo con estudios a distancia³⁷. Cabe también destacar que desde que comenzó esta experiencia se designó un grupo de evaluadores que desarrollaron dos estudios publicados por la Corporación MACAC acerca de los logros y dificultades del programa.

4.3 El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe EBI

Apenas poco tiempo antes de que se termine el periodo presidencial de Hurtado, el 12 de Diciembre de 1984, el gobierno del Ecuador y el de la república federal de Alemania firmaron un convenio de cooperación para desarrollar el proyecto

³⁶ Las provincias en las que se ha desarrollado el programa de educación secundaria MACAC son Bolívar, Cañar, Cotopaxi, Chimborazo, Imbabura, Loja, Pichincha y Tungurahua.

³⁷ Aunque el hecho de que la educación se realice a distancia es también una muestra de la situación en la que se desarrolla el proyecto: la importancia y los recursos que se le otorga no son suficientes.

“Asesoramiento para la implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural del Proyecto EBI”. Este proyecto surgió principalmente como resultado de una investigación sociolingüística que se había desarrollado un año atrás en cinco provincias de la Sierra con apoyo financiero del gobierno alemán, a través de su agencia de cooperación internacional GTZ; la investigación mencionada “determinó la factibilidad de una educación bilingüe apoyándose en la favorable acogida que este enfoque tenía entre los grupos interesados” (Chiodi 1990: 399). El interés del estado ecuatoriano en la creación de este nuevo proyecto estaba también ligado con el cierre del programa educativo MACAC³⁸ y el entorno caracterizado por la continua movilización de las organizaciones indígenas que reclamaban por sus derechos, incluyendo dentro de sus demandas su participación activa en la educación. El proyecto EBI se desarrolló siguiendo la misma línea del programa MACAC y contribuyó a que se fortalezca la fundamentación teórica y conceptual de la EIB; así como también el desarrollo de los contenidos educativos, material de enseñanza, formación docente, y la misma puesta en práctica de la EIB a nivel de primaria. A diferencia del programa MACAC que alcanzó a poner en práctica únicamente la etapa de alfabetización, el proyecto EBI se implementó en las escuelas públicas de las zonas rurales de la Sierra para ir expandiendo la atención educativa bilingüe intercultural hasta cubrir todo el nivel de primaria.

El proyecto EBI, a diferencia de los anteriores, estableció como uno de sus ejes estructurales fundamentales a las organizaciones indígenas para evitar la posterior oposición de grupos indígenas y lograr el mantenimiento del proyecto en el largo plazo. Se planteó como un proyecto de los propios indígenas que participaron en la toma de decisiones tanto a nivel nacional a través de su organización (CONAIE), como a nivel local en cada una de las comunidades atendidas. En la dirección del programa participaron un gran número de indígenas que para ese entonces ya se habían especializado y formaban parte del equipo técnico de asesoramiento. La participación indígena fue un factor determinante de los acontecimientos que sucedieron en los siguientes años, en los que, la organización indígena jugó un papel fundamental en la educación.

El proyecto EBI fue el primer paso en la implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe por parte del Estado para las comunidades rurales a nivel

³⁸ El programa educativo MACAC fue concluido antes de tiempo principalmente por la oposición de organizaciones indígenas al CIEI en su último periodo de existencia.

nacional debido a que se estableció, desde un inicio, dentro de la estructura del Ministerio de Educación, a cargo del Departamento de Educación Rural. Este hecho representó un gran desafío para el proyecto puesto que este departamento se había mantenido por largo tiempo desarrollando la educación integracionista; sin embargo, a nivel nacional ya se había introducido la aceptación a este modelo educativo y además, representantes indígenas formaron parte del personal del Departamento y contribuyeron a su mantenimiento. El Proyecto EBI se desarrolló hasta 1988 enfrentando algunas dificultades extra debido a que el gobierno de la época - presidencia de Febres Cordero-, “redujo su cuota de apoyos tanto financieros como institucionales” (Chiodi 1990: 373); sin embargo, en 1988, año en el que asume el poder Borja se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que asume la gestión de este programa.

4.4 Reformas que favorecen el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe

Desde la década de los 80 y continuando en la de los 90 se gestan cambios significativos en la organización institucional y base legal que favorecen el desarrollo de la EIB.

Luego del cambio de gobierno, en 1988, con el ascenso de Borja a la presidencia (1988-1991) y, por influencia de las organizaciones indígenas, el gobierno creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB que tomó a su cargo el proyecto EBI y en general todos los programas y proyectos de educación indígena que se habían desarrollado dentro del Ministerio de Educación. El DINEIB, desde sus inicios contó entre sus miembros con un gran número de indígenas; según Yáñez Cossío (1994) “el gobierno dejó al equipo integrado por representantes de organizaciones indígenas” (63); e incluso, el DINEIB firmó un convenio con la CONAIE para el desarrollo de investigaciones, elaboración de material didáctico y capacitación de maestros, que son áreas en las que constantemente se han presentado dificultades y tropiezos. En la actualidad el DINEIB cuenta con direcciones provinciales en 19 provincias y, según sus propias estadísticas (DINEIB³⁹), atiende a un total de 118.495 estudiantes de los cuales el 87% asiste a la primaria, el 11% al bachillerato, el 1% a “institutos superiores pedagógicos” y el 1% a “institutos

³⁹ República del Ecuador, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Estadísticas. En línea: www.dineib.edu.ec. Fecha de acceso: 3 febrero 2008.

superiores tecnológicos”. Estas estadísticas son un claro ejemplo de la concentración de esfuerzos en el nivel de educación primaria; si bien se ha logrado un ligero avance a la atención educativa secundaria y superior, esta ha sido muy limitada. Otro aspecto a considerar en cuanto a la labor del DINEIB es la gran concentración de la atención al pueblo Quechua; según sus propias estadísticas, el 76% de los estudiantes que asisten a las escuelas dentro del programa del DINEIB pertenecen al pueblo Quechua. Si se toma estos resultados frente al 46% del total de la población indígena que se autoidentificó Quechua según el Censo del 2001, se podría plantear que la atención a los otros pueblos indígenas del Ecuador es deficitaria.

Por influencia de estos cambios se produjo en 1992 la Reforma a la Ley de Educación que se limitó a plantear cambios específicos: garantiza la Educación Intercultural Bilingüe (Art. 1), se le otorga al DINEIB independencia técnica, administrativa y financiera, logrando su independencia del MEC (Art. 2); además se le otorga un presupuesto anual especial para descentralizar su funcionamiento (Art. 4). Esta reforma facilita de gran manera la acción del DINEIB; según Moya (1998)

Desde entonces [...] esta decisión política significó la consecución del presupuesto autónomo, planificación y desarrollo de la EBI a cargo de autoridades propias, mecanismos de administración y supervisión exclusivos de la modalidad, procesos de elaboración de textos, organización curricular, capacitación de docentes, etc., a cargo de la misma DINEIB (128).

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOEIB) es sistematizado en 1993 como resultado de un esfuerzo conjunto de especialistas del MACAC y del DINEIB; en agosto de ese mismo año el MOEIB es oficializado por el MEC. El MOEIB se apoyó fundamentalmente en los principios y conceptos introducidos por el MACAC y el proyecto EBI que desarrollaron los fundamentos para esta modalidad; en la actualidad, el MOEIB rige las actividades del DINEIB estableciendo las directrices para el funcionamiento de la entidad y las bases curriculares para la educación básica, refiriéndose como tal tanto a la educación primaria como a la secundaria.

Finalmente, la reforma integral en la visión legal de los pueblos indígenas se da con la Constitución de 1998 que reconoce la diversidad del país y ratifica el uso de las lenguas originarias para la educación de los pueblos indígenas planteada; agrega además que el sistema de educación debe responder a la diversidad descentralizando y desconcentrando la administración, financiación y gestión pedagógica y garantiza la educación intercultural bilingüe (Art. 68 y 69). La Constitución ratifica también la pertenencia de los pueblos y nacionalidades indígenas al estado Ecuatoriano y

reconoce y garantiza los derechos colectivos de los pueblos indígenas de conformidad con la Constitución, la ley, el orden público y los derechos humanos. (Art. 83 y 84): Por primera vez en la Constitución se habla de mantener y desarrollar su identidad, conservar la propiedad de sus tierras comunitarias y su derecho sobre los recursos que en ellas se encuentren, etc.

Tanto en Ecuador como en Bolivia, luego de un largo proceso de experimentación en el que se ha tenido que luchar contra los preceptos inequitativos que dieron fundamento a la educación castellanizante, la educación indígena, desde los inicios de la década de los 80, finalmente ha tomado un nuevo rumbo. La Educación Intercultural Bilingüe se fundamenta en la diversidad lingüística y cultural de ambos países y pretende brindar a los pueblos indígenas una educación que responda a sus necesidades brindándoles una herramienta para el mejoramiento de su calidad de vida y el fortalecimiento de la interculturalidad en la sociedad. Sin embargo, las reformas logradas con este proceso no ha llegado todavía a constituirse en una herramienta para fortalecer las capacidades de los pueblos indígenas desde su propia visión, principalmente debido a que todavía se concentra en el nivel de educación básica, habiendo logrado muy pocos avances en educación secundaria y superior. Además, muchos pueblos indígenas minoritarios de Ecuador y Bolivia no han recibido la misma atención que los pueblos indígenas mayoritarios como el Quechua y Shuar en Ecuador y el Quichua, Aymara y Guaraní en Bolivia. Otro aspecto a considerar es que los procesos de aculturación y la relación de cientos de años con los grupos mestizos dominantes y su identidad han generado identidades y realidades complejas para las que todavía no se han generado respuestas.

CONCLUSIONES

El camino recorrido por la educación indígena en Ecuador y Bolivia durante el siglo XX debe ser entendido dentro del marco de procesos históricos amplios desarrollados en periodos largos que han ido formando las estructuras sociales de estos países, los sistemas de creencias instaurados y las relaciones asimétricas de poder. El punto focal que define la similitud de las experiencias ecuatoriana y boliviana es la presencia de pueblos originarios históricos asentados en lo que hoy son sus territorios que fueron afectados por el proceso de colonización que instauró la supremacía del pensamiento de origen europeo occidental y la concentración del poder económico y político en manos de grupos que basan su hegemonía en este sistema de creencias. La constitución de Ecuador y Bolivia como repúblicas independientes no supuso un punto de ruptura con esta estructura sino que la mantuvo debido a que los actores que sustentaron la independencia eran aquellos de herencia española. Así, por cientos de años, desde la colonización, la concentración del poder y el dominio del pensamiento y la cultura mestiza han legitimado la subordinación, marginación y explotación de los pueblos y nacionalidades indígenas que han sido vistos, como lo indica Said (1990) “a través de un filtro [...], no como a ciudadanos o simplemente como a gente, sino como a problemas que hay que resolver, aislar o [...] dominar” (250).

Un proceso similar: Del dominio hegemónico de la lengua y cultura mestiza con la educación castellanizante al surgimiento de la educación intercultural bilingüe.

Es este marco el que explica de gran manera la similitud del recorrido de la educación indígena en Ecuador y Bolivia durante el siglo XX con características muy similares, incluso cronológicamente, en cuanto a modelos educativos aplicados, niveles de cobertura y actores involucrados; aunque hay que reconocer ciertas particularidades en cada caso como veremos posteriormente. Durante la primera mitad del siglo XX no se observa mayor interés por parte de los Estados ecuatoriano y boliviano en brindar el servicio educativo a los pueblos indígenas que casi no tenían acceso a la educación formal. Una de las principales razones es que la actividad económica no estaba todavía dinamizada como en la actualidad y había una amplia dependencia de la agricultura; los grupos dominantes dependían de la

explotación de la mano de obra indígena y el mantenimiento del latifundio⁴⁰. Las limitadas acciones gubernamentales no representaron un interés por mejorar la situación indígena sino que más bien fueron propuestas que pretendían la castellanización respondiendo a una apremiante realidad heterogénea que no podía ser escondida. Las escuelas ambulantes en Ecuador y Bolivia y las escuelas prediales en Ecuador que delegaron a los terratenientes la obligación de brindar el servicio educativo son ejemplos claros de esta situación.

La ampliación del interés estatal por la educación se da en ambos países en de la década de los 50. En el caso de Bolivia, este giro en las prioridades gubernamentales fue más abrupto como consecuencia de la Revolución Nacional de 1952 con reformas como el Código de Educación del 55 que definió el camino de la educación oficial brindada a los pueblos indígenas bolivianos durante las décadas siguientes. En el Ecuador en cambio, la ampliación de la atención educativa, incluyendo a sectores indígenas, se produjo como tras la puesta en marcha de proyectos que fomentaron la ampliación del servicio educativo a las zonas rurales. En ambos casos, una de las fuerzas promotoras de la ampliación educativa fue, como indica Chiodi (1990), “la tendencia internacional dirigida a fomentar el desarrollo capitalista” (390) que profundizó e institucionalizó la homogeneización cultural y lingüística con una educación destinada a eliminar las características diferenciadas de los pueblos indígenas.

La atención educativa estatal a los pueblos indígenas se desarrolló en ambos países a través de la aplicación del Modelo Educativo Castellanzante fundamentado en el pensamiento instaurado que no ve en iguales condiciones a la identidad mestiza y a la indígena y además por el interés estatal de fomentar el desarrollo y la “unificación nacional” que en verdad representaba la homogenización de la población en la lengua y cultura dominantes. El dominio del pensamiento y la identidad mestiza se había legitimado incluso en gran parte de sectores involucrados y afectados en la atención educativa a los pueblos originarios; así, la aplicación de este modelo fue fuertemente apoyada por la Unión Nacional de Educadores y por grupos sindicales en Ecuador y por los maestros, organizaciones populares y el sector universitario en Bolivia. La aceptación y apoyo a este modelo educativo por parte de los diversos sectores de la sociedad da cuenta de la difícil tarea que se tuvo que emprender y que se continúa en

⁴⁰ Las reformas agrarias que en Ecuador y Bolivia dieron fin a la explotación servil del trabajo indígena y a la usurpación de los terrenos indígenas tuvo lugar en las décadas de los 60 y 70.

la actualidad por romper con el paradigma educativo que desconoce las características lingüísticas y culturales diferenciadas de los pueblos indígenas.

La aplicación del Modelo Educativo Castellanzante en Ecuador y Bolivia no contribuyó a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas debido a que, al pretender eliminar la identidad indígena, no brindó a los pueblos indígenas un servicio educativo que se constituya en una herramienta que facilite su desarrollo desde su propia identidad y necesidades; además, la homogenización lingüística y cultural aplicadas por este modelo representaron el fortalecimiento a nivel de los diversos sectores de la sociedad, incluso del indígena, del pensamiento inequitativo que privilegia a la identidad mestiza frente a las vernáculas.

Paralelamente al proceso de instauración profunda del Modelo Educativo Castellanzante a nivel de la educación oficial, se abrió un camino paralelo en el desarrollo de la educación indígena: Tanto en Ecuador como en Bolivia se pusieron en marcha actividades de corte más limitado frente a la fuerte tendencia castellanizante; estas actividades, con sus peculiaridades en cada país, contrarrestaron los efectos de aculturación de la educación oficial con iniciativas educativas dirigidas a pueblos indígenas específicos que utilizaron las lenguas nativas en el proceso de enseñanza refundando en el indígena el aprecio por su lengua como parte de su identidad y mostrando las ventajas que tiene el uso de las lenguas originarias en la enseñanza⁴¹. Aunque el pensamiento homogeneizador estuvo presente en casi todas las experiencias que forman parte de esta tendencia paralela, este hecho fue, en muchos de los casos, inevitable, debido a la participación gubernamental y a la gran influencia del entorno adverso que presionaba para la homogenización aculturizante del indígena. Las actividades de esta tendencia se constituyeron en el principio que fomentó la comprensión de las falencias del sistema castellanizante y de la necesidad de desarrollar la educación para responder a las necesidades de los pueblos indígenas como una base para fomentar su desarrollo y la equidad en las sociedades; obviamente tuvieron que haber tropiezos y limitantes en las concepciones iniciales.

Tanto en Ecuador como en Bolivia, el desarrollo de esta modalidad educativa, denominada Educación Bilingüe de Transición, siendo una concepción diferente,

⁴¹ Para citar un ejemplo las ventajas son: mejor dominio en cuanto a la lectura comprensiva en ambos idiomas, a la escritura comprensiva en Quechua, y al manejo de conceptos y procesos básicos de matemáticas. (Informe Final del Proyecto Bilingüe USAI/Bolivia).

estuvo en manos de algunos sectores externos entre los que resaltan organismos con principios religiosos, la iglesia católica, actividades diferentes en cada país en las que participaron los mismos indígenas y en el caso de Bolivia, participación directa del gobierno. La participación de terceros con intereses propios dejó una fuerte influencia en la identidad indígena en Ecuador y Bolivia, principalmente con la evangelización puesta en marcha a través de la educación por parte de la iglesia católica y del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge en Ecuador y Bolivia, luego de toda una historia de prejuicios con los que se pretendía eliminar la identidad indígena, como consecuencia de cambios en las relaciones de poder tras el aumento de la organización y participación política de movimientos que representan los intereses indígenas. La EIB surgió en la década de los 80 tras el regreso al régimen democrático luego de un largo periodo de inestabilidad política; los gobiernos electos en Ecuador y Bolivia se encaminaron en un proceso de reformas enfocado a fomentar el desarrollo de los sectores marginados entre los que históricamente se encuentran los pueblos indígenas.

Con el cambio en la dirección de las políticas estatales comenzó un proceso de revalorización de las lenguas vernáculas en Ecuador y Bolivia; así, la primera acción que da cuenta de este giro es la puesta en marcha, en ambos países casi simultáneamente, de campañas masivas de alfabetización planteadas por los mismos gobiernos nacionales y la creación en ambos países de organismos estatales destinados a atender los asuntos indígenas⁴². Sin embargo, el desarrollo de un modelo educativo que establezca estrategias pedagógicas y un currículo apropiado que se ajuste a la identidad indígena incluyendo entre otros aspectos sus saberes propios e historia, formas de organización e instituciones y la creación de un vínculo entre la educación indígena y el desarrollo de la sociedad indígena, no solo tuvieron lugar tras el cambio de rumbo en las políticas estatales, sino que se requirió de tiempo, investigaciones y experimentaciones para llegar a desarrollar la totalidad del concepto del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Tanto en Ecuador como en Bolivia, se pusieron en marcha proyectos que aportaron a la formación conceptual, pedagógica y política de la EIB; así como también al desarrollo de materiales educativos y a la formación de personal docente.

⁴² En el caso de Bolivia se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular y en Ecuador se creó la Dirección Nacional de Asuntos Indígenas.

En el caso de Ecuador, el proceso de desarrollo e institucionalización de la EIB se ha desarrollado, con gran participación e influencia de la Confederación de Nacionalidades Indígenas (CONAIE); esta organización se fundamenta en los organismos de base que representan a cada uno de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador y ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de esta modalidad educativa participando en algunos proyectos educativos e incluso como uno de los impulsores principales para que el gobierno ecuatoriano cree la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB); la DINEIB se ha convertido en la actualidad en un ente con independencia técnica, administrativa y financiera y maneja la EIB a nivel nacional. En Bolivia la situación es un poco diferente debido a que por la gran diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas la Educación Intercultural Bilingüe funciona dentro del Ministerio de Educación y Culturas; aunque actualmente existe la Confederación de Pueblos indígenas de Bolivia (CIDOB), esta organización no jugó un papel tan protagónico en el desarrollo de la EIB. En el caso de Bolivia han sido más bien organismos de base sindical los que han participado activamente en el desarrollo de la EIB⁴³.

La Educación Intercultural Bilingüe rompe con la diglosia que privilegiaba a la lengua y cultura dominante en la educación y avanza en la concepción educativa ampliando enormemente el papel de las lenguas vernáculas en la educación al promover su mantenimiento, revalorización y desarrollo; además, esta modalidad educativa introdujo a las culturas de los pueblos como un eje fundamental en la concepción holística de la educación brindada a los pueblos indígenas⁴⁴. Esta modalidad educativa ofrece al indígena una educación que se basa en su identidad y promueve el desarrollo equitativo de los pueblos indígenas en un entorno históricamente desfavorable. La herramienta educativa de calidad y pertinente permite abrir espacios para generar cambios que permitan mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas fomentando la equidad en las sociedades.

⁴³ En Bolivia la Central Obrera Boliviana (COB) puso en marcha en 1989 el Proyecto Educativo Popular que fomentaba “el mantenimiento y desarrollo permanente de las lenguas y culturas nativas, junto con el aprendizaje y desarrollo de la lengua de comunicación nacional” (COB 1989: 68 en López 2005: 112)

⁴⁴ Al mencionar concepción holística de la educación nos referimos al uso de las culturas de los pueblos indígenas en todos los aspectos relacionados con la educación; entre los que mencionamos la metodología de enseñanza, los contenidos educativos, los materiales de enseñanza, el personal docente, etc.

Particularidades y consideraciones generadas a partir de las diferencias en la magnitud y diversidad de los pueblos indígenas en Ecuador y Bolivia

La presencia indígena en Ecuador y Bolivia tiene hasta cierto punto similitudes debido a la proximidad geográfica de estos países y a la consecuente hermandad histórica con la fuerte presencia de la nacionalidad indígena Quichua-Quechua que se extiende a lo largo del Callejón Interandino con sus principios formativos en el periodo del imperio incásico, fortaleciéndose incluso en la colonia. Sin embargo, en el caso de Bolivia, debido a varios factores entre los que se puede mencionar la gran extensión del país y su ubicación geográfica en la que se incluye la amplia región del Oriente, Chaco y Amazonía, la diversidad es mucho mayor por la presencia de un gran número de pueblos indígenas en estas zonas que no fueron conquistados en la época pre-colonial con la extensión del imperio incásico y que mantienen sus características identitarias hasta la actualidad.

La mayor magnitud y diversidad de los pueblos indígenas en Bolivia significa para el gobierno boliviano la necesidad de responder con mayores esfuerzos en cuanto a la administración, financiamiento y desarrollo pedagógico para brindar un servicio educativo de calidad que responda a las necesidades de cada uno de los pueblos indígenas, respetando y valorando su identidad; la gran diversidad representa para Bolivia, y también para el Ecuador, un recurso que debe ser valorado y mantenido para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los sectores históricamente marginados y apoyar al fortalecimiento de la interculturalidad forjando el establecimiento de sociedades más equitativas.

A pesar de que en términos generales el desarrollo de la educación indígena por etapas evolutivas y en épocas similares en ambos países ha sido más o menos similar, la mayor magnitud y diversidad de los pueblos indígenas en Bolivia ha permitido el desarrollo de algunas especificidades en este país. Se puede plantear que el hecho de que en Bolivia el número de nacionalidades y pueblos indígenas sea mayor aumenta la posibilidad de que dentro de uno de ellos surjan iniciativas de educación indígena autogestionadas que mejoren su situación educativa; este planteamiento se sustenta en la presencia de las escuelas indígenas y la escuela ayllu de Warisata que se iniciaron con estas características dentro de la comunidad Aymara en la primera mitad del siglo XX. La experiencia de la escuela Ayllu de Warisata representa un avance mayor en el caso de Bolivia durante la primera mitad del siglo XX; si se hubiese permitido su continuidad esta experiencia se hubiera constituido en una base

para la continuidad en el desarrollo de la educación indígena desde esa época; sin embargo, el poder concentrado en manos mestizas se entrometió en la experiencia sumándola a la educación oficial influenciada por el pensamiento de la superioridad de la identidad mestiza dominante. Esta experiencia puede ser considerada como una diferencia entre Ecuador y Bolivia que se deriva de las diferencias en magnitud y diversidad de los pueblos indígenas.

En segundo lugar, es necesario mencionar que, el hecho de que la población indígena supere el 50% de la población boliviana, ha impulsado, en los últimos años, reformas legales que consideran la necesidad de que incluso la población mestiza comience a relacionarse más con las identidades nativas del país⁴⁵. Aunque los cambios reales generados por estas reformas sean bastante limitados, sustentan esta tendencia la resolución ministerial de 1983 que estableció el aprendizaje obligatorio del Quechua y el Aymara en todos los institutos educativos⁴⁶ y la reforma educativa de 1994 que, entre sus planteamientos, reconoció la necesidad de introducir la interculturalidad y el bilingüismo en todos los sectores de la sociedad boliviana, planteando expandir la EIB para las zonas urbanas, aunque de forma opcional⁴⁷.

Algunas reflexiones sobre las condiciones que han restringido y fomentado el desarrollo de la educación indígena.

Al realizar el presente trabajo encuentran algunas condiciones que en la mayoría de los casos han restringido, y en algunos fomentado el desarrollo de la educación indígena; a continuación se presenta un análisis de las mismas, considerando que son errores o aciertos que pueden ser aprovechados para experiencias futuras.

1. En muchas ocasiones, los proyectos que presentaron ideas innovadoras para mejorar la atención educativa de los pueblos indígenas no llegaron a desarrollarse a cabalidad debido a que fueron absorbidos por los gobiernos e incorporados al sistema oficial para “regularizarlos”. El hecho de incluirlos en el sistema oficial limitó, e incluso en algunos casos anuló la posibilidad de generar nuevas concepciones para

⁴⁵ Cabe recalcar que también en el Ecuador surgieron nuevas disposiciones legales en las últimas décadas que beneficiaron el desarrollo de la educación indígena; sin embargo, las disposiciones mencionadas para sustentar este planteamiento tuvieron lugar únicamente en Bolivia.

⁴⁶ Los indígenas bolivianos son, en su gran mayoría, Quechua y aymara. Del total de personas que se autoidentificaron indígenas en el Censo del 2001, el 50% se identificó Quechua, el 41% aymara, y el porcentaje restante se autoidentificó con uno de los otros 34 pueblos originarios del país.

⁴⁷ Ambas reformas mencionadas no fueron llevadas a la práctica; este hecho da cuenta de que incluso en la actualidad sigue presente el pensamiento que no considera a las identidades mestiza e indígena en iguales condiciones.

mejorar la educación brindada a los pueblos indígenas; para que las concepciones educativas se desarrollen y exista la posibilidad real de ponerlas en práctica a nivel general se requiere de investigaciones, tiempo de experimentación y mejoras, evaluaciones, etc. por lo que resulta imperativo mantener una independencia cierta del sistema regular

2. En la historia de la educación indígena se observa que en varias ocasiones, tanto el gobierno ecuatoriano como el boliviano, delegaron a instituciones privadas la atención de la educación indígena. La delegación a terceros de la obligación estatal de brindar el servicio educativo da cuenta de la falta de interés que en muchas ocasiones caracterizó a los gobiernos frente a la situación y necesidades de los pueblos indígenas. El apoyo estatal fue, en muchos de los casos, una forma de apaciguar las reivindicaciones de los pueblos indígenas por su educación sin tomar conciencia ni comprometerse en el cumplimiento de sus responsabilidades en trono al tema. Además, los organismos a los que se encargó el desarrollo de la educación indígena fueron generalmente terceros con diferentes intereses propios, resaltando al Instituto Lingüístico de Verano y a la iglesia católica en cuyos proyectos educativos se pretendía evangelizar a los pueblos indígenas. La delegación de la educación a terceros resultó en varias ocasiones en protestas de los pueblos indígenas a través de las organizaciones que los representan a nivel nacional.

3. Las posibilidades de aprovechar experiencias de proyectos anteriores se ven limitadas debido a que en muchos casos los proyectos educativos fueron suspendidos sin que se haya realizado una evaluación de sus resultados. La evaluación es un componente fundamental imperativo en los proyectos educativos debido a que en permiten solucionar problemas y deficiencias y contribuyen a generar mejoras para desarrollar propuestas con mayores posibilidades de brindar un servicio educativo más adecuado a las necesidades de los pueblos indígenas.

4. El desarrollo de la educación indígena no solo se ha fundamentado en programas educativos, sino que también se considera el aporte de otras organizaciones que han creado espacios de reflexión, centros que han realizado investigaciones lingüísticas y además, otros centros que han difundido las lenguas y culturas vernáculas en el resto de la sociedad. Esta situación debe ser considerada para analizar el desarrollo futuro de la educación indígena pues para gestarlo se debe considerar que su aceptación y

apoyo por parte de entidades involucradas y de la sociedad en general se apoya en los aportes de estas otras instituciones.

Algunas reflexiones acerca del desarrollo futuro de la educación indígena.

El análisis del recorrido histórico de la educación indígena nos permite plantear algunas reflexiones acerca de su desarrollo futuro; sin embargo es imperativo indicar de antemano que el presente trabajo fue concebido y se ha desarrollado como un estudio histórico y no presenta información detallada acerca de la gestión y vaivenes de la EIB en los últimos años. Las reflexiones que se presentan a continuación son de carácter general y están basadas en los lineamientos encontrados en el análisis histórico.

En nuestros días, la Educación Intercultural Bilingüe ha logrado ya establecer bases legales que permiten su aplicación oficial y más o menos generalizada (a nivel de primaria); sin embargo, las condiciones actuales no son las óptimas. Una visión general a la situación educativa de los pueblos indígenas permite plantear, sin vacilaciones, que existen todavía grandes deficiencias que limitan la posibilidad de que la educación sea realmente una herramienta útil para el indígena. Como se indicó anteriormente, la EIB ha ido aumentando su expansión en el área de la educación primaria; sin embargo, tanto en Ecuador como en Bolivia, su aplicación a nivel de secundaria y a nivel superior es muy limitada; muchos de los niños y niñas que se educan en escuelas con el sistema de la EBI no continúan sus estudios de secundaria y en otros casos tienen que hacerlo en colegios con el sistema educativo castellanizante. Para que la educación realmente beneficie al indígena y abra espacios para generar cambios a través de los que se fomente la equidad se requiere ampliar el servicio educativo de calidad que respete y valore la identidad indígena a niveles superiores.

La EBI es una modalidad que continúa desarrollándose por lo que no se debe descuidar la necesidad de corregir errores y limitantes y continuar reformulando y mejorando el modelo educativo concomitantemente con la ampliación y mejora de la capacitación docente y los materiales de enseñanza. Además, existen algunas áreas críticas que generan debates y oposiciones como por ejemplo la presencia indígena en las ciudades y la posibilidad de ampliar la EBI a las zonas urbanas; otro aspecto a considerar es que los procesos de aculturación y la relación de cientos de años con los grupos mestizos dominantes y su identidad han generado identidades y realidades

complejas para las que todavía no se han generado respuestas. El bilingüismo de mantenimiento e interculturalidad todavía no son alcanzados con los logros obtenidos hasta el momento. Entre los desafíos a futuro está la necesidad de atender a algunos pueblos indígenas minoritarios que no han recibido la misma atención que aquellos que constituyen la gran mayoría indígena.

Como hemos podido constatar al analizar la historia de la educación indígena, la posibilidad real de generar avances en la atención educativa de los pueblos indígenas depende de varios factores. La conciencia de la necesidad de cambios y mejoras, que al momento se presenta en varios sectores de la población, es solo el principio; se requiere de la confluencia de acciones por parte del gobierno, de los mismos beneficiarios indígenas y de técnicos y especialistas que contribuyan a generar propuestas efectivas. Considerando este hecho se puede plantear que la perspectiva futura en comparación con la de épocas anteriores ha mejorado. En Ecuador y Bolivia desde los inicios de la década de los 80 se observa el continuo surgimiento de organismos que representan los intereses indígenas y su participación e influencia política ha ido en aumento; los gobiernos electos se han visto enfrentados a las reivindicaciones indígenas y han realizado acciones que han permitido mejorar el servicio ofrecido.

Referencias

- ADOUM, Jorge Enrique (2002). *Cronología del siglo XX. Cultura y Política en Ecuador y el mundo*. Quito: Eskeletra.
- ALBÓ, Xavier (1981). *Idiomas, escuelas y Radios en Bolivia*. Bolivia: ACLO-UNITAS.
- ALMEIDA, Ileana (2005). *Historia del Pueblo Kechua* (2da ed). Quito: Abya Yala.
- AMADIO, Massino. ZÚÑIGA, Madeleine (1990). Bolivia. En Chiodi, Francesco (Comp.). *La educación indígena en América Latina Tomo 2* (pp.231-292). Quito: EBI/Abya Yala.
- BRIENEN, Marten (2005). Porqué Warisata no es lo que parece: la escuela ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena” En Nicholas Robin (Ed.). *Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad. Estudios Bolivianos* (Volumen II). Bolivia: Plural editores
- CEPAL, BID, Naciones Unidas (2005). *Población Indígena y Afroecuatoriana en Ecuador: Diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001* [En línea]. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en Web: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/22276/LCW16-ecuador.pdf>. Fecha de acceso: 2 octubre 2007.
- CEPAL, BID, Naciones Unidas, (2005). *Los pueblos indígenas de Bolivia: Diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001* [En línea]. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en Web: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/23263/bolivia.pdf>. Fecha de acceso: 2 de octubre 2007.
- CHIODI, Francesco (1990). “Ecuador”. En: Chiodi, Francesco (Comp.) *La educación indígena en América Latina Tomo 1* (pp. 340-389). Quito: EBI/Abya Yala.
- CHISAGUAÑO, Silverio (2006). *La Población Indígena del Ecuador. Análisis de Estadísticas Socio demográficas*. Quito, INEC.
- CIEI (1980). Programa de Alfabetización en Lengua Quichua, Convenio MEC-PUCE. Informe del Equipo de Investigadores. *Revista de la Universidad Católica*, año VIII, No 25.
- CONAIE, Federación de Centros Shuar (s/f). *Nuestro proceso organizativo*. [En línea]. Quito: CONAIE. Disponible en: <http://www.dineib.edu.ec/Shuar.htm>. Fecha de acceso: 4 de diciembre 2007.
- CENTRAL OBRERA BOLIVIANA (1989). *Proyecto Educativo Popular*. La Paz: HISBOL.

- CONTRERAS, Manuel (1999). Reformas y Desafíos de la Educación. En P, Campero et al, *Bolivia en el Siglo XX: La Formación de la Bolivia Contemporánea*. La Paz: Harvard Club de Bolivia.
- CONVENIO MEC-PUCE (1984). “Cultura, bilingüismo y sociedad nacional”, en M. de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Política estatal y población indígena. Quito: Abya Yala.
- FEDERACIÓN SHUAR (1977). *La Educación Radiofónica Bicultural*. Sucúa, Ecuador: Ediciones Mundo Shuar.
- GÓMEZ, Marcela; PUIGGROS, Adriana (1986). *La Educación Popular en América Latina*. México: Editorial El Caballito.
- HURTADO, Oswaldo (2001). *El Poder Político en el Ecuador* (14ta ed). Quito: Planeta.
- KNAPP, Gregory (1987). *Geografía Quichua de la Sierra del Ecuador. Núcleos, dominios y esfera*. Quito: Abya Yala.
- KOEHLER, Cristine; MARCONATTO, Pamela; SILVA, Ricardo (2007). Bolivia en el péndulo de la historia. *Nueva Sociedad, No 209*, 130-141.
- LÓPEZ, Luís Enrique (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB Andes, Plural Editores.
- MONTOYA, Víctor (1983). La Educación Bilingüe en Proyectos Integrados. En: *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la Educación Intercultural Bilingüe*. México: UNESCO.
- MOYA, Ruth (1984). *Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena*. Quito: Abya Yala.
- MOYA, Ruth (1988) Políticas Educativas Culturales y Autogestión: el caso de Ecuador. Quito. En 46º Congreso Internacional de Americanistas, Ámsterdam.
- MOYA, Ruth (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación. OEA, No. 17*, 105-187.
- OFICINA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (1984). *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1980-1984)*. Quito; Abya Yala.
- PADILLA, Alberto (2008). El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. *Revista Reencuentro, numero 033*. En línea <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34003305>. Fecha de acceso: 5 de enero 2008.
- PLAZA, Pedro. ALBÓ, Xavier (1988). Educación y planificación lingüística en Bolivia. *Signo. Cuadernos Bolivianos de cultura, No. 25*, pp. 167-198.

- PLAZA, Pedro. CARVAJAL, Juan (1985). *Etnias y lenguas de Bolivia*. La Paz: Instituto de Cultura.
- QUIROGA, José (1988). ¡Salvemos la educación! Modelo educativo neoliberal versus proyecto educativo popular. La Paz: Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés.
- República de Bolivia, Ministerio de Educación y Bellas Artes (1956). *Código de la Educación Boliviana*. La Paz: Departamento de Publicaciones y Difusión Cultural.
- República de Bolivia (1995) Constitución Política del Estado, Ley 1615. En línea: <http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Bolivia/consboliv1615.html>. Fecha de acceso: 6 de octubre 2007.
- República de Bolivia, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1994) *Ley 1565, Reforma Educativa- En Compendio de Legislación de la Reforma Educativa y Leyes Conexas*. La Paz: Centro de Información para el Desarrollo.
- República de Bolivia, Instituto Nacional de Estadística (INE) (2001). Censo Nacional de Población y Vivienda. En línea: <http://www.ine.gov.bo/beyond>. Fecha de acceso: 3 septiembre 2007.
- República del Ecuador (1988) Constitución Política del Estado 1998. En línea: <http://www.mmrree.gov.ec/refugiados/cons1998.pdf>. Fecha de acceso: 6 de enero 2007.
- República del Ecuador, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2001) Censo Nacional de Población y Vivienda. En línea: www.inec.gov.ec. Fecha de acceso 6 de septiembre 2007.
- República del Ecuador, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. *Estadísticas*. En línea: www.dineib.edu.ec. Fecha de acceso: 3 febrero 2008.
- RUBENSTEIN, Steve (2005). La conversión de los Shuar. *Revista ICONOS*, No. 42, pp. 27-48.
- RUBIO, Gonzalo (1987). *Los Indios Ecuatorianos. Evolución histórica y políticas indigenistas*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- SAID, Edward (1990). *Orientalismo*. España: Libertarias/ Prodhufi.
- SAID, Edward (1996) *Cultura e Imperialismo*. España: Editorial Anagrama.
- SALMÓN, Josefa (1997). El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia 1900-1956. *Colección Academia Plural Editores*, No 5.
- SÁNCHEZ PARGA, José (1996). *Población y pobreza indígenas*. Quito: CAAP.

- STOLL, David (1985). *¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.
- TAYLOR, Solange. *Intercultural and Bilingual Education in Bolivia* [en línea]. Documento de trabajo No. 01/04. Instituto de Investigaciones socio-económicas, Oxford University, 2004. Disponible en: <http://www.iisec.ucb.edu.bo/papers/2001-2005/iisec-dt-2004-01.pdf>. Fecha de acceso: 3 de octubre 2007.
- YÁNEZ COSSÍO (1994). Consuelo. *La Educación Indígena en el Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- ULIBARRI, Horacio (1981). *Rural Education I Project-Final Report*. Cochabamba: Mimeo.
- URISOTE, Carmen (2000). Incluyendo a los indígenas en una educación de calidad: La Educación Intercultural Bilingüe. *Publicación Ministerio de Educación, Cultura y Deportes*. Disponible en [http://wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/6f1c77f445edaa6585256746007718fe/42dff2358a53b43852568ff007ccd2b/\\$FILE/Urioste-present-Spanish.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/6f1c77f445edaa6585256746007718fe/42dff2358a53b43852568ff007ccd2b/$FILE/Urioste-present-Spanish.pdf). Fecha de acceso: 20 de septiembre 2007. Fecha de acceso: 3 junio 2007.
- YAMPARA, Simón. Foro Constituyente de Bolivia (s/f). Cosmovisión “Indígena” y el Qhathu 16 de julio de la Ciudad de El Alto. Disponible en <http://www.foroconstituyente.info/files/Comisiones/VisionPais/Simon%20Yampara.doc>. Fecha de acceso: 10 de noviembre 2007. Fecha de acceso: 10 de junio 2007.