

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE COMO PROYECTO POLÍTICO Y EPISTÉMICOⁱ

INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION AS A POLITICAL AND EPISTEMIC PROJECT

Juan Illicachi Guñay, Dr.
Universidad Nacional de Chimborazo
andres1_517@hotmail.com

“[...] Las críticas a tal proyecto, aún en el interior de la matriz epistémica en la cual el proyecto se inscribe, están llegando también a su estado de agotamiento. Mi discurso en pro de la vida, del vivir, no tiene sus fundamentos en el vitalismo de la filosofía europea, sino en el grito del sujeto, a decir de Hinkelammert, de las vidas que gritan, a través del sujeto, las miserias a las que fueron llevadas por años de colonialismo y, últimamente, de civilización neoliberal” (Mignolo, 2000: 19)

RESUMEN

La exploración de este artículo gira en torno a las cuestiones ¿Por qué la Educación Intercultural Bilingüe es un proyecto político y epistémico? Dicho de otra manera ¿Qué implica considerar la EIB como un proyecto político y epistémico? ¿En qué ha contribuido el surgimiento de la EIB, para desarrollar lo que podríamos llamar, la insurrección de los saberes sometidos? El análisis a estas cuestiones se vehiculiza en la lógica de ambigüedades, campo de lucha, contradicciones entre la estructura y el agente, y entre los agentes interculturales. A priori, se contextualiza la emergencia de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) tejiendo a los procesos organizativos y la movilización del movimiento indígena ecuatoriano, tangencialmente en relación con los de Bolivia y México.

Palabras clave: *Movimiento indígena, Educación Intercultural Bilingüe, epistemología, ambigüedades, contradicciones, Estado.*

ABSTRACT

This article answers the following questions: Why IBE is a political and epistemic project? What does IBE consider as an epistemic and political project? Which is the contribution of the IBE, to develop what might be called the insurrection of subjugated knowledge? The analysis of these issues conveys in ambiguity logic, battlefield, contradictions between structure and agent, and between intercultural agents. A priori, tangentially contextualizes the emergence in DINEIB weaving the organizational processes and the activation of the Ecuadorian indigenous movement with relation to those of Bolivia and Mexico.

Keywords: *Indigenous movement, Intercultural Bilingual Education, epistemology, ambiguities, contradictions, State.*

ⁱEl presente trabajo es parte del proyecto de investigación aún en proceso: “La interculturalidad en el modelo educativo de la educación general básica en el cantón Riobamba”, que estoy adelantando en conjunto con Elena Tello, Patricia Bravo y un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo en calidad de asistentes de investigación. Mi ejercicio de docencia en las escuelas y colegios de la educación intercultural bilingüe por más de quince años y activismo en las organizaciones indígenas hace que este trabajo sea fruto de una experiencia no desde fuera de la cultura sino desde dentro. No pretendo sobredimensionar esta ventaja etnográfica.

Recibido 12/04/2014
Aprobado 5/05/2014

Introducción

El primer componente trata sobre el proceso de institucionalización de la EIB -con autonomía administrativa y financiera- a través de una serie de dispositivos desde la estructura. Desde esta perspectiva

se analiza cómo la EIB por un lado, negocia con el Poder y por otro lado se empeña en construir subjetividades e identidades contradictorias entre la población indígena.

El segundo hace referencia a la articulación de la EIB en el seno del movimiento indígena y cómo éste emplea a la EIB como una bandera de lucha política y epistémica, para negociar y confrontar con el Estado en la lógica de “estiras” y “aflojas”.

Finalmente, se considera a la EIB como un proyecto epistémico y político de la población indígena y de sus organizaciones, y cómo la institucionalización de Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y su presencia en el sistema educativo nacional colonial ha contribuido a la insurrección de los saberes subalternizados. Para este análisis se esgrime el instrumento teórico foucaultiano, fundamentalmente.

Emergencia de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –DINEIB

El contexto histórico de la educación intercultural bilingüe, que aquí se presenta, se convierte en una referencia básica para la reflexión de los siguientes apartados. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, fue creada mediante Decreto Ejecutivo No. 203 del 9 de noviembre de 1988, publicado en el Registro Oficial No. 66 de 15 del mismo mes y año, para atender las necesidades educativas de la población indígena del país. Entre sus funciones, se responsabiliza del desarrollo del currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe, así como de la promoción y fortalecimiento de las lenguas indígenas. Mediante Ley No. 150 de 15 de abril de 1992, publicada en el Registro Oficial No. 918 de 20 de abril del mismo año, se eleva a la DINEIB al nivel de un organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado; y para su funcionamiento cuenta con su propia estructura orgánica funcional.

De la misma manera, en 1992, se oficializa el Sistema de Modelo de Educación Intercultural Bilingüe con fundamentos filosóficos, jurídicos, pedagógicos y psicológicos. Más adelante, en el año 2003, fue rediseñado sobre la base de las diferentes experiencias de EIB en el país (MOSEIB, 1992; García, 2007; Zavala, 2007; Martínez Novo, 2009). Con estos antecedentes se puede mencionar que en la década de 1980 la EIB pasó a formar parte de las políticas educativas públicas del Ecuador y solo desde 1988 asumió la responsabilidad directa de planificar, organizar, direccionar,

controlar, coordinar y evaluar la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado (Zavala, 2007).

Estos hechos dan cuenta de que la década de los noventa fue un momento importante en la historia del país y, particularmente, en la historia de la educación ecuatoriana. Entre las diversas reformas sociales que la clase política de entonces buscó desencadenar, una de las más novedosas y prometedoras, fue la creación de la DINEIB. No obstante, como todo proceso de cambio que se inicia por decretos y acuerdos tuvo muchos destructores; falló más de una vez en su comunicación con su principal actor, el maestro, y con las comunidades indígenas porque las organizaciones sí lo sabían; tardó en ser comprendida y, finalmente, nuevos acuerdos la suspendieron, luego de 21 años de vida institucional, posiblemente sin que llegara a completar su ciclo (Zúñiga, 2002).

Cuando se emplea la categoría suspensión se refiere al hecho de que el Presidente Correa haya “acabado” con la autonomía de las instituciones estatales controladas por las organizaciones indígenas como son el Consejo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (CODENPE), que se ocupa de proyectos de desarrollo en zonas indígenas, y de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), a cargo de la educación, como manifestación de la profundidad de esta crisis. (Martínez Novo, 2009). Aunque también con la emisión de la Ley Orgánica de Educación Intercultural -por lo menos en el discurso- el Estado plantea la interculturalidad como un principio rector de todo el sistema educativo nacional. En este sentido, la interculturalidad se convierte, al mismo tiempo, en un concepto, una práctica colectiva y un proyecto de sociedad. La propuesta intercultural ya no es solamente de la subalternidad sino, también, de la estructura. Este “empoderamiento”, también, puede ser entendido como la interculturalidad oficial que es regulada, vigilada, más que asumida e incorporada, definiendo límites y jurisdicciones muy específicos. Este tipo de asunción no necesariamente implica igualdad ni elimina la discriminación y los prejuicios que todavía afectan a los ciudadanos indígenas y afrodescendientes (Cervone, 2009).

De acuerdo con las investigaciones hechas por Fernando García en el año 2007, la DINEIB cuenta con 2.802 centros educativos en 16 provincias del país y educa a 123.400 estudiantes a través de alrededor de 6.000 profesores. En la actualidad, el Distrito Intercultural Bilingüe Colta-Guamote, con mayor concentración de población indígena en Chimborazo, aún administrado por los indígenas es un espacio reducido en “sustitución”

de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe y cuenta con 1.223 profesores, 283 establecimientos educativos y 24.234 estudiantes.

En Chimborazo, la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, hasta el año lectivo 2012-2013 contaba con 129.688 estudiantes, 7.871 docentes y 1.026 planteles educativos. Estos datos evidencian la manera cómo el poder, al asumir el tema de la interculturalidad y a la entidad que ejecuta el tema: la EIB, hace circular las normatividades de control, los dispositivos de vigilancia. En este sentido la EIB se convierte en un instrumento del poder que se impone mediante técnicas, muchas veces sofisticado e invisible, de “normalización”, desvinculándose de los objetivos, fines, principios con las que fue creada. Desde esta perspectiva se puede mencionar que la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüeⁱ a través de micro-organizaciones (direcciones provinciales, hoy distritales, unidades educativas), ha ido construyendo subjetividades e identidades contradictorias entre la población indígena.

Por una parte, sujetos modernos, intelectuales, profesionales con conciencia de emancipación y resistencia frente a formas de dominación y, por otra parte, sujetos ensimismados en su espacio, en un modelo educativo entendido solamente para la población indígena, sin mayor aceptación en los mismos actores educativos. A pesar de estas contradicciones en los discursos y las prácticas de las instituciones educativas bilingües, los indígenas han construido otras formas de acción política, epistémica -uno de los puntos a tratarse en los siguientes apartados- que no se adecúan a aquellas que la estructura desea impulsar, negociando y resistiendo éstas de acuerdo a sus intereses individuales y colectivos.

Configuración del Movimiento Indígena

El objetivo del presente apartado no es profundizar la genealogía del movimiento indígena, sino de forma tangencial, a fin de evidenciar la relación entre la DINEIB y el movimiento indígena ecuatoriano, tomando en cuenta que éste último tiene resonancia en el Ecuador, fundamentalmente, desde los inicios de la década noventa del siglo XX y la educación interculturalidad Bilingüe ocupa uno de los lugares centrales en el proyecto político de las organizaciones indígenas, sobre todo de la CONAIE (Carvajal, 2004; Walsh, 2007; Ibarra, 2009; Martínez Novo, 2009). Además, el movimiento indígena ecuatoriano se ha venido delineando en la últimas décadas como uno de

los movimientos indígenas más exitosos a nivel de Latinoamérica en (re) definir la relación entre indígenas, Estado y sociedad civil. Y, es uno de los pocos en América Latina que se ha podido unificar en el ámbito nacional (Cervone, 2009; Martínez Novo, 2009). Así, se pasó a considerar a los movimientos indígenas como nuevos actores de América Latina, distintos de los partidos políticos establecidos y de los sindicatos burocratizados, que se esforzaban por evitar ser asimilados. (Gledhill, 2000)

Una de las estrategias más notorias de los pueblos indígenas para presionar y cuestionar a los Estados coloniales y neocoloniales, ha sido y continúa siendo los levantamientos y movilizaciones bien estructuradas y, parece ser generalizadas en cuanto al uso de estas estrategias por otros pueblos indígenas de América Latinaⁱⁱ. Por ejemplo: hay dos acontecimientos que marcan la emergencia del movimiento indígena en la región andina. El primer Levantamiento Indígena Nacional en mayo de 1990 en Ecuador y, casi a la par, el llamado bloqueo Nacional de Caminos en Bolivia. Ambos hechos muestran una nueva forma de participación política de esos sectores y constituyen parte de los llamados “nuevos movimientos sociales”, objeto de estudios de dominios de frontera al interior de las ciencias sociales” (García, 2003: 195).

De forma similar, el primero de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), llamado usualmente Zapatistas, llevó a cabo una insurrección en la ciudad de San Cristóbal de las Casas en el estado de Chiapas- México (Wallerstein, 2008). En ambos países (Bolivia y Ecuador), el movimiento indígena, desde los caminos y las comunidades, cercando las ciudades y bloqueando las carreteras, articuló una poderosísima capacidad social de veto que ha puesto en jaque, una y otra vez, la implementación de los más escandalosos y depredatorios proyectos de expropiación de la riqueza pública y de los bienes comunes. (Gutiérrez, 2008: 95). El Ejército Zapatista de Liberación Nacional de México, el movimiento indígena ecuatorianoⁱⁱⁱ y el movimiento indígena boliviano, emergen como estructuras organizativas con capacidad de cuestionar, confrontar, negociar y resistir frente a los estados nacionales.

Es más, los cuestionamientos, campo de lucha, negociaciones y resistencias de estos movimientos indígenas, traspasan la frontera nacional en contra del neoliberalismo y el imperialismo, en contra del Tratado de Libre Comercio (TLC) y de la Organización Mundial del Comercio (OMC). De esta manera se constituyen en organizaciones antisistémicas de alcance mundial, pero sin la

pretensión de derrocar el poder del Estado. Aunque, al gobierno mexicano, al igual que a muchos otros, le ha convenido acusar al movimiento de amenazar con disolver la nación y de fomentar el separatismo que podía desatar el tipo de violencia étnica observado en la antigua Yugoslavia. No obstante, estos cuestionamientos de parte de los pueblos indígenas a los Estados -en algunos contextos^{iv}- no están definiendo fuera del Estado como argumenta Teresa Sierra del caso de la policía comunitaria en Guerrero:

“Desde el inicio de la policía comunitaria, en 1995, por decisión de Asamblea se acordó registrar las armas que utilizan ante el 48 Batallón de Infantería localizado en Cruz Grande, Costa Chica, Guerrero; lo que confirma que la policía comunitaria no surgió contra el Estado sino para enfrentar la inseguridad y la violencia que azotaba la región de la Costa Montaña, que el mismo Estado era incapaz de entender” (Sierra, 2009: 14)

El movimiento indígena ecuatoriano tampoco pretende actuar fuera del Estado o desde los márgenes^v. Las negociaciones con el Estado son dentro de lo permitido por él en el marco jurídico, por medio de Acuerdos y Decretos Ejecutivos, y demás parámetros legales. Aunque estos reconocimientos pudieran ser una de las tecnologías específicas de poder a través de las cuales los Estados intentan “manejar” y “pacificar” a las poblaciones indígenas, a través de los reconocimientos legales y a través de la pedagogía de la inversión, intentando transformar a estos “sujetos rebeldes” en sujetos legales del país. (Poole, 2008). A pesar de esta pretensión del Estado, en el caso ecuatoriano, siendo la IEB uno de los micropoderes indígenas, se ha constituido en una herramienta política clave que permite incidir en las causas subyacentes de la pobreza (Zavala, 2007).

Las organizaciones del movimiento indígena adecuaron su propio funcionamiento para responder y acompañar el desarrollo de esta política pública. Negociaron la presencia y la representación de sus organizaciones en todos los niveles de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), y aportaron a los procesos de su institucionalización con sus líderes y maestros. En realidad, las organizaciones indígenas impulsaron la propia creación de la DINEIB...En la práctica, la CONAIE, seguida por la FEINE, son las organizaciones que han logrado la mayor representación y la presencia más continua en la DINEIB. (Zavala, 2007: 114)

Indudablemente, el reconocimiento legal de la DI-

NEIB Ecuador, hoy las distritales^{vi} interculturales bilingües, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe por lo menos de forma reducida, juegan un papel importante en el campo de las relaciones con el Estado, dentro de los términos de reconocimiento. Este reconocimiento, mediante leyes, acuerdos, decisiones de justicia, permisos, títulos y un sinnúmero de otras formas y medidas por medio de las cuales el Estado habla y las particularidades quedan reguladas.

De cierta manera, con los dispositivos permanentes desde el Estado, la EIB no se promueve más allá de las distritales interculturales bilingües donde predomina la población indígena y pierde estatus al dejar de tener direcciones nacionales, regionales y provinciales y pasar a ser simplemente escenarios administrativos cantonales. Claramente se ve la permanente interacción y relación asimétrica entre el Estado y los pueblos indígenas. El lenguaje legal, jurídico se encuentra en permanente juego de relaciones de poder. Sin embargo, cabe recalcar que las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas se caracterizan por la controversia, lucha y debate. Lejos de asumir que los pueblos indígenas acepten pasivamente su destino, tomando en cuenta a Gramsci, podemos ver una población subalterna mucho más activa y dispuesta a la confrontación de lo que suponen muchos de sus intérpretes. (Roseberry, 2007).

En este campo de relaciones de fuerza, la EIB como proyecto político y epistémico, no ha buscado solamente ser incluido en el sistema educativo nacional monolingüe y dominante, sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (Walsh, 2007). Es decir, el movimiento indígena no está luchando solamente por el acceso, incorporación o inclusión en el Estado o “sistema político” o el “sistema epistémico” en términos definidos por las culturas políticas dominantes. Más bien, lo que está en juego hoy para los movimientos indígenas es el derecho a participar en la definición del sistema político y epistémico, el derecho a definir aquello de lo que quieren llegar a formar parte. (Escobar, 2001). Estos proyectos y acciones colectivas del movimiento indígena han sido fundamentales para la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía democrática y la transformación e inclusión de algunos principios en las Constituciones de 1998 y 2008; en la primera se declaraba un Estado pluricultural y multiétnico; y en la segunda, intercultural y plurinacional.

Desde esta perspectiva, los movimientos indígenas juegan un papel decisivo en la transformación de la estructura del Estado y de sus instituciones, bloquear sus acciones y discursos sería detener

los cambios en la arquitectura del Estado. Borrar las voces múltiples y alternativas no es solo homogenizar la palabra, sino bloquear el principio “no vivimos una época de cambios, sino que estamos en un cambio de época”, sin que esta argumentación conlleve a creer que el movimiento indígena es homogéneo y con verdades absolutas.

Educación Intercultural Bilingüe como proyecto político y epistémico

En este apartado se empieza formulando algunas preguntas de corte epistémico, fundamentalmente. ¿Qué implica considerar a la EIB como un proyecto epistémico? ¿La irrupción de la EIB al sistema educativo nacional colonial ha contribuido a la toma conciencia del proceso propio de conocimiento y del saber indígena? La institucionalización de la EIB vehiculiza -en términos foucaultianos- la lucha por la insurrección de los saberes sometidos:

“Y por saber sometido entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales... En segundo lugar, por saber sometido creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos” (Foucault, 2006 [1976]: 21)

La recuperación de los saberes sometidos o los intentos por la recuperación por medio de la EIB no se dan en un campo pacífico, sino en un campo de lucha permanente que desafía a un orden institucional históricamente jerárquico, que busca enfrentar los legados coloniales, incluyendo las geopolíticas del conocimiento. Aquí lo que parece particularmente importante señalar es la nueva, o mejor dicho, la renovada atención puesta por grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, haciendo así evidente un proyecto de la EIB que no es sólo político, sino también epistémico (Walsh, 2007), en el sentido de imaginar también no ya “nuevos paradigmas” inscritos en el proyecto de la modernidad (tanto colonizadores como liberadores), del cual el proyecto del neoliberalismo es parte y consecuencia, sino de “paradigmas otros” (Mignolo, 2000), que afectan y deslegitiman el currículo nacional hegemónico, con la insurgencia

de un saber sometido, condensado en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Pues, la insurgencia de un saber sometido, según Luis Macas (2005), va en contradicción directa con el pensamiento occidental. Para este activista e intelectual indígena existen dos luchas paralelas y de carácter fundamental. La primera hace referencia a los desafíos que tienen las comunidades y pueblos indígenas frente a los embates de la globalización.

La segunda se refiere a la disputa que existe en el terreno del conocimiento, en la formación de los saberes. En este juego de lucha, la emergencia de la EIB, por lo menos en su discurso, intenta descolonizar la educación oficial hegemónica, punitiva, excluyente; pero no desde fuera de la estructura sino desde dentro; por tanto, la lucha es “legal” y “admitida”. El movimiento indígena ecuatoriano no pretende ni nunca ha pretendido actuar y definirse fuera del Estado:

“Nosotros no buscamos el poder, no buscamos llegar al Gobierno. El poder es del pueblo, no del gobernante. Queremos que el gobierno de Rafael Correa termine su mandato pero debe escuchar el clamor popular. No queremos que se caiga el gobierno, queremos que se caiga el sistema corrupto que lo rodea...” (Discurso del nuevo presidente^{vii} de Ecuatorunari, 21 de diciembre del 2009).

De cierta manera, la aparición de la EIB reconocida por el Estado ecuatoriano, significó una justicia social que implica justicia cognitiva, ontológica e histórica. Es decir, evitar el olvido histórico (de dónde venimos), el olvido epistemológico (qué sabemos) y el olvido ontológico (quiénes somos), (De Sousa Santos, 2010): “Varios indígenas intelectuales se casaron con las mestizas a fin de olvidar su condición de indígena, querían escapar de su lengua,...La Educación Bilingüe detiene a esa escapatoria. Indígenas que querían desindigenizarse ven en la Educación Bilingüe un espacio de concientización y de oportunidad...” (Carlos Moreno, 9 de enero de 2014). Este testimonio evidencia la negación de su propia existencia: la colonialidad del ser. Esta colonialidad se refiere a la no-existencia y la deshumanización, una negación del status el ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud (Walsh, 2007).

El matrimonio “ansiado” de un indígena con una mestiza -luego de su movilidad social a través de la educación- ve, al parecer, la necesidad de blanquearse, transformándose y modificándose, dejando de ser para ser un no ser. Pero también, la subjetividad sería siempre una manera de ser

y, al mismo tiempo, de no ser. Similar a este testimonio parece muy frecuente, no descubrir qué somos, sino rechazar lo que somos. Imaginado y creando lo que podríamos ser, borrando su ser o nuestro ser. En definitiva, traza la línea de fuga para escapar de los mecanismos y estructuras modernas de saber-poder, por medio de la desindigenización.

A fin de bloquear la línea de fuga, la EIB crea programas de alfabetización, instituciones educativas de todos los niveles, (centros educativos comunitarios, colegios, institutos, universidades) y, además, estas entidades educativas se articulan como un andamiaje en la formación de conciencia crítica, constituyéndose parte del proceso del despertar indígena. A pesar de estos objetivos, la EIB, desde sus inicios, operaba con una serie de dificultades como la escasez de maestros entrenados en las áreas de kichwa y cultura; paradójicamente algunas de las posiciones creadas por el Ministerio de Educación para profesores bilingües han sido ocupadas por no-bilingües debido a la falta de profesionales con formación en las materias que debían enseñarse en el sistema intercultural (Montaluisa, 1990), (Citado en Martínez Novo, 2009). “No estábamos preparados para el nacimiento de la EIB. La EIB surge en el momento menos esperado y menos preparado. Las reacciones de los padres de familia y comunidades indígenas fueron adversas y diversas. De las reuniones cerradas dentro del Ministerio y de la CONAIE surge la EIB, sin previa planificación” (Emilio Ajitimbay, 29 de enero del 2014). Este testimonio concuerda con la siguiente hipótesis: “[...] la preservación de las lenguas y culturas indígenas ha sido más un objetivo de ciertos agentes externos como los etno-lingüistas, la Iglesia progresista y la izquierda, y de algunos líderes indígenas, que un deseo de los indígenas de base” (Martínez, 2009:192).

La pregunta que surge es: ¿Algunas experiencias educativas, como Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador-ERPE, no sirvieron para la concientización?. Más allá de la respuesta afirmativa o negativa, el intento de reaparición de esos saberes de abajo, de esos saberes no calificados y hasta descalificados, de esos saberes locales, de esos saberes particulares -Foucault (2006 [1976]) diría, saber de la gente-, yo diría saberes de los pueblos indígenas, encuentran limitaciones, tensiones y ambigüedades dentro de los mismos protagonistas de casa adentro y casa afuera^{viii}, que no permiten enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento^{ix}. Además, las cuestiones del apartado anterior -del ser dejando de ser, ¿qué somos?. Y en términos Foucaultianos diríamos: ¿Qué es el sujeto?- no

es solamente un problema ontológico; también contienen dos dimensiones: una dimensión ética y política, y otra epistemológica.

La primera se referiría no sólo a cuál es el tipo de relación establecida entre quién es considerado ser y quién no, sino también a cuáles son los propósitos de su negación y afirmación de su condición de ser. Por otra parte, la dimensión epistémica indica las condiciones de posibilidad de conocimiento en sí. Esto se evidencia, por ejemplo, en la presentación de iconografías de los pueblos, nacionalidades indígenas y afroecuatorianos en los textos escolares llamados kukayos pedagógicos. Este conocimiento (saber) de sí (ser) pone en duda a la legitimidad y hegemonía de las representaciones y conocimientos y, en términos de estos últimos, los contenidos indígenas son puestos en las aulas escolares de todos los niveles interculturales bilingües como la historia de los líderes indígenas^x, de las organizaciones indígenas, las tradiciones y costumbres de los pueblos o nacionalidades y sus cosmovisiones. En este sentido, la EIB socava al conocimiento “universal” y colonial, constituyéndose en un aporte a la insurgencia de los saberes sometidos.

Por otro lado, la EIB no está distante de algunas dificultades como los kukayos pedagógicos abandonados en varios centros educativos con poco interés hacia los contenidos indígenas; esto se debe a que algunos maestros hispanos e indígenas no estaban preparados para recibir y utilizar textos autoimaginados por los propios actores y, paralelamente a la producción de los kukayos pedagógicos, no se elaboraron materiales didácticos para profesores y estudiantes en las diversas lenguas indígenas a nivel institucional, con excepción de algunos esfuerzos desde los niveles regionales o provinciales. Las imágenes fabricadas y su circulación en los textos escolares, están íntimamente ligadas a la cosmovisión de cada particularidad indígena. Dichos discursos representacionales, tanto los narrados como los visuales, informarían sobre los “indios imaginados”, los que en distintos periodos históricos se han convertido en un capital cultural que ha servido a los intereses de los distintos imagineros (Muratorio, 1994:10).

Estas ambigüedades y contradicciones en el campo epistémico y político no solo existen entre la EIB y el Estado, sino también dentro de los propios agentes interculturales bilingües. Por un lado, se le da poca importancia al conocimiento de los mayores y a las formas no occidentales de inscribir y transmitir conocimiento, como menciona Carmen Martínez Novo (2009); en el campo lingüístico acontece un hecho similar: los maes-

tros pasan la mayoría de su tiempo enseñando alfabetización en español, los padres demandan que se les eduque a sus hijos en español y que se les enseñe a leer y a escribir en este idioma (Ibíd.).

Por otro lado, el discurso oficial -sometido dentro de un campo de lucha contra la estructura y contra sus propios agentes- continúa exigiendo la aplicación de los principios lingüísticos: “la lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural” (MOSEIB, 1992:13); y, en términos epistemológicos, el Modelo de la EIB menciona: “desarrollar un programa que rescate y actualice la etnociencia de acuerdo con la teoría integrada de la ciencia y la cosmovisión que caracteriza a los pueblos indígenas” (Ibíd.: 12). Parece no solo haber distancia entre los discursos y las prácticas educativas sino, también, en un campo de lucha permanente, en una doble vía: contra el Estado y entre y desde sus propios agentes.

Conclusiones

La DINEIB, tanto en los discursos como en las prácticas, opera con sus propias ambigüedades, contradicciones internas, además del campo de lucha existente frente a la estructura. Se evidencia una permanente negociación, resistencia y re-significación en torno a un proyecto llamado Educación Intercultural Bilingüe, objeto de esta investigación. En esta confrontación, el movimiento indígena ecuatoriano ha jugado un papel preponderante en el nacimiento y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, con las estrategias de movilización y globalización de sus luchas. Frente a la desaparición de las direcciones provinciales y regionales de la Educación Intercultural Bilingüe parece no haber tenido efectividad la estrategia movilizadora, tal vez es una muestra del cansancio organizativo.

La EIB apunta hacia la investigación y el desarrollo de los saberes locales, o saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas; sin embargo, se encuentra bloqueada en sus propias contradicciones y frente a las restricciones y anulaciones que provienen del propio Estado. Una de las estrategias de la estructura estatal para limitar cualquier avance indígena, es contenerles en sus propias contradicciones y ambigüedades bajo el señuelo de algunos privilegios materiales a los intelectuales étnicos. Por un lado, crea instituciones indígenas como la DINEIB con su propia capacidad de organizarse; por otro lado, borra del mapa su autonomía administrativa, financiera y técnica, o

simplemente reduce su nivel de cobertura manteniéndola en el escenario local y/o restringido.

La resistencia indígena se ha movido dentro de los parámetros legales y facultades dadas por el mismo Estado; la puesta en marcha de la DINEIB por más de dos décadas evidencia que las EIB siempre está en el lenguaje o en la boca del Estado por medio de acuerdos, decretos y demás disposiciones legales que en algunas ocasiones, son bien “aprovechadas” por las organizaciones indígenas y la DINEIB, para sus propios intereses políticos y epistémicos.

La EIB parece apuntalarse como contrahegemonía o, por lo menos, intentar reducir la velocidad colonizadora del Estado, en términos políticos. En términos ontológicos, ha permitido la (re)construcción y (re)inversión de una subjetividad reprimida y silenciada en detrimento del desarrollo de una experiencia propia del pueblo indígena y, en términos epistemológicos, (re)surge o, por lo menos, (re)aparecen los saberes locales o de los pueblos indígenas a través de los textos escolares, aunque estos saberes se vuelven ensimismados; es decir, son parte solamente de los planteles interculturales bilingües y no del conjunto de los propios actores.

ⁱ Lo novedoso de la política EBI de 1989 es que, paralelamente a la afirmación de la diversidad cultural y lingüística, se inicia la postulación de un país “unido en la diversidad”. Así, uno de los objetivos formulados para la EIB es “coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad. (Zúñiga, 2002: 329)

ⁱⁱ Aunque esto no significa que no haya diferencias; por ejemplo, Emma Cervone señala que la relación de los indígenas con el Estado varía en cada país. : “En México por ejemplo los zapatistas han adoptado una postura mucho más radical de alejamiento del Estado y sus políticas con un proyecto de autonomía comunitaria que prescinde hasta del reconocimiento estatal. En Bolivia, el movimiento indígena ha querido impulsar, y sigue haciéndolo, una reforma radical del Estado. En Ecuador el movimiento indígena ha intentado el camino de la participación en el estado como acceso al proceso de toma de decisiones sobre políticas públicas; pero ese camino se ha revelado lleno de obstáculos y problemas” (2009: 206)

ⁱⁱⁱ Las organizaciones indígenas ecuatorianas (las nacionalidades y pueblos indígenas de la Sierra y de la Amazonía reunidos en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) ha liderado varios levantamientos: en julio de 1990, abril de 1992, junio de 1994, enero-febrero

de 1997, enero de 2000 y enero de 2001. Estos levantamientos recurrentes contribuyeron al derrocamiento de dos presidentes y tuvieron la capacidad de dificultar la implementación del ajuste neoliberal en Ecuador (Guerrero y Ospina, 2003; Zamosc, 2007) (Citado en Martínez Novo, 2009)

^{iv}Digo en algunos contextos porque Teresa Sierra menciona que otras experiencias de autonomía indígena, como la que construyen las comunidades zapatistas en las Juntas de Buen Gobierno en Chiapas se definen fuera del Estado (2009).

^vAunque también antes de que el Estado ecuatoriano oficializara la educación intercultural bilingüe, ya se habían desarrollado experiencias no oficiales de educación indígena ligadas a la movilización popular en el marco de los derechos indígenas. Las múltiples experiencias de educación indígena se construyeron en torno a proyectos de desarrollo comunitario en la sierra y a proyectos territoriales en la Amazonía, y se sustentaron en procesos de participación y empoderamiento comunitario del proyecto educativo (Zavala, 2007)

^{vi}Para sostener la categoría reducida, habrá que formular las preguntas ¿A cuántas distritales de nivel cantonal se redujo desde los niveles provinciales, y cuántas zonales (unión de provincias) interculturales bilingües existen en el país? ¿Las pocas distritales interculturales bilingües cuentan con el nivel de autonomía técnica, administrativa y financiera que tenía la DINEIB y que funcionaba paralelamente a la educación hispana? Después de haber borrado la DINEIB, las direcciones regionales, las direcciones por nacionalidad y las direcciones provinciales, ¿existe realmente la intención de “interculturalizar” todo el sistema educativo y, asimismo, habría apoyo político del resto del sistema educativo para asumir la interculturalidad y la plurinacionalidad? Las respuestas a estas preguntas podrían contribuir a formular puentes y estrategias para construir un sistema educativo y una sociedad ecuatoriana intercultural. Pero el tema, aunque importante, no es objeto de la presente investigación.

^{vii}En el III Congreso de la Ecuarrunari fue electo unánimemente, en aquel entonces, representante de la Confederación del Movimiento Indígena de Chimborazo (CO-MICH), Delfín Tenesaca.

^{viii}La casa adentro indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de las comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento propios.

^{ix}Para Katherine Walsh, la manera de enfrentar la colonialidad del saber es reconstruyendo y fortaleciendo pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folclórico local, sino como epistemología, sistemas de conocimiento (2007).

^xEn los textos Kukayos pedagógicos elaborados por la Dirección Regional Sierra, aparecen la vida, lucha y pensamiento de indígenas como Alejo

Sáes, Fernando Daquilema y Dolores Cacuango, también las historias de la CONAIE, ECUARUARI y demás organizaciones indígenas.

Referencias bibliográficas

CARVAJAL, Miguel. “Pachakutik: la efímera experiencia de gobierno y las incógnitas sobre su futuro”, en Revista Iconos No.18. 2004, Pp. 6-9

CERVONE, Emma. Los desafíos del multiculturalismo, en MARTINEZ, Carmen (2009) Repensando los movimientos indígenas. Eds. Flacso-Ecuador. Quito-Ecuador. (2009), Pp. 199- 214

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Enriquecer la democracia construyendo la plurinacionalidad. Fundación Rosa Luxemburg. Quito-Ecuador. 2010

FOUCAULT, Michel. Defender la sociedad. Fondo de Cultura Económica. México-D.F.2006 [1976]

GARCÍA, Fernando. Los pueblos indígenas del Ecuador: derechos y bienestar. Informe alternativo sobre el cumplimiento del Convenio 169 de la OIT.FLACSO-Ecuador. Quito-Ecuador. 2007

GARCÍA, Fernando. “Política, estado y diversidad cultural: A propósito del movimiento indígena ecuatoriano”, en BRETÓN, Víctor (2003) Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina. Icaria Editorial. S.A. Barcelona-España.2003

GLEDHILL, John.El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política. Ballatella. Barcelona-España.2000

GUTIÉRREZ, Raquel. “Los ritmos de Pachakutik”, en Contrahistorias. La otra mirada de Clío. Revista No.10.2008

ESCOBAR, Arturo. “Introducción: lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos”, en Política cultural y cultura política. Editorial Aguilar. México-D.F. 2001

IBARRA, Hernán. “Estado Nacional y diversidad cultural. Estado nación, cultura nacional y diversidad cultural”, en Ecuador contemporáneo. Universidad de Murcia. Murcia-España. 2009, Pp. 123-151

MACAS, Luis. La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. CLACSO. Buenos Aires-Argentina. 2005, Pp. 35-42

MARTÍNEZ NOVO, Carmen “La crisis del proyecto

cultural del movimiento indígena”, en Repensando los Movimientos Indígenas. FLACSO-ECUADOR. Quito-Ecuador. 2009, Pp. 173-196

MIGNOLO, Walter. Historias locales/diseños globales. 2000. Pp. 18-60

MOSEIB Modelos de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. 1992

POOLE, Deborah. “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”, en Cuadernos de Antropología Social. No. 27. 2008, Pp. 19-52

MURATORIO, Blanca. “Introducción: discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional”, en MURATORIO, Blanca Imágenes e Imagineros. FLACSO-Ecuador. Quito-Ecuador. 1994

WALSH, Catherine. “Interculturalidad colonialidad y educación”, en Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 48. 2007. Pp. 25-35

WALLERSTEIN, Immanuel. “¿Qué es lo que los Zapatistas han logrado?”, en Contrahistorias. La otra mirada de Clío. Revista No. 10. 2008

SIERRA, Teresa. “Entre la legitimidad y la ilegalidad: las apuestas de la policía comunitaria”, Ponencia presentada en el simposio Multiculturalización del Estado, derechos indígena y la globalización en América latina, Congreso 53 de Americanistas, ciudad de México, del 19 al 24 de julio del 2009.

ZABALA, Virginia. Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudios de caso. IBIS, CARE. Lima-Perú. 2007. Pp. 113-192

ZUÑIGA, Madeleine. “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política”, en FULLER Norma (2002) Interculturalidad y política. Instituto de Estudios Peruanos. Lima-Perú. 2002