



Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad

Intercultural bilingual education in Ecuador: challenges, development and sustainability

Dr. C. Hayk Paronyan

hayk.paronyan@gmail.com

Universidad UNIANDES, Santo Domingo, Ecuador

Dr. C. Maritza Cuenca Díaz

cmaritzamilagros@yahoo.es

Universidad UNIANDES, Santo Domingo, Ecuador

Los autores son docentes - investigadores de la Universidad UNIANDES de Santo Domingo, Ecuador.

RESUMEN

En el artículo se realiza un análisis del surgimiento e implementación de la educación intercultural bilingüe en Ecuador enfatizando en los principales logros y dificultades que aún persisten y que por tanto se constituyen en metas no logradas, precisamente desde la propia concepción de interculturalidad. Se realizó un estudio documental desde una perspectiva cualitativa. Como resultados se recogen datos que evidencian la sensible pérdida de los idiomas ancestrales en el país, lo cual constituye una alerta, que reclama la necesidad urgente de mejorar este importante tipo de educación.

Palabras clave: Educación Intercultural, comunicación intercultural, educación bilingüe, sociolingüística, lenguas indígenas.

ABSTRACT

The article is an approach to the emergence and organization of intercultural bilingual education in Ecuador focusing on achievements, difficulties and challenges from an intercultural look. The study was completed by analyzing documents from a qualitative perspective. The findings provide collected data demonstrating the significant loss of ancestral languages in the country as an alert calling for the urgent need to improve this important type of education.

Keywords: intercultural education, intercultural communication, bilingual education, sociolinguistics, indigenous languages.

La tendencia a la desaparición de las lenguas autóctonas en toda América Latina y particularmente en el Ecuador es una realidad inexorable, a pesar de que se han hecho cambios legislativos favorables con respecto a la situación de las lenguas indígenas (minorizadas) y a favor de hacer realidad los derechos humanos lingüísticos, se aprecia que este gran problema no ha sido resuelto; la práctica cotidiana evidencia la presencia de un proceso continuo de suplantación de los idiomas

indígenas por el castellano, situación que evidentemente conlleva a la pérdida de la cultura de los pueblos ancestrales y a la consecuente subvaloración de su identidad.

La muerte del lenguaje implica la pérdida de rasgos culturales únicos y de conocimientos históricos que probablemente nunca serán recuperados. Esta triste y difícil situación se asocia a la pobreza, el racismo, y a la inseguridad lingüística y cultural que sufre gran parte de la población indígena. Investigaciones realizadas en esta temática, demuestran que los hablantes de lenguas ancestrales suelen estar situados en líneas de pobreza extrema y acuden como tendencia el abandono de sus raíces culturales, para solucionar la precaria situación en que viven (Haboud, Howard, Cru, & Freeland, 2015).

Ante esta situación, la mayoría de países de América Latina muestran interés público en respetar los derechos humanos individuales y colectivos para defender la diversidad lingüística y cultural, lo cual constituye una situación potencialmente favorable para evitar la pérdida de las lenguas, sin embargo, la realidad demuestra que poco se avanzado en este ideal. Existen políticas lingüísticas dirigidas a evitar esta terrible pérdida y por más positivas que parezcan, no han logrado prevenir la situación descrita, por tanto resulta pertinente reflexionar en torno a su concepción e implementación, especialmente de lo que se conoce como educación intercultural bilingüe (EIB).

Es un hecho que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) llevada a cabo en los países de la Cordillera de los Andes, constituye el pilar básico para preservar las culturas autóctonas, sin embargo, su implementación no siempre ha logrado la eficiencia deseada. Ecuador puede incluso considerarse como uno de los países en los que más se ha avanzado en este sentido, pues justamente a partir de la fuerza que paulatinamente han ido adquiriendo los movimientos indígenas se han creado organizaciones como la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE) que diseñó una propuesta educativa que trajo como resultado la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y la creación del Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe (MOSIEB, 2013). En la elaboración de este modelo participaron 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas de Ecuador, su fin es organizar la concepción del diseño curricular para las instituciones educativas, así como las diferentes estrategias para garantizar el mejoramiento de la calidad de la EIB (Sánchez, 2011).

La EIB tiene como propósito principal propiciar o facilitar el diálogo entre culturas, en este caso la indígena o ancestral y la criolla o mestiza, lo que implica considerarlas como igualitarias, pero, en realidad, la situación es más compleja, pues siempre se produce un dialogo asimétrico entre identidades distintas con diferentes apreciaciones sobre un mismo fenómeno, con saberes metas, ritmos y estilos de vida diferentes. Por otro lado, se asume generalmente desde una perspectiva unilateral que se expresa en la necesidad de que la población indígena se apropie de la cultura hegemónica y por tanto del idioma castellano, como un recurso indispensable para garantizar su bienestar social, a lo que se suma la posición adoptada por algunos pueblos indígenas que se oponen a la idea de enseñar a otros sus culturas y tradiciones, ya que consideran que sus lenguas son sagradas y no quieren inculcarla de manera oficial a otras personas portadoras de otra cultura.

En consecuencia, la realidad cotidiana hace patente el pobre uso y valor que muchos nativos dan a su propia lengua, por otro lado, pareciera que la mayoría de los organismos oficiales confunden el respeto por las lenguas indígenas y la necesidad de su preservación, con el desarrollo de actividades

folclóricas, en las que la presencia del idioma nativo adquiere un carácter meramente formal que solapa su pobre empleo como medio de comunicación y vía principal de acceso, conservación y producción cultural.

Por otra parte, la EIB no debe solo entenderse desde la perspectiva de la lengua, a pesar de que se reconoce que esta constituye el vehículo para la construcción transmisión y preservación de la cultura, en tal sentido esta debe entenderse desde la articulación de modos y estilos de vida, de ahí su complejidad.

Precisamente el presente artículo pretende presentar los resultados de un estudio dirigido a reflexionar sobre la concepción de la EIB en el Ecuador, con el propósito de valorar los logros y limitaciones en función de garantizar una verdadera interculturalidad que libere a la sociedad de los mitos relacionados con que la población indígena es minoría culturalmente atrasada, carente de conocimientos adecuados para vivir en el marco de la sociedad moderna y que el conocimiento occidental posee un carácter civilizado y civilizador, lo que ha conllevado a la creencia o mito de que la población indígena debe integrarse a la sociedad abandonando su modo de vida, sus costumbres y en especial su idioma.

Materiales y métodos

La metodología seguida para el desarrollo de la investigación tuvo un enfoque cualitativo, en tal sentido se llevó a cabo un estudio documental relacionado con el origen de la educación intercultural bilingüe y su evolución en Ecuador. El estudio se realizó desde la concepción que presupone a la interculturalidad como un proceso donde se atiende y considera a la diversidad cultural como una potencialidad que garantiza el desarrollo de la sociedad y por tanto del crecimiento personal de sus integrantes, por tanto, no se trata de minimizar una cultura a partir de la necesidad de apropiarse de otra que no es autóctono.

El análisis documental se realizó a partir de tres indicadores fundamentales: 1) Surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, 2) acciones internacionales a favor de la EIB, y 3) Logros, dificultades y retos de la EIB

Además, se aplicó la técnica de la entrevista a directivos de la secretaria de educación bilingüe en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, con el propósito de corroborar y ampliar la información obtenida en los documentos revisados.

Resultados y discusión

Surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe

Unas de las problemáticas de las zonas rurales en la mayoría de los países latinoamericanos, era la ausencia de instituciones educativas, sin embargo, resulta contradictorio que en la misma medida en que la escuela comienza a ser parte del ambiente rural, llevó a cabo una labor educativa encaminada fundamentalmente a civilizar a los moradores mediante la reproducción de patrones culturales propios del orden hegemónico criollo, heredados del proceso de colonización, contribuyendo así a la paulatina pérdida de identidad y sentimientos de insatisfacción y hasta de vergüenza por su propio origen. Estas escuelas buscaban fundamentalmente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural, considerada incluso como una vía para promover el desarrollo, pues la diversidad era considerada como un problema que era

necesario resolver. Estas escuelas no consideraron las peculiaridades socioeconómicas, culturales y lingüísticas de los pobladores y lejos de promover desarrollo social, generaron una serie de problemas tanto para los docentes como en los educandos y sus familias, que no pudieron apreciar logros sino más bien dificultades e insatisfacciones, pues paradójicamente solo contribuyeron a reforzar estereotipos relacionados con la subvaloración de las culturas indígenas calificadas como atrasadas y a sus portadores como incapaces de apropiarse de conocimientos adecuados para vivir en el marco de la sociedad moderna y por tanto imposibilitan, incluso, el desarrollo del país.

De este modo, la escuela rural tuvo en su génesis la falsa premisa de que los pueblos indígenas deben ser integrados a la sociedad nacional, a su modo de vida y a sus adelantos mediante el abandono de sus creencias, modo de vida y su lengua. Precisamente estas insatisfacciones se convirtieron en la simiente de lo que hoy se conoce como EIB. Desde su surgimiento hasta la actualidad pudiera decirse que la EIB ha transitado por tres etapas. La primera toma como centro el carácter diferenciado de los idiomas y trata de resolver los conflictos que se presentan, apelando al uso transitorio de los idiomas indígenas, para facilitar la apropiación del idioma europeo y el aprendizaje de la escritura, sin embargo no se concibieron modificaciones curriculares, los contenidos seguían siendo los mismos, de este modo los aprendizajes no resultaban significativos, pues no se reconocían las peculiaridades socioculturales de los pueblos indígenas. Por tanto, la problemática de la aculturación y exclusión no quedó resuelta.

La segunda etapa, considerada como de mantenimiento y desarrollo (López L. y Küper 1999) se dirige en lo fundamental a consolidar el uso de la lengua materna y la vez propicia el aprendizaje de la lengua oficial, heredada de la colonia. De esta manera, la educación se desarrollaba en dos idiomas, de ahí su carácter fundamentalmente bilingüe. Si bien es cierto que no se tuvo mucho éxito, si es oportuno reconocer que trató de evitar la pérdida de las lenguas autóctonas.

Precisamente, es en la tercera etapa cuando la educación bilingüe comienza a considerar la dimensión cultural, pues desde lo teórico se apela a las relaciones entre lengua y cultura que determinan los propios procesos de significación, se trasciende así el plano meramente lingüístico y se realiza una modificación substancial al currículo escolar, tomando en cuenta los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales. Con ello se buscó responder a las necesidades de los educandos, hacer pertinentes los aprendizajes y acercar aún más la escuela a las realidades de la familia y la comunidad indígena. De este modo, la educación en áreas indígenas comenzó a dar sus primeros pasos hacia la educación intercultural bilingüe.

Surge así la EIB a finales de la década del 70, como resultado de los avances políticos y socio-pedagógicos latinoamericanos y en especial con la organización y fortalecimiento de los movimientos indígenas en la región, que demandan mayor calidad y pertinencia en la implementación de este tipo de educación. En la actualidad, este tipo de educación se desarrolla aproximadamente en 17 países de la región, por lo general, al amparo de una nueva y progresista legislación educativa, y nacional que reconoce derechos lingüísticos y culturales diversos de los pueblos indígenas, lo cual a su vez constituye un reto a los sistemas educativos, que a partir de la modificación de las constituciones, reconocen el carácter de estado de derecho intercultural y plurinacionales, como es el caso de Ecuador (Asamblea Nacional, 2016).

La EIB surge aparece como una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los

educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal y que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos inicialmente en dos idiomas a la vez, su lengua materna y el idioma oficial de su país y posteriormente de otro, como el inglés que le permitirá la ampliación de su horizonte cultural.

Este tipo de educación demanda la necesidad de garantizar un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado, ello implica responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnicas y culturalmente diferenciadas, desde la propia concepción curricular hasta su implementación cotidiana en el aula de clases, se sustenta así en una pedagogía de la diversidad y para la diversidad pues justamente su consideración es lo que garantiza la unidad en integración de las sociedad.

En consecuencia, la interculturalidad apela a la interacción entre las culturas que coexisten en un mismo contexto social, situación que es típica y que se acrecienta en la actualidad en diversos países del mundo, como resultado de la migración (IESALC, 2007). Se requiere entonces propiciar un diálogo horizontal que garantice una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, brindando así igualdad de oportunidades para todos los educandos.

De este modo se vislumbra una cuarta etapa de la EIB en la que sus planteamientos y estrategias trasciendan el ámbito indígena, y sea considerada también desde la perspectiva no indígena llegando así a constituirse en un eje transversal de la educación latinoamericana en su totalidad, lo cual constituye una meta aún no alcanzada incluso para países que pudieran considerarse como paradigmas en este sentido como es el caso de Ecuador, país en el que desde la década del 40 se han desarrollado varios programas educativos que han tenido como propósito salvaguardar las culturas amerindias y con ello preservar las lenguas, por lo que constituyen un importante precedente para lo que hoy se conoce como Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe (MOSEIB) creado en el 2013.

El referido modelo constituye un valioso instrumento de trabajo con el propósito de hacer realidad el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural tomando en consideración una postura intercultural que se corresponda con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país. Su implementación es monitoreada y controlada por la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe que tiene la responsabilidad de expedir el currículo y sus respectivos instrumentos curriculares que serán aplicados en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) y Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIBs). (MOSEIB, 2014)

El referido documento puede considerarse un hito que marca el desarrollo de la EIB en Ecuador, creado con el propósito de garantizar la aplicación de los principios de equidad, calidad y pertinencia desde la educación básica, el bachillerato, la formación docente, hasta la educación superior e incluso en la educación de adultos mediante el establecimiento de pautas generales relacionadas con la determinación de los fines y objetivos principales, actores involucrados en el proceso e incluso los medios de comunicación que evidentemente ejercen una gran influencia en la educación, así como los fundamentos generales, la metodología a seguir y la evaluación y seguimiento.

Acciones internacionales a favor de la EIB

El esfuerzo de los movimientos indígenas locales al exigir el respeto de sus derechos individuales y colectivos ha sido respaldado por la Naciones Unidas que ha llamado a los estados a crear

condiciones para que los pueblos minoritarios puedan expresarse y desarrollar su cultura, su religión, así como a preservar su diversidad lingüística. Documentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (diciembre de 1948), el Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos adoptado en 1966 y puesto en vigor en 1976 han servido como base para las reformas nacionales en la mayoría de los países latinoamericanos, en función de garantizar la equidad entre todos los moradores.

De igual forma, otros organismos y fundaciones internacionales apoyan la preservación de las lenguas en peligro de extinción, pueden citarse: la UNESCO, la UNICEF, la Fundación para las Lenguas en Peligro (the Foundation for Endangered Languages), el Fondo para las Lenguas en Peligro (Endangered Languages Fund), la Fundación Nacional de Ciencia (the National Science Foundation), la Fundación Nacional para las Humanidades (the National Endowment for the Humanities), etc. El Programa MOST de la UNESCO aumenta la conciencia sobre los derechos lingüísticos y ha recogido las disposiciones más relevantes de las convenciones internacionales, las declaraciones y los tratados multilaterales relativos a los derechos lingüísticos y la investigación en sociedades multiculturales (Intergovernmental Council of the Management of Social Transformations, 2017).

En las Américas existe igual consenso, ello explica el desarrollo alcanzado por la educación intercultural bilingüe y su reconocimiento en la legislación y en los sistemas educativos de numerosos países del área.

Logros, dificultades y retos de la EIB

Es necesario reconocer que en Ecuador la EIB es de cobertura nacional y se ofrece a través de subsistemas del sistema educativo nacional que pudiera considerarse como un sistema paralelo al general, hecho que le permite mantener autonomía y a su vez relación. Las evaluaciones realizadas a la EIB denotan un impacto positivo en la asistencia, la promoción y la disminución de la deserción y la repetición, de igual modo ha contribuido a incrementar la participación comunitaria y la intervención de los padres y madres de familia indígenas en el desarrollo de acciones educativas que paulatinamente han convertido a la escuela en un importante centro cultural que incide en la preparación de todos miembros de la comunidad. No obstante, existe aún diferencias entre estas escuelas rurales y las ubicadas en espacios urbanos que denotan desde sus propias estructuras físicas desventajas, a lo que se suman otras condiciones especialmente relacionadas con el compromiso de los docentes que guían el proceso educativo.

La formación de docentes ha sido objeto de atención por parte del estado ecuatoriano. Actualmente existe cinco institutos pedagógicos interculturales bilingües acreditados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Por su parte, la Universidad de Cuenca ha establecido una alianza estratégica para la formación de talentos humanos del sistema de educación intercultural bilingüe. El programa de investigación está orientado a formar investigadores de las propias nacionalidades indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, Siona, Secoya, Cofán, Waorani, Shuar, Achuar, Zapara, Shiwiar, Andoas. El programa de formación docente orienta su objetivo en la formación docente inicial a través de los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües de la Amazonía, Martha Bucaram de Roldós, de Limoncocha, provincia de Sucumbíos, Canelos de Pastaza y Shuar Achuar de Bomboiza. Una de las

experiencias exitosas que ha precedido este programa ha sido el Programa de Licenciatura en Educación Básica Intercultural Bilingüe, cuya sede se encuentra en el Puyo (UNICEF, 2017).

Otro de los programas exitosos como antecedente ha sido el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena-CIEI de la Universidad Católica. El principal aporte fue la publicación de materiales educativos en las propias lenguas indígenas.

Se realizan eventos científicos encargados de promover e intercambiar experiencias. Uno de los aportes más significativos ha sido el III Encuentro Internacional de la Red de Ibis Dinamarca, realizado en el Puyo bajo el tema de “La Ciencia Indígena en el Currículo”. Este evento marcó la pauta para hablar no solamente de ciencia indígena, sino preferentemente de sabiduría indígena. A partir de dicho evento las investigaciones sobre conocimientos de los pueblos indígenas se han orientado a sistematizar la sabiduría, ciencia y conocimiento de las culturas indígenas (UNICEF, 2017).

El uso de la tecnología a favor del desarrollo de las lenguas, pues el número de sitios web, diccionarios virtuales y traductores de lenguas indígenas ha aumentado enormemente. Por ejemplo, El traductor (Kichwas.com) de castellano a kichwa y kichwa a castellano es una aplicación web que se está desarrollando día a día, junto con la ayuda de los internautas y del apoyo de documentos didácticos sobre el idioma kichwa del Ecuador.

No obstante, es un hecho que la mayoría de las lenguas ancestrales de América Latina se encuentran en diversas fases de peligro y vulnerabilidad y los países no han logrado construir sociedades igualitarias para todos. Se trata entonces de buscar las vías más idóneas para lograr la aplicación de políticas lingüísticas, situación que llega a constituir un gran reto que ha generado serias contradicciones más allá de lo previsto por los políticos y los expertos lingüísticos (Walsh, 2000).

A pesar de los avances descritos, las dificultades existentes en la implementación de la EIB, no se ha logrado detener la amenaza de la muerte de las lenguas indígenas. A pesar que el idioma kichwa, es más utilizado en Ecuador, sólo el 25% de los indígenas (que representan el 40% de la población total) lo hablan, ya que la mayoría lo abandonó a favor del español. Sólo el 10% de las comunidades kichwas todavía usan esta lengua de manera permanente. La mayoría de los pueblos autóctonos han perdido el uso de sus lenguas ancestrales. Sin embargo, es preciso reconocer la existencia de comunidades como Maca y Otavalo en las que todos los habitantes usan ambos idiomas (kichwa y español) e incluso aprenden inglés debido a la importancia del turismo en esta región (Haboud & King, 2007).

Hoy en día, uno de los factores que repercute en la desaparición de esta lengua ancestral, es la actitud de los padres de familia, quienes niegan la educación bilingüe para sus hijos. De hecho, muchos desean que sus hijos sean educados solo en español, pensando que una educación bicultural impedirá su movilidad social, por tanto, la propia familia indígena asume posturas que también la responsabiliza con la desaparición de las lenguas autóctonas, por ello la EIB no tendrá logros si no realiza acciones educativas con las familias y la comunidad en la que se encuentra enclavadas.

Para que los programas de EIB se apliquen correctamente, tienen que ser sostenidos por la comunidad. De hecho, no es posible hacer ningún vínculo cultural entre la antigua y la nueva generación sin el apoyo de quienes tienen el mejor conocimiento en esta cultura. Para que el

bilingüismo sea plenamente adquirido, es necesario también que los niños practiquen este lenguaje dentro de su entorno familiar.

Los comportamientos que las poblaciones indígenas tienen hacia el idioma de kichwa dependen, en consecuencia, de sus propias situaciones y estilos de vida. Si la población indígena tiene que integrarse a las áreas urbanas y trabajar, suele manifestarse como tendencia que niega sus orígenes. Si, por el contrario, las comunidades son más remotas y autosuficientes, intentarían añadir algo de valor a su identidad indígena y, en consecuencia, a su lenguaje, por lo tanto, en las regiones rurales de los Andes, el kichwa sigue siendo más hablado que el español y por suerte para muchos indígenas, el ser kichwa es ante todo hablar su idioma natal.

El pueblo kichwa de Ecuador es reconocido por mantener sus idiomas y prácticas culturales a pesar de las migraciones. No obstante, a medida que los niños se sienten más atraídos por los modos de vida urbanos, abandonan sus tradiciones incluyendo su lengua natal, es obvio que la modernización impide que el idioma kichwa se transmita de manera regular a las generaciones futuras. El acercamiento a las zonas urbanas unido a cambios drásticos en los hábitos fruto de la modernización y desarrollo tecnológico es otra importante amenaza para el sostenimiento de la cultura indígena.

Gracias a la creación en 1987 de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Indígena Bilingüe, la lengua kichwa se impuso al Ministerio de Educación, y el Ministerio de Salud publicó un diccionario kichwa de términos médicos para uso personal. Sin embargo, incluso si este idioma es cada vez más aceptado y utilizado en la esfera pública, sólo unas pocas personas que hablan kichwa están presentes en las instituciones oficiales. Sería necesario que esta lengua fuera hablada entre toda la población y no sólo en las comunidades indígenas.

Sin embargo, el español es, en gran medida, el idioma más utilizado para la comunicación. Los padres no prestan mucha atención por hablar en kichwa a sus hijos lo que hace imposible el aprendizaje natural y pone límites a la posibilidad del bilingüismo.

El segundo idioma indígena más hablado en Ecuador es shuar. Sin embargo, un estudio realizado por el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural revela que este idioma antiguo no está siendo utilizado. El censo de 2010 indica que en el Ecuador existen 79,709 shuars, sin embargo ya la población infantil y juvenil ha dejado de hablar su lengua materna, pues se avergüenzan de su identidad. Evidentemente esta situación es un indicador de las limitaciones de la EIB (Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica , 2013).

Otro de los idiomas más hablado en Ecuador es tsafiki. Es el idioma de unos 3.000 tsachilas que actualmente residen en las estribaciones occidentales de los Andes en la provincia de Santo Domingo de los tsachilas. Aunque los niños todavía están aprendiendo tsafiki como su lengua materna, los tsachila están ahora rodeados por la cuarta ciudad más grande de Ecuador, Santo Domingo y debido a la pérdida de territorio y el gran número de fetola 'no-Tsachi personas', su cultura y lenguaje se consideran entre los más amenazados en Ecuador.

Aproximadamente un 40 por ciento habla el tsáfiki puro; el resto lo mezcla con español (La Hora, 2010). Una de las iniciativas es la presentada por el prof. P. R. Masip, docente de la Universidad Católica quien desarrolló un alfabeto completo de tsafiqui. El libro contiene muchas leyendas de los

tsáchilas. Otra de las iniciativas es la impulsada por el profesor Stalyn Aguavil, otro docente dedicado a la conservación de las tradiciones de este pueblo. En la comuna Cóngoma, se encuentra un centro educativo comunitario intercultural bilingüe Tsáchila. Aquí Aguavil imparte las clases del tsáfiki con el fin de que este idioma no se pierda y tampoco la forma de pensar de este pueblo; para ello se trata de que los jóvenes sean los pioneros de esta importante tarea. (Ecuadorinmediato, 2016).

No obstante, a las acciones descritas, puede decirse que a pesar de la oficialidad de estas lenguas declarada en la constitución, existe un sistema asimétrico, a favor del idioma hegemónico que limita el uso de las lenguas autóctonas a contextos informales e íntimos, esta situación las erosiona, las debilita, pues de hecho disminuye sus funciones, lo que conlleva a procesos de autonegación de sus propios hablantes.

La pérdida de las lenguas autóctonas se relaciona con la deficiente implementación de la EIB que se desarrolla en mayor medida desde las instituciones educativas, debido a que los propios nativos y mestizos se empeñan en borrar sus orígenes, debido a las discriminaciones sufridas y que lamentablemente prevalecen. Todavía las familias siguen despreciando su propio idioma y no lo transmiten a los niños. Por lo tanto, temen que sus hijos también puedan sufrir discriminación y exclusión social si no usan español. Sin embargo, la pérdida del idioma genera la pérdida de la cultura y con ello, la pérdida de la identidad. Por otro lado, se considera que el regreso y apego a sus raíces y orígenes influye positivamente en el crecimiento personal y puede impedir que los niños se conviertan en delincuentes o adictos al alcohol o las drogas para mitigar sus frustraciones producto del cambio de cultura que muchas veces ellos mismos se imponen.

De este modo, se requiere perfeccionar la EIB, desde la verdadera noción de interculturalidad, que se refiere a la necesidad de que todos los educandos indígenas y no indígenas desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas y experimenten la necesidad de conocer y aprender e incorporar lo positivo de estas culturas que sobre todo en materia de preservación de la naturaleza puede constituir un paradigma a seguir.

La interculturalidad se establece como un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares. Vista de este modo, la interculturalidad en los momentos actuales está centrada en la articulación de culturas diferentes, pero nunca a su desaparición. Sin embargo, justo en la aplicación a la realidad de esta noción de interculturalidad radica la principal dificultad existente en la educación intercultural bilingüe, corroborada mediante entrevistas de sondeo aplicadas a funcionarios de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito No 1 del Cantón Santo Domingo, quienes reconocen la existencia de falencias en este sentido, pues las acciones de orientación seguimiento y control solo se realizan en las comunidades rurales con presencia indígena, de este modo en las otras instituciones educativas quedan generalmente a la espontaneidad o suelen estar generalmente ausentes. El propio hecho que la interculturalidad surgió en y desde el contexto indígena ha conllevado a que generalmente se conciba desde la perspectiva indígena, son pocos los ejemplos que demuestran el surgimiento del interés de un educando no indígena por apropiarse de la lengua indígena, a pesar de que sus propios orígenes están en la base de la cultura ancestral.

De igual modo se requiere, aún perfeccionar el proceso de formación de recursos humanos capaces de garantizar una educación de calidad para todos, así como buscar desde las ciencias pedagógicas métodos de enseñanza aprendizajes activos que permitan mayor eficiencia en el desarrollo de competencias lingüísticas escritas y orales en ambas lenguas, para lo cual se necesita fortalecer los procesos de comprensión lectora que resultan básicos (Arco, 1999).

Se demanda la ampliación de la publicación de textos en la lengua indígena que contribuyan a su preservación, divulgación y enriquecimiento, rompiendo así el mito de las pobres posibilidades que brindan los idiomas ancestrales para el desarrollo de la ciencia y las manifestaciones artísticas.

Es necesario destacar que la formación de docentes debe trascender el plano meramente cognitivo para llegar al axiológico, este tipo de educación, sobre todo en las comunidades rurales con condiciones adversas requiere de docentes preocupados y comprometidos con la educación de la población indígena, que no solo realicen su labor movidos por obtener mayor remuneración.

Los docentes deben estar capacitados para aportar conocimientos y experiencias que suelen resultar ajenos a la tradición y experiencias de los estudiantes indígenas, pues se trata de lograr la interculturalidad, pero sin una imposición, de manera que estos conocimientos amplíen y complementen su horizonte cultural, y les permitan desarrollar la capacidad de decidir el carácter y el ritmo de los cambios, en función de su bienestar y noción de identidad y no del principio o convencimiento de que su cultura es deficiente y segregativa.

Por tanto la EIB debe promover un cambio en la mentalidad de los pueblos indígenas y criollos basado no en transmisión de información sino en la construcción de significados mediante un particular proceso de interpretación y comprensión, cuyas bases son las orientaciones cognoscitivas y afectivos motivacionales surgidas de las propias experiencias de los educandos que viven y se desarrollan en contextos multiculturales y multiétnicos, todo lo cual debe ocurrir a partir de la sabia dirección de los docentes quienes ejercen su influencia en la familia y miembros de la comunidad.

Otro aspecto que debe ser tomado en cuenta por la EIB es el de la migración de los pueblos indígenas a las grandes ciudades, abandonando así sus tradiciones para beneficiarse de mejores niveles de vida. Tal es el caso de la población kichwa de los Andes, que a pesar de que han introducido su lengua indígena, no han logrado desarrollarla, pues debido a las numerosas discriminaciones se niegan a emplearla fuera de sus comunidades (Howard, 2011).

Además, dominar el idioma español es imprescindible para que los indígenas encuentren trabajo en esas ciudades y, en consecuencia, tienen que aprender este idioma, por otro la integración a las zonas urbanas ha traído como consecuencia matrimonios entre el kichwa y el hispanohablante, y esta situación lejos de facilitar la divulgación de esta lengua está contribuyendo seriamente a la desaparición de este idioma.

En Guayaquil viven más de 300 000 hablantes de kichwa, muchos de ellos asisten a instituciones educativas urbanas en las que la enseñanza transcurre en castellano, situación que los coloca en una franca desventaja que los mantiene marginados y con altos índices de fracasos académicos que contribuyen a la pérdida de la autoestima y con ello a la deserción escolar. No obstante, se reconocen algunas experiencias puntuales en algunas escuelas urbanas de Quito.

Por otro lado, la EIB desde su perfeccionamiento ha centrado más su atención en modificaciones de los diseños curriculares especialmente en lo que respecta a la determinación de los contenidos, y menos en la interacción que se produce entre los estudiantes, sobre todo en la posibilidad de aprovechar la ayuda que otros compañeros de clases pueden brindar a partir de que generalmente en las aulas convergen estudiantes con diferencias de edad y grado. De este modo, esta real y actual perspectiva de la interculturalidad les plantea a maestros y alumnos hablantes de la lengua hegemónica y portadores de la cultura dominante un reto que se expresa en la necesidad de no sólo de tolerar las diferencias, sino de respetarlas, revalorarlas y aceptarlas positivamente desde una perspectiva distinta que concibe la diversidad como recurso para favorecer su propio crecimiento. Es evidente que la cultura indígena tiene muchos saberes que resultan necesarios y requieren de una nueva mirada.

Cada día se hace más evidente que la diversidad no es un problema, sino que constituye un derecho y una potencialidad capaz de fomentar un desarrollo humano diferente y sostenible en contextos multiétnicos como es el caso de Ecuador, sin embargo, cómo alcanzar este ideal, es algo que aún todavía queda por explorar. La verdadera interculturalidad propicia la recuperación de la conciencia histórica de los sujetos implicados en la acción educativa y viabiliza la convivencia, mediante la aceptación de las diferencias en cuanto a formas de ser, pensar, sentir y actuar, vistas entonces desde la perspectiva de una valoración con carácter simétrico que permita evaluar con justeza lo positivo y lo negativo en función de la construcción de un mundo mejor (López, 2001).

Se requiere entonces revisar los documentos legales vigentes, en lo que atañe a la interculturalidad para todos, que permitan trazar y experimentar propuestas y estrategias metodológicas que conlleven a los cambios de mentalidad necesarios y contribuyan a que se abran las conciencias de los no-indígenas para que logren aceptar positivamente la diversidad y valoren los conocimientos y saberes indígenas. Para ello resulta necesario destacar las contribuciones indígenas al mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades, tomando en cuenta acontecimientos históricos relevantes, así como en los momentos actuales, como es el caso del papel que asumen como defensores del medio ambiente y toda su experiencia en la medina natural, solo por citar algunos ejemplos, a lo que se suma la utilidad de romper con el monolingüismo y propiciar la necesidad de aprender otras lengua lo cual es expresión de la naturaleza plurilingüe del planeta (Melis, 2006).

No obstante, como expresión de la EIB extendida a toda la sociedad se aprecia una tendencia a crear academias de idiomas indígenas e institutos y universidades interculturales que desempeñan un papel importante en la implementación de las políticas lingüísticas y que tienen como principal propósito promover el uso de las lenguas ancestrales.

En esencia se requiere que la EIB se despoje del yugo de la tradición homogeneizante y uniformizadora que históricamente ha marcado a la educación latinoamericana. Sea bilingüe o no, la educación intercultural, debe sustentarse en principios compartidos destinados a asegurar la vida en convivencia en contextos de diversidad cultural, por tanto, deberá implementarse a través de estrategias igualmente diversas y constituirse en una real transversal del sistema educativo. Debe entonces desterrarse el carácter unilateral que la ha caracterizado: de indígenas hacia la sociedad blanca mestiza, y no viceversa, así como también en la búsqueda de relaciones entre los distintos pueblos y nacionalidades originarias que habitan en el Ecuador con lo que se lograría que este tipo

de educación pierda el carácter transicional, con el que se ha percibido producto del ya establecido mito de la necesidad de integrar a los niños indígenas a la sociedad nacional y a la lengua oficial y dominante, con la paulatina pérdida de su identidad.

Por otra parte, las organizaciones indígenas generalmente ven en la EIB una posibilidad para romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada y reforzar su identidad, evitar la exclusión y ganar con ello espacios de autonomía, de este modo tampoco hay una plena conciencia en la búsqueda de un diálogo y enriquecimiento producto de la interculturalidad. En consecuencia, se asume que la formación y desarrollo de un estado pluricultural y plurinacional requiere de una estrecha comunicación entre los diversos sectores, pueblos y nacionalidades que permitan relaciones de colaboración, respeto en los que la atención y desarrollo de la diversidad favorezcan la unidad de la sociedad.

Concretamente, este nuevo énfasis implica, entre otras cosas armonizar y coordinar el derecho indígena y el derecho nacional (como también el individual y el colectivo), extender la educación intercultural bilingüe a todos los ecuatorianos y promover el castellano y el quichua o sus respectivas lenguas dentro de las áreas culturales, como lenguas de relación intercultural. Esta aspiración solo podrá lograrse si se asume a la educación desde una perspectiva más amplia en la que estén implicados no solo la escuela, sino los agentes y agencias sociales.

Lo anteriormente expresado implica asumir que la interculturalidad no constituye un espacio para erradicar las diferencias, si no para aceptarlas y aprender de ellas, significa entonces crear las condiciones para promover contextos sociales caracterizados por el equilibrio entre la libertad e igualdad, la reciprocidad y la solidaridad.

Conclusiones

El estudio realizado demuestra que a pesar de que en términos generales y legales la EIB en Ecuador, exhibe logros significativos es evidente que aún las prácticas pedagógicas cotidianas revelan toda una historia de dominación y de imposición de arbitrariedades culturales tenidas como superiores, que hace que persistan procedimientos metodológicos que ponderen la cultura hegemónica.

Persiste la tendencia en las propias poblaciones indígenas a abandonar el uso de su idioma, costumbres y modos de vida, pues ven en la auto negación de identidad la posibilidad de mejorar su situación socio económica.

Es necesario entonces reconocer las limitaciones que persisten en la EIB, asociadas a la necesidad de lograr docentes más comprometidos, incremento de publicaciones científicas y artísticas en los idiomas ancestrales, pero de manera especial se requiere cambiar y retomar a diferentes instancias el verdadero sentido de la interculturalidad, expresado en la concepción de interculturalidad para todos y desde todas las agencias sociales que aunque de manera no formal participan la educación de la sociedad.

Recibido: febrero 2018

Aprobado: mayo 2018

Bibliografía

- Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica . (4 de diciembre de 2013). Recuperado el 14 de enero de 2018, de The ancient Shuar language is out of use among young people of that Amazonian group: <http://www.andes.info.ec/en/news/ancient-shuar-language-out-use-among-young-people-amazonian-group.html>
- Arco, B. I. (1999). *Curriculum y educación intercultural. Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. Tesis doctoral inédita*. Lérida: Universidad de Lleida. Recuperado el 14 de enero de 2018, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8303/Tidb6de10.pdf>
- Asamblea Nacional. (2016). *Proyecto de ley orgánica de derechos lingüísticos de los pueblos y nacionalidades*. Recuperado el 14 de enero de 2018, de <http://www.asambleanacional.gob.ec/es/multimedios-legislativos/41420-proyecto-de-ley-organica-de-derechos>
- EcuadorInmediato. (13 de marzo de 2016). *Tradicional lengua Tsáfiqui corre riesgo de desaparecer en Ecuador*. Recuperado el 14 de enero de 2018, de http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=2818798113
- Haboud, M., & King, K. A. (2007). Ecuadorian indigenous language and education policy and practice: Recent challenges and advances. En R. Baldauf, & R. B. Kaplan (Edits.), *Language Planning and Policy in Latin America* (Vol. I, págs. 105-114). Clevedon, U. K.: Multilingual Matters.
- Haboud, M., Howard, R., Cru, J., & Freeland, J. (2015). Linguistic human rights and language revitalization in Latin America and the Caribbean. En S. Coronel-Molina, & T. McCarty (Edits.), *The Handbook of Indigenous Language Revitalization in the Americas*. (págs. 146-162). New York: Routledge.
- Howard, R. (2011). The Kichwa language in the Andes today: Between statistics, the state and daily life. En H. a. Andes, P. Heggarty, & A. J. Pearce (Edits.). New York: Palgrave Macmillan.
- IESALC. (2007). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Recuperado el 14 de enero de 2018, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/diversidad_cultural.pdf
- Intergovernmental Council of the Management of Social Transformations. (2017). *Plan de acción MOST para 2016-2021*. Obtenido de Programme 13th session Kuala Lumpur, 16-17 March 2017 Agenda Item 3. Recuperado el 15 de febrero de 2018 de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247282e.pdf>
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Recuperado el 14 de enero de 2018, de Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: <http://www.red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>

- López, L., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista IBERO-AMERICANA*(20), 17-85. Recuperado el 4 de enero de 2018, de <https://www.rieoei.org/RIE/article/view/1041>
- Melis, R. (2006). *Educación intercultural. Teorías, políticas y practicas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración. Tesis doctoral inédita.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MOSIEB. (2014). *Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe.* Recuperado el 14 de enero de 2018, de <https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Sánchez, M. (2011). Diseño curricular y educación intercultural bilingüe. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 29(2), 341-358. Recuperado el 15 de enero de 2018 de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/209/public/209-482-1-PB.pdf>
- UNICEF. (2017). *Licenciatura en educación intercultural bilingüe con énfasis en investigación de culturas amazónicas.* Recuperado el 14 de enero de 2018, de https://www.unicef.org/ecuador/licenciatura_en__educacion_intercultural.doc
- Walsh, C. (2000). *Políticas y significados conflictivos.* Recuperado el 14 de enero de 2018 de <http://www.biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10701668N165-11.pdf>