

Educación Bilingüe e Interculturalidad en el Ecuador: Algunas Reflexiones Críticas

*Por: Víctor Bretón Solo de Zaldívar
Gabriela del Olmo Carmen*

Uno de los procesos más relevantes de la historia social del Ecuador durante las últimas décadas es, sin duda, la emergencia de la etnicidad y la consolidación del movimiento indígena como un actor político destacado en la escena nacional. Hemos asistido, en efecto, a la vertebración de un movimiento caracterizado, entre otros elementos, por su alta capacidad de movilización y de interpelación a las más altas instancias de los poderes públicos, así como por su discurso de fuerte contenido identitario. En la cristalización de ese proceso, cabe destacar la presencia de al menos dos grandes ejes reivindicativos que han permitido aglutinar las demandas históricas de buena parte de la población indígena. Nos estamos refiriendo a la lucha por la tierra y la territorialidad por un lado, y a la exigencia de la educación intercultural bilingüe por el otro. El objeto de estas páginas es, precisamente, el de proponer algunas reflexiones sobre la importancia de los proyectos de educación indígena, sus logros y sus aparentes limitaciones. Todo ello con la intención manifiesta de contribuir a un debate que, por la trascendencia del tema, consideramos ineludible e inaplazable.

Desde las primeras décadas del siglo XX, el tema de la educación en el medio rural ha sido reiteradamente tomado en consideración por todos aquellos interesados en mejorar las condiciones de vida de la población indígena. Cabe destacar, en este sentido, la experiencia pionera de las escuelas auspiciadas a partir de los años treinta en Cayambe por la figura emblemática de Dolores Cacungo, para quien la alfabetización constituía un instrumento más de la lucha emancipadora. Posteriormente, propuestas como las de la Misión Andina entre las décadas del cincuenta y del sesenta (con su énfasis en la construcción de escuelas y en el fomento de campañas de alfabetización entre las comunidades serranas), las impulsadas desde la Diócesis de Riobamba bajo la influencia de Monseñor Proaño (de entre las que sobresalen las célebres Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, en funcionamiento a partir de 1964), las iniciativas bilingües de la Federación Shuar (1964) o los propios avances de la educación estatal laica (piénsese en el Plan Nacional de Alfabetización de los primeros ochentas y, finalmente, en el mismo Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe), constituyeron factores significativos en la promoción del cambio en la sociedad rural. Factores significativos, no obstante, que operaron entreteljidos a los otros elementos de carácter socio-económico que propiciaron la gran transformación estructural de los espacios andinos que se fraguó de los años sesenta en adelante: la liquidación de las formas precarias de trabajo, la desaparición del régimen gamonal y las nuevas posibilidades brindadas por la mayor movilidad de una mano de obra ya definitivamente liberada de su secular sujeción a la hacienda.

Todas las experiencias educativas enumeradas culminaron en la consecución de una serie de logros importantes. Hicieron posible, de entrada, la aparición de unas primeras generaciones de líderes que, gracias a su propia capacitación, fueron asumiendo la demanda de la formación indígena como un factor estratégico de cambio social. Los contenidos reivindicativos de algunas de aquellas iniciativas, en segundo lugar, derivaron en buena parte en un proceso sin precedentes de fortalecimiento identitario: es destacable, en este sentido, el reconocimiento de la importancia de la utilización del propio idioma en el aprendizaje. No podemos dejar de mencionar, además, la creación en 1988 de una estructura educativa a cargo de la sistematización de las experiencias pedagógicas indígenas: la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. Los espacios conquistados, sin embargo, no debieran hacernos olvidar la agenda pendiente: si mucho es el camino recorrido, aún mayor es la distancia que queda para conseguir un modelo educativo realmente intercultural y bilingüe.

En el proceso de negociación del actual sistema de enseñanza indígena, algunos líderes tenían como planteamiento inicial la indispensabilidad de una formación bilingüe e intercultural para todos los ecuatorianos. El razonamiento implícito era bien simple: la interculturalidad, para ser efectiva, tendría que darse en igualdad de condiciones. Hasta ahora, no obstante, la educación intercultural bilingüe es la educación de los indígenas, sector de la población cuya inserción en una cultura hegemónica diferente a la suya le hace ser intercultural casi por necesidad. En este estado de cosas, parece que los únicos que deben tomar conciencia, conocer y respetar la realidad heterogénea del país son los indígenas, habida cuenta de que en las escuelas no indígenas (denominadas habitualmente como hispanas), apenas se ha adoptado algún tipo de medida en este sentido. Siguiendo con aquellos planteamientos iniciales, estas escuelas, como el resto, debieran también incorporar el conocimiento de otras lenguas, valores y costumbres en los contenidos de sus planes de estudios. Si consideramos la naturaleza plural del Estado ecuatoriano, sería razonable, en principio, que su sistema educativo fuera fiel reflejo de esa pluralidad. Y es que, en última instancia, un modelo como el actual, que deja en manos de un sector de la población -el indígena- la práctica de la interculturalidad, difícilmente puede contribuir a la existencia de una sociedad tolerante que en su conjunto valore y respete las otras culturas presentes en el territorio nacional, y que considere a los sujetos de esas culturas como ciudadanos de su misma categoría. En palabras de Wolfgang Küper:

"Interculturalidad no puede ser solamente para los pueblos indígenas y sus escuelas en el esfuerzo de adquirir y apropiarse valores y patrones de comportamiento de las otras culturas; ella vale también para las escuelas hispanohablantes en el esfuerzo por reconocer las culturas indígenas en sus valores, sus formas de expresión y sus tradiciones, tratar de conocerlas y sobre todo de ver en sus miembros ciudadanos de un común Estado con los mismos derechos y obligaciones y como tales merecedores de respeto".

Quizás no debieran existir dos sistemas educativos paralelos, o quizás sí, y el movimiento indígena no haya querido delegar en el sistema tradicional algo tan importante como la educación de sus hijos. No debe extrañarnos esta actitud de la dirigencia, habida cuenta el trato displicente y etnocida que históricamente han recibido los estudiantes indígenas en las escuelas rurales. Cabría preguntarse, en otro orden de cosas, hasta qué punto es posible pensar en la interculturalidad para todos partiendo de la base de la existencia real de dos modelos en última instancia segregados. Hasta el momento, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) goza de

una amplia autonomía, con capacidad de diseñar un sistema diferente del nacional, en teoría más acorde con la realidad, las necesidades y las expectativas de las familias indígenas. Esa capacidad podría ser considerada como un argumento de peso capaz de justificar la existencia de dos estructuras paralelas; pero esa misma duplicidad nos coloca ante la disyuntiva de si es o no posible construir una sociedad capaz de respetar el derecho a la diferencia sin partir previamente de un conocimiento veraz de lo que implica dicha diferencia.

Los resultados concretos de más de una década de educación bilingüe dejan mucho que desear. Todavía hay demasiadas comunidades sin escuelas, y demasiadas escuelas infradotadas de medios y de docentes. Con frecuencia, además, el supuesto modelo intercultural se ha limitado a traducir, en lo que a procedimientos, contenidos y valores se refiere, la praxis de la escuela tradicional al medio indígena. No olvidemos que la formación del alumno debe partir del análisis de la colectividad a la que pertenece, referente identitario, para posteriormente irse abriendo a otros entornos más amplios a los que también el individuo se adscribe, y de los que asimismo participa. De hecho uno de los principales déficits de la escuela tradicional era el menosprecio hacia los valores de la cultura local; menosprecio absolutamente coherente para con un modelo educativo cuyo objetivo prioritario era, por encima de todo, borrar las diferencias en aras de la construcción de una ecuatorianidad artificialmente homogénea. En este sentido, por desgracia, todavía no se han elaborado suficientes materiales didácticos específicos sobre las diferentes culturas que coexisten en el país como para que el objetivo del conocimiento, primer paso hacia una revalorización real de lo propio, pueda empezar a cumplirse, y con él avanzar hacia una interculturalidad efectiva.

Esas carencias han implicado un empobrecimiento de las realizaciones concretas con respecto a las expectativas despertadas en su día en favor de la educación intercultural. Buena muestra de ello es la actitud recurrente de muchos potenciales usuarios de las escuelas bilingües que, aun contando con centros en la propia comunidad, prefieren llevar a sus hijos a la escuela hispana más cercana, aunque ello implique desplazamientos incómodos desde todos los puntos de vista. Esta realidad, bastante evidente a los ojos de un observador, va más allá de los comportamientos individuales y trasciende incluso a la actitud de no pocos maestros y centros que, a pesar de su ascendencia indígena, son reticentes a incorporarse en la DINEIB. Algo está pasando pues -y bien grave- con la educación intercultural bilingüe.

Un elemento importante que explica parcialmente esta paradójica situación es la tendencia reacia de ciertos docentes a cambiar los planteamientos educativos en los que ellos mismos fueron formados. Se trata de un cambio ciertamente difícil, y más en las condiciones laborales y salariales a las que la Administración ecuatoriana los condena, pero indispensable si no se quiere estar reproduciendo permanentemente los caducos moldes tradicionales. Tendría que ser prioritario, para los propios profesionales del ramo, la conveniencia de conocer las características del medio sobre el que actúan: desde la lengua materna de los niños a los que atienden, hasta la trascendencia de la tradición oral en las culturas indígenas, pasando por las características sociales, económicas y organizativas de las comunidades implicadas.

Tampoco hay que olvidar la concepción sumamente funcional que algunos indígenas tienen de la escuela: un mero centro de alfabetización en castellano y poca cosa más. "Si el huambra ya sabe quichua, lo que quiero es que aprenda castilla". Esta respuesta, por

ejemplo, obtenida al interpelar a un padre de familia del Chimborazo rural acerca del por qué de su preferencia por la escuela hispana sobre la bilingüe presente en su comunidad, es compartida por muchos otros y revela un comportamiento ante la formación ampliamente generalizado a lo largo y ancho de las parroquias indígenas de la sierra. Se trata, en definitiva, de una actitud que no puede desligarse del contexto socio-económico en que se desenvuelven mayoritariamente las familias indígeno-campesinas: "la situación de miseria, marginación y pobreza provoca en la población indígena una legítima expectativa de garantizar a sus niños un futuro mejor a través del acceso a la sociedad que funciona con esos modelos de explicación" del mundo blanco-mestizo y diferentes de los suyos propios . En un entorno de carencias tan acusadas, donde procurar la subsistencia diaria ya es de por sí difícil, la educación intercultural bilingüe no suele ser considerada como una demanda prioritaria más que en los planteamientos de algunos dirigentes. De todas formas, como muy bien apunta Ruth Moya,

"no deja de ser desconcertante la disolución progresiva de la propia utopía pedagógica y las imprecisiones de la propuesta en virtud de la explicación general de que la mirada de corto plazo se debe al hecho de que las poblaciones indígenas tienen ante sí la urgencia de resolver sus necesidades inminentes" .

Ligado a este, otro factor a considerar es la contradicción constatable en muchos espacios predominantemente indígenas entre el discurso de unos líderes orgullosos de su identidad, y una praxis en la cotidianidad de numerosos comuneros de desvalorización de lo propio en relación a lo ajeno. A contrarrestar esta tendencia podría contribuir una más alta consideración por parte de toda la sociedad de la riqueza contenida en la pluralidad étnica y cultural del territorio nacional. Esa consideración debiera verse reflejada, por ejemplo, y más allá del mero respeto y de la folklorización, en una presencia mayor del quichua y de las otras lenguas nativas en la totalidad de las esferas de la vida pública y privada: empezando por hacerlas extensivas a todos los niveles educativos -incluido el universitario-, en los medios de comunicación, en la asistencia sanitaria y, por qué no, en las propias instancias del Gobierno Nacional y de la judicatura. Tendría que ser una práctica común y corriente la posibilidad de ejercer el derecho de cada quien a expresarse en cualquiera de esas esferas en su propia lengua, y para ello, la Administración habría de procurar los medios pertinentes. Somos conscientes de las dificultades y reticencias que este tipo de propuestas generaría actualmente en una sociedad como la ecuatoriana; pero no es menos cierto que el único camino posible para que lenguas minoritarias y/o secularmente subordinadas no se vean en el futuro circunscritas, en el mejor de los casos, únicamente al mundo doméstico, es que sean útiles y necesarias socialmente en sus ámbitos de dominio lingüístico.

A tenor de estas reflexiones, como colofón, hay dos ideas que nos parece conveniente enfatizar. La primera se refiere al papel estratégico de la educación como elemento fundamental de construcción y transmisión de valores, de toma de conciencia de la realidad y, en última instancia, de cambio social a largo plazo. Los espacios ganados por el movimiento indígena a partir de la consolidación de una dirigencia formada y con capacidad de articular un discurso político propio es buena muestra de ello. La segunda, por su parte, hace alusión a la necesidad de que la interculturalidad se extienda al conjunto de la sociedad ecuatoriana y no quede relegada a un solo sector de ésta. Más todavía: el análisis de los resultados obtenidos por el modelo educativo bicéfalo vigente pone en entredicho la visión triunfalista que a menudo se difunde sobre los logros del proceso negociador que condujo a la institucionalización de la educación bilingüe. La

precariedad de infraestructuras es tal, que prácticamente amenaza con vaciar de contenido efectivo la autonomía de la DINEIB. Parece como si, una vez más, y bajo la apariencia de un nuevo espacio conquistado por el movimiento indígena, el Gobierno Nacional haya continuado con su praxis tradicional de relegar a los indios los asuntos de los indios, pero sin ninguna intención real de asumir la interculturalidad como un asunto de Estado.

En **Boletín ICCI** Año 1, No. 9, diciembre de 1999
<http://icci.nativeweb.org/boletin/dic99/breton.html>