



ALMÁCIGA

GRUPO DE TRABAJO INTERCULTURAL

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DEL PROYECTO YACHAY

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
ESPECIALIDAD EN COMUNIDADES AMAZONICAS

Luz M. Buitrago Escobar
Ángel E. García Pérez

Madrid, Marzo de 2008

INDICE

1. Introducción	3
2. Metodología	4
3. Contexto del proyecto	
3.1. Entorno del proyecto: Comunidad de Sarayaku	10
3.2. Proceso de desarrollo de la licenciatura	
3.2.1. Fases iniciales del proceso	12
3.2.2. Entramado institucional (actores)	17
3.2.3. Fases de implementación de la licenciatura	20
4. Criterios de evaluación	
4.1. Eficiencia	26
4.2. Eficacia	29
4.3. Análisis de impacto / efectos del proyecto	48
4.4. Sostenibilidad	53
4.5. Lecciones aprendidas	58
5. Consideraciones finales	66
Anexos	69
Anexo 1: Cuadros horario diario	71
Anexo 2: Comentario técnico-pedagógico de la licenciatura	77
Anexo 3: Informe de evaluación externa PLEIB	89

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de evaluación participativa se inicia a finales del mes de abril del año 2007 y surge a petición de la asociación Emprements de Alcarrás (Lleida). Emprements es una entidad local que ha trabajado con colectivos de inmigrantes del pueblo de Alcarrás y en convenio con diferentes actores viene implementando el proyecto Yachay, una Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe con la especialidad en comunidades amazónicas que se ejecuta en convenio con el pueblo indígena de Sarayaku, en la Provincia de Pastaza, Ecuador.

El trabajo que a continuación se presenta ha tenido como finalidad evaluar participadamente el proceso llevado a cabo en la comunidad indígena de Sarayaku en el desarrollo de la licenciatura y contribuir al conocimiento y reflexión sobre el proceso emprendido.

Los resultados de la evaluación se presentan en el informe divididos en diferentes apartados. Se inicia con la descripción de la metodología empleada, su enfoque, criterios de evaluación y descripción de las técnicas empleadas. Además se hace referencia a las fuentes documentales que nos han permitido contextualizar el trabajo de evaluación. En el tercer apartado se incluye un contexto general del proceso llevado a cabo en estos años, teniendo en cuenta sus fases y el entramado de actores que han participado en el proceso y terminando con una cronología histórica que realizaron los alumnos de la licenciatura.

El cuarto apartado hace referencia en concreto a los resultados que se han obtenido al hacer el análisis de los criterios de evaluación que se habían consensuado para indagar en el desarrollo del trabajo. Para concluir, se realizan unas consideraciones finales surgidas del conocimiento adquirido durante el desarrollo del trabajo y que pretenden servir de elementos para la reflexión de todos los actores que en alguna medida hayan participado en el proceso.

Queremos agradecer a todas las personas e instituciones que colaboraron con esta evaluación compartiendo sus planteamientos y percepciones sobre el proyecto Yachay y que nos permitieron realizar las entrevistas y actividades previstas en el desarrollo del trabajo. Muy especialmente a la comunidad indígena de Sarayaku, a sus representantes de gobierno y al equipo Yachay por su acogida y colaboración para llevar a cabo las actividades de campo en la comunidad; igualmente al equipo de Emprements por su disposición y apertura para el desarrollo de la evaluación.

2. METODOLOGÍA

2.1. Planteamiento general

La evaluación se plantea como un ejercicio técnico e independiente orientado a la generación de aprendizajes y consecuentemente de capacidades para Empreintes y el pueblo Kichwa de Sarayaku.

2.2. Tipo, carácter y enfoque de la evaluación

La presente evaluación se plantea como una evaluación del proceso teniendo en cuenta el largo recorrido que Empreintes ha desarrollado en torno a la licenciatura (en 2000-2003, el período de gestación y concreción de la idea y en 2003-2008, el período de ejecución de la Licenciatura con el apoyo diversos financiadores). La evaluación abarca este lapso de tiempo y el Proyecto Yachay en su conjunto se considera como un proceso.

La evaluación tiene ante todo un carácter “formativo”, es decir, será ejecutada en beneficio de aquellos que gestionan directamente el proyecto y la iniciativa de la licenciatura (el pueblo indígena de Sarayaku y Empreintes), con plena participación de ambos y buscando mejorar su trabajo y la ejecución de las tareas que tienen entre manos, sobre todo con miras a garantizar la continuidad y sostenibilidad de la Licenciatura.

La evaluación se aparta del clásico enfoque de “control” más propio de la evaluación de proyectos y opta por un enfoque de asesoría y facilitación. Además del análisis externo, la evaluación pretende facilitar la reflexión interna y asesorar sobre aspectos conceptuales y operativos del proyecto (especialmente sobre la gestión de Empreintes, para la que uno de los objetivos centrales de la evaluación es generar aprendizaje institucional sobre sus propias capacidades de gestión), del entorno y de la sostenibilidad de la Licenciatura.

2.3. Alcances y criterios de la evaluación

La evaluación atenderá a los siguientes criterios:

Eficiencia:

Es decir, la medida en la que el proyecto ha alcanzado sus resultados y la calidad de los mismos.

En el marco de evaluación de este criterio, se atenderá a la asignación de recursos a las actividades y a la relación entre los costos y los resultados del proyecto.

Eficacia:

Es decir, la medida en la que las actividades y los resultados de un proyecto concuerdan y han contribuido a los objetivos e impacto del proyecto.

En el marco de este análisis observaremos si el proyecto ha generado los beneficios esperados y qué la percepción de los mismos tienen los diferentes actores involucrados, especialmente el pueblo de Sarayaku.

Atenderemos también al balance de responsabilidades entre los diferentes actores involucrados en el desarrollo del proyecto (análisis y seguimiento del convenio de cooperación entre las partes), identificando logros y problemas.

Muy estrechamente relacionado con estos criterios, y partiendo del interés de Emprems en generar aprendizaje basándose en la evaluación de su propia gestión, la evaluación atenderá asimismo a la gestión del proyecto por parte de Emprems. Sin tratarse de una evaluación institucional, la evaluación atenderá entre otros a aspectos como:

- Organización interna: división de tareas, coordinación, funcionamiento del equipo Yachay de Lleida.
- Gestión de personal (procesos de selección y gestión de los profesores que han impartido la Licenciatura).
- Gestión de la información.
- Gestión del presupuesto (incluyendo un análisis de la adecuación del presupuesto).
- Relaciones de coordinación con la población indígena y sus autoridades, así como con otras autoridades que intervengan de forma directa (mediante convenio) o indirecta en el proyecto. Se analizarán los foros existentes o desarrollados por el proyecto para la coordinación, así como las percepciones de los actores sobre estos mecanismos.

Análisis de impacto / efectos del proyecto

En este marco de análisis veremos en qué medida ha contribuido el proyecto al objetivo general. A partir de un enfoque del desarrollo como cambio inducido, se atenderá especialmente a los efectos, es decir, a los cambios generados por el proyecto en su entorno.

Es en el marco de este análisis donde la evaluación analiza los distintos procesos (evaluación de procesos) generados por el proyecto. Aquí la evaluación abandona el “proyecto” y se concentra en el entorno, en la realidad en la que el proyecto ha interactuado e interactúa, con sus complejas relaciones y las diferentes percepciones en torno al mismo. Como señalamos más arriba, las opiniones y percepciones de la

población indígena son esenciales.

Sostenibilidad

En la orientación técnica de Almaciga, el análisis de la sostenibilidad incluye dos tipos de análisis:

Uno que atiende a la continuidad y sostenibilidad del proyecto, es decir, en qué medida las diferentes organizaciones contraparte desean y pueden llevar adelante o perfeccionar bajo su propia responsabilidad las innovaciones introducidas por el proyecto. Este análisis atiende por tanto a la apropiación local del proyecto y a los productos y servicios generados por éste.

En este tipo de análisis entendemos sostenibilidad en el sentido que propone la mayoría de acercamientos conceptuales y procedimentales del marco lógico. En base a esta definición, la evaluación atenderá a la sostenibilidad financiera (es decir, si los productos y servicios podrán mantenerse a nivel financiero una vez terminada la fase de financiamiento del proyecto y la disponibilidad de fondos para cubrir los gastos operativos).

Pero sobre todo, y partiendo de la idea de que la sostenibilidad es la condición ideal esencial de la realidad, el análisis de sostenibilidad analiza el juego de relaciones introducido por el proyecto en esa realidad y cómo éste afecta a esa realidad y a su viabilidad¹.

Aquí las visiones, opiniones y percepciones de la población indígena desempeñarán un papel clave.

En la fase de identificación y preparación del proyecto, el análisis de la relevancia del proyecto consiste en dilucidar en qué medida el diseño del proyecto y de sus objetivos responde a las necesidades y a los problemas identificados. Es aquí donde se atenderá a la calidad y pertinencia de los análisis de viabilidad social, cultural y técnica que formaron parte de la identificación y evaluación del proyecto

- Un análisis “técnico”: evaluación pedagógica de la licenciatura. Se pretende realizar una valoración técnica pedagógica de la licenciatura: los conceptos, enfoques, planteamientos, contenidos y metodologías empleados. Este trabajo se realiza partiendo de los comentarios técnicos de un experto.
- Un análisis de la adecuación sociocultural, de la apropiación y de la sostenibilidad institucional y política, incluyendo la contribución del proyecto al proyecto político del pueblo Kichwa de Sarayaku.
- Un análisis de las capacidades (técnicas, institucionales, organizativas) existentes

¹ Conceptualmente, el análisis de sostenibilidad está muy cerca del análisis de efectos.

y generadas por el proyecto.

2.4. Revisión documental y muestra

2.4.1. Revisión documental

Durante el taller realizado con Emprems al inicio del trabajo se dio a conocer el tipo de documentación disponible para la revisión documental correspondiente. Los documentos empleados se enumeran a continuación:

- ✓ Información institucional sobre Emprems y el proyecto.
- ✓ Informes del socio local.
- ✓ Actas de reuniones y documentos de las evaluaciones realizadas.
- ✓ Memorias técnicas, de gestión y de actividades del proyecto.
- ✓ Memorias de profesores.
- ✓ Proyectos presentados a los financiadores.
- ✓ Documentos para comentario técnico (malla curricular, asignaturas, metodología, memoria de gestión, practicum, etc.).
- ✓ Material de los cursos de formación para profesores expatriados.
- ✓ Notas sobre el informe de viabilidad del proyecto.
- ✓ Material de divulgación.

2.4.2. Muestra

El trabajo de campo se orientó entonces a recoger las percepciones de las distintas redes sociales y/o actores implicados en el proceso tanto en Cataluña como en Ecuador.

A fin de planificar la recogida de información, se diseñó una muestra que nos permitiera en el tiempo disponible recoger la gama más amplia de discursos entre los actores implicados.

Para realizar el diseño de la muestra, partimos de la identificación de las redes y/o actores implicados en el proyecto Yachay, a partir de esta primera aproximación que da cuenta de los actores que de manera directa o indirecta han participado en el proyecto y de su temática o ámbito de actuación.

Para captar la complejidad y diversidad de las redes a partir de los discursos de los propios actores, se realizó una serie de entrevistas, charlas informales y talleres. Nos pusimos en contacto con los actores a los que no era posible atender en persona para solicitarles la cumplimentación de un cuestionario que seguía el guión de las entrevistas. Los actores a quienes se envió el cuestionario fueron profesores que han participado en estos años en la licenciatura tanto en España como en Ecuador y aquellas personas que, ya sea por disponibilidad de tiempo o por ubicación, no podían atender a las reuniones

realizadas. Estos últimos respondieron de manera comedida a la solicitud, pero con los profesores no se encontró la misma disposición y sólo un porcentaje muy reducido lo cumplimentó. También se realizaron entrevistas institucionales (a partir del mapa social) a los responsables y/o delegados de los diferentes ámbitos de actuación del proyecto, como por ejemplo financiadores (Agencia catalana de Cooperación internacional, Ayuntamiento de Lleida) y actores firmantes de convenio (Empremtes, Universidad de Cuenca, Centro de Cooperación Internacional (CCI) de la Universidad de Lleida, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza (DIPEIB) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)).

Si bien la disposición en general fue buena en la mayoría de los actores contactados en el mes de junio y sobre todo en septiembre, el trabajo de campo coincidió con un momento de mucha intensidad de trabajo en las instituciones, lo que dificultó en gran medida el cumplimiento de los plazos que nos habíamos fijado inicialmente e impidió realizar algunas de las entrevistas institucionales definidas originariamente en la muestra.

A continuación se presenta el cuadro resumen de la muestra.

		TERRITORIAL				
		CATALUÑA	QUITO	PUYO	CUENCA	SARAYAKU
ACTORES Y/ O REDES	FINANCIADORES	2 E 1C				
	INSTITUCIONES EDUCATIVAS	1 E	1 E	1E	2 E	2 E
	ALUMNOS LICENCIATURA					2 T 4 E
	ORGANIZACIONES	2E 1T 1 TD	1E 1C			
	GOBIERNO DE SARAYAKU					1 EG 1TD
	EQUIPO YACHAY SARAYAKU					1EG
	PROFESORES	1EG 4C			3C	3C
	INFORMANTES CLAVE					3E 2CI
	ALUMNOS COLEGIO					1E 1EG

E: Entrevista individual
EG: Entrevista Grupal
T: Taller
CI: Charla Informal
C: Cuestionario
TD: Taller devolución

Una vez diseñada la muestra procedimos a establecer los contactos con los actores seleccionados. El contacto se realizó mediante correo electrónico y posteriormente con una llamada telefónica en la que se concertaba la cita (día y hora) para la entrevista y se informaba de la duración aproximada de la misma.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas por temas, tanto individuales como grupales. Una vez elaborado un guión específico para cada uno de los actores, se buscó obtener la información necesaria para dar cuenta del proceso llevado a cabo.

Estas entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas junto con la información obtenida a partir de charlas informales y del análisis de los cuestionarios remitidos. El propio diseño de los talleres permitió a su término disponer del material de trabajo realizado y socializado al grupo con el que se trabajaba. Una vez obtenida y analizada, estos datos constituyeron los insumos fundamentales para el desarrollo del informe de evaluación que presentamos a continuación.

3. CONTEXTO

3.1. Entorno del proyecto: la comunidad indígena de Sarayaku

La comunidad Indígena de Sarayaku donde se desarrolló el proyecto Yachay se encuentra en la amazonía ecuatoriana, en la provincia de Pastaza, en la ribera del río Bobonaza. Sarayaku está al sur oeste de la capital de la provincia, a unos 65 kilómetros aproximadamente. La comunidad está conformada por cinco centros de población: Sarayaku Centro, Cali Cali, Sarayaquillo, Shiwacocha y Chontayacu, y se calcula que su población asciende aproximadamente a 1.000 habitantes.

El acceso a la comunidad puede realizarse por carretera desde Puyo hasta la comunidad de Canelos, ubicada a 35 kilómetros al noroeste de Sarayaku, con servicio de transporte diario. Desde allí, para llegar a comunidad se sigue el trayecto por río o a pie. Esta vía de acceso, muy utilizada por los indígenas de Sarayaku, se cerró al paso durante la confrontación de Sarayaku con la empresa petrolera argentina Compañía General de Combustibles CGC, siendo sólo posible el acceso a la comunidad por el aire desde el aeropuerto de la Shell. La comunidad dispone de una pista aérea y de un equipo de radio para las comunicaciones con Puyo, y desde septiembre de 2007 se instaló el servicio de Internet, un medio más eficaz de comunicación hacia el exterior para la comunidad. La comunicación entre los centros poblados se realiza por los ríos con pequeñas embarcaciones de madera o por caminos a través de la selva que deben de recorrerse a pie.

El pueblo Kichwa de Sarayaku crea su primera organización social en el año 1980 aproximadamente con el objetivo de defender el territorio y la identidad cultural como pueblo Kichwa, pero sin contar con reconocimiento legal. En el año 2004, la comunidad Sarayaku obtuvo el reconocimiento como pueblo originario Kichwa de Sarayaku por parte del Consejo de Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CODENPE). El pueblo se organiza bajo la dirección de un Consejo de Gobierno o Tayjasarura. Este Consejo está integrado por líderes tradicionales, líderes comunitarios, antiguos dirigentes, mayores, chamanes y un grupo de asesores y técnicos de la comunidad (...) la máxima instancia de toma de decisiones es la Asamblea General².

El pueblo de Sarayaku cuenta con un alto nivel organizativo, líderes que destacan no sólo a nivel comunitario sino que además desempeñaron un papel importante en el movimiento indígena nacional del Ecuador. La comunidad de Sarayaku está afiliada a distintas organizaciones indígenas de ámbito regional y nacional, en la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP), en la CONFENIAE y la CONAIE.

² FLACSO. "SARAYAKU El pueblo del Cenit Identidad y construcción Étnica". 2005. pág. 17.

La Asociación tiene reconocidos títulos de propiedad colectiva sobre su territorio, con una superficie de 135.000 hectáreas. El bosque húmedo tropical donde habita la comunidad es un ecosistema con gran diversidad de especies de flora y fauna. Sin embargo, esta riqueza biológica se ha visto amenazada en las últimas décadas por la deforestación y degradación de los ecosistemas naturales con la irrupción en los territorios indígenas de empresas madereras y petroleras.

Uno de los problemas más importantes que ha tenido que afrontar el pueblo de Sarayaku ha sido el conflicto generado por negarse a la explotación petrolera de su territorio. En el año 1996, el Estado ecuatoriano otorga a la empresa argentina Compañía General de Combustibles (CGC) licencia para la realización de actividades de prospección sísmica sobre el Bloque 23 (200.000 hectáreas aproximadamente en la parte central de la amazonía ecuatoriana). Este área comprende una parte importante de los territorios indígenas de varias comunidades filiales de la OPIC, entre ellas Sarayaku. Esta acción inconsulta por parte del gobierno de Ecuador y de la empresa CGC llevó al pueblo de Sarayaku a oponer una resistencia contundente a este proyecto, que hacía peligrar la integridad territorial y cultural del pueblo indígena. El pueblo de Sarayaku llevó a cabo diversas iniciativas a través de denuncias públicas y campañas de sensibilización e interpuso demandas legales ante la Comisión Interamericana de DDHH y la Corte Interamericana de DDHH. Ambas instancias dictaminaron tomar medidas cautelares y provisionales para proteger la integridad física y cultural del pueblo indígena de Sarayaku.

La presencia de la CGC en territorio indígena ha tenido efectos muy perversos que se pusieron de manifiesto a partir del año 2001 en la forma de conflictos internos y con las comunidades vecinas en el área de influencia del Bloque 23. Se militarizó el territorio indígena de Sarayaku y la comunidad quedó aislada al no permitirse el tránsito por los territorios de las comunidades vecinas que la empresa había logrado dividir y que habían aceptado la prospección sísmica en sus territorios. Estos hechos marcaron de manera contundente las relaciones que mantenían los diferentes pueblos indígenas de la zona. Actualmente se están invirtiendo grandes esfuerzos por reconstruir las relaciones entre las comunidades indígenas de la zona, maltrechas por el conflicto petrolero, y fomentando la protección y el control territorial de la cuenca del Bobonaza.

A diferencia de otras zonas de la amazonia ecuatoriana que han vivido un intenso proceso de colonización y de explotación maderera y petrolera, este proceso ha sido más atenuado en la comunidad de Sarayaku debido a su beligerancia en la lucha por el territorio y la autonomía, a lo que se suma su defensa de una gestión del territorio en base a una tecnología tradicional destinada al uso y aprovechamiento sostenibles de los recursos del bosque, la economía familiar y la comunitaria. Sin embargo, diversos factores (especialmente las presiones del mercado) y la explotación excesiva de los

recursos del bosque y de los ríos han alterado algunos ecosistemas. Como reacción a esta situación, el gobierno de Sarayaku ha impulsado sus propios procesos de autodesarrollo comunitario basados en la planificación territorial y el manejo sostenible de los ecosistemas y recursos del bosque existentes en su territorio.

La base de la sociedad kichwa son los ayllus, integrados por familias ampliadas que comparten lazos de parentesco, siendo generalmente un yachac la cabeza del ayllu. La reunión de diferentes ayllus forma la comunidad y consolida la identidad étnica. Esta unidad entre los ayllus es la semilla que da lugar a la activa participación de las comunidades en la defensa de sus territorios y la búsqueda de nuevos procesos de desarrollo social, económico y cultural. La base de la economía para las comunidades Kichwa es la horticultura, la caza, la pesca y la recolección de productos del bosque gestionadas de forma sostenible, integral y compensatoria³.

En el ámbito educativo las dificultades han sido abundantes debido al enfoque de la educación oficial, asumida por lo general por misiones religiosas católicas, que prevaleció durante décadas, orientada a la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Más adelante, la formación fue responsabilidad de profesores foráneos que impartían sus clases en castellano y que no respondían a las necesidades educativas de la comunidad. A nivel comunitario se plantearon muchas deficiencias en la calidad educativa debido al escaso nivel de formación de los maestros, a la falta de infraestructuras adecuadas, a la ausencia de investigación y a la falta de producción de material pedagógico con contenidos que incorporasen los valores y conocimientos indígenas. Es en esa preocupación fundamental donde se inserta el Proyecto Yachay, apoyándose en las nuevas alternativas de Educación Intercultural Bilingüe desarrolladas por las organizaciones con apoyo del Estado.

3.2. Proceso de desarrollo de la licenciatura

3.2.1. Fases iniciales del proceso

Para poder definir claramente la situación de partida del proceso y más concretamente la del proyecto de licenciatura, es importante hacer referencia a los antecedentes del proyecto.

La relación con la comunidad de Sarayaku se inicia en el año 1995 a través de los contactos establecidos por representantes del Centro de Cooperación Internacional (CCI) de la Universidad de Lleida, que realizaron una visita a la comunidad y acordaron con los dirigentes que un tema interesante para ellos sería el intercambio cultural entre la

³ Instituto Quichua de Biotecnología Sacha Supai 2001.

comunidad y la universidad. De ahí nace el programa de las brigadas, cuya finalidad era fomentar ese intercambio cultural y realizar un trabajo de difusión-sensibilización de la problemática indígena del pueblo de Sarayaku y por extensión de los pueblos indígenas del Ecuador. Con el paso del tiempo, los dirigentes de la comunidad plantean al CCI la realización de otras actividades con el grupo de brigadistas y todas las peticiones de apoyo estaban relacionadas con el ámbito educativo (cursos, charlas, etc.).

Es en el año 2000, después de varias reuniones y asambleas, se expresa el sentir de la comunidad tal y como resume un líder de Sarayaku con las siguientes palabras: *“Queríamos que la educación fuera un instrumento de liberación, de lucha, de reivindicación de nuestro territorio, de nuestra cultura, de la dignidad como pueblo indígena”*. Se plantea que uno de los problemas fundamentales en ese momento era que los profesores que enseñaban a sus hijos eran gente foránea con muchos problemas de adaptación al medio; los cambios de profesor eran muy frecuentes y además al no ser Kichwa hablantes tenían problemas de comunicación con los niños. Por tanto, la demanda formulada por parte de los dirigentes indígenas fue el apoyo para la formación de maestros de la propia comunidad. A partir de ese momento, se inician las labores de diseño y concreción del proyecto Yachay a través de un curso universitario que permitiera formar a profesores indígenas de la comunidad en el marco de la Licenciatura de Educación Intercultural bilingüe, especialidad en comunidades amazónicas.

En el siguiente cuadro se ilustran las fases iniciales del proceso Yachay.

FASES INICIALES DEL PROCESO	
I. Viabilidad y formulación del proyecto	- Formación de equipos de Yacahy Lleida y Sarayaku. - Viabilidad del proyecto (social, cultural, técnico y económico) - Determinación ejes principales: contenidos, orientación de los cursos, adecuación a la comunidad y organización social. - Contactos y negociaciones con instituciones ecuatorianas. - Presentación del proyecto a los responsables políticos de DINEIB y DIPEIP y diversas universidades ecuatorianas.
II. Negociaciones finales	- Seguimiento de las negociaciones en la configuración final del proyecto, definición de su orientación social y educativa, redacción y firma del convenio entre las partes. - Socializar las propuestas didácticas, pedagógicas y sociales elaboradas por los equipos de trabajo (Empremtes, Sarayaku, profesores de Lleida) a las entidades participantes en el proyecto. - Revisión de propuestas, teniendo en cuenta las observaciones a las mismas y la necesidad de un mayor ajuste del proyecto al contexto social y cultural de la comunidad. Se realizó un proceso más amplio de consulta y socialización que permitieron establecer las materias y prácticas académicas de cada curso, el itinerario curricular, el calendario y los criterios de selección de los alumnos participantes en la licenciatura. - La Universidad de Cuenca evalúa el proyecto a nivel técnico y académico. - Redacción y firma del Convenio Marco de colaboración.

Para la redacción y firma del convenio se realizó todo un trabajo de identificación de proyecto a través de un estudio de viabilidad del mismo, que tenía como ideas centrales:

1. Los estudiantes debían obtener al finalizar su formación un título universitario válido en Ecuador, lo que exigía contar con la participación de una universidad ecuatoriana en el proyecto que otorgara el título a los estudiantes.
2. El logro de un compromiso por parte del Ministerio de Educación de Ecuador y de las instituciones pertinentes para que los estudiantes que terminaran la formación fueran contratados como maestros de la comunidad.
3. Diseñar un programa docente adaptado a su realidad, ya que los programas y planes académicos de las universidades contactadas durante el estudio de viabilidad se ajustaban escasamente a la realidad de la amazonía ecuatoriana.

En esa primera fase, el trabajo consistió por un lado en el estudio de viabilidad de proyecto a través de contactos con diversos actores institucionales de Ecuador que podrían participar en el proyecto Yachay y por el otro en diseñar la malla curricular de la licenciatura teniendo en cuenta los planteamientos realizados por la comunidad.

El segundo momento fundamental fue la búsqueda de financiación. Inicialmente se contó con los aportes de la Universidad de Lleida y de los propios miembros de la asociación Emprems para poder iniciar el primer año de la licenciatura. Sin embargo, dada la envergadura del proyecto, la universidad y Emprems con sus recursos propios no podían asumir en solitario la financiación del proceso iniciado. Por añadidura, el CCI no fue constituido con la finalidad de gestionar y/o ejecutar proyectos de cooperación, sino brindar líneas de financiación y fundamentalmente prestar apoyo técnico. Aunque ese apoyo técnico se mantendría, era necesario contar con la financiación de la cooperación al desarrollo. Se planteó entonces a la asociación Emprems que asumieran la iniciativa de la licenciatura y la sacaran adelante (algunos de sus miembros habían sido brigadistas y habían transmitido el mensaje de la comunidad de Sarayaku a la U. de Lleida solicitando su apoyo para desarrollar la licenciatura en EIB). Estos brigadistas de Emprems estaban apoyando decididamente la iniciativa desde sus comienzos.

Después de buscar varias alternativas para llevar adelante el proyecto, como por ejemplo llevando a cabo entrevistas con algunas ONGD de mayor envergadura que pudieran asumir el proyecto, reuniones institucionales con agencias de cooperación al desarrollo, etc., Emprems deciden al fin asumir el reto de sacar adelante la iniciativa, lo que en términos organizativos y jurídicos implicó la introducción de cambios para optar a recursos de la cooperación al desarrollo. El proceso de búsqueda de financiación ha sido tortuoso, ya que a una organización pequeña como Emprems, sin experiencia previa en cooperación al desarrollo, le resultaba complicado conseguir financiación. Sin embargo, fruto del esfuerzo y entusiasmo de sus miembros, fueron consiguiendo cada año la financiación para realizar la licenciatura.

En el proyecto inicial se contemplaron los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Mejorar y fortalecer la calidad educativa y de gestión del sistema educativo intercultural bilingüe en las comunidades indígenas de la Provincia de Pastaza.

Objetivos específicos

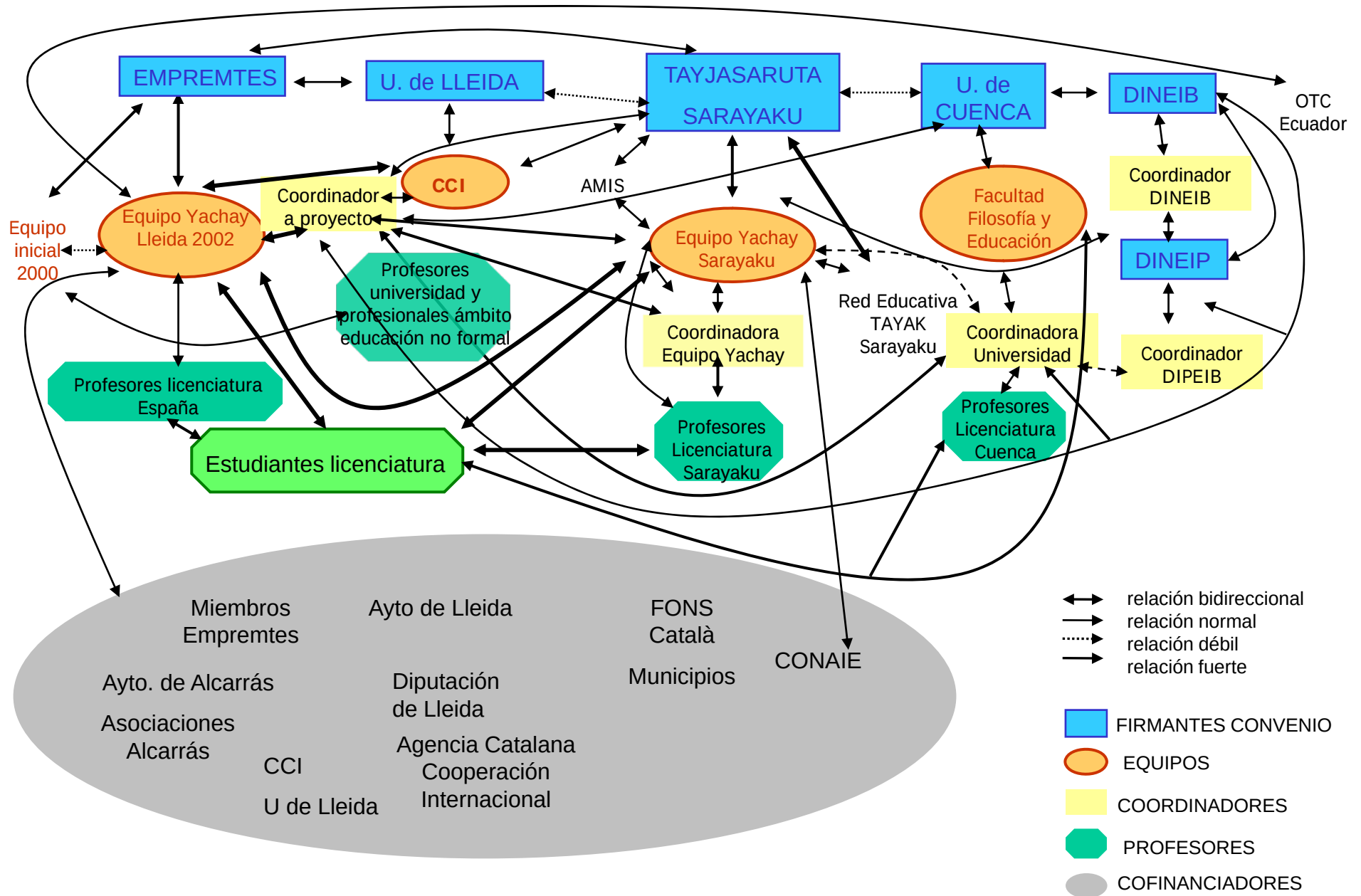
- Adquirir un mayor conocimiento y mejorar la práctica didáctica y educativa de los profesores del pueblo Kichwa de Sarayaku.

- Fortalecer y revitalizar el sistema educativo intercultural bilingüe de los diferentes centros educativos comunitarios de las comunidades.
- Recuperar e impulsar el uso de la lengua indígena, organización, cultura, ciencia y conocimientos propios, interrelacionándolos con los conocimientos occidentales.
- Desarrollar un modelo educativo propio de la comunidad de Sarayaku y de los pueblos indígenas de la provincia de Pastaza, interrelacionando conocimientos propios y externos.
- Adquirir estrategias de autogestión de proyectos con la finalidad de generar procesos autónomos de decisión y desarrollo.
- Obtener una licenciatura en educación intercultural bilingüe, especialidad en las comunidades amazónicas.
- Fortalecer la transmisión intergeneracional de conocimientos y de prácticas culturales y lingüísticas con la finalidad de proyectar sus valores de identidad cultural y grupal, defensa y respeto de sus derechos colectivos en el ámbito educativo, político, cultural y de gestión del territorio y de los recursos naturales.
- Asentar las bases de un modelo educativo basado en la autogestión, la interculturalidad y un bilingüismo que no subordine la lengua local.

Los objetivos iniciales se han mantenido, pero la cobertura de la formación se ha reducido a la comunidad indígena de Sarayaku, entendiéndose éste como un proyecto piloto en Sarayaku., tal como lo señala el director del CCI:

“Al inicio había un planteamiento más amplio: hacer una universidad en la Amazonía. Se quería convertir a Sarayacu en un centro de formación de profesores para toda la Cuenca. La propuesta era crear un espacio donde los estudiantes fueran a vivir, y que se recibiera gente de toda la Cuenca. Eso lo tuvimos que cambiar porque era muy ambicioso y con los medios que contábamos era imposible su realización. Entonces la propuesta inicial quedó como una prueba piloto en Sarayacu para el primer año y el segundo, estos harían segundo año y otros, de otras comunidades, harían primero, y así hasta que se terminara el ciclo. Eso complicó mucho la logística y quedamos en formar a estos primeros y luego ya veríamos. El primer cambio fue por tanto de bajar la escala.”

3.2.2. Entramado Institucional (actores)



En el gráfico aparecen los actores y/o redes que han participado en el proyecto. Se puede diferenciar entre actores directos e indirectos, ya que no todos los que aparecen reseñados tuvieron desde el inicio del proceso el mismo nivel de participación o responsabilidades concretas en el desarrollo de la licenciatura, y en cada una de estas clasificaciones existen diferentes grados de participación de los actores, como se verá en la descripción del mapa. En apartados posteriores se volverá al mapa de actores para profundizar en el aspecto que corresponda.

Actores directos:

Un primer bloque de actores son los firmantes del Convenio para la puesta en marcha de la licenciatura: el Consejo de Gobierno de la comunidad de Sarayaku Tayjasaruta⁴, el Grupo Cívico Cultural Emprems, la Universidad de Lleida, la Universidad de Cuenca, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza (DIPEIB). Todos ellos actores comprometidos con la puesta en marcha de la licenciatura y con las funciones establecidas concretamente para cada uno.

Un segundo bloque de actores son las instancias que estaban más directamente vinculadas con la ejecución y desarrollo de las actividades de la licenciatura: el Equipo Yachay Lleida, el Equipo Yachay Sarayaku, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, el Centro de Cooperación Internacional de la Universidad de Lleida (CCI). Cada una de estas instancias está dotada de un coordinador que sería la persona encargada de mantener la comunicación y coordinación de cada una de las partes en el proyecto. En el caso de la DINEIB y DIPEIB, se estableció también un coordinador para cada entidad, aunque a las primeras reuniones sólo asistió el coordinador de la DINEIB, más adelante esta institución delegó en el coordinador de la DIPEIB su representación en las reuniones de evaluación. Es importante resaltar que la coordinadora del Equipo Yachay de Lleida hizo las veces tanto de coordinadora de su entidad en relación al proyecto como de coordinadora general del mismo. Emprems afirma que el Convenio planteaba que esa responsabilidad debía de asumirla una persona designada por Sarayaku, aunque no se realizó dicho nombramiento. Como puede observarse en el mapa de actores, el entramado de relaciones es más denso en el caso de este actor que en el resto.

Se menciona también al equipo inicial de Emprems, presente antes de iniciarse formalmente el proyecto en colaboración con el CCI, en la realización de trabajos en torno al estudio de viabilidad del proyecto y posteriormente en todas las labores destinadas a la creación de la malla curricular y su posterior socialización. Igualmente, se menciona a un grupo de profesores de la Universidad de Lleida y a otros

⁴ En el convenio aparece como Centro ALAMA de SARAYAKU, hoy TAYJASARUTA.

profesionales del ámbito de la educación no formal que participaron desde Lleida en el trabajo de construcción de la malla curricular en relación directa con Emprementes.

Aparecen también los alumnos de la licenciatura como beneficiarios directos del desarrollo del proyecto.

Aparecen reflejados en el mapa de actores los profesores que han participado como docentes en la licenciatura. Se reseñan tres grupos de profesores: unos vinculados con la Universidad de Cuenca, otros seleccionados por Emprementes y los sabios indígenas de la comunidad que participaron como docentes en la licenciatura.

Actores indirectos:

En el mapa aparece también la Oficina Técnica de Cooperación (OTC) de España en Ecuador, que tuvo una participación importante en todo lo relacionado con la tramitación de visados y demás asuntos relacionados con el desplazamiento de los profesores extranjeros a Sarayaku y que colaboró con EMPREMTES en este sentido, una relación que fomentaría a su vez el conocimiento del proyecto por parte de su coordinador.

AMIS, la Asociación de Mujeres de Sarayaku, participó al comienzo del proceso apoyando ante todo con infraestructura para las reuniones.

La Red Educativa TAYAK de Sarayaku, creada a raíz del proceso de descentralización educativa y dedicada a la capacitación educativa, contribuyó con algunos recursos a la construcción de la vivienda de los profesores, realizada con mano de obra de la comunidad y en particular con las *mingas*⁵ realizadas por los alumnos de la licenciatura. Esta vivienda de profesores serviría a la vez como alojamiento para los docentes que venían a dar capacitación dentro de la RED y a los profesores desplazados para dar clases en la licenciatura.

Como último bloque de actores se señalan las instituciones que han cofinanciado el proyecto durante estos años: miembros de Emprementes, el CCI, el Ayuntamiento de Alcarrás, diversas asociaciones culturales de Alcarrás, el Ayuntamiento de Lleida, la Diputación de Lleida, la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD), el FONS Catalán y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que tienen como es lógico relación con Emprementes, como entidad solicitante de la financiación del proyecto. Como ya se apuntó anteriormente, el CCI no sólo aportó financiación al proyecto sino que desde el inicio también brindó apoyo técnico. CONAIE también comienza a participar del proyecto no sólo con recursos destinados al equipo Yachay de Sarayaku, sino en alguna medida vinculándose a las reuniones anuales de evaluación y como apoyo con el que contar dentro del proyecto. Su relación más

⁵ Nombre empleado en la comunidad para el trabajo comunitario.

estrecha ha sido con el equipo de Yachay de Sarayaku.

3.2.3. Implementación de la licenciatura

FASES DE DESARROLLO DEL PROCESO	
III Inicio: primer año licenciatura	- En 2003, se da inicio a la licenciatura, distribuida la formación por cuatrimestres (primero y segundo). Este primer año de licenciatura coincide con el conflicto petrolero que mantiene la comunidad con la empresa CGC. TAYJASARUTA debe hacer frente a este problema y delega en el equipo Yachay de Sarayaku la gestión del proyecto, lo cual, como se verá en el análisis, va a tener repercusiones importantes en el desarrollo del proceso. - Desde el inicio del proyecto existen dificultades para conseguir profesores con el perfil adecuado para impartir clases en la zona. En virtud del convenio firmado, la Universidad de Lleida tenía responsabilidades al respecto, pero no consiguió desplazar docentes para apoyar la licenciatura. Este hecho dificulta el desarrollo del proyecto e implica tener que buscar profesionales por fuera de la universidad y en muchas de las ocasiones sin ejercicio profesional como docentes. - Dificultades de adaptación por parte de los alumnos al ritmo de trabajo, comprensión de las asignaturas, horario, etc. - Durante estos dos cuatrimestres no se imparten todas las asignaturas establecidas (Lengua Kichwa y Bilingüismo, Psicología evolutiva y educativa, Nutrición, Cosmovisión de la salud indígena y Legislación educativa y comunitaria).
IV Segundo año de la licenciatura	- Año 2004 a 2005 (tercer y cuarto cuatrimestre). Búsqueda de financiación fuera de la universidad, presentación de proyectos anuales. - Se comienza un taller de inducción a los profesores que se desplazan desde España. Se establece una edad mínima de 28 años en el perfil del personal docente, buscando con ello contar con profesionales que pudieran acreditar experiencia, recomendación realizada por el gobierno de Sarayaku. - Se presentan problemas de comunicación con la comunidad, dada la dificultad de acceso a medios adecuados, lo que lleva al equipo de Lleida asumir la coordinación general del proyecto para mantener una comunicación fluida con los demás actores en el proceso.
V Tercer año de la licenciatura	- Año 2005 y 2006 (quinto y sexto cuatrimestre). Se decide ampliar en un cuatrimestre más la licenciatura para poder impartir las asignaturas que quedaron pendientes. - Hay un avance importante en la adaptación de los alumnos a los ritmos de clase. - Se plantea que el proyecto es de todos y que los dirigentes de la comunidad se deben implicar de nuevo en el proceso. - Tayjasaruta quiere retomar el liderazgo del proceso en la comunidad y propone un cambio de coordinador. Plantean que no sólo se quiere formar profesores sino que además se tenga en cuenta el proyecto político organizativo. - La representante de Emprements renuncia a la coordinación.
VI Cuarto año de la licenciatura	- Año 2006 a 2007 (séptimo y octavo cuatrimestre). En el segundo cuatrimestre de este curso se introducen las nuevas tecnologías de Internet.

**VII
Graduación**

- Año 2007 (Noveno cuatrimestre, añadido debido a las asignaturas que no se pudieron dar en su momento)
- Tesis de grado (dirigidas telemáticamente desde noviembre de 2007 a mayo de 2008).
- Se prevé la graduación para agosto de 2008.

En los cuadros que se presentan a continuación los alumnos de la licenciatura realizan una cronología histórica del desarrollo de la licenciatura donde, a partir de bloques temáticos definidos por ellos mismos, se plantean los problemas encontrados según sus apreciaciones.

CRONOLOGÍA HISTÓRICA

TEMAS			
AÑO	FUNCIONAMIENTO	FORMACIÓN CONTENIDOS	PROFESORES
AÑO 1 (Agosto 03- mayo 04)	- No existen fuentes de consulta (biblioteca). - Se matriculan 30 alumnos. - Falta de respeto al horario de clase. - Irresponsables en el aseo del aula. - Falta de colaboración para la alimentación de los profesores. (proyecto, estudiantes y comunidad) - Deserción de alumnos. - Falta de entendimiento en el debate entre los alumnos. - Problemas con el financiamiento de algunas de las partes implicadas en el proyecto.	- Algunos contenidos no eran adecuados. - Se utilizaba por parte de los profesores un vocabulario poco comprensible para los alumnos.	- Al inicio, los profesores venidos de fuera de Ecuador eran muy jóvenes y con poca experiencia. Fue difícil contratar profesores que se trasladaran a la zona. - Responsables con el trabajo a desarrollar en el cuatrimestre. - Puntuales con el horario. - Algunos no se adaptan al medio.
AÑO 2 (AGOSTO 04-mayo 05)	- Escasa coordinación entre los alumnos y el equipo Yachay. - Para este año se contaba ya sólo con 26 alumnos. (Se retiraron varios dirigentes porque no podían compatibilizar el estudio con sus obligaciones como autoridades en los momentos de lucha con la petrolera). - Deficiente coordinación con las autoridades de la comunidad.	- La asignatura de ética profesional y orientación escolar indujo a la reflexión. Desde ese entonces se percibe la problemática de la educación en Sarayaku y se comienza a trabajar de otra forma en algunas escuelas.	- Los profesores Ángeles Medina, Luis Eguren, William Ortiz y Noelia Madrazo tenían una metodología adecuada y una formación académica avanzada y con mucha experiencia en sus asignaturas. - La maestra y maestro de Arte y tecnología indígena, Angelina y Patricio Gualinga, impartieron su conocimiento ancestral de forma práctica. - Las maestras Noelia y Maite no cumplieron con la planificación correctamente por ausentarse de la comunidad sin previa notificación al equipo Yachay. La asignatura se quedó con una sola encargada de impartir las clases.

TEMAS (continuación)			
AÑO	ALUMNOS	CLASES	INFRAESTRUCTURA
AÑO 1 (Agosto 03- mayo 04)	- Falta de un reglamento preciso para el cumplimiento de ciertas normas en el desarrollo de las clases y de la formación en general. - Al principio era difícil adaptarse a la dinámica del estudio y a los horarios de clase. - Existía cierta indisciplina.	- Dinámicas. - Se trataba de que hubiera familiarización entre alumnos y profesores. - Escasa comunicación entre el maestro y los estudiantes durante las clases.	- No existía infraestructura adecuada para las clases y para los trabajos de consulta. Se realizaban las clases en aulas cedidas por el colegio. - No había vivienda para los profesores, ni comedor, ni servicios básicos como agua, luz y baño.
AÑO 2 (AGOSTO 04-mayo 05)	- Se fueron adaptando a las clases y al horario. - Persistía la indisciplina por parte de los estudiantes.	- Las clases de Ángeles, Luis, William y Noelia fueron bastante dinámicas durante el periodo de formación. - Las clases de Angelina y Patricio eran bastante prácticas e interesantes para la vida cotidiana de Sarayaku, por lo tanto hubo mayor empeño en el trabajo. - Las clases de Mónica y Maite no tenían una buena metodología y además el lenguaje utilizado era poco entendible, ante todo de Mónica, que al ser italiana era muy difícil entenderle cuando hablaba.	- Al no contar con un aula propia para las clases, se presentaban malentendidos con respecto al mantenimiento del aula. - Se contaba para este año con vivienda, cocina y cocinera para los profesores.

TEMAS			
AÑO	FUNCIONAMIENTO	FORMACIÓN CONTENIDOS	PROFESORES
AÑO 3 (Agosto 05-mayo 06)	- Cambios de horarios, no se cumplía el horario establecido. - Algunos profesores no entendían la realidad de Sarayaku. Por ejemplo, cuando una compañera acudía con su bebé, a veces no podía amantarlo en clase, no le estaba permitido, se veía como un problema, como una interrupción de la clase. No había flexibilidad ni permiso para ir al baño - Tiempo restringido, insuficiente para desarrollar los trabajos, lo que ocasionaba atrasos en los mismos.	- Contenidos apropiados para la formación.	- Aunque mejoraron los profesores en cuanto a formación y experiencia, todavía quedaban algunos que carecían de ambas y a los que además no se les daba bien transmitir los conocimientos. - Hubo discusiones con los profesores por su falta de comprensión de las costumbres y cultura de Sarayaku.
AÑO 4 (Agosto 06-mayo 07)	- Los profesores extranjeros cumplieron la planificación. - Los profesores ecuatorianos no cumplieron el horario, a veces se iban sin cumplir las horas y por ello se dieron los atrasos en algunas asignaturas.	- Conocimientos útiles para la aplicación diaria con los proyectos educativos para la enseñanza.	- En el primer cuatrimestre sólo hubo mujeres, con poca experiencia. - Escasa participación en la comunidad. - En el siguiente cuatrimestre, uno de los profesores estaba muy preparado y el otro no tenía conocimientos adecuados para impartir la asignatura.
AÑO 5 (agosto y septiembre 07)	- Se ha cumplido el horario. - Material bibliográfico incompleto. En la biblioteca faltan libros para investigar algunos temas. - Horario rígido en las clases de computación. - Se necesitan más ordenadores. - Falta de capacitación para el uso adecuado de los ordenadores.	- Contenidos adecuados a la realidad. - Profundización en el MOSEID - Análisis estratégico del sistema educativo de Sarayaku. - Avances en las líneas estratégicas del modelo educativo - Nuevos programas en la red (Internet).	- Cuentan con experiencia en las asignaturas para explicar los temas a los estudiantes.

TEMAS (continuación)			
AÑO	ALUMNOS	CLASES	INFRAESTRUCTURA
AÑO 3 (Agosto 05-mayo 06)	- Se elaboró un reglamento interno. - Se presentaron diferencias entre alumnos, discusiones, falta de entendimiento.	- Poco dinamismo. - Cansado. - Muy teórico.	- Aula inadecuada.
AÑO 4 (Agosto 06-mayo 07)	- Mayor adaptación al ritmo de las clases. - Mejora en la disciplina de los estudiantes.	- Dinámico a veces. - Creativo. - Reflexivo. - Aburrido.	- Al inicio, el aula seguía siendo inadecuada. - En el segundo cuatrimestre se contaba ya con sala de biblioteca, aula propia y centro de informática - Instalación de antena parabólica y baterías para la conexión a Internet.
AÑO 5 (agosto y septiembre 07)	- Se aprecia un aumento de la motivación entre los alumnos, lo cual tuvo impacto positivo en temas relacionados con la informática y con los avances en el trabajo con el modelo educativo. - Mejor ritmo de trabajo. - El reglamento interno no se aplica en la actualidad.	- Clases dinámicas. - Combinan teoría y práctica.	- Aulas adecuadas pero con escasa iluminación. - Aulas de computación inadecuadas, pequeñas.

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como se mencionó en el apartado sobre metodología de la evaluación, se analizaron cuatro criterios: eficacia, eficiencia, análisis de impacto / efectos del proyecto y sostenibilidad. En la definición participativa de los términos de referencia de la evaluación, se planteó como interés específico informar sobre las lecciones aprendidas durante el proceso.

4.1. Eficiencia

La medida en la que el proyecto ha alcanzado los resultados y la calidad de los mismos. En la evaluación de este criterio, se atenderá a la asignación de recursos a las actividades y a la relación de éstos con los resultados del proyecto.

Es importante referirse primeramente al hecho de que la financiación para este proceso ha sido realizada por distintas entidades cofinanciadoras. En un inicio y como se señalara ya en el capítulo 2 del contexto, el proyecto se financió tanto durante la fase de identificación como en el primer año de desarrollo de la licenciatura por parte del CCI de la Universidad de Lleida y de Empremtes con recursos propios de su equipo. A partir del segundo año de licenciatura, otras entidades empiezan a cofinanciar el proceso, como son ACCD, el Ayuntamiento de Lleida, la Diputación de Lleida y el Fondo Catalán. Los proyectos se presentaron a las convocatorias anuales de la ACCD, la Diputación y el Fondo Catalán (en una sola convocatoria de 2003), mientras que en el caso del Ayuntamiento de Lleida se presentó a la convocatoria bianual.

Analizando las partidas financiadas, se puede establecer que el peso más importante se refiere a las del personal expatriado (pago a profesores), viajes y alojamiento. En esta última partida, el menor coste iba destinado al alojamiento. Las restantes partidas cofinanciadas se refieren a material, formación de formadores, partidas éstas en general muy residuales en relación al monto total solicitado, lo cual es evidente en los proyectos presentados para financiación en el año 2004, para la ejecución durante la fase IV y parte de la V. En las fases V, VI y VII (2005-2006-2007) de ejecución de la licenciatura se sigue manteniendo el grueso de las partidas para el personal expatriado y viajes, alojamiento y dietas, aunque aumenta el peso de partidas que antes eran por lo general inexistentes, como por ejemplo: construcciones e infraestructuras, equipos, material y suministros, y de funcionamiento, que incluye en el caso de ACCD parte del pago de la técnica de gestión de Empremtes, que en el presupuesto de otras entidades cofinanciadoras aparece como personal local. Esta nueva partida incluida en el presupuesto obedece, como es evidente a partir de la información obtenida en las entrevistas a diferentes actores del proyecto y de la información documental, a la

reflexión de la necesidad de contar con un técnico en gestión que pudiera apoyar desde Emprementes a la parte administrativa del proyecto, dadas las características de la asociación como entidad que opera con trabajo voluntario y entendiendo la envergadura del proyecto.

En el caso de las partidas destinadas a construcciones e infraestructura y a la de material y suministros, su inclusión obedece a las necesidades que plantea el desarrollo del proyecto, referidas fundamentalmente a la construcción, instalación y dotación del aula informática.

Según se acordó en los términos de referencia, para esta evaluación no era necesario hacer una comparación de costes, que hubiera requerido recoger información adicional a la suministrada, como por ejemplo la información relativa a los costes de mercado de los diferentes insumos y servicios requeridos. No obstante, se pueden extraer algunas conclusiones al respecto:

Teniendo en cuenta que la formulación de cada uno de los proyectos presentados para financiación se realizaba cada uno o dos años en el caso del Ayuntamiento de Lleida, la variación en la estimación de costes⁶ es coherente con el tiempo transcurrido.

Por lo general, las partidas no han sufrido desviaciones importantes con respecto de las inicialmente presupuestadas, teniendo en cuenta que casi la totalidad de los proyectos presentados requirió la reformulación de los mismos debido a que, por una parte, no se adjudicaba la subvención completa solicitada (que ya de por sí exigía hacer la reformulación) y por otra porque al ser un proyecto presentado a varias entidades el cambio en el importe de la subvención de uno de ellos implicaba ajustar el coste de las partidas a los demás proyectos para dar respuesta a las necesidades que para esa fase de la licenciatura se requerían prioritariamente.

A lo anterior se suma el hecho de que la DINEIB, la Universidad de Cuenca, la Universidad de Lleida y el gobierno de Sarayaku no realizaron todos los aportes comprometidos inicialmente en la firma de convenio, lo cual obedece a varias razones que se analizan en el apartado correspondiente, llevando a errores de cálculo en los costes de algunas partidas, como es el caso de la de personal (profesores) y algunos gastos de desplazamientos.

Tomando en cuenta la relación de los costes imputados a las actividades establecidas en los diferentes proyectos y a los resultados previstos, puede decirse que:

Las infraestructuras y los equipos solicitados están instalados y en uso actualmente,

⁶ Como se verá más adelante, se pudo establecer que los costes de personal estaban infravalorados, pero aquí nos referimos a la variación de los costes establecidos en relación al incremento de esos costes iniciales durante el desarrollo del proyecto.

cumpliendo la función para la que fueron establecidas y teniendo en cuenta que para esta última fase de la licenciatura es imprescindible una buena comunicación y el uso de equipos informáticos para el desarrollo de las tesis de licenciatura de los alumnos. Con la formación que está impartándose al respecto, puede plantearse que se estará capacitado para mantener una comunicación fluida con los tutores para el desarrollo de los trabajos finales. En base a la revisión de la información documental suministrada y a la percepción de los diferentes actores entrevistados, puede establecerse que los profesores han recibido las clases que estaban estipuladas, exceptuando algunas que no pudieron impartirse en el momento previsto y que se aplazaron a un último cuatrimestre adicional.

Varios actores entrevistados en la comunidad constatan los cambios positivos en la manera en que los alumnos-profesores imparten sus clases a los escolares de Sarayaku. De todos modos, en este tipo de proyectos los resultados previstos no serán visibles totalmente en el corto plazo.

El personal que gestiona y coordina el proyecto tanto en el equipo Yachay de Lleida como en el de Sarayaku es de carácter voluntario. En efecto, este aspecto reduce los costes del proyecto y por tanto lo que se solicita para el desarrollo del mismo. Sin embargo, es evidente que se hubiera requerido al menos una persona contratada sobre el terreno exclusivamente para este proyecto. Por otra parte, en el caso de Emprems no parece que se hayan valorado sus aportes tanto de personal como de otras partidas en los proyectos presentados, lo cual podría obedecer a la propia filosofía de la asociación. Esta no valoración hace que esa partida de personal del proyecto esté infravalorada. A lo anterior se suma los pagos al personal expatriado (profesores). Este coste se valoró por debajo de los salarios que suelen pagarse en el ámbito de la cooperación al desarrollo al personal expatriado cualificado. Al no aportar la Universidad de Lleida profesores que pudieran desplazarse desde esta institución, se tuvo que buscar otra alternativa fuera de la universidad, y para no incrementar sustancialmente el coste de esa partida, se valoró por debajo de su coste real.

En definitiva, consideramos que hay elementos suficientes para afirmar que las intervenciones no fueron todo lo eficientes que cabía esperar en cuanto a la valoración del pago al personal en general, aun teniendo en cuenta que se han realizado ajustes en este sentido. Como se verá en detalle más adelante, este hecho ha tenido repercusiones en los resultados del proceso y es una cuestión en la que se debería incidir en el futuro, en caso de continuar la intervención o replicarla en otro contexto.

4.2. Eficacia

El grado en que las actividades y los resultados del proyecto concuerdan y han contribuido a los objetivos e impacto del mismo.

Antes de proceder al desarrollo de este apartado, consideramos necesario aclarar que el proyecto general (el proyecto Yachay), entendiéndose por tal aquél que abarca todo el proceso de desarrollo de la licenciatura, está formulado con una metodología diferente a la del marco lógico. Dicha metodología de formulación es exigida por la mayoría de las entidades financiadoras. Este hecho podría explicar las dificultades para formular en condiciones adecuadas un proyecto empleando la metodología del marco lógico. Al revisar las matrices de planificación, se aprecia una confusión en el establecimiento de los objetivos, resultados e indicadores asociados a los mismos, lo que dificulta un análisis del grado de la contribución de las intervenciones a éstos. También debería señalarse que para un proyecto de este tipo la metodología de marco lógico, con su rigidez, no es la más adecuada cuando se trata de procesos y no de proyectos. Pero en este sentido, según pudo extraerse a partir de las conversaciones con los financiadores, hubo suficiente comprensión y flexibilidad al respecto.

Por tanto, este hecho ha representado un obstáculo considerable a la hora de comparar las diferentes matrices con el proyecto general que, al estar planteado en otra clave de interpretación, dificulta su análisis. A esto debemos añadir que la organización solicitante ha tenido que optar por una modalidad de financiamiento anual que le ha obligado a formular las matrices de planificación de sus proyectos ajustadas a esa periodicidad.

Dado que estamos realizando una evaluación de proceso y no de proyecto, en este apartado tendremos en cuenta en una buena medida esa formulación del proyecto general, que no sin algunas dificultades nos permite analizar de manera más adecuada el proceso.

Habiendo planteado esa salvedad, comenzaremos por analizar si el proyecto ha generado los beneficios previstos hasta el momento actual⁷ y qué percepción tienen los diferentes actores involucrados, especialmente el pueblo de Sarayaku.

A partir del análisis del trabajo de campo, se apreció un adecuado nivel de consecución de beneficios que el proyecto ha generado, y que se corresponden con la mayoría de las infraestructuras y equipos: aula, sala de computación y su dotación, a pesar de que los alumnos de la licenciatura manifestaron que el número de ordenadores a su disposición eran insuficientes y que había problemas de iluminación en la sala informática. En cuanto a la biblioteca, se ha hecho un gran esfuerzo para dotarla de los textos

⁷ El momento actual referido es el mes de septiembre de 2007, cuando se realizó el grueso del trabajo de campo.

necesarios para consulta de las asignaturas impartidas. Sin embargo, en términos de material pedagógico y didáctico de EIB, la dotación es mínima, porque según afirma el coordinador de la DIPEIB para el proyecto, la producción de material desde la dirección es escasa y escasea la bibliografía referenciada al respecto. Otro problema es el cuidado y almacenamiento de los libros dadas las condiciones de humedad de la zona, que requiere unas condiciones de almacenamiento acordes con esta circunstancia. Estas infraestructuras y equipos están a disposición de los alumnos y se verificó su uso y aprovechamiento para las clases durante la estancia en Sarayaku de la evaluadora. También están a disposición de los alumnos los equipos informáticos para la elaboración de las tesis a través de tutorías virtuales.

A partir del análisis de la información documental suministrada y de las reuniones y entrevistas con la población beneficiaria directa, se aprecia que la formación recibida por los alumnos hasta el momento les ha permitido realizar cambios importantes y en algunos profesores esto se ha traducido en una modificación de sus prácticas docentes en las escuelas de Sarayaku. Gracias a sus años de formación, los alumnos-profesores han adquirido un mayor conocimiento de las herramientas pedagógicas que les ha permitido ir mejorando su práctica didáctica y educativa en las aulas. No obstante, este hecho no puede extenderse a todos los alumnos de la licenciatura, ya que perciben distintos niveles de asimilación de los contenidos y de la manera en que se transmiten dichos conocimientos.

En cuanto al fortalecimiento y revitalización del sistema de EIB de los diferentes centros educativos comunitarios, no es posible realizar un análisis completo al respecto. Por un lado, la información suministrada no es suficiente y por el otro, el grado de consecución de este tipo de objetivos no es observable con el escaso tiempo de estancia en la comunidad. Sin embargo, sí es posible afirmar que los alumnos- profesores han puesto en práctica, como se mencionaba anteriormente, las estrategias educativas y didácticas introducidas en la formación. En este sentido, hay una percepción generalizada entre la población de Sarayaku de que están produciéndose cambios positivos.

En lo que se refiere al desarrollo de un modelo educativo propio, actualmente el proyecto apenas ha avanzado en este sentido y se está trabajando en los lineamientos de dicho modelo, de modo que no es posible estimar su grado de desarrollo en este momento.

Se percibe un desequilibrio entre los conocimientos occidentales que se pretendían apropiar y los conocimientos propios de la cultura que era necesario investigar y rescatar y el tipo de relaciones interculturales que se perseguía construir.

En lo concerniente a las estrategias de autogestión del proyecto y su apropiación por parte del equipo Yachay de Sarayaku y del órgano de gobierno, se puede afirmar que se

ha producido un aumento significativo en este último año, pero todavía en un nivel que no permite generar un proceso autónomo de desarrollo.

En cuanto a otros objetivos como son el fortalecimiento de la transmisión intergeneracional de conocimientos y de prácticas culturales y lingüísticas, se ha podido constatar a partir de la información obtenida durante las entrevistas a diferentes actores de la comunidad de Sarayaku que éstos sólo se han cumplido parcialmente. No se ha logrado la integración necesaria entre conocimientos propios y externos, pero sí se valora y se percibe la introducción de elementos nuevos en la enseñanza para incorporar algunas prácticas culturales propias en los establecimientos educativos. Los alumnos han valorado especialmente las clases de Arte y tecnología indígena que se impartieron durante el primer cuatrimestre, en las que participaron sabedores de la comunidad.

Como señalábamos anteriormente, no puede constatarse con claridad la capacidad del proyecto para sentar las bases del modelo educativo propio basado en la autogestión, la interculturalidad y un bilingüismo que no subordine la lengua local. Sí podemos decir se ha emprendido esta labor y que se cuenta con 24 personas formadas en la licenciatura de la cuales 19 son profesores nombrados en los centros educativos de Sarayaku. Esto permite contar con personal cualificado para emprender esta empresa fundamental. Es importante señalar que este trabajo requeriría no sólo del concurso de este grupo de profesores sino del fomento de relaciones con la red educativa de Sarayaku y el propio gobierno para cumplir este objetivo.

En las evaluaciones anuales realizadas se pusieron de manifiesto algunos desfases como resultado de no impartirse ciertas asignaturas, fallos que se han subsanado añadiendo un cuatrimestre para abordar las asignaturas pendientes debidamente. Esta dificultad se debió fundamentalmente al incumplimiento de compromisos por parte de la DINEIB y de la U. de Cuenca, que no pudieron aportar los docentes en el momento marcado en el calendario.

Actores del convenio y responsabilidades

Para estudiar el reparto de responsabilidades entre los diferentes actores del convenio en el desarrollo del proyecto, se partió de los compromisos contenidos en el mismo, de los informes de evaluación anuales y de los planteamientos de los propios protagonistas. Es importante recordar que cada entidad firmante del convenio designó a un coordinador para atender directamente al desarrollo del proyecto de licenciatura. Repasaremos los logros y dificultades planteados durante el desarrollo del proyecto a los distintos actores y cómo se trató de resolver dichos desajustes.

TAYJASARUTA

El equipo Yachay de Sarayaku ha sido el equipo gestor designado por el gobierno propio para atender los asuntos administrativos y operativos relacionados con el desarrollo del proyecto.

Antes de analizar sus responsabilidades, es necesario hacer varias puntualizaciones. El equipo está integrado por algunos estudiantes de la licenciatura (cinco), lo cual ha dificultado su labor, ya que tenían que atender como alumnos a los cursos de licenciatura y además dedicarse a otros menesteres, manifestando que en algunas ocasiones tenían que abandonar las clases para atender asuntos relacionados con la gestión. Por otro lado, no contaban con recursos propios adecuados para realizar el trabajo que se les exigía, recursos que Tayjasaruta se había comprometido a conseguir, pero que sólo aportaría posteriormente y de manera parcial gracias al apoyo de la CONAIE. Esta falta de recursos generó dificultades para la realización de las gestiones del equipo Yachay. Se ha planteado que en varias ocasiones tuvieron que conseguir préstamos a través de la Caja Solidaria de la comunidad⁸ para satisfacer alguna necesidad apremiante del proyecto, dinero que después era devuelto por parte de Empremites. Y por último, no contaban con la preparación necesaria para asumir esta labor, y tampoco recibieron formación al respecto. Valorán el hecho de que hoy en día están más capacitados para desarrollar las funciones encomendadas, fruto de aprender haciendo. Sin embargo, consideran que en los primeros años este desconocimiento afectó a la buena marcha del proceso.

Teniendo en cuenta las responsabilidades establecidas en el convenio, se detallan a continuación los compromisos definidos:

- Al ser algunos alumnos responsables de la supervisión de sus propios compañeros de licenciatura (los cinco miembros del equipo Yachay) se constituían, como ellos mismo refieren en juez y parte. Este hecho obstaculizó la labor de seguimiento que fue realizada de manera parcial. El seguimiento a los profesores fue muy escaso (concentrándose fundamentalmente en los profesores comunitarios que habían participado impartiendo clases en la licenciatura), esta labor fue asumida casi en su totalidad por Empremites. El equipo Yachay sugería los cambios que a su parecer eran adecuados en un momento determinado a Empremites, por ejemplo cuando faltaban profesores y había que realizar cambios, etc. Así estaba establecido también con la Universidad de Cuenca, pero la relación directa con esta institución ha sido más bien escasa, reducida a las reuniones

⁸ Es importante destacar el esfuerzo realizado por la Asociación de Mujeres Indígenas de Sarayaku (AMIS) en el otorgamiento de pequeños préstamos a través de la creación de la Caja Solidaria que ellas gestionan.

anuales de evaluación y a ciertos viajes realizados por la coordinadora del equipo de Sarayaku en compañía de la coordinadora del equipo de Emprems a la Universidad de Cuenca. Las comunicaciones fueron continuas con el equipo de Emprems, a pesar de la existencia de dificultades, y fueron muy escasas con el resto de actores del proyecto, ya que al encontrarse en una zona aislada y sin acceso a medios adecuados era imposible establecer una comunicación fluida y estable. El esfuerzo de comunicación fue realizado fundamentalmente por el equipo de Lleida y en menor medida por el equipo de Sarayaku. Los demás actores del convenio asumieron una posición más pasiva al respecto y el equipo Yachay de Lleida se convirtió en el puente de comunicación entre los diferentes actores del Convenio.

- En cuanto a la búsqueda de organismos y entidades para la financiación del proyecto, el equipo contaba con una limitación muy importante como era el tema de los recursos para desplazamientos y dietas, que no permitían realizar los contactos pertinentes y que, como se mencionara anteriormente, era responsabilidad del gobierno obtener esa financiación. A pesar de ello y en ocasiones con recursos de la propia persona desplazada, se logró generar sinergias importantes en el desarrollo del proyecto con la Red Educativa, apoyarse en sus recursos de desplazamiento para realizar gestiones fuera de Sarayaku, aunar esfuerzos para la construcción de la vivienda de profesores y disponer así de una vivienda tanto para los profesores que venían de fuera a realizar capacitaciones como para los profesores de la licenciatura. También gracias a la gestión del equipo se consiguió un recurso económico de apoyo a la licenciatura por parte de la CONAIE a través de su programa de Educación, lo que le ha permitido al equipo Yachay contar con recursos propios para subsanar en alguna medida ciertas deficiencias del mismo.
- En relación a la gestión y administración conjunta con Emprems de los recursos humanos, materiales y financieros, etc., el equipo Yachay de Sarayaku normalmente sólo ha gestionado y administrado los recursos económicos obtenidos gracias a su propia labor y algún recurso procedente de Emprems para hacer frente a pagos de maestros locales o cofinanciar la alimentación de los docentes. En cuanto a la elaboración de informes y otros materiales y documentos, la participación del equipo Yachay ha sido escasa, en parte debido a la falta de preparación para abordar estas responsabilidades y en parte por la falta de apoyo desde el propio gobierno de Sarayaku (como se ha mencionado en otros apartados, la contienda con la petrolera CGC llevó a la mayoría de sus dirigentes y personal cualificado a dedicarse al conflicto y no asumir debidamente la gestión y dirección del

proyecto). Así pues, no podemos hablar de administración y gestión conjuntas.

- Según indican, se han cubierto el alojamiento y la manutención del personal desplazado a la comunidad de Sarayaku para participar en el proyecto, aunque en algunas ocasiones hayan experimentado dificultades con el suministro de alimentos para los profesores.
- En cuanto a la cobertura de los gastos de transporte desde la Shell a Sarayaku (ida y vuelta) a los profesores y demás actores participante en el proyecto, en general ésta se ha cumplido adecuadamente, aunque se alude a la dificultad planteada por los elevados costes de desplazamiento.
- Desde el gobierno de Sarayaku se designó, con el visto bueno de Emprementes, a una coordinadora del equipo Yachay (la persona designada forma parte del mismo). En el convenio se planteaba que el gobierno de Sarayaku debía designar a un ayudante de coordinación, algo así como una secretaria que estuviera en contacto con la Universidad de Cuenca para la tramitación de las calificaciones y expedientes de los alumnos/as de la licenciatura. Esta persona designada debía contar con el visto bueno de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la U. de Cuenca y de Emprementes. No se pudo inferir a partir de los documentos revisados y las entrevistas mantenidas que se llegara a designar a ninguna persona para desempeñar esta labor. Lo que sí se ha podido establecer es que la preparación de calificaciones y expedientes académicos ha sido realizada por el equipo de Lleida.
- El equipo Yachay de Sarayaku y Tayjasaruta proporcionaron los espacios requeridos para el desarrollo de las clases y seminarios en Sarayaku, así como la gestión de espacios de reunión en Puyo para el Consejo de evaluación de la licenciatura.

Universidad de Cuenca

La Universidad de Cuenca, a través de su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, adquirió una serie de compromisos en el desarrollo de la licenciatura. A continuación presentaremos el grado de cumplimiento de los mismos.

- Se ha realizado la supervisión académica, fundamentalmente de carácter administrativo y de gestión de los aspectos legales requeridos para el desarrollo de la licenciatura. La coordinadora de la U. de Cuenca ha participado en las

evaluaciones anuales y otras reuniones y evaluaciones realizadas en Cuenca con la coordinadora del equipo de Yachay de Lleida y Sarayaku.

- La mayor dificultad se refiere a la dotación de docentes establecida por convenio, de un profesor para cada cuatrimestre, contando con la aprobación del Decano de la Facultad y de común acuerdo con U. de Lleida. Los profesores percibirían además del sueldo de la U. de Cuenca, seis dólares más por hora de clase. Hasta la fecha, han participado en la licenciatura cuatro profesores de la Universidad de Cuenca y una trabajadora social que se contrató para hacer esa labor. Estas personas permanecían en la comunidad de Sarayaku durante aproximadamente 15 días impartiendo clases. Las razones aducidas para el cumplimiento parcial de este compromiso obedecen fundamentalmente a asuntos de orden económico. Hay cierta confusión en torno al asunto de la remuneración a los profesores. Las personas entrevistadas en la U. de Cuenca plantearon la dificultad de conseguir que un profesor se desplazara a dar clases con una remuneración tan baja (6 dólares por hora), cuando en la propia ciudad de Cuenca se pagan 15 dólares a la hora en este tipo de licenciaturas. Sin embargo, el convenio establecía claramente que esos 6 dólares eran adicionales al salario de la universidad. Otra dificultad para conseguir profesores dispuestos a impartir clases en la licenciatura era que la media de edad de los profesores de la facultad de educación en la época del inicio del proyecto se situaba en torno a los 50 años y era muy difícil motivarles para realizar este tipo de actividad en un medio duro y desconocido.
- Otro aspecto a señalar es que las universidades en Ecuador no cuentan con los medios y recursos de las universidades españolas y por tanto el margen de maniobra para tratar de conseguir otros recursos era mínimo, a pesar de lo cual se logró el compromiso de la facultad de tener en cuenta el número de horas impartidas por los profesores desplazados en el distributivo docente en el ciclo posterior al trabajo así como el reconocimiento de 4 dólares adicionales por hora trabajada.
- Se ha mencionado que el factor económico no representaba un atractivo para los profesores. Podrían haberse propuesto otros aspectos motivadores para los profesores, como por ejemplo intercambios o pasantías de profesores de las universidades de Lleida y Cuenca. Es más, se habían generado ciertas expectativas en torno a este punto en la Facultad de Educación. Pero estas expectativas no se vieron cumplidas, aunque se afirma que el Decano anterior viajó en dos oportunidades a Lleida, aunque respondiendo a invitaciones personales para dictar una conferencia y no como parte del proyecto Yachay. En este punto no se coincide con los planteamientos del CCI de Lleida y Emprements, que aducen que la visita del decano de la U. de Cuenca a la Universidad de Lleida

se realizó en el marco del proyecto Yachay, donde además de su intervención como conferenciante se realizaron reuniones y contactos. Asimismo, se afirma que se firmó un convenio de colaboración entre la U. de Cuenca y la U. de Lleida al margen del convenio firmado con el proyecto Yachay. De todas maneras, es evidente por las entrevistas mantenidas en Cuenca que la información sobre estos asuntos no estaba clara o socializada debidamente.

- La Universidad de Cuenca, a través de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, ha proporcionado el aval académico para el desarrollo de la licenciatura, la aprobación del proyecto académico y la concesión del título de Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe con especialidad en comunidades amazónicas. Se prevé otorgar la titulación correspondiente una vez aprobados las tesis presentadas por los alumnos para mediados de 2008.
- Aunque no estaba contemplado en el convenio, la universidad envió algunos textos a la comunidad para enriquecer la biblioteca y, a pesar de su interés en enviar más material, esto fue imposible dado el coste que implicaba contratar una avioneta en Puyo, ya que los profesores desplazados no podían llevar demasiado peso a bordo. Tal y como ha planteado el equipo Yachay de Lleida y de Sarayaku, había una partida disponible para el envío de materiales a la comunidad. Podemos suponer que desde la universidad se desconocía este aspecto o que no fue debidamente informada al respecto.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB

- La DINEIB se comprometía en el convenio a proporcionar profesorado bilingüe en comisión de servicio y asumir los sueldos de su personal, incluido el pago de 6 dólares adicionales por hora trabajada que asumiría el proyecto. Aunque la DINEIB proporcionó algunos profesores, ya sea a través de ella directamente o desde la dirección provincial, se presentaron dificultades para su desplazamiento a la comunidad en el momento requerido, faltó un mayor compromiso en este sentido para proporcionar los profesores necesarios en la licenciatura. Al igual que muchas universidades en Ecuador, la DINEIB es una institución pública con recursos escasos que debe establecer un orden de prioridades cuando se trata de desplazamientos y comisiones de servicio. Otra observación realizada al respecto es que la comunicación entre la Dirección Provincial y Nacional no es fluida y a nivel de la DINEIB se produce un cambio de director cada año, lo que implica volver a interesarle en el proyecto. En distintas ocasiones, los convenios firmados dependen de la disposición y motivación hacia el proyecto por parte del director

de turno, lo que se considera una debilidad interna de la propia Dirección que afecta a los convenios firmados y a los compromisos adquiridos.

- Otro de los compromisos que aparecen reflejados en el convenio era la dotación de material didáctico en educación intercultural bilingüe y de recursos pedagógicos. La dotación fue mínima, en parte porque no se cuenta con recursos para el transporte de material (aunque, como se ha mencionado, había partidas en el proyecto destinadas a este rubro) y en parte por que se publica escaso material desde la Dirección nacional y provincial.
- Los entrevistados ni siquiera mencionan la búsqueda de financiación para el proyecto como uno de sus compromisos, y a juzgar por los documentos revisados no parece que se haya realizado ninguna gestión al respecto. Si bien es cierto que, como plantea la DINEIB, se dieron facilidades a los alumnos – profesores de la licenciatura para asistir a las clases dándoles la posibilidad de conciliar las labores propias de docencia en las escuelas y el colegio de la comunidad de Sarayaku con los períodos de formación.
- También advierten de la importancia que hubiera tenido para el desarrollo del proyecto la participación en el diseño de la malla curricular, que finalmente recayó en ambas universidades (Cuenca y Lleida).
- Han estado presentes en las evaluaciones anuales de la licenciatura, normalmente a través de la Dirección Provincial, donde han tenido la oportunidad de manifestar sus inquietudes, sobre todo en relación al programa y los contenidos, y tratar de compensar los conocimientos occidentales con la mirada desde lo propio, desde lo indígena. Consideran que hubiera sido deseable que las evaluaciones se realizaran después de terminar cada cuatrimestre, para poder acometer conjuntamente los ajustes en el desarrollo del programa.

Universidad de Lleida

Por parte de la Universidad de Lleida, la coordinación corresponde al Centro de Cooperación Internacional (CCI).

- Uno de los compromisos más importantes en el convenio era proporcionar profesores de la universidad y cubrir sus sueldos mientras ejercieran sus labores docentes en el programa. Sin embargo, ningún profesor de la Universidad de Lleida ha impartido clases en Sarayaku durante el desarrollo de la licenciatura. La explicación esgrimida es que no pudo encontrarse en la universidad ningún profesor dispuesto a pasar un par de meses fuera y en

condiciones difíciles; a esto se suma que la experiencia en Sarayaku a nivel de currículum no es relevante para los profesores. Tampoco se contaba dentro de la universidad con un equipo de profesores vinculados al tema de la EIB, y por tanto la motivación y el interés hubiera facilitado su traslado a la zona como docente. Hubo colaboración por parte de algunos profesores en el diseño curricular de la licenciatura.

- En cuanto a los mecanismos de búsqueda de financiación, la propia universidad, a través de su convocatoria de subvenciones, apoyó a Empremites en las diferentes fases del proceso, pero fundamentalmente en las iniciales. El hecho de que ningún profesor de la universidad mostrara interés en impartir clases en esta licenciatura planteó a Empremites un reto que inicialmente no había contemplado o cuando menos no lo había dimensionado: la obtención de recursos para el pago de profesores foráneos.
- En cuanto a la realización de actividades de sensibilización en la universidad, se han realizado algunas pocas acciones, aunque no con la contundencia y periodicidad deseables.
- Desde el comienzo del proyecto, la universidad prestó apoyo logístico a Empremites, proporcionando espacios de trabajo y funcionamiento del equipo.
- El coordinador de la universidad se desplazó a Cuenca en un par de oportunidades para realizar gestiones de formalización del convenio y durante las negociaciones iniciales del mismo. Sin embargo, en el desarrollo de la licenciatura la representación de la universidad en las reuniones de evaluación anual, así como en otras reuniones celebradas en la Universidad de Cuenca, se delegó en la coordinadora del equipo Yachay de Lleida, que asumía a la vez la representación de Empremites y de la universidad. La no asistencia a estas reuniones por parte del coordinador del CCI de la universidad obedecía a razones económicas: no se justificaba el gasto de un viaje a Ecuador para realizar reuniones de una mañana o un día a lo sumo. El hecho de que la misma persona representara a Empremites y a la universidad en algunas ocasiones generó confusiones en los demás actores del convenio en términos de representatividad y diferenciación del papel institucional desempeñado por ambas entidades.

EMPREMITES

Ha participado en el proyecto como equipo gestor conjuntamente con el equipo Yachay de Sarayaku y ha llevado a cabo la coordinación general del proyecto. Empremites, dada

la evolución de los compromisos entre las partes firmantes del convenio, asumió otros tantos al margen de los establecidos inicialmente y que indicamos a continuación:

- En el convenio se aprecia como primer compromiso el seguimiento a los alumnos y profesores en conjunto con el equipo Yachay de Sarayaku. Este compromiso se ha incrementando desde el inicio, incluyendo no sólo el seguimiento, sino también la convocatoria para profesores, la selección de los mismos y la formación-inducción para el trabajo en Sarayaku. Para esta organización, ha sido particularmente difícil encontrar profesores que por una parte contaran con la preparación necesaria para impartir las clases requeridas y por otra, y quizás más compleja que la anterior, tuvieran la sensibilidad y actitud necesarias para trabajar con colectivos con una visión del mundo diferente a la occidental. Las convocatorias de profesores para el proyecto se distribuyeron en todas las universidades del Estado español sin que se presentara ninguna persona, debiendo de extender la convocatoria a diferentes colectivos, no necesariamente profesores, algunos de ellos vinculados al ámbito de la cooperación al desarrollo y con experiencia en educación popular o informal.
- El seguimiento de alumnos y profesores ha sido una labor de mayor peso para Empreptes, no realizada de manera conjunta con el equipo Yachay como se preveía inicialmente. Esto responde a las dificultades de comunicación características del proyecto, donde hasta hace unos meses, gracias a la introducción de Internet en la comunidad, se han mejorado las comunicaciones entre ambas partes.
- La búsqueda de financiación para el proyecto ha sido una labor casi exclusiva de Empreptes, que ha conseguido, si bien con muchas dificultades señaladas en otro apartado, los recursos mínimos necesarios para poder llevar adelante la licenciatura.
- Han gestionado y administrado recursos de diferente tipo a partir de las subvenciones obtenidas para el proyecto de licenciatura, asumiendo tareas para las que en principio no tenía la experiencia necesaria, pero que con el tiempo y el trabajo han ido consolidando.
- Como se constata en el desarrollo del proyecto, la mayoría de los profesores que han participado en la licenciatura han sido ajenos a la Universidad de Lleida y de Cuenca, y por tanto el compromiso de pago de sus honorarios ha sido asumido por Empreptes con los recursos de las subvenciones obtenidas, al igual que los costes de desplazamiento del personal participante hasta Puyo.

- También se ha cumplido con el financiamiento de los seis dólares adicionales (como un extra del salario) por hora a los profesores de Cuenca y de la DINEIB a través de los proyectos subvencionados.

Teniendo en cuenta las responsabilidades de los actores firmantes del convenio y su desenvolvimiento en los años de desarrollo de la licenciatura, se constata que la dificultad fundamental ha sido contar con profesores que pudieran impartir las asignaturas por las distintas razones ya mencionadas. Debe tenerse en cuenta este hecho, dado que afecta de distinta manera al proceso, tanto en lo que concierne al aumento de costes del proyecto, al ser la mayoría de profesores extranjeros y no estar vinculados a la Universidad de Lleida, que según reza en el convenio asumiría los salarios de los mismos. Los profesionales de Ecuador eran en su gran mayoría profesores con experiencia (U. de Cuenca, DINEIB); los profesionales extranjeros tenían titulación universitaria pero buena parte de ellos no eran profesores en ejercicio en el ámbito de la educación reglada, aunque sí en algunos casos en la llamada educación popular o informal. A lo que se añade la dificultad de que tuvieran una sensibilidad especial para este tipo de trabajo. Sin embargo, entre las diferentes entidades, fundamentalmente Emprems y en alguna medida la Universidad de Cuenca a través de la Facultad de Educación, han superado esta dificultad y se ha podido contar con profesores para la licenciatura, aunque con algunas carencias importantes.

El aspecto referido a la coordinación y comunicación ha sido muy complejo durante el desarrollo de la licenciatura, ante todo entre los diferentes actores del Convenio y el equipo Yachay de Sarayaku, al no contar con los mecanismos de comunicación necesarios, pudiendo establecerse una comunicación fluida sólo a partir de septiembre de 2007. Este tipo de condiciones reales en las que se movía el proyecto hubiera requerido la presencia de una persona sobre el terreno durante el desarrollo del mismo. Los problemas de coordinación y comunicación llevaron al equipo de Emprems a canalizar la comunicación y asumir un papel de coordinación general del proyecto que, dadas las condiciones reales, permitiera llevar adelante el trabajo. Lo anterior ha entrañado dificultades para una adecuada apropiación del proyecto por parte del equipo Yachay de Sarayaku y de las instancias de gobierno de la comunidad.

Teniendo en cuenta las circunstancias anteriores, consideramos necesario atender también a la gestión del proyecto por parte de Emprems, sin pretender con ello hacer una evaluación institucional.

Organización interna: división de tareas, funcionamiento del equipo Yachay de Lleida.

Para analizar este aspecto es necesario hacer una breve reseña de la evolución de la organización hasta el inicio del proyecto de la licenciatura y poder comprobar cómo ha ido respondiendo a la gestión del proyecto.

Al iniciar el proyecto, Emprems era una organización local con actuación en ámbito de la inmigración. Contaba con un equipo de trabajo de ambos sexos y distintos perfiles profesionales, su trabajo era voluntario, se contrataba algún profesional para desarrollar un proyecto en particular que así lo requiriera. Era un grupo de trabajo asambleario que distribuía las tareas entre sus miembros, sin un organigrama establecido. La asociación tuvo que adecuar sus estatutos para contemplar dentro de los mismos como actividades propias de la organización el trabajo en el ámbito de la cooperación al desarrollo y poder así optar a las subvenciones en este terreno.

Al empezar a trabajar con el proyecto de la licenciatura, se fueron conformando dos grupos de trabajo, uno dedicado al ámbito de la inmigración y el otro al proyecto Yachay. Con el paso del tiempo, los requerimientos del proyecto de licenciatura hicieron que el propio perfil de los miembros de Emprems fuera cambiando y que en su mayoría las personas que formaban parte del grupo tuvieran una formación en pedagogía. Por otra parte, el voluminoso trabajo que implicaba el proyecto terminó por absorber a toda la organización, que se dedicó única y exclusivamente al proyecto Yachay.

Su estructura sigue siendo asamblearia y de trabajo voluntario, con una coordinadora de equipo encargada de mantener la comunicación y el contacto directos con los demás actores del proyecto. Asimismo, se cuenta también en el terreno logístico con una oficina cedida en la Universidad de Lleida y con apoyo para las comunicaciones.

A medida que avanza el proyecto (2004-2005), la organización se revela incapaz de absorber la multitud de tareas generadas por el proyecto y a partir de un proceso de reflexión del equipo se decide contratar a un técnico que asuma la parte de gestión y administración de Emprems. Su sistema de funcionamiento se mantiene de forma asamblearia, con reuniones semanales donde se realiza la planificación del trabajo y el reparto de tareas.

Dada la envergadura del proyecto Yachay, es difícil entender cómo un equipo de estas características ha podido responder adecuadamente a este tipo de iniciativa, lo que demuestra que el compromiso y la capacidad de trabajo de sus integrantes les ha permitido llevar adelante esta iniciativa, aunque con costes muy elevados para la organización. Por un lado, verse totalmente absorbida en su temática de trabajo para

dar respuesta al proyecto Yachay, perdiendo el trabajo acumulado en el ámbito de la inmigración y la diversidad de los perfiles originales de las personas que conformaban el equipo. Es decir, ha perdido en diversidad y ha ganado en especialización, con las implicaciones que esto conlleva. Una reflexión que debería realizarse es qué sucederá ahora con la organización, una vez termine el proyecto de licenciatura. Por otro lado, como ya se ha señalado, un proyecto de estas características hubiera requerido, aparte del personal voluntario, al menos una persona contratada en la sede y otra sobre el terreno a tiempo completo. Asimismo, hay que recordar que la asociación asumió compromisos que en principio correspondían a otros actores del convenio. Consideramos que al plantearse esos problemas, debería haberse buscado la solución con los actores del Convenio y tratar de resolver conjuntamente esas dificultades y no asumir en solitario estas responsabilidades. Este proceder ha contribuido a que la apropiación del proyecto por parte de la organización local no se haya dado adecuadamente y no ha permitido exigir al resto de actores el cumplimiento de sus obligaciones ni plantear opciones para abordar estas inconsistencias a lo largo del proceso. Es importante recalcar que las organizaciones de apoyo deberían asumir su papel como tales y no olvidar que el proceso es propio de la comunidad y las organizaciones son meras acompañantes del mismo y no sus protagonistas. Tal y como ha indicado el equipo de Emprems, de no haber asumido esas tareas adicionales, la licenciatura no habría podido llevarse a término en el plazo previsto, y aquí se conjugaban de una parte el continuar el proceso según la planificación, la presión de los propios alumnos que querían proseguir a ese ritmo y no perder la motivación, y de otra parte responder adecuadamente a la exigencias de justificación de los proyectos presentados en los plazos requeridos. Sin embargo, hubiera sido recomendable hacer una pausa durante el proceso para llevar a cabo un análisis y reflexión del mismo que hubiera favorecido el propio desarrollo de la licenciatura.

La ausencia de personal contratado sobre el terreno ha supuesto para los miembros del equipo un trabajo inmenso y muchas veces agotador. En los proyectos formulados no se valora en cifras el aporte de Emprems al proyecto, es decir, una estimación del coste total del proyecto no daría cuenta de la cifra real que implicaría desarrollar una experiencia como ésta en otras condiciones. Por las conversaciones mantenidas con algunos miembros de la organización se deduce que esa no valoración de su trabajo obedece a la propia filosofía de la organización, más afín al compromiso social que al trabajo profesional en cooperación.

Este esfuerzo realizado por una organización local sin experiencia en el ámbito de la cooperación al desarrollo, también implicó considerables esfuerzos para ponerse al tanto de los requerimientos de formulación y justificación de proyectos como son las dificultades planteadas por la metodología del marco lógico. A esto se suma el hecho de que al tratarse de una organización pequeña, el acceso a los recursos de la cooperación

es complejo y limitado, ya que al inicio no cumplían con los requisitos establecidos por algunas entidades financiadoras y sobre todo en el mundo de la cooperación al desarrollo, donde se favorece la financiación a las grandes ONGD en detrimento de las más pequeñas, aunque con una mística de trabajo diferente. Por todo lo anterior, fue imposible solicitar en un sólo proyecto el monto total requerido. Además, en buena parte de los proyectos presentados no se obtuvo la subvención total solicitada.

Gestión de personal (procesos de selección y gestión de profesores de la Licenciatura).

La gestión de personal por parte de Emprems está exclusivamente destinada a la selección de profesores que se desplazan desde España para impartir clases en la licenciatura. Esta gestión se hace a través de una convocatoria amplia (oferta de empleo) en la que se establecen los requisitos indispensables para acceder a dicha oferta y se informa de las asignaturas a impartir en el cuatrimestre. Posteriormente se realiza un proceso de selección de acuerdo con estos requisitos y el currículum del candidato. Aquellos profesionales seleccionados para el ejercicio docente reciben una formación previa en relación al proyecto, al contexto, las asignaturas a impartir y su orientación en ese cuatrimestre.

Aunque inicialmente el convenio establecía que este tipo de gestiones se realizaría de forma conjunta con el equipo Yachay de Sarayaku, éste no aparece involucrado, como tampoco la Universidad de Cuenca, que sí realiza la selección de personal de la propia universidad y que, como ya se ha señalado, también experimentó dificultades para conseguir docentes que se desplazaran a la zona. Aunque la selección no se hace en conjunto con las restantes coordinaciones, sí se tienen en cuenta las evaluaciones anuales. Un ejemplo de ello es que durante el segundo año de licenciatura se comenzó a exigir una edad mínima para acceder como profesor (mayores de 28 años), sugerencia realizada por el gobierno de Sarayaku por mandato de la asamblea en la reunión de evaluación del primer año de la licenciatura. Con ello se pretendía garantizar en alguna medida que los profesionales contaran con experiencia previa.

Como ya se indicara al inicio del informe, los cuestionarios enviados a los profesores no han sido cumplimentados en su mayoría, sólo 10 profesores han respondido. A partir de la información obtenida de las memorias de los profesores, y de los cuestionarios cumplimentados, la mayoría de los profesionales (profesores expatriados) valoran positivamente la formación previa recibida por parte de Emprems, aunque en algunos aspectos la consideran insuficiente, ante todo en lo referente a los aspectos logísticos y operativos, a los aspectos educativos específicos de la propia asignatura y su adecuación al contexto, y al conocimiento más pormenorizado del grupo de alumnos. Por lo general, fue necesario realizar ajustes sobre la marcha.

Se considera que la sesión dedicada a la transferencia de información a los nuevos profesores que iniciaban el cuatrimestre era muy precipitada, sin darles tiempo para reflexionar sobre su estancia en la zona. Dado el escaso tiempo dedicado, no podían transmitirles adecuadamente sus apreciaciones sobre el trabajo y realizar las recomendaciones oportunas, que por lo general estaban mediadas por el equipo de Emprements.

Se puede afirmar que por lo general, aunque con algunas exenciones, no se sigue manteniendo relación con los profesores que han impartido las asignaturas, y éstos no tienen constancia de si las recomendaciones realizadas por ellos se han tenido en cuenta.

Los profesores expatriados que cumplieron el cuestionario, y los entrevistados, manifestaron que la estancia de cuatro meses en la zona resulta difícil de asumir, y que al no tener la posibilidad de hacer alguna salida fuera de la comunidad (al menos un fin de semana) ha generado tensiones. Los profesores consideran que este aspecto debería revisarse y tenerse en cuenta para experiencias futuras.

La formación-inducción que se realizaba por parte de Emprements no se llevó a cabo con los profesores de la universidad de Cuenca y, por las conversaciones mantenidas, se considera que hubiera sido oportuna, porque el solo hecho de ser ecuatoriano no garantiza el que se tenga conocimiento del contexto indígena en el que se desarrolla el trabajo.

Varios actores entrevistados, entre ellos la DINEIB y la U. de Cuenca, manifestaron que debería haberse buscado un mayor equilibrio entre profesores expatriados y nacionales, lo cual hubiera permitido involucrar a profesionales de Ecuador para la realización de ese trabajo docente. Aunque entienden que, al ser una gestión que realizaba Emprements, hubiera sido difícil realizar la selección conjuntamente y con las garantías necesarias, al no tener personal sobre el terreno.

Gestión de la información

La gestión de la información producida por el proyecto durante los años de ejecución del mismo, en su mayoría estaba centralizada en el equipo Yachay de Lleida, aunque se tienen constancia de que se remitían las actas de las reuniones de evaluación a los diferentes actores del convenio. No ocurría lo mismo con los informes y memorias de los docentes y demás información producida por el proyecto. En la evaluación anual realizada en agosto de 2006, se planteó la necesidad de contar con una WEB donde se pudiera alojar toda la información, y así los demás actores del convenio tener acceso a la información. Esa propuesta no se llegó a materializar según lo afirma Emprements, puesto que había reticencia por parte del gobierno de Sarayaku sobre el manejo que se

podría dar a esa información. Se ha hecho uso de la WEB de Sarayaku para hacer difusión del proyecto, pero no para un trabajo específico del mismo.

La información producida y la gestión de la misma es un punto esencial en la apropiación del proceso por parte de sus beneficiarios, se considera que es esencial incidir en este aspecto, si se quiere lograr esa apropiación. En las entrevistas mantenidas con diferentes instancias de gobierno de Sarayaku, manifestaron preocupación al respecto e indicaron que no se conoce y no se controla toda la información producida durante el desarrollo del proceso.

Gestión del Presupuesto

Gestionar un presupuesto para un proceso a cinco años, con una financiación por año y con varias entidades financiadoras, ha hecho que sea más compleja la gestión del presupuesto. De ello dan cuenta los cambios que tuvieron que ser realizados en cada uno de los proyectos presentados, por una parte para adecuarlos a la subvención aprobada, en general menor a la solicitada, y de otra parte, a las variaciones propias de la ejecución de un proyecto de varios años. En ese sentido, se puede afirmar que el equipo de Emprems realizó las actuaciones presupuestarias necesarias para adecuarlas a las condiciones requeridas para su ejecución. Sin embargo como ya se ha referido en otros apartados, el presupuesto del proyecto, fundamentalmente en lo que se refiere al personal expatriado, consideramos que este coste fue infravalorado. En el caso de los profesores de la U. de Cuenca, como se ha advertido anteriormente, y dada la confusión al respecto, no se tienen claro si la universidad de Cuenca asumió los salarios de estos docentes, o si sólo contaban con el pago extra de 6 dólares por hora de clase impartida, más los 4 dólares adicionales asumidos por U. de Cuenca. Si fuera así, los docentes sólo recibirían como remuneración los 10 dólares por hora que estaban planteados como adicionales. Este hecho contribuiría a que fuera más difícil conseguir profesores que se desplazaran a la zona, con esa remuneración.

En resumen, se puede concluir que las condiciones salariales estaban por debajo de las de mercado para este tipo de trabajo. Ante esta dificultad se apelaba al compromiso y al voluntarismo. Sin embargo, este tipo de proyectos requiere que exista una relación contractual clara que permita exigir de parte y parte. No nos referimos al equipo de profesionales de Emprems, que de manera propia y por su filosofía de trabajo tenía claro ese compromiso, sino a otros profesionales por fuera de la organización a los que no era exigible dicho compromiso. Aunque no se puede afirmar que haya una relación directa entre el pago de profesores con la calidad de su trabajo, sí es posible establecer que una parte de los profesionales expatriados que se presentaron a las convocatorias eran personas en un inicio con poca experiencia (ante todo en el primer año de la licenciatura) y, por tanto, las condiciones de trabajo eran asumibles. Sin embargo, para

los profesionales con mayor experiencia la remuneración no era atractiva, a no ser que tuvieran otras motivaciones como el interés en la temática del proyecto.

El no haber podido garantizar los gastos de funcionamiento del equipo Yachay de Sarayaku, que eran esenciales para el cumplimiento de varias de las responsabilidades asignadas en el convenio, y cuyo compromiso debería ser asumido por Tayjasaruta, ha representado un escollo importante para el desarrollo del proyecto y su apropiación por parte del equipo. Consideramos que quizás no se dimensionó claramente este extremo en la formulación del proyecto, al dejar la consecución de esos recursos sólo en el equipo de gobierno. Tal vez se hubiera requerido contemplar algunos recursos para esta partida, teniendo en cuenta que no se contaba con personal sobre el terreno.

Relación de coordinación con los diferentes actores.

Empremtes, al igual que los demás actores del convenio, designó una coordinadora para el proyecto, y esta persona a su vez asumió la coordinación general del mismo. Este hecho es importante tenerlo en cuenta en el análisis de este apartado.

Las relaciones de coordinación con los representantes de la comunidad indígena durante los años de desarrollo del proceso han sido diversas, tanto en la intensidad, como en la continuidad de las mismas. En la identificación y formulación del proyecto hubo una mayor participación e implicación del gobierno de Sarayaku. La comunidad en general fue consultada en los talleres de socialización de la iniciativa finalmente decantada. Posteriormente, en el inicio del curso y coincidiendo con el conflicto petrolero, el gobierno de Sarayaku se puso al frente de éste y delegó en el equipo Yachay y en el dirigente de educación, la responsabilidad de la gestión y coordinación del proyecto. Por la información obtenida, se desprende que fue el equipo Yachay de Sarayaku el que en últimas trató de responder a esos requerimientos. La relación establecida ha sido mayor entre la coordinadora del equipo Yachay de Sarayaku y el equipo de Empremtes, en concreto con la coordinadora general.

Por la falta de experiencia en un inicio del equipo Yachay de Sarayaku, y las propias condiciones del contexto en ese momento, llevaron a que la coordinación general del proyecto fuera asumida por el equipo de Lleida. A principios del año 2007 según afirmó Empremtes, su coordinadora renuncia a la coordinación general de proyecto para que sea asumida desde Sarayaku. Sin embargo, en la práctica el equipo de Lleida ha seguido llevando esa coordinación, pero de forma colegiada.

Algunos actores entrevistados, tanto de la comunidad como de fuera, manifestaron que, fruto de las circunstancias anteriormente mencionadas, se generó, tal vez sin quererlo así, un estilo de relación paternalista de Empremtes hacía el equipo Yachay que ha contribuido a la falta de apropiación adecuada del proyecto por parte del equipo. El

hecho de que Empreintes asumiera muchos de los compromisos no cumplidos por los demás actores del convenio llevó a un mayor protagonismo de la entidad en el desarrollo del proceso, como ya se ha señalado anteriormente.

Según lo afirmado por diferentes actores de la comunidad, se presentaron dificultades entre Empreintes y el gobierno de Sarayaku, ya que éste percibía que el proyecto no les pertenecía por completo, lo cual generó al interior del gobierno discusiones y posicionamientos diferentes. Las autoridades indígenas aducían que no tenían ni manejaban la información producida. Además, aunque se estaba brindando la formación a los alumnos de la licenciatura, no había claridad de si esa formación brindaba el enfoque de complementariedad que inicialmente se había contemplado (entre el proyecto político organizativo de la comunidad, y la educación en relación al conocimiento propio) no se evidenciaba que ese acoplamiento estuviera suficientemente dimensionado en el desarrollo del proyecto. En el último año de la licenciatura, el gobierno de Sarayaku ha tratado de implicarse nuevamente en una relación más directa y comprometida y han manifestado que es necesario aprovechar el tiempo que queda de ejecución del proyecto Yachay para tratar de vincularlo de una manera más decidida al proyecto político-organizativo de la comunidad.

La relación de Empreintes con los otros actores del convenio ha sido una relación basada en la coordinación de las tareas encomendadas a cada uno y que repercutían en el proyecto en general. Con la universidad de Cuenca se estableció una relación fluida con su coordinadora, han realizado los ajustes necesarios para la buena marcha del proyecto. Con la DINEIB la relación ha sido poca, dado que la relación fundamental con el proyecto fue delegada en la dirección provincial, con la que se ha mantenido una relación fluida, pero no con la continuidad que hubiera sido deseable.

La propia ejecución del proyecto ha permitido que se hayan establecido relaciones con otros actores no vinculados directamente al proyecto, como ha sido el caso de la relación con el director de la OTC de Ecuador, quien facilitó los trámites administrativos del personal expatriado.

Durante el desarrollo del proceso Empreintes ha establecido relaciones con otros actores vinculados con la educación intercultural bilingüe, han crecido en esas relaciones y les ha permitido profundizar en ese ámbito. No parece que se pueda extrapolar ese crecimiento de relaciones al equipo Yachay de Sarayaku, aunque si se reconoce que les ha permitido ante todo a la coordinadora, establecer relaciones con algunas entidades educativas y organizaciones indígenas en el Ecuador.

El único espacio de encuentro creado entre los diferentes actores del convenio, son las reuniones de evaluación anual a las que acuden los coordinadores de cada entidad, y que permite socializar información sobre el desarrollo de la licenciatura y hacer los

ajustes oportunos. Se ha señalado al respecto por la mayoría de coordinadores que se debería haber aprovechado mejor ese espacio, con reuniones más periódicas (dos al año como mínimo) que permitieran reunirse cada vez que se terminará un cuatrimestre. Además, indicaron que las reuniones deberían tener mayor duración, que se pudiera trabajar diversas temáticas relacionadas con la licenciatura con mayor profundidad, y que se implementará una metodología de trabajo más dinámica. Suelen ser estas reuniones de una mañana solamente, escaso tiempo para socializar, compartir y valorar el desarrollo de la licenciatura durante todo un año de trabajo. Señalan que no se compadece el coste y el tiempo de desplazamiento a Puyo de los participantes para reunirse tan poco tiempo.

4.3. Análisis de impacto / efectos del proyecto

En este marco de análisis veremos en qué medida el proyecto ha contribuido al objetivo general, pero sobre todo, y a partir de un enfoque del desarrollo como cambio inducido, atenderemos a los efectos, es decir, a los cambios que el proyecto ha introducido en su entorno.

En este apartado vamos a señalar el impacto que perciben los diferentes actores ha tenido el proyecto en la comunidad de Sarayaku, analizando los efectos que son visibles en el momento de la evaluación, ya que mucho de éstos, solo serán posible analizarlos con claridad a mediano plazo.

Ámbito académico

Un logro que se considera fundamental del proyecto Yachay, y que es referido por la mayoría de entrevistados, es el hecho de haber acercado la universidad a una comunidad indígena en la amazonía. Además, el hecho de que la licenciatura se llevara a cabo en la comunidad y con modalidad presencial se valora con un logro importante, independientemente de la calidad de la misma. Se señala que a la mayoría de los estudiantes que hoy están terminando la licenciatura les hubiera sido imposible realizarla fuera de la comunidad, tanto por los costes que les hubiera representado, como por el sacrificio que habría supuesto para la cohesión y la economía familiar. Los alumnos de la licenciatura señalan además que al ser la mayoría profesores, no habría podido optar a una modalidad presencial en otro lugar.

Un efecto directo e intencional del proyecto es el haber logrado incorporar y aplicar las herramientas didácticas y pedagógicas que han ido adquiriendo los profesores, y que están aplicando en su práctica docente con los alumnos de las escuelas y el colegio. Este hecho lo señalan tanto los estudiantes de la licenciatura como algunos alumnos, padres

y madres de familia de la comunidad entrevistados. Aunque en general es una apreciación compartida por la comunidad, algunas personas, consideran que este hecho no es generalizable a todos los alumnos de la licenciatura. Se perciben ciertas diferencias de asimilación y puesta en práctica de los contenidos adquiridos por parte de algunos alumnos.

Los alumnos de la licenciatura manifestaron que el practicum de cada asignatura, en términos generales, les ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos en su propio espacio como docentes y, por tanto, consideran que la formación obtenida ha implicado un mejoramiento de las prácticas didácticas y educativas, que va teniendo efectos positivos en la formación del alumnado. Este planteamiento lo realizan los 19 alumnos profesores de la licenciatura que han confrontado directamente este aspecto. El resto, o sea cinco alumnos que no son profesores en la actualidad, consideran que se sienten con mayores conocimientos y destrezas para asumir en un momento determinado tareas docentes en la comunidad. Los alumnos que son a la vez madres y padres de familia señalan que han podido observar mejoras en la formación de sus hijos, y que formación adquirida como alumnos de la licenciatura les ha permitido apoyar a sus hijos de manera más adecuada con las tareas de la escuela, así como una manera diferente de enfocar la relación, más creativa y participativa que la que realizaban antes de la formación.

Los padres y madres de familia y los alumnos del colegio entrevistados valoran el hecho de que se lleve a la escuela algunas prácticas culturales de la comunidad. Sin embargo consideran que sería importante incrementar esa perspectiva en el propio desarrollo de la actividad docente.

El hecho de contar con un aula, una biblioteca y un centro de informática se valora altamente, ya que como advierten en el futuro esas infraestructuras y equipos estarán al servicio de toda la comunidad. Y sienten especial orgullo al respecto.

Es también un logro del proyecto que de los 30 alumnos inscritos inicialmente estén terminando la licenciatura 24, o sea el porcentaje de deserción es del 20% y en este tipo de experiencias es considerado un porcentaje de deserción bajo. Máxime teniendo en cuenta las exigencias académicas de una licenciatura y las dificultades para conciliar sus obligaciones familiares y comunitarias.

Con el ánimo de comprender la dimensión del esfuerzo realizado por los alumnos, se trabajó con ellos una técnica del Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) llamada horario diario. Para ello se seleccionaron los cuatro perfiles de alumnos que desarrollan la licenciatura, a saber: Alumno y alumna de la licenciatura sin responsabilidades de docencia; y alumno y alumna profesores en ejercicio. Tomando como referencia un día cotidiano con y sin curso académico, se puede apreciar claramente en los cuadros

obtenidos el horario diario de actividades y el esfuerzo que ha representado para ellos la participación en la licenciatura. (Ver anexo 1: Horario diario).

Es importante señalar, además, las razones que llevaron a los seis de los treinta alumnos inscritos a dejar los estudios: una persona decidió no matricularse por dificultades de conciliar los estudios con las responsabilidades familiares. El primer cuatrimestre se retira una alumna que prefería optar a un estudio de pre-grado en contabilidad. Dos alumnos se retiraron también por tener responsabilidades como dirigentes de la comunidad durante el conflicto petrolero y no poder asistir a las clases. Y los dos últimos suspendieron varias asignaturas y decidieron abandonar la licenciatura.

Ámbito organizativo

Hay un aspecto en el cual, aunque con diferentes matices, coinciden la mayoría de los entrevistados y que se considera un efecto positivo del proyecto: el hecho de contar con un grupo de comuneros con una formación universitaria. Esto de por sí se valora positivamente. Sin embargo, diversos líderes de la comunidad y el equipo de gobierno consideran que si no se logra que estos profesionales indígenas se articulen debidamente a la vida organizativa de la comunidad, no solo en lo referente al ámbito educativo sino en lo que tiene que ver con el plan de vida de Sarayaku en general, el esfuerzo realizado no tendrá las repercusiones necesarias en el ámbito político organizativo, esencial para la construcción de la educación desde una visión propia.

Un efecto no deseado del proyecto y que es referido por varios líderes de la comunidad y del gobierno de Sarayaku en particular, es el hecho de que la coordinación del proyecto por parte de la comunidad de Sarayaku (equipo Yachay) no se logro articular debidamente a las instancias de gobierno, y este hecho ha tenido repercusiones a nivel organizativo. Señalan que fue un error de apreciación, tanto de Tayjasaruta como de Empreptes, que en lugar de apoyarse en un espacio propio del gobierno, se creara una instancia específica. Instancia ésta, además, formada por alumnos de la licenciatura que no estaban en ese momentos preparados para asumir la coordinación, y que fueran a la vez juez y parte en el proceso (apreciación compartida por el equipo Yachay de Sarayaku). Se suma a este hecho la necesidad de contar con el acompañamiento de un experto en pedagogías de los pueblos indígenas que hiciera parte del equipo, para que realizara no sólo tareas administrativas y operativas, sino también lograr, con el concurso del gobierno, tener una incidencia contundente en la orientación de la licenciatura.

Al iniciarse la licenciatura, y como ya se ha señalado anteriormente, coincide con el conflicto petrolero. El equipo Yachay asume el trabajo de coordinación en solitario, y al no estar articulado orgánicamente al gobierno, la coordinación con éste fue mínima. Una vez superado el conflicto petrolero el gobierno trato de reconducir este asunto para

que la coordinación del equipo recayera en una persona del propio gobierno. Sin embargo, según manifiestan no contaron con el apoyo de Empremites en ese cometido y se tuvo que continuar como se estaba llevando el proceso para no entorpecer el desarrollo de la licenciatura. Desde el equipo de Empremites se plantea que no se apoyo esa iniciativa, porque el equipo de gobierno quería prescindir de la coordinadora del equipo Yachay de Sarayaku y nombrar a otra persona en la coordinación. Señalan desde Empremites que era prioritario valorar el conocimiento y la experiencia adquiridos por la coordinadora del equipo y ese cambio no daba garantías para que el proyecto pudiera desarrollarse adecuadamente, teniendo en cuenta que estaban iniciando el último año de la licenciatura.

En conclusión el equipo de gobierno considera que por parte del equipo Yachay de Sarayaku, se han adquirido algunas herramientas administrativas y operativas pero no se puede hablar de adquisición de estrategias de autogestión del proyecto que lleven a procesos autónomos de decisión y desarrollo, tal como se definía en uno de los objetivos específicos del proyecto. Sólo ahora, en la última fase del proceso, están tratando de articular el proyecto a las instancias de gobierno, buscando tener una mayor coordinación con el equipo Yachay que está empezado a asumir la coordinación más directa del mismo.

Señalan también que, durante el conflicto petrolero, el hecho de estar desarrollando la licenciatura en la comunidad de Sarayaku, ayudó a que su problemática fuera difundida y conocida a nivel internacional, y que para la resolución del conflicto la difusión realizada por Empremites y el CCI jugó un papel importante.

Hay un aspecto en que coinciden todos los entrevistados de la comunidad y es el referido a que el proyecto Yachay les ha permitido mostrar a otros pueblos y organizaciones indígenas como a la sociedad nacional, que tener una formación universitaria es posible y en su propio territorio. Aquí es importante clarificar un asunto que emerge en casi todas las conversaciones mantenidas en Sarayaku. Cuando se refieren al proyecto Yachay, entienden que lo que se ha conseguido con este proyecto es tener una universidad en la comunidad. Señalan que han dado un paso fundamental: tienen escuelas de enseñanza primaria, tienen un colegio de bachillerato y a partir del proyecto cuentan con una universidad. Y que ahora los alumnos egresados del colegio de bachillerato tienen la posibilidad de acceder a la educación superior en la propia comunidad. Este hecho ha supuesto que se generen muchas expectativas con respecto a la continuidad de la formación universitaria.

El CCI y varios cofinanciadores del proyecto señalan como un efecto positivo del mismo la formación especializada en EIB que el equipo de Empremites ha logrado obtener en estos años de desarrollo de la licenciatura.

El CCI manifiesta que el participar del proyecto les ha permitido impulsar la creación de un Centro Cooperación para el Desarrollo Rural a nivel de toda Cataluña, dirigido por el anterior director del CCI y que financia la Agencia Catalana de Cooperación, donde un tema prioritario es la educación intercultural bilingüe.

Otros ámbitos

Aunque el proyecto de licenciatura no introdujo directamente la perspectiva de género, el hecho de que la licenciatura se realizara en la propia comunidad propicio que las mujeres tuvieran la oportunidad de participar en esa formación. Se pudo constatar que si la licenciatura se hubiera realizado fuera de la comunidad el acceso de mujeres hubiera sido nulo. Según señalan las alumnas de la licenciatura, no habrían podido conciliar sus responsabilidades familiares y comunitarias con una formación universitaria fuera de la comunidad. (En el anexo 1 sobre horario diario se puede visualizar claramente este extremo).

En la licenciatura se están formando siete mujeres, o sea, un 26,3% del total de alumnos, y teniendo en cuenta que la selección de personas para la licenciatura se priorizaba el que fueran profesores, y que éstos son mayoritariamente hombres, el porcentaje de mujeres en la licenciatura se puede señalar como significativo. Se considera entonces un efecto positivo del proyecto, aunque no se estableció una discriminación positiva, de por sí difícil de articular en una comunidad indígena, donde la perspectiva de género se debe trabajar articulada al proceso de cambio cultural decidido por la propia comunidad y no impuesto desde fuera. En este sentido el proyecto desarrollado no impuso desde fuera esa perspectiva pero si ha logrado introducirla en alguna medida.

Los alumnos, tanto hombres y mujeres, han señalado que la participación en la licenciatura les ha permitido, al inicio con muchas dificultades, un cambio en las relaciones de pareja. Los cursos de cada cuatrimestre a los alumnos les han representado un cambio en la cotidianidad muy importante, como se puede observar en los cuadros de horario diario que se anexan. El tener que priorizar la formación y descuidar los trabajos y responsabilidades propias con la familia y la comunidad en los primeros años les generó, tanto a los hombres y a las mujeres problemas con sus parejas y con la comunidad. Los alumnos y alumnas manifiestan que actualmente se ha comprendido por parte de sus parejas y en algunos casos de la propia comunidad, que el esfuerzo que está haciendo no es sólo un asunto personal, sino comunitario. Señalan que si el gobierno de Sarayaku a través de las Asambleas comunitarias, hubiera explicitado mejor el objetivo del proyecto y la relación que tiene el mismo con la mejora de la calidad de la educación en Sarayaku, habría podido haber una mayor comprensión de parte de sus familias y la comunidad desde el inicio del proyecto.

Un efecto que se ha podido observar inicialmente es el que está produciendo la conexión satelital a Internet, tanto para los alumnos de la licenciatura como también para el gobierno, líderes y estudiantes de la comunidad. Cuando se realizó el trabajo de campo llevaban poco tiempo con la conexión, pero ya se pudo observar que este hecho ha generado una verdadera revolución en las comunicaciones en la comunidad. Los alumnos de la licenciatura se empiezan a relacionar con sus tutores para los trabajos de tesis, han ido aprendiendo el lenguaje y el uso telemático, que es esencial en este momentos en que deben desarrollar sus trabajos finales. Por parte del gobierno, como así lo han señalado, ya no requieren estar desplazados muchos días en Puyo para realizar gestiones propias de su trabajo, ya que ahora pueden desarrollar gran parte de su trabajo desde las oficinas de Tayjasaruta en Sarayaku. Se observa también a algunos líderes y estudiantes del colegio utilizar el aula informática, cuando les es posible y no está siendo requerida por los alumnos de la licenciatura, para hacer diferentes gestiones o bajar información de interés. Pese a esta constatación, es todavía muy pronto para valorar los efectos que a nivel de la comunidad produzca esta nueva tecnología y como puedan hacer una apropiación adecuada de la misma.

4.4. Sostenibilidad

Este análisis atiende: - A la continuidad y sostenibilidad del proyecto una vez se ha retirado la ayuda externa. – A la apropiación local del proyecto y los productos y servicios que éste ha generado. – Y al análisis de las relaciones que el proyecto ha introducido en esa realidad y como estos afectan a esa realidad y su viabilidad.

Se analizarán en la primera parte las percepciones que tiene las diferentes organizaciones firmantes del convenio acerca de la continuidad y sostenibilidad del mismo, y de los que han apoyado o cofinanciado el proyecto para perfeccionar bajo su responsabilidad las innovaciones que el proyecto ha introducido. Seguidamente se analiza la apropiación local del proyecto y los productos y servicios que este ha generado, y finalmente se realiza un análisis de la relevancia del proyecto. Se adjunta en el anexo 2 el comentario técnico de un experto en EIB, quien realiza una valoración técnica pedagógica de la licenciatura.

Continuidad y sostenibilidad del proyecto

Según señala Empreintes, el proyecto Yachay desde el inicio del mismo se vio como un proyecto finalista, que concluía con la titulación universitaria de los alumnos. Indican que en ningún momento se plantearon realizar otro proyecto de licenciatura en la

comunidad, aunque, como se ha mencionado en otros apartados, la propuesta inicial plateaba una cobertura territorial mayor. Sin embargo, aunque este planteamiento es claro y unívoco entre los miembros de la organización, se señala que una vez termine el proyecto Yachay, se estudiaría el tipo de apoyo que desde Empreintes se pueda brindar y que la comunidad de Sarayaku así lo indique. En el mismo sentido, la Universidad de Cuenca lo define como un proyecto finalista, aunque no descarta algún tipo de participación si se planteara un seguimiento al respecto. El CCI considera que lo lógico es que la DINEIB se hiciera cargo de este tipo de proyectos, ya que es la entidad encargada a nivel del Ministerio de Educación del Ecuador para tales menesteres y tiene, por tanto, una responsabilidad en la formación del profesorado. Señalan que podrían seguir brindando un apoyo técnico, pero en ningún caso hacer parte de un nuevo proyecto de educación universitaria.

La DINEIB y la DIPEIB en general plantean que es necesaria la continuidad de la formación de maestros indígenas, que se ha aprendido de esa experiencia y con los ajustes pertinentes que se realicen a partir de lo que indique la evaluación final del proceso, se podría articular a otras experiencias, ampliándolo seguramente a la Cuenca del Bobonaza o a la región amazónica. Ambas entidades señalan, además, que no estarían en capacidad de apoyar con recurso humano una nueva experiencia focalizada, como ha sido la licenciatura en Sarayaku.

Los planteamientos realizados desde el gobierno de Sarayaku y otras instancias de la comunidad consultadas al respecto, señalan varios caminos a seguir que no se excluyen entre sí:

- Debería plantearse una universidad para la Cuenca del Bobonaza en diferentes áreas no sólo en educación *“Tenemos una experiencia que nos ha enseñado, se han aprendido cosas occidentales, pero a partir de eso abrir a la Cuenca, hacer otras temáticas, administración territorial es un reto para enfrentarse a la empresas trasnacionales, el desarrollo propio, administrar los recursos y tener una educación propia, podemos tenerla. Fortalecer una universidad en toda la cuenca del Bobonaza con diferentes especialidades acorde a la realidad del medio.”*
- Se debe dar continuidad a licenciatura en educación intercultural bilingüe a otros bachilleres de la comunidad, orientada a la educación infantil familiar comunitaria para atender la formación de los niños de 0 a 5 años.
- Se debe continuar con la licenciatura (universidad) en Sarayaku en diferentes áreas: ambientales, jurisdiccionales, etc. que garanticen la formación de los bachilleres egresados y que permita a la comunidad contar con profesionales en diferentes ramas del conocimiento.

- Se debe continuar con el acompañamiento a los profesores que se han formado. Establecer intercambios de experiencias con otras iniciativas similares, apoyar a la comunidad de Sarayaku, a su gobierno y a los licenciados en la definición del modelo educativo propio de la comunidad.

Por parte de los actores cofinanciadores del proyecto hay acuerdo en general de que no es factible el apoyo a una nueva licenciatura en la comunidad de Sarayaku. Consideran que es poco realista con los recursos de la cooperación el poder financiar proyectos tan focalizados en una comunidad, como ha sido el proyecto Yachay. Señalan que se deben aunar esfuerzos y crear sinergias con las propias instituciones educativas estatales que tiene la responsabilidad de la EIB en Ecuador. También coinciden en plantear el apoyo a Emprentes para continuar con el desarrollo de modelo educativo de la comunidad de Sarayaku o en otros tipos de proyectos que Sarayaku pueda solicitar en el ámbito del fortalecimiento educativo o del desarrollo comunitario.

Es evidente hoy por hoy que los pueblos indígenas no podrán realizar procesos educativos que no estén apoyados con recursos externos, por las propias condiciones internas de las comunidades indígenas y mientras el gobierno nacional no garantice los recursos necesarios para llevar a cabo las políticas en torno a EIB. Pero, por lo señalado por los actores del convenio y las entidades cofinanciadoras, una posible colaboración a la comunidad de Sarayaku en las innovaciones que este proyecto ha introducido se perfila claramente como un apoyo en la definición y diseño del modelo educativo propio de la comunidad.

Otro elemento importante a tener en cuenta es que las dificultades que se tuvieron al inicio y durante el desarrollo del proyecto, relacionadas con los problemas de comunicación con la comunidad, pueden salvarse ahora con la conexión satelital a Internet y lo que esta tecnología permite, facilitando una comunicación más fluida y eficaz de manera continua.

Ahora bien, nos referimos a la sostenibilidad del proyecto tal cual estaba formulado, no a las expectativas que para algunos comuneros ha generado en la propia comunidad de Sarayaku y que se plantearon anteriormente. Lo que deja ver este análisis es que no es factible la continuidad de otra licenciatura en los términos que se realizó el proyecto Yachay. Además, en la región amazónica se están realizando otros esfuerzos en el ámbito de la formación universitaria que pueden ser aprovechados por la propia comunidad de Sarayaku para la formación de sus bachilleres.

Apropiación del proyecto

En cuanto a la apropiación local del proyecto y los recursos que este ha generado, en el desarrollo del informe se ha realizado un análisis pormenorizado de este aspecto y se ha

dado cuenta de las dificultades que se ha tenido al respecto. Se considera, en términos generales y a partir de los planteamientos realizados tanto por actores de la comunidad como de diversos actores firmantes del convenio, y de algunos cofinanciadores, que no se ha logrado la suficiente apropiación del proyecto de parte de la comunidad, y que el proyecto estuvo marcado de manera muy importante por el problema petrolero, que fue un elemento fundamental que no se debe desconocer. Sin embargo, en esta última fase del proyecto, desde el gobierno de Sarayaku, del equipo Yachay y de Empreintes, se están haciendo esfuerzos para poder fortalecer esa apropiación. Hay disposición por parte de Tayjasaruta, de los alumnos, de la red educativa de la comunidad, de formar equipo para seguir adelante con el proceso, teniendo como prioridad el desarrollo del modelo educativo propio de la comunidad. Se considera además, como así lo señalan los propios cofinanciadores, que la comunidad de Sarayaku tienen una ventaja frente a otras comunidades indígenas, y es el hecho de que cuenta con una comunidad muy concienciada sobre su propio desarrollo, con un liderazgo capaz y diverso que se juzga una fortaleza importante para encarar la sostenibilidad y continuidad de este trabajo. A lo anterior se añade un elemento fundamental en el análisis de sostenibilidad del proyecto, y es que 19 de los 24 alumnos que terminan la licenciatura son profesores con nombramiento en las escuelas y el colegio de Sarayaku. El resto de alumnos, aunque no están contratados actualmente, han estado en algún momento vinculados a labores educativas en la comunidad. Se suma a todo lo anterior, como lo señala el propio gobierno de Sarayaku, que en el último año, cada vez más los alumnos de la licenciatura participan de manera más decidida de la vida organizativa de la comunidad.

Relevancia del proyecto

Para atender a la relevancia del proyecto nos situamos en la fase de identificación y preparación, y señalar en qué medida el diseño del proyecto y de sus objetivos responde a las necesidades y problemas identificados.

En la documentación suministrada, no había un informe completo del estudio de viabilidad realizado, se contaba con algunas notas de trabajo y un informe pormenorizado de los contactos y reuniones institucionales mantenidas en ese momento. Es evidente que el proyecto surge como una demanda de la propia comunidad, como así lo han referido todos los actores entrevistados. Se puede también señalar que se realizó un trabajo amplio de identificación de actores institucionales que podían participar del proyecto, y que permitió a posteriori la concreción del convenio. Al realizar el análisis sobre el diseño del proyecto y su desarrollo se pueden señalar ciertas apreciaciones al respecto:

El diseño del proyecto y sus objetivos responden a las necesidades y problemas identificados por la comunidad, que estaban referidos a la necesidad de mejorar y

fortalecer la calidad educativa y de gestión del sistema educativo. Para ello se hacía necesario de una parte, abordar la formación de maestros indígenas y, de otra, desarrollar un modelo educativo propio para la comunidad. Así queda recogido en el diseño del proyecto. Sin embargo, estos dos aspectos fundamentales no se abordaron con la misma contundencia. El esfuerzo prioritario se realizó en la formación de los maestros, como se puede extraer de los comentarios realizados sobre las tres ideas centrales que se tuvieron en cuenta para abordar el estudio de viabilidad: 1. La obtención de una titulación universitaria para los maestros indígenas, lo que se logra acordar con la universidad de Cuenca; 2. Que los estudiantes fueran profesores de la comunidad contratados por las instancias pertinentes (19 de ellos lo son); 3. Diseñar un programa universitario adaptado a su realidad, para ello se trabajó de una manera muy decidida en la construcción de la malla curricular.

No se aprecia, por la información facilitada, ni por la información obtenida en las entrevistas ni en el trabajo de campo en la comunidad, que se tuviera decantado el cómo abordar cultural, social y metodológicamente el trabajo para el desarrollo del modelo educativo propio. Sólo se refieren al mismo los alumnos de la licenciatura cuando señalan que en el último cuatrimestre se estaba trabajando al respecto, pero no supieron indicar claramente en qué momento de su desarrollo se encontraba.

Aunque en la propuesta curricular de la licenciatura se establece un lugar destacado a la investigación, no fue posible establecer si las prácticas investigativas se han realizado (o sólo se referían a los trabajos finales) ni si tienen relación con el trabajo en torno al diseño del modelo educativo propio. Tampoco se puede establecer si se ha llevado a cabo un proceso de reflexión al respecto, si se ha consultado a las autoridades tradicionales, al gobierno, a los padres y madres de familia, en últimas a la comunidad de Sarayaku sobre este asunto.

Es evidente que la intención inicial era el trabajar las dos líneas decantadas: formación de maestros indígenas y el modelo educativo propio. Sin embargo consideramos que, hasta el momento en que se realizó la evaluación, no se aprecia un desarrollo claro del modelo, aunque se ha planteado por los alumnos que ese esfuerzo fundamental se va a realizar a partir de los trabajos finales. A no ser que ese trabajo se haya iniciado con anterioridad, no parece posible que en un cuatrimestre se pueda lograr lo que se menciona en dos de los objetivos específicos: Desarrollar un modelo educativo propio de la comunidad de Sarayaku y asentar las bases de un modelo educativo basado en la autogestión, la interculturalidad y un bilingüismo que no subordine la lengua local.

Por último, consideramos que el proyecto era muy ambicioso queriendo abordar dos líneas de trabajo, que cada una por sí sola se puede constituir en un proyecto concreto, además teniendo en cuenta que no se contaba con personal contratado en terreno, que requeriría de una cualificación especial que le permitiera acompañar en este proceso a

los alumnos y la comunidad en general. La calidad y pertinencia del análisis de la viabilidad social, cultural y técnica en lo referido al desarrollo del modelo educativo consideramos que ha sido deficiente, no así en lo que se refiere a la formación de maestros.

4.5. Lecciones aprendidas

Una lección aprendida, puede definirse como una generalización basada en una experiencia que ha sido evaluada. Debe notarse que las lecciones aprendidas es el resultado de un proceso de aprendizaje, que involucra reflexionar sobre la experiencia. La simple acumulación de “hechos” o “descubrimientos” o evaluaciones, por si misma no entrega lecciones. Las lecciones deben ser producidas (destiladas o extraídas) a partir de experiencias⁹.

En este apartado se incluyen los cuadros que se realizaron sobre las lecciones aprendidas que señalan los diferentes actores entrevistados y de otra parte los resultados del taller realizado con los alumnos de la licenciatura y las reflexiones enviadas al respecto por la asociación Empremites. Los cuadros se confeccionaron a partir de dos preguntas que se realizaron al final de las entrevistas y cuestionarios remitidos a los diferentes actores del proyecto: 1. Si el proyecto pudiera empezar de nuevo ¿qué cosas haría de manera diferente y por qué? 2. ¿qué cosas mantendría y por qué?

La información obtenida se ha volcado en los cuadros que se presentan a continuación, donde de una parte se establecen dos ámbitos temáticos en los que están lecciones se enfocan fundamentalmente: el organizativo y el académico. Y, de otra parte, se han realizado otros cuatro cuadros que recogen los planteamientos realizados por los actores del convenio, los cofinanciadores entrevistados, los alumnos de la licenciatura y el equipo de Empremites.

Cabe señalar que estos cuadros sobre las lecciones aprendidas son un insumo inacabado que puede ser utilizado para la sistematización de la experiencia, pudiéndose socializar con los diferentes actores para construir conjuntamente una visión compartida del proceso, a través de talleres que permitan el debate y la reflexión constructiva del proceso emprendido.

⁹ Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. www.ifad.org

AMBITO ORGANIZATIVO

SI EL PROYECTO YACHAY PUDIERA COMENZAR DE NUEVO...

¿Qué se debería hacer de manera diferente? ¿Por qué?	¿Qué se debería hacer de la misma forma? ¿Por Qué?
→ Formar un equipo de gestión desde el inicio del proyecto articulado a la propia estructura de gobierno de Sarayaku. Contemplando una formación previa del equipo que le permita hacer su trabajo de una manera más adecuada. → En el equipo de gestión debe haber un profesional local contratado, con conocimientos en EIB y problemática de los PPII. → Establecer mecanismos de coordinación adecuados entre las partes implicadas en el proyecto, para repartir mejor las actividades que se van desarrollando y realizar el seguimiento de las mismas. → Desde el primer año se debería funcionar con reglamentos de funcionamiento consensuados con la diferentes partes implicadas y que se generen los mecanismos que permitan su cumplimiento. → Capacitación en gestión y administración. Para que la misma gente de la comunidad asuma la coordinación del proyecto y lo pueda administrar adecuadamente. → Incidir en el fortalecimiento del conocimiento propio.	→ Proceso de identificación y socialización de la propuesta. → El trabajo, compromiso y apoyo de Emprems en el proceso y el apoyo de diversas entidades. → El que se realice la licenciatura en la propia comunidad y no tengan que desplazarse a otro lugar fuera de la zona. → Mantenimiento del aula universitaria. → Mantenimiento del centro de cómputo para acceso a la información. → Clases presenciales que permiten una mayor relación entre los alumnos y los profesores. Mejor entendimiento de los contenidos impartidos, realizar ejercicios prácticos en el aula.

AMBITO EDUCATIVO: LICENCIATURA

SI EL PROYECTO YACHAY PUDIERA COMENZAR DE NUEVO...

¿Qué se debería hacer de manera diferente? ¿Por qué?

- Haber involucrado a otros actores, ante todo de Ecuador en el diseño de la malla curricular (DINEIB, CONAIE, etc.) Se presentan debilidades en la incorporación de lo propio en el currículo y de su orientación.
- Crear espacios más apropiados para las reuniones de evaluación entre los actores del convenio, con reuniones más frecuentes y con la posibilidad de crear algún medio telemático para poder tener una comunicación más activa.
- Se debería haber propiciado mayor vinculación en el proceso de profesores de Ecuador con una formación adecuada y un taller de inducción previo.
- Haber realizado antes del inicio de la licenciatura un curso puente para nivelar conocimientos de alumnos, haciendo énfasis en la lecto escritura y comprensión de textos, ya que existe una deficiencia en el manejo de la estructura del lenguaje y de la comunicación en las dos lenguas (kichwa y castellano).
- Trabajar desde el inicio en el rescate de los conocimientos propios y la producción de materiales que incorporen valores y conocimientos de la propia cultura
- Articulación entre el ámbito académico y el político organizativo, con la participación en pie de igualdad de todos los participantes.
- Haber planteado estancias más cortas de los profesores expatriados o permitir su salida de la comunidad en la mitad de la estancia.

¿Qué se debería hacer de la misma forma? ¿Por Qué?

- La realización de la formación en la propia comunidad.
- El apoyo de las diferentes entidades.
- Las clases presenciales.
- La selección de alumnos teniendo en cuenta su vinculación como maestros y que fueran de los diversos centros poblados de Sarayaku.
- El trabajo de socialización de la propuesta.
- El Practicum, realizado por los alumnos en sus propias aulas.

ACTORES DEL CONVENIO

SI EL PROYECTO YACHAY PUDIERA COMENZAR DE NUEVO...

¿Qué se debería hacer de manera diferente? ¿Por qué?	¿Qué se debería hacer de la misma forma? ¿Por Qué?
→ Financiamiento a más largo plazo por parte de los cofinanciadores, el hecho de que la mayoría proyectos fueran financiados a un año, dificultó el desarrollo del proyecto. → Contar con un coordinador local del proyecto a tiempo completo, con formación en pedagogía y conocimiento de la problemática de los pueblos indígenas ante todo en EIB. → Se debería haber potenciado la selección de profesores en Ecuador, con preparación previa en EIB. → Haber buscado mayores sinergias entre las instituciones y organizaciones que trabajan en EIB en Ecuador. Se estuvo muy aislado de otras experiencias similares. → Haber buscado que todos los implicados en el proyecto obtuvieran beneficios de su participación en el proyecto, sin desconocer que el principal beneficiario es la población indígena. → El trato para los docentes, valorar su trabajo. → Sistematizar la experiencia adquirida por los diferentes participantes del proceso desde el inicio del proceso y poder socializar la información obtenida. → Mayor vinculación entre las partes firmantes del convenio y mejorar mecanismos de comunicación e intercambio de información. → Haber priorizado el centro de documentación como un insumo muy importante en el proyecto, contar con recursos para el envío de materiales. → Haber formado recurso humano de la comunidad para la gestión y administración del proyecto. → Haber decantado mejor las responsabilidades en el convenio, con acuerdos que no dependan de personas sino de la propia institución.	→ El apoyo de todas las entidades participantes → El compromiso de Emprems → El implementar la licenciatura en la comunidad. → La acogida de la comunidad. → Clases presenciales, pero con periodos más cortos de los cursos. → Dinámicas de trabajo en el aula.

COFINANCIADORES

SI EL PROYECTO YACHAY PUDIERA COMENZAR DE NUEVO...	
¿Qué se debería hacer de manera diferente? ¿Por qué?	¿Qué se debería hacer de la misma forma? ¿Por Qué?
→ Valorar los aportes propios que Empreintes realizó al proyecto (tiempo dedicado de su personal al trabajo), ya que no se puede tener una estimación real del mismo. → Selección del profesorado, con otro perfil ante todo el expatriado, mayor experiencia en docencia. No es lo mismo ser licenciado que saber transmitir conocimientos, se necesita destreza como maestro. → Más esfuerzo en la sensibilización y difusión de la experiencia. → Mejorar los mecanismos de coordinación de las partes implicadas en el proyecto. → Haber generado relacionamiento con otras experiencias parecidas en el Ecuador, se estuvo un poco aislado de otras experiencias que hubieran podido plantear reflexiones importantes. → Haber incorporado herramientas de gestión y administración más adecuadas desde el inicio del proyecto. → Haber contemplado el contratar profesores de Ecuador, hay profesionales que conocen y han trabajado en EIB con instituciones educativas y de organizaciones indígenas.	→ El apoyo a organizaciones pequeñas como Empreintes, comprometidas con el proyecto, pero introduciendo herramientas más adecuadas para la gestión del proyecto. → El trabajo, compromiso y apoyo de Empreintes en el proceso. → El que se haya realizado la formación en la propia comunidad. → El apoyo a la formación universitaria con las comunidades indígenas.

TALLER LECCIONES APRENDIDAS¹⁰

SI EL PROYECTO YACHAY PUDIERA COMENZAR DE NUEVO...	
¿Qué se debería hacer de manera diferente? ¿Por qué?	¿Qué se debería hacer de la misma forma? ¿Por Qué?
→ Horario de clase de mañana, en las tardes se sienten cansados¹¹. → Formar equipo de gestión desde el inicio del proyecto. → Debe haber buena organización y coordinación entre las partes implicadas en el proyecto, para repartir mejor las actividades que se van desarrollando. → Desde el primer año se debería funcionar con reglamentos. Para un mejor funcionamiento, porque sin reglamento no se podrá funcionar normalmente. Hacerlo cumplir. → Los profesores que vengan deben tener experiencia. (Mayores de 40 años)¹². → Cumplimiento del horario por alumnos y profesores. → Cambio de especialidad para continuar. Se requiere tener indígenas preparados en diferentes ramas del conocimiento. → Contar con el reglamento interno de la universidad. → Acompañamiento al grupo formado, asesoría. Poder contar con seguimiento de lo que vamos haciendo, ver qué se está trabajando adecuadamente en las aulas. → Capacitación en gestión y administración. Para que la misma gente de la comunidad asuma la coordinación del proyecto y lo pueda administrar adecuadamente.	→ La coordinación y la gestión. A través de esto se logra el funcionamiento del proyecto. → El que se realice la formación en la propia comunidad y no tengan que desplazarse a otro lugar fuera de la zona. → Mantenimiento del aula universitaria y la unidad organizativa. → Fortalecimiento del conocimiento propio. → Mantenimiento del centro de cómputo para acceso a la información. → Clases presenciales. Porque es necesario aclarar dudas.

¹⁰ Alumnos licenciatura. 27 de septiembre de 2007.

LECCIONES APRENDIDAS EMPREMTES

SI EL PROYECTO YACHAY PUDIERA COMENZAR DE NUEVO...	
¿Qué se debería hacer de manera diferente? ¿Por qué?	¿Qué se debería hacer de la misma forma? ¿Por Qué?
Ámbito organizativo : → La coordinadora y el equipo gestor de Sarayaku no deberían ser alumnos/as de la licenciatura. → Los voluntarios/as del equipo de Emprems debería haber sido más grande, más cantidad de gente voluntaria. Gente especializada en diferentes ámbitos. → La coordinación del equipo de Emprems, ni la coordinación general se deben afrontar con trabajo voluntario. → Se debería haber contratado gente profesional en el ámbito de la cooperación internacional y administración desde el inicio, dos personas. Tanto aquí en Lleida como en Sarayaku. → El proyecto Yachay ha absorbido las actividades de la organización de Emprems. → No deberíamos asumir responsabilidades que no nos correspondan. → Falta de compromiso real y responsabilidad por las partes firmantes del convenio. → Crear un ritmo de trabajo conjunto por parte de los equipos gestores. → Asumir y llevar a cabo los acuerdos de trabajo pactados en las reuniones de coordinación. → Debería haber sido una corresponsabilidad económica por todas las partes, en los términos pactados. → La coordinación por parte de Emprems no debería haber asumido doble rol en las reuniones de evaluación. (CCI y Emprems)	Ámbito organizativo : → El diseño de la licenciatura y la socialización inicial en el Pueblo de Sarayaku. → El respeto y el cuidado por el proyecto. → Las buenas relaciones que tenemos con algunas cofinanciadoras.

¹¹ Lo del cambio de horario aparece varias veces. Y se plantea así para con un nuevo grupo de alumnos, que no sean profesores, que tenían el inconveniente del horario de mañana.

¹² Es una de las consideraciones que se repitieron frecuentemente en el taller. Al decir mayores de 40 años se refieren a que sean personas que tengan experiencia previa como profesores, no gente tan joven que se les ve muy inseguros de sus conocimientos y con el grupo.

LECCIONES APRENDIDAS EMPREMTES

SI EL PROYECTO YACHAY PUDIERA COMENZAR DE NUEVO...

¿Qué se debería hacer de manera diferente? ¿Por qué?

Ámbito educativo :

- Valoración y reconocimiento del conocimiento propio del Pueblo de Sarayaku.
- Falta de docentes indígenas
- No se ha hecho una licenciatura totalmente bilingüe
- Mejorar la selección del profesorado y la calidad de la formación
- Mayor implicación del gobierno de Tayjasaruta y que sea un estrategia no solamente política , sino de visión de futuro educativo y apoyo a sus alumnos/as

¿Qué se debería hacer de la misma forma? ¿Por Qué?

Ámbito educativo :

- La modalidad presencial
- Realizar una licenciatura dentro de un pueblo indígena
- El practicum de investigación- acción ha permitido producir cambios.
- El planteamiento, la visión de transmitir de manera vivencial de metodología activa.
- La flexibilidad de poder cambiar el tipo de evaluación a mitad licenciatura
- Respeto a la propiedad intelectual

5. CONSIDERACIONES FINALES

Nos referiremos en estas notas finales a dos aspectos que nos parecen importantes señalar en concreto, con la intención de que puedan ser de utilidad en la reflexión que debe darse sobre cómo abordar el acompañamiento y el apoyo a la comunidad de Sarayaku una vez finalizado el proyecto Yachay.

- **Sistematización de la experiencia:** Es muy frecuente que los proyectos comiencen a desvanecerse cuando llegan a su fin; los avances logrados en el proceso, en caso de no realizarse un seguimiento adecuado, pueden perderse. La sistematización de la experiencia vivida en Sarayaku debería asumirse como una actividad a iniciar una vez concluido el proyecto. En un proyecto o proceso que se termina no sólo es importante el producto final del mismo, sino también el camino que se ha recorrido para llegar a éste. La sistematización de experiencias permite abrir un proceso de reflexión con el que ordenar y organizar el desarrollo del proceso. Reconstruir participadamente el proceso ayuda a explicitar la orientación adoptada durante el trabajo realizado y el porqué se ha realizado de esa forma. La sistematización genera conocimientos sobre la experiencia vivida y tales conocimientos constituyen la materia prima para cualquier proceso de desarrollo. El conocimiento resultante de la reflexión sobre la práctica realizada es información que sugiere los caminos a seguir para continuar la labor y establecer criterios de actuación al respecto.

El informe de esta evaluación puede constituir un insumo importante para emprender la tarea de sistematización. En el transcurso de la evaluación, observamos que una parte de la información del proyecto no llegó a sistematizarse, se cuenta con material manuscrito que no pudo estar disponible durante la evaluación, y muchos otros datos ni siquiera estaban por escrito. La reconstrucción del proyecto Yachay permitirá socializar la información producida en estos años y dicha información (conocimiento) es fundamental para la toma de decisiones futuras.

- **Modelo educativo propio:** Independientemente del punto al que se llegue en el desarrollo del modelo educativo una vez finalizada la licenciatura, la continuación de este trabajo se decanta como una línea de intervención prioritaria. El diseño de un modelo educativo propio para la comunidad de Sarayaku es una herramienta imprescindible para fortalecer y recuperar la cultura propia desde la apropiación de la educación reglada. En un breve plazo de tiempo, la comunidad contará con 24 licenciados en EIB que pueden dar un impulso decidido a esta iniciativa, a lo que se suma, tal y como se señalara en el informe, el interés y la motivación por parte del gobierno de Sarayaku y de la

red educativa para emprender conjuntamente esta empresa inaplazable. Los cofinanciadores del proyecto se muestran interesados en apoyar con recursos de la cooperación este tipo de proyectos. La tarea que se vislumbra es cómo abordar la continuidad del trabajo iniciado.

El proceso de desarrollo del modelo educativo propio deberá dar prioridad a la participación de todos los miembros de la comunidad: profesores, alumnos, autoridades tradicionales, gobierno, etc. Esa incorporación debe dar cuenta de sus inquietudes, expectativas y conocimientos que permitirán construir un modelo reflexionado y creado entre todos. Lo anterior no excluye la necesidad de un equipo de trabajo que se ponga al frente del mismo. Es preciso que desde el inicio se cuente con la implicación de la comunidad en el proceso y que se generen los mecanismos necesarios para que sus avances se vayan socializando y permitan retroalimentar el proceso. La participación es una condición sin la cual se hace inviable la apropiación del proceso por parte de la comunidad.

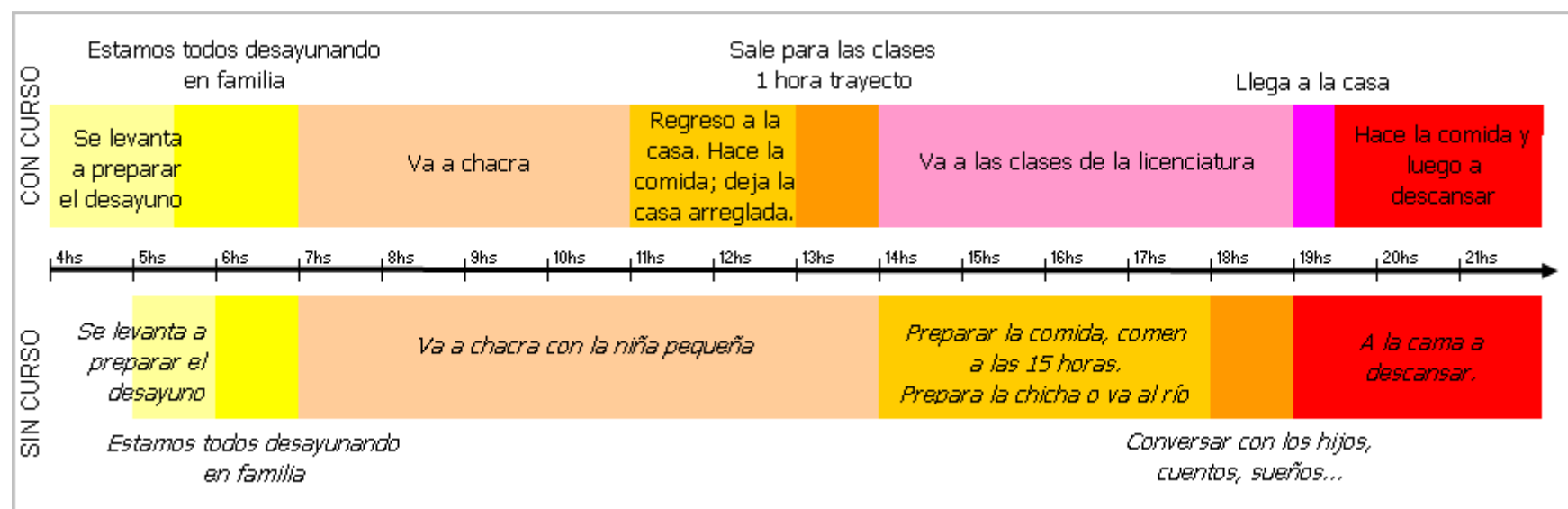
En el comentario técnico que se adjunta al presente informe se realizan una serie de reflexiones pedagógicas y metodológicas sobre EIB y en particular sobre el proyecto Yachay, reflexiones que deberían tenerse en cuenta para la continuidad del trabajo.

ANEXOS

ANEXO 1
Cuadros de horario diario

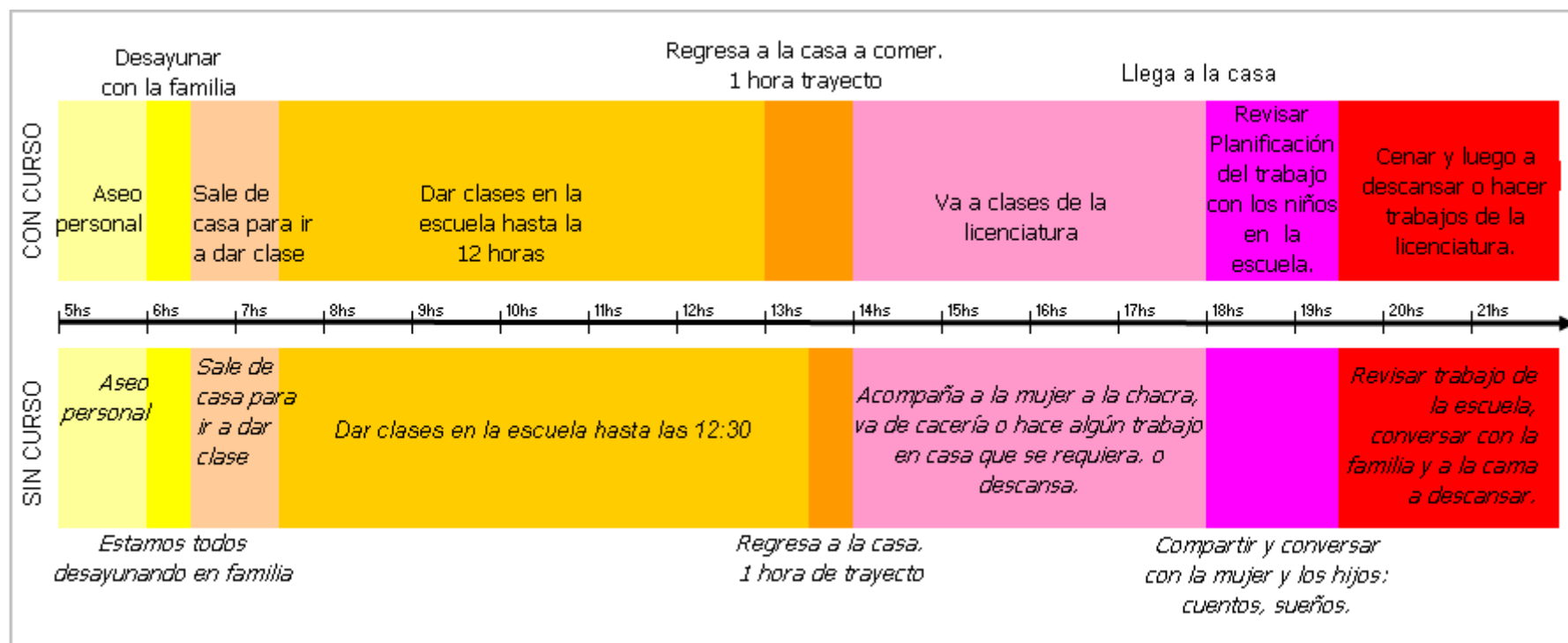
UN DIA COTIDIANO EN LA VIDA DE UNA ALUMNA DE LA LICENCIATURA

Mujer casada, alumna de la licenciatura y miembro del equipo Yachay. El día cotidiano que aparece reflejado es un día de semana de lunes a viernes. En el actual cuatrimestre no han tenido clases los sábados, pero en los anteriores tenían curso de las 8 a las 13 horas. Al ser miembro del equipo Yachay también tienen que sacar tiempo para reunirse, normalmente los domingos.



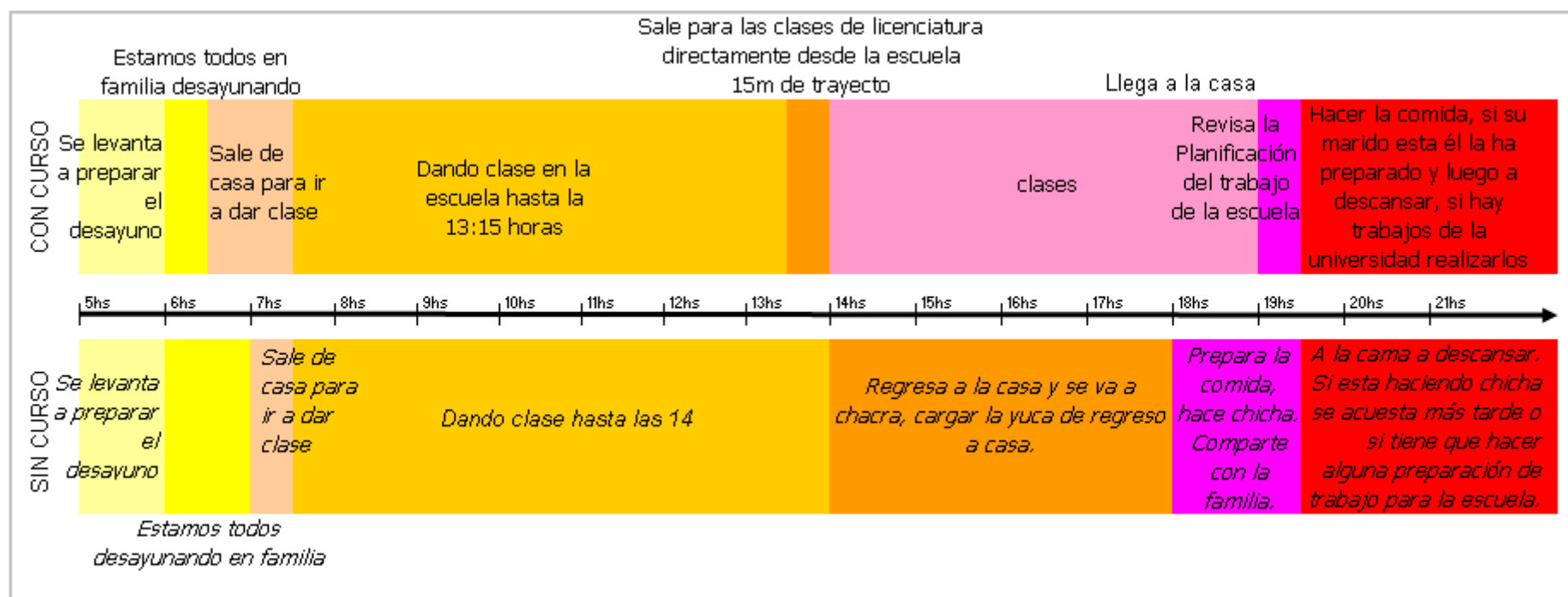
UN DIA COTIDIANO EN LA VIDA DE UN PROFESOR-ALUMNO DE LA LICENCIATURA

Hombre casado, profesor y miembro del equipo Yachay. El día cotidiano que aparece reflejado es un día de semana de lunes a viernes. En el actual cuatrimestre no han tenido clases los sábados, pero en los anteriores tenían curso de las 8 a las 13 horas. Al ser miembro del equipo Yachay también tienen que sacar tiempo para reunirse, normalmente los domingos.



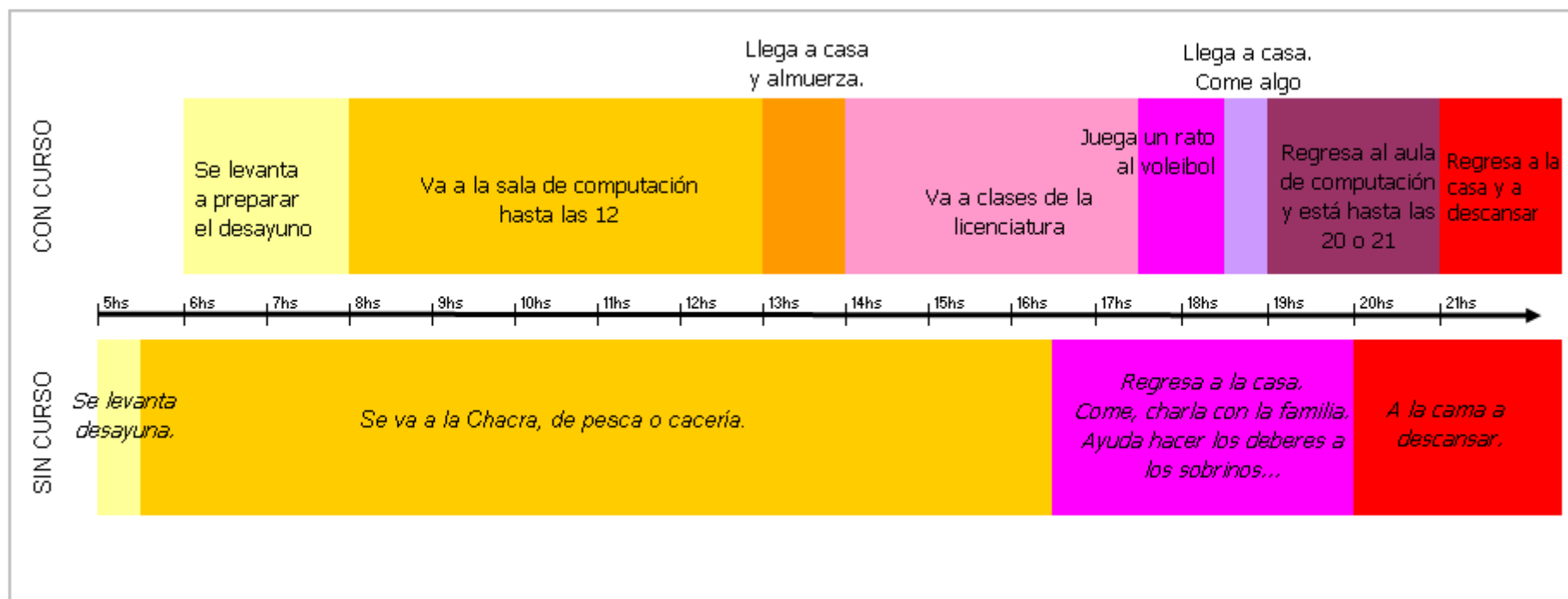
UN DIA COTIDIANO EN LA VIDA DE UNA PROFESORA-ALUMNA DE LA LICENCIATURA

Mujer casada y profesora de la escuela. El día cotidiano que aparece reflejado es un día de semana de lunes a viernes. En el actual cuatrimestre no han tenido clases los sábados, pero en los anteriores tenían curso de las 8 a las 13 horas. En las temporadas con cursos de la licenciatura, los fines de semana tienen que realizar más trabajo en casa o la chacra ya que se les acumula el trabajo, por no poder realizarlo durante la semana.



UN DIA COTIDIANO EN LA VIDA DE UN ALUMNO DE LA LICENCIATURA

Hombre soltero y miembro del equipo Yachay, además encargado de la sala de computación. En el actual cuatrimestre no han tenido clases los sábados, pero en los anteriores tenían curso de las 8 a las 13 horas. El día cotidiano que aparece reflejado es un día de semana de lunes a viernes. Al ser el responsable de aula de computación está más tiempo en la sala y por ser miembro del equipo Yachay también debe sacar tiempo para reunirse en equipo, normalmente los domingos.



ANEXO 2:
Comentario técnico-pedagógico de la licenciatura

Comentario técnico-pedagógico de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe del pueblo Sarayacu

Gabriela Bernal Carrera
Quito, Marzo 2008

Antecedentes:

EMPREMTES conjuntamente con el Equipo Yachay de Sarayaku y con la participación de diferentes actores (entre ellos la Universidad de Lleida en Cataluña, la Universidad de Cuenca y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB) viene implementando desde 2003 el proyecto Yachay, consistente en el diseño y la implementación de una Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe con especialidad en comunidades amazónicas. La licenciatura se está ejecutando en convenio y beneficio del Pueblo indígena de Sarayaku cuyo territorio se encuentra en la Provincia de Pastaza, Ecuador. En la actualidad se está finalizando el segundo cuatrimestre del cuarto año.

Después de cuatro años de implementación, EMPREMTES ha considerado evaluar el proyecto en su conjunto y la gestión asociada con el fin de aprender del proceso y mejorar capacidades. Para ello ha contratado a Almaciga -Grupo de Trabajo Intercultural, quien se está ocupando de ejecutar las actividades asociadas a la Evaluación del Proyecto Yachay.

La licenciatura en sí, desde un punto de vista técnico pedagógico es uno de los elementos sobre el que se quiere una evaluación. Para atender este trabajo se necesita del trabajo de un experto que, desde un ejercicio técnico, informado e independiente, analice la información técnica más relevante sobre la licenciatura y elabore un comentario técnico de la licenciatura.

Alcances y enfoque

Los comentarios y valoraciones que incluimos en este comentario, parten de la revisión de la documentación suministrada por Emprements y Almaciga. En general creemos que los alcances que se le han dado a los términos de referencia contrastan con la limitación de la documentación revisada y con el mismo acercamiento (desde el escritorio), a una realidad que en campo es mucho más rica y compleja. En este sentido en el comentario se llama la atención sobre algunas ausencias, y hay que destacar que se trata de ausencias llamativas en el marco de la documentación revisada.

Pero más que “ausencias” y “presencias”, más que “sí” o “no”, más que “bien” o “mal”, el enfoque por el que hemos optado en este comentario quiere estar acorde con los planteamientos generales de la evaluación en el que éste se inserta. El comentario aspira a tener carácter “formativo”. Para facilitarlo continuamente vamos a acudir a la pregunta como vía para la reflexión.

Más allá de los puntos en los que se estructura el comentario, uno de los “hilos conductores” de este texto tiene que ver con la interculturalidad y con el rol central que esta juega en nuestras sociedades y sobre todo en los procesos de formación. En

relación a este tema, es necesario plantear algunos comentarios acerca del por qué de la interculturalidad como punto de partida para analizar una propuesta educativa que se inserta en el proceso organizativo de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

La interculturalidad ha sido uno de los planteamientos centrales del movimiento indígena, que desde fines de la década de los ochenta es formulado tanto en el campo de la educación bilingüe como en el proyecto político de la CONAIE. En los dos campos, *“la interculturalidad es entendida como proceso que intenta establecer una relación entre culturas, pero una relación que parte de las asimetrías, la dominación y la discriminación que históricamente han caracterizado a la sociedad ecuatoriana, y que han subordinado a los pueblos indígenas y negros, a sus prácticas y conocimientos”* (Walsh, 2005:12-3).

Durante la década de los ochenta, el fortalecimiento de la ‘cultura propia’ constituyó uno de los ejes principales de la propuesta del movimiento indígena. Dentro de esta propuesta de fortalecer la “cultura propia” se retoma el viejo planteamiento de la posibilidad de hacer una “escuela propia”¹³ como un camino para generar fortalezas no sólo educativas, sino políticas. Fue el planteamiento de una “escuela propia” el que permitió levantar la propuesta política que se consolidó durante la década de los noventa. Precisamente aquí radica la importancia fundacional que los procesos educativos han tenido en el movimiento indígena ecuatoriano.

Sin embargo, conforme el desarrollo del proyecto político iba cuajando, nuevas perspectivas de la interculturalidad se han ido planteando. Cuando el levantamiento indígena de 1990, planteó en su mandato reconocer a los indígenas como pueblos y nacionalidades y que se declare al país como un Estado plurinacional, se estaba cuestionando los fundamentos básicos del sistema jurídico-político homogeneizante, de la concepción occidental de “democracia” y “desarrollo” (Ramón, 1993:188; cf. tb. Guerrero, 1993:107). A partir de este momento la interculturalidad empezó a concebirse en algo más que el desarrollo del conocimiento y relaciones entre culturas, por lo que “comenzó a adquirir un significado amplio y político” (Walsh, 1999:135).

Sin embargo, paralelamente a este amplio desarrollo de las propuestas políticas, se iba estructurando una compleja distancia entre procesos educativos y proyecto político, que hoy por hoy, se evidencia no sólo en las distancias que se han marcado entre los dirigentes de estos sectores, sino, en la incapacidad de generar nuevas propuestas políticas¹⁴, sino de reconocer en los procesos educativos, la marca distintiva de “una educación propia”. En este contexto, se retoma en este comentario la interculturalidad como eje de análisis de las propuestas educativas del Proyecto Yachay.

En el presente comentario, se seguirá a Walsh (2005), quien define la interculturalidad como un proceso político y social impulsado por los grupos subordinados de la sociedad, el cual requiere visibilizar los conflictos para trabajar con ellos. Esta autora plantea tener en cuenta tres elementos fundamentales en la definición de la

13 Por escuela estoy entendiendo todo el sistema educativo en general.

14 Uno de los aportes más importantes de la educación fue la noción misma de interculturalidad. Gracias a los importantes desarrollos propositivos de este concepto dentro del campo de la educación, es que se pudo llegar a plantearla como un aspecto a retomarse dentro de la vida política de la sociedad ecuatoriana.

interculturalidad: a) el problema del poder: el cuestionamiento al poder tradicional y dominante presente en las estructuras e instituciones de la sociedad como a nivel de las prácticas que reproducen la desigualdad, discriminación, racismo, y subalternización de conocimientos; b) el reconocimiento y fortalecimiento de lo propio y de lo subordinado; c) la necesidad de establecer relaciones equitativas entre lo propio y lo diferente, tomando en cuenta el conflicto presente en las relaciones sociales.

Además de constituir uno de los ejes del presente comentario, se pretende con ello retomar y reflexionar conjuntamente sobre uno de los grandes debates que tanto en ámbitos académicos como, y sobre todo, al interior de las organizaciones indígenas y la DINEIB se están dando en el Ecuador en la temática de educación intercultural bilingüe.

En este mismo sentido como anexo a este documento adjuntamos el documento Informe de la evaluación externa del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Se trata de una evaluación realizada en el marco de un convenio entre la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) e IBIS – Dinamarca para el fortalecimiento de la identidad cultural, las lenguas y la organización de las nacionalidad indígenas del Ecuador.

Este proyecto (Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas del Ecuador -PRODEIB-) se había encargado de formar bachilleres y tenía prevista su profesionalización con el título de Profesores de Educación Básica, hecho que no pudo cumplirse debido al marco legal ecuatoriano. En este contexto, el PRODEIB II e Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos, propusieron un programa de formación superior de maestros bilingües con el nombre de *Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe*, que facilitaría la titulación de los maestros. El proceso de evaluación de este proyecto, auspiciado también por la Universidad de Cuenca, es el que se adjunta a este comentario.

Más allá del contexto específico de la evaluación este documento contiene interesantes elementos para estimular la reflexión de los equipos Yachay de Sarayaku y Emprems vinculados al desarrollo de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe del pueblo Sarayacu.

Contenidos de la evaluación

En función de los términos de referencia, se encara el comentario técnico que se desarrolla a continuación a partir de una valoración sobre los siguientes puntos:

- I. Carácter "pionero" e "innovador" de la modalidad presencial en el interior de la amazonia por la que se ha optado en la licenciatura.
- II. Conceptos, planteamientos, enfoques, contenidos y metodología de la formación de los docentes
- III. Conceptos, planteamientos, enfoques, contenidos y metodología de la licenciatura.
- IV. Continuidad técnica de la licenciatura una vez que termine el fomento que está introduciendo el proyecto (métodos, recursos humanos)

En cada uno de estos puntos incluimos recomendaciones para aquellos aspectos que el análisis y la valoración identifiquen como elementos críticos.

I. **Carácter pionero e innovador de la modalidad presencial en el interior de la amazonía por la que se ha optado en la licenciatura**

Debido a la configuración histórica del estado ecuatoriano, en la cual lo rural ocupa un lugar subordinado y prácticamente inexistente para lo urbano, las propuestas educativas en su gran mayoría han respondido a esta situación. Mucho más cuando se trata de la población indígena, en su mayor parte incluida en los programas educativos con fines homogenizantes.

En este sentido, la experiencia de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe del pueblo de Sarayaku (EIBPS), constituye una experiencia interesante. Se trata de una experiencia educativa a nivel superior que de manera presencial, se inserta en el medio rural. Este es un hecho fundamental no sólo a nivel político sino también simbólico. Pero también es una modalidad que trae riesgos consigo. Uno de ellos, tiene que ver fundamentalmente con las condiciones de acceso a la información necesarias para la formación de nuevos docentes, en el medio rural. Si el programa ha podido responder a esta situación, hay muchas posibilidades de que su carácter innovador tenga realmente posibilidades de fortalecimiento y de multiplicar su oferta.

La mayor parte de experiencias educativas a nivel superior para pueblos indígenas cuya modalidad es presencial, supone por parte de los destinatarios/as la salida de sus comunidades de origen y su vinculación a los centros universitarios de ciudades como Quito o Cuenca. Como se ha evidenciado a lo largo de los años, este tipo de educación aleja de las respectivas comunidades a los/as estudiantes, y debido a las condiciones sociales y económicas y sobre todo al profundo cambio cultural que el estudiante vive, es muy difícil su regreso para trabajar en sus centros de origen. Sobre este punto la experiencia educativa de la licenciatura en EIBPS, aporta con maestros formados a nivel superior a las comunidades, sin que ello suponga un alejamiento drástico de sus comunidades de origen. Esta modalidad presencial favorece, entre otros, que se pueda dar una redistribución territorial de la infraestructura educativa y que se fortalezca el territorio, dejando de estar condenado a una condición periférica desde el punto de una “geografía educativa” que hace tiempo se incorporó a la cosmología de muchos pueblos indígenas del Ecuador. Pedagógicamente, este mismo hecho permite que se pueda realizar un diálogo entre teoría y práctica mucho más dinámico y vinculante.

Sería interesante conocer cómo estas fortalezas de la experiencia de EIBPS están aportando al tema del manejo de la interculturalidad y al papel que se le quiera dar a la escuela (como institución de educación formal) en este contexto. Debate que no sólo afecta al Pueblo de Sarayaku, sino al conjunto de Educación Intercultural Bilingüe en el país. Lamentablemente, no se puede hacer una valoración más detenida sobre este punto, debido a las condiciones en las que se hace el presente comentario.

El tema de la interculturalidad ha supuesto, para la mayor parte de experiencias educativas con este enfoque a nivel nacional, una “preparación” para el ingreso al mundo blanco mestizo. Sin que este hecho responda a la intención original de las propuestas de una “educación propia”. La experiencia aquí analizada

sería fundamental a la hora de reflexionar desde la amazonía sobre este tema. Dadas las condiciones geográficas de la licenciatura en EIBPS, por ejemplo, podría ser interesante considerar ¿cómo está siendo enfocado el tema?, ¿cómo se está entendiendo la interculturalidad en la formación de los maestros?, ¿cuáles son las orientaciones desde lo rural, para lo rural en interculturalidad?

Por otro lado, dado el carácter presencial de la experiencia, sería importante sistematizar cómo se han ido planteando las relaciones entre propuesta educativa y comunidad. Es decir, ¿cómo se ha insertado en la dinámica comunitaria la experiencia de formación de maestros? ¿Cómo ve la comunidad la experiencia? ¿Qué grado de control tiene sobre ella? Esto, debido a que una de las demandas de las que parte la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, es que el control sobre la propuesta educativa y pedagógica, la debería tener la comunidad. El hecho de que esta experiencia haya nacido desde las demandas de la comunidad y esté siendo llevada a cabo en el campo, ¿significa una relación diferente de la EIBPS con la comunidad de lo que se ha constatado en otras experiencias? De ser así, la sistematización de esta experiencia sería un aporte importante para la EIB en el Ecuador, ya que en la medida que la comunidad se apropie de la experiencia y sea posible, desde sus propios esquemas de funcionamiento, controlar la implementación de la licenciatura, se estaría respondiendo de manera más precisa a los objetivos planteados inicialmente por la propuesta. Teóricamente, una verdadera propuesta intercultural necesariamente tendría que tomar en cuenta los valores y prácticas de la propia comunidad e insertarse en ellos para fortalecerla y posicionarla como una propuesta alternativa a los planteamientos de lo urbano.

II. Conceptos, planteamientos, enfoques, contenidos y metodología de la formación de los docentes

Para el comentario de estos puntos, es menester indicar que lamentablemente la información con la que se cuenta es limitada: Limitada en tanto documento escrito, pero al mismo tiempo, limitada a su rol de documento escrito. Por tanto, los aspectos que se señalen a continuación, forman parte de una serie de preguntas que surgen de estas limitaciones y que no necesariamente son indicativo de lo que ha estado y está sucediendo en el campo.

- La lengua como mecanismo de identificación y como espacio de reproducción cultural y de las relaciones de poder.

En la revisión de la documentación, existe poca o nula información acerca del papel de las lenguas indígenas de la zona en la formación de los docentes. Lamentablemente este es un tema sobre el que se hubiera deseado contar más información, puesto que se parte de considerar que la lengua puede ser considerada como un espacio privilegiado para la identificación cultural y la reproducción cultural. La DINEIB reconoce por ejemplo, los problemas y las serias deficiencias de la enseñanza de las lenguas indígenas en el país. Actualmente el debate va más allá, puesto que desde distintos sectores indígenas (incluida la misma DINEIB), se está planteando el tema de la lengua como eje fundamental de los procesos de identificación indígena.

Uno de los puntos importantes que tendría que tomar en cuenta es que, no es una cuestión de metodologías de enseñanza aprendizaje de las lenguas, sino del papel que los maestros en formación puedan evidenciar sobre las lenguas en su propio proceso. Lo que ellos/as puedan vivir sobre su lengua y que luego se reproducirá en su práctica docente. Nuevamente, sería interesante poder realizar una sistematización de la experiencia tanto sobre este punto como de los otros, para poder identificar hitos significativos que esta modalidad de educación indígena puede estar aportando al desarrollo de la EIB en el país.

- El papel de la lectura y la escritura en la formación de los docentes.

Es importante reflexionar acerca del papel asignado a la lectura y la escritura en la formación de los docentes dentro de experiencia. Uno de los problemas más serios que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe, tiene que ver fundamentalmente, con lo que José Sánchez Parga llama, “deudas pedagógicas”. Si bien el proceso educativo tiene que ser reconocido como un hecho político importante para los pueblos indígenas, no es menos cierto que su calidad académica no tiene por qué encontrarse limitada por este hecho.

De otras experiencias en el país, uno de los problemas más obvios tiene que ver con el hecho de que, al ser la Educación ante todo una reivindicación política, muchas veces se pasa por alto la calidad académica. También hay que reconocer el carácter occidental de la Universidad como institución. En este sentido, la lectura es un mecanismo fundamental de apropiación de los elementos externos a la propia cultura. Llevando más allá el tema, la escritura es una de las posibilidades más serias para difundir la propia cultura y para la propia reflexión sobre ella. Es necesario discutir más ampliamente el papel de la formación universitaria de los pueblos indígenas, para poder otorgarle sentido histórico a su presencia en ella.

La experiencia de los docentes en proceso de formación, su encuentro (o desencuentro) con la lectura y la escritura, sería un aporte fundamental a la práctica misma de la EIB. El acercamiento a los procesos de lectura y escritura a nivel de pueblos indígenas, está marcado por una serie de condiciones que las convierten en ejercicio de poder. Por ello, sería interesante que la EIBPS, pudiera dar cuenta de cómo lo viven los maestros, no sólo como personas, sino como miembros de comunidades, que a además, están transmitiendo sus experiencias a los/as más pequeños/as.

- Recursos y didácticas en la formación de los maestros: entre lo occidental y lo propio.

Es evidente que la Licenciatura en EIBPS plantea la formación en recursos y didácticas occidentales. Esta apreciación no tiene por qué ser considerado negativo. De hecho es necesario plantear nuevas técnicas para el trabajo con los/as niños/as. Un tema que no queda claro es cómo se han tendido los puentes entre estas propuestas occidentales y la realidad del medio. A lo largo de la documentación revisada se ha evidenciado la insistencia en las condiciones necesarias para el aprendizaje: aprender haciendo, autonomía (independencia), individualización, socialización, significación, necesidad, transferencia, integridad, metacognición, funcionalidad entre otros. Tomar en

cuenta estos hechos es fundamental y hay que recalcar que se encuentran presentes en la propuesta de la licenciatura.

Sin embargo, cómo efectivamente, esto se está llevando a cabo en el aula, es uno de los puntos que debe ser tomado en cuenta para la sostenibilidad técnica del proyecto. Puesto que si los/as maestros/as han logrado hacerlo parte de su propia vivencia, seguramente lo replicaran entre sus estudiantes y estarán en capacidad de retroalimentar otras experiencias similares.

- La interculturalidad en la formación docente en la EIBPS.

El manejo pedagógico de la interculturalidad, por su centralidad política y cultural, y desde la relevancia que juega en el debate actual sobre EIB en el Ecuador, es uno de los temas sobre los que se habría deseado contar con más información. Dentro de la documentación revisada, podría pensarse que está difuminada en los cursos que se relacionan la cultura indígena con la salud por ejemplo. Sin embargo, sería interesante contar con la mirada de los actores de la maestría (docentes, comunidad, maestros/as) sobre este tema, ya que a partir de un solo seminario planteado sobre el tema se mira una sola dimensión de un tema tan complejo, tan rico y que innegablemente está siendo vivido dadas las características del curso.

Sobre este punto creemos que la presencia de maestros “extranjeros” en la ejecución de la propuesta es muy importante. No sólo porque contribuyen al desarrollo académico de la propuesta, sino porque podrían contribuir con la vivencia de la interculturalidad en el aula desde la presencia de otras realidades no indígenas. Este hecho es muy positivo, porque contribuye a desmontar la idea de que la interculturalidad es un tema enfocado exclusivamente a la población indígena.

Los docentes de Cataluña que vienen al proceso podrían aportar de forma más positiva al proceso, si previa a su venida, pudieran recoger las vivencias interculturales que en su vida cotidiana tienen. Esto les permitiría no sólo enriquecerse en su vida personal, sino enriquecer las discusiones que aquí se dan alrededor de un tema que constituye un fenómeno global, lamentablemente, aquí planteado como una cuestión casa adentro.

- Los horarios de trabajo de los/as maestros.

En la documentación revisada existe poca información sobre cómo se están coordinando los tiempos de trabajo de los/as maestros como docentes, y el que dedican a su papel como alumnos/as. Sería interesante contar con información sobre este tema, para dar cuenta de cómo se inserta el horario de trabajo de formación con los tiempos comunitarios generales. Esto debido a que a partir de los objetivos que se plantea la licenciatura, es importante tener claro cómo la escuela (en tanto espacio de educación formal), está acogiendo en su seno las actividades y prioridades de la comunidad y viceversa. Si la propuesta es una demanda de la comunidad, la comunidad debería otorgarle un espacio dentro de sí misma. Esto facilitaría el enriquecimiento de la propuesta nutriéndola de la perspectiva comunitaria de la educación.

Siendo una licenciatura en educación intercultural, es importante conocer cómo se está integrando a su propuesta, las dinámicas educativas tradicionales en las comunidades indígenas. Si bien es importante contar con la presencia de especialistas indígenas en distintos temas, no es menos importante recoger las formas educativas tradicionales en el seno de la escuela. Por ejemplo, en algunos pueblos indígenas amazónicos, el amanecer es el momento de la transmisión de saberes por parte de los ancianos. ¿Está la propuesta de la licenciatura, consciente de este ello? ¿Cómo vive el pueblo de Sarayaku la educación de sus hijos/as? ¿Se ha intentado no ocupar estos espacios, sino vivirlos? Este hecho asoma como relevante, porque la propuesta es presencial y este hecho permitiría vincular a la reflexión universitaria la vivencia de la comunidad sobre estos aspectos.

- La investigación intercultural para el desarrollo pedagógico.

Dentro de la propuesta educativa de la EIBPS se da un lugar importante a la investigación. Este punto de hecho fortalecería la continuidad técnica del proyecto. Sería importante sistematizar las prácticas de investigación que hasta ahora se han llevado adelante, para poder recoger lecciones aprendidas y mejorar la práctica. Un hecho positivo que ayuda a la investigación, es que los estudiantes están en el medio. Esto facilitaría la recolección de datos, y su oportuna reflexión en el ámbito universitario. De ahí a cómo se está canalizando la investigación es importante: ¿cuál es el papel de la escritura en la formación de los maestros? ¿Qué requisitos mínimos se han establecido para la presentación de las investigaciones? ¿Se ha realizado algún tipo de reflexión sobre oralidad y escritura dentro de la formación? ¿Cómo se está trabajando a nivel de investigación el tema de la oralidad?

Creemos que en la investigación educativa intercultural, el reto consiste en ofrecer un panorama amigable de la investigación, sin por ello, restar solidez a la propuesta.

- Criterios de evaluación

Finalmente, uno de los puntos que es necesario dejar planteado, son los criterios de evaluación. ¿Cómo se han ido implementando en la práctica? ¿En función de qué: lo aprendido en el aula, o la vinculación entre lo aprendido y la comunidad? ¿Participa la comunidad de la evaluación?

En la medida en que esta es una propuesta de toda una comunidad, es fundamental tomar en cuenta su posición frente al desarrollo de la licenciatura.

III. Conceptos, planteamientos, enfoques, contenidos y metodología de la licenciatura.

En lo pedagógico, a nivel técnico, la propuesta está seriamente estructurada. Cuenta con un sólido marco referencial para sustentar su propuesta educativa. Aquí sin embargo, nuevamente queremos llamar la atención sobre la discusión la interculturalidad, que es en realidad la base para la construcción del proyecto educativo de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. En realidad este tema es una de las grandes deficiencias de la educación intercultural bilingüe que hoy por hoy llevamos adelante en el Ecuador. En la experiencia de nuestro país,

el riesgo de no debatir el por qué y el para qué de la interculturalidad está llevando a procesos de folklorización de la cultura y vaciarla de su potencial político de cara al proyecto histórico de los pueblos y nacionalidades del país.

La apuesta de Sarayuku de hacer una licenciatura en EIB en su propio territorio y de manera presencial, supone un excelente ejemplo y una gran fuerza por parte de la comunidad indígena en general para poder relanzar y plantear de cara a otras experiencias nacionales un nuevo debate acerca de la interculturalidad. Por ello, sería importante una sistematización de la experiencia sobre este tema, ya que muchas veces, el hecho de no contar con información escrita, no es sinónimo de ausencia de la discusión.

En el país se habla mucho de una formación en “pedagogía intercultural” sin embargo, sus implicaciones a nivel pedagógico superan la discusión formal sobre la pertinencia de unas técnicas u otras en la clase. Supone principalmente, abrir el debate a temas como: los saberes comunitarios: su papel en la formación de los niños y niñas, su capacidad de crecer según una propia lógica y no la que tradicionalmente impone la escuela (en tanto espacio de educación formal). La pedagogía intercultural, supone la inclusión o ausencia de personas relevantes de la comunidad en la formación de niños y niñas, y en el valor que los maestros/as dan a estas personas. Con los aportes brindados en la experiencia de la EIBPS, Sarayaku podría hacer un aporte importante sobre este tema.

IV. Continuidad técnica de la licenciatura una vez que termine el fomento que está introduciendo el proyecto (métodos, recursos humanos)

La continuidad técnica del proyecto una vez que termine la introducción de métodos o recursos humanos, dependerá fundamentalmente del grado de apropiación que éstos hayan tenido por parte de los/as actuales estudiantes, que pudieran replicarla en el campo. También dependerá de las coaliciones políticas que la amparan y de las coyunturas nacionales en las cuales está inserta la propuesta. Actualmente, el debate sobre la EIB a nivel nacional está en un punto muy importante, ya que en la Constituyente existen voces que pretenden incorporar la EIB al sistema nacional de Educación. Por tanto, este hecho es crucial a la hora de poder dar continuidad al proyecto. De otro lado, las alianzas que se establecen a nivel nacional para apoyar proyectos como éste, lamentablemente, están sujetos a la voluntad política de los actores, circunstancia que debilita la certeza de continuidad.

Si dentro del proceso que actualmente se está llevando a cabo, las metodologías no fueron simplemente repetidas o implementadas, sino que fueron asumidas, discutidas, criticadas, es decir procesadas por quienes actualmente están dentro del programa, existen posibilidades de que haya continuidad técnica, más allá de las coaliciones políticas y las coyunturas nacionales. Sólo si las propuestas pasan a ser parte de la vivencia comunitaria, éstas tienen el respaldo necesario para seguir adelante (y de ahí la insistencia sobre este punto a lo largo del comentario), más allá de las limitaciones que imponen las autoridades locales y nacionales.

Además, hay que tener presente, que una vez que haya desaparecido el apoyo externo, es muy complejo poder articular esta experiencia a una propuesta más

nacional, puesto que necesariamente este hecho está inmerso en las dinámicas políticas, que no siempre toman en cuenta los hechos “técnicos”. Es decir no se debería depender del apoyo de profesores nacionales que puedan ir hasta Sarayaku para apoyar con los cursos, ya que aquí cuentan financiamiento y movilización, temas complejos.

De otro lado, la continuidad técnica tiene que ser garantizada también por las personas que vayan a asumir la propuesta en la medida en que puedan vincular su propuesta a mecanismos de acceso y circulación de la información: redes de apoyo pedagógico a través de Internet satelital, por ejemplo, podrían ser una buena solución para mantener abierto el diálogo con otras experiencias y otros profesores que enriquezcan el trabajo en la selva. En este sentido, es necesario hacer una apuesta hacia lo virtual como un posible camino para la discusión y el intercambio de experiencias.

Si ya la EIBPS ha trabajado alrededor de este tema, es un punto que ameritaría ser evaluado, para analizar sus impactos en el contexto particular (geográfico, cultural, histórico), de esta zona, puesto que si bien es una puerta importante para la formación, conlleva una serie de riesgos culturales, que deben ser tomados en cuenta como parte del trabajo.

ANEXO 3:
Informe de evaluación externa del PLEIB

CONFEDERACIÓN DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DEL ECUADOR – CONAIE
DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE – DINEIB
IBIS DINAMARCA

INFORME DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DEL
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE
PLEIB

Edmundo Castañeda (Ibis Dinamarca)
María Tránsito Bautista (DINEIB)
Rafael Pandam (CONAIE)

Quito, Febrero 2007

Índice

Antecedentes.....	3
El convenio CONAIE-IBIS Dinamarca	3
Contexto en el que se desarrolló el PLEIB	4
La EIB en el país	4
Aspecto político organizativo del movimiento indígena.....	6
Caracterización del PLEIB	7
Cuadro 1 ESTUDIANTES DEL PLEIB POR NACIONALIDADES.....	7
Gráfico 1	8
Gráfico 2	8
Papel de la DINEIB en el desarrollo del PLEIB.....	9
Gráfico 3	9
Papel de la CONAIE	10
Papel de la Universidad de Cuenca.....	11
Papel del IPIB-Canelos.....	12
Papel de Ibis-Dinamarca	12
Papel de las organizaciones	13
Los dirigentes del PLEIB	13
Organización del PLEIB	14
Módulos de aprendizaje.....	16
La evaluación final	16
Análisis de impacto.....	19
Principales logros del Programa.....	19
Aspecto académico	19
Cuadro 2 Estudiantes PLEIB por CDC	21
Gráfico 4	21
Gráfico 5	22
Gráfico 6	22
Gráfico 7	23
Gráfico 8	23
Aspecto administrativo	24
Aspecto organizativo	24
Principales dificultades del Programa	25
Aspecto académico	25
Aspecto administrativo	27
Aspecto organizativo	28
Sostenibilidad y seguimiento del PLEIB	29
Conclusiones.....	30
Recomendaciones	32

Antecedentes

El convenio CONAIE-IBIS Dinamarca

Desde junio de 1995 se desarrolló un convenio de cooperación para la ejecución del Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – PRODEIB, que tenía como objetivo el fortalecimiento de la identidad cultural, las lenguas y la organización de las nacionalidades indígenas del Ecuador.

En 1994, la CONAIE se hace acreedor de un premio económico otorgado por los estudiantes de Operación Jornada, al ganar en un concurso de proyectos educativos, PRODEIB. En 1995 se firma un convenio de cooperación entre IBIS DK y CONAIE para la implementación del PRODEIB. En 1998 concluye el PRODEIB, creando expectativas de implementación de una segunda fase con saldos sobrantes, con énfasis a la profesionalización de maestros de las nacionalidades en servicio. Luego de una evaluación técnica y auditoría financiera del proyecto, se decide implementar el PRODEIB 2, en el año 2000, para dos años. En el año 2002 se implementa el programa PLEIB, para cuatro años. (Utitiáj 2006)

Los principales resultados obtenidos por el PRODEIB fueron:

- *Mayor cantidad de alumnos estudiando bajo el sistema EIB, sobre todo en las nacionalidades pequeñas y los primeros niveles escolares.*
- *Se fomenta y se mejora la educación de los maestros bilingües indígenas.*
- *Cada nacionalidad dispone de sus propios docentes.*
- *Cada nacionalidad cuenta con sus propios contenidos programáticos.*
- *Planificación, elaboración y distribución de materiales en las lenguas indígenas.*
- *Cada nacionalidad cuenta con su centro experimental y realiza intercambio de experiencias en EIB.*
- *Se efectúa difusión de la EIB, tanto a nivel de las comunidades como a nivel de la sociedad nacional en general.*
- *Se capacita al personal de la CONAIE y DINEIB y se suministra equipamiento técnico a los CECEIBs, IPIBs, DIPEIBs y CONAIE.*
- *Jóvenes y adultas mujeres organizadas alrededor de sus problemas y necesidades. (Quintero 1998)*

En el PRODEIB se habían formado bachilleres y se tenía prevista su profesionalización con el título de Profesores de Educación Básica; sin embargo, legalmente no se podía cumplir la titulación tal como había sido propuesta originalmente, debido a que la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional no reconoce este tipo de títulos.

El PRODEIB II y el IPIB Canelos propusieron la solución al problema mediante “...*un programa de formación académico superior dirigido a los maestros bilingües en servicio activo en beneficio de las comunidades y para mejorar la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe en el país. El mismo que fue propuesto a la Universidad de Cuenca y aceptado el programa de formación superior de los maestros bilingües con el nombre de Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB)*” (Ibis-CONAIE 2005).

Debido al impulso que había adquirido el proceso generado por el PRODEIB I y II y por la necesidad de legalizar los títulos de los estudiantes, el que debía haber sido originalmente un PRODEIB III se convirtió en el PLEIB, que se legalizó mediante convenio firmado el 1 de enero del 2005 entre la CONAIE e Ibis Dinamarca; en éste se contemplaron los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de educación intercultural bilingüe a través de la formación de maestros interculturales bilingües de las nacionalidades indígenas y la implementación de innovaciones educativas.

Objetivos específicos

- A. Ofrecer a los centros Educativos Comunitarios de las nacionalidades indígenas del Ecuador maestros con una preparación académica, con el título de Licenciatura en educación Intercultural Bilingüe.
- B. Implementar innovaciones educativas en los centros educativos comunitarios, tomando como referente el modelo de educación intercultural bilingüe y las mejores experiencias educativas del sistema de educación intercultural bilingüe y el sistema educativo ecuatoriano.
- C. Contribuir al fortalecimiento organizativo de las organizaciones indígenas; el desarrollo de la identidad cultural, la lengua y los valores propios de las nacionalidades del Ecuador.

La implementación del PLEIB se realiza mediante los subconvenios con la DINEIB e IPIB Canelos, con los que habían venido funcionando los PRODEIB I y II.

Contexto en el que se desarrolló el PLEIB

La EIB en el país

Aunque formalmente la educación intercultural bilingüe en el Ecuador ha cumplido 18 años y es parte de un movimiento latinoamericano y universal por el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios a mantener y desarrollar sus propias culturas y fundamentalmente sus lenguas, es aquí donde la EIB ha alcanzado logros, en extensión y profundidad, relativamente mayores que en el resto de América, y que tienen sus raíces en las luchas de los años cincuenta y sesenta, en las que los pueblos indígenas se redescubrieron como entes políticos y comprendieron que la reivindicación de la tierra o del derecho al trabajo no podían estar desligadas del derecho a la cultura propia y a la educación.

La CONAIE, como heredera de las protestas de toda la sociedad y especialmente de las de los pueblos indígenas y campesinos, desde su fundación fortalece el reconocimiento de las nacionalidades y pueblos indígenas y su derecho a tierras y territorios, siempre ligadas a la recuperación y fortalecimiento de su identidad como pueblos y nacionalidades y a la educación dentro de sus propias culturas.

Es debido a esta lucha, a la claridad y justicia de los planteamientos del nascente movimiento indígena, que se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, DINEIB, con características únicas, como la autonomía y la participación de las organizaciones de las nacionalidades y pueblos indígenas en la formulación de sus políticas, que la hacen diferente de sus pares de América Latina, al mismo tiempo que han posibilitado su supervivencia a través de los avatares políticos nacionales y de los propios problemas internos del movimiento indígena.

El planteamiento del bilingüismo para el desarrollo de la educación de los niños y jóvenes de los pueblos y nacionalidades indígenas, que aparentemente debería ser connatural a un sistema dedicado, desarrollado y administrado por los propios integrantes de estos pueblos, no ha sido fácil de establecer y todavía muchos centros educativos comunitarios carecen de docentes que provengan de las nacionalidades indígenas; muchos de los maestros y maestras indígenas no dominan su lengua materna o no conocen las técnicas para trabajar con ellas los aprendizajes de sus estudiantes. Además, existe una carencia casi absoluta de materiales didácticos y de aprendizaje realizados en las lenguas indígenas.

En cuanto al principio de la interculturalidad, que es parte fundamental de la propuesta política del movimiento indígena y que le ha ganado el respeto de la sociedad nacional y el reconocimiento como uno de los ejes de la reforma curricular nacional, todavía no logra desarrollarse en los planteles de la jurisdicción intercultural bilingüe y menos aún en los de la mal llamada educación hispana.

La educación intercultural bilingüe, en el Ecuador se rige por un modelo propio, al que se conoce como MOSEIB, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, que marca la línea por la que los pueblos indígenas proponen marche la EIB; ese modelo sigue siendo desarrollado y completado.

Aunque es planteamiento central del MOSEIB el establecer un sistema educativo propio con niveles de calidad que permitan superar las limitaciones que padece el sistema “hispano”, estos intentos aún no fructifican. Las escuelas han pasado a llamarse Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, CECIBs, pero el cambio de nombre no refleja lo que el modelo pretende, que los currículos respondan a las necesidades de las comunidades, que recojan sus saberes y sus historias.

Los grados han pasado a llamarse niveles con el fin, inicial, de realizar una promoción diferenciada, de manera que los niños y niñas puedan ser promovidos a niveles superiores si tienen los méritos necesarios para no esperar el fin del período escolar y para que, de acuerdo a las condiciones personales, puedan ingresar al nivel para el que están maduros sin esperar el inicio del nuevo año. Sin embargo, los niños y niñas continúan, en la práctica, “perdiendo los años” y en algún caso siendo “descendidos” de nivel.

Las prácticas educativas de los maestros de los CECIBs, suelen ser las mismas prácticas de los docentes de las otras escuelas, se continúa trabajando en la acumulación de conocimientos, se continúa “calificando”, haciendo copias y dictando, inclusive los materiales que se usan en las aulas son los mismos textos que produce Santillana, LNS o Centro Mundo para el consumo de las escuelas no bilingües.

Los materiales que la DINEIB produce, según los maestros de la Amazonía tienen “sesgos” serranos y tampoco se sienten reflejados en las ilustraciones.

Pasará un buen tiempo hasta que los docentes de la EIB sean capaces de planificar sus actividades bajo la nueva óptica que plantea el modelo y para que los currículos se adecuen a las necesidades de construir una sociedad intercultural sobre la base de identidades fuertes. Igualmente, lograr que los maestros bilingües se conviertan en docentes creativos que produzcan y apliquen innovaciones, las valoren y las socialicen es un proceso que si bien ha empezado, tardará en generalizarse.

Algunos maestros del sistema de educación intercultural bilingüe tienen nombramientos y por lo tanto tienen estabilidad y escalafón (varios de la jurisdicción “hispana”), pero muchos se encuentran, al filo de la ley, recibiendo bonificaciones que deberían ser usadas en los centros de alfabetización, otros más son pagados por los padres y madres de familia; en otros casos los pagan ONGs y a algunos finalmente les financian sus ingresos varias empresas privadas; esta situación provoca gran inestabilidad y desasosiego, “palanqueos” para conseguir una de las pocas partidas de que dispone la DINEIB cada año e improvisación, porque muchos de los “bonificados” no cumplen con las condiciones indispensables de formación.

La EIB, como el resto del sistema escolar, carece de recursos para infraestructura y equipamiento. Los planteles que han logrado tener aulas adecuadas, material didáctico, mobiliario y equipamiento, lo deben a la gestión de sus maestros, al apoyo de la comunidad y al de algunas ONG.

Aspecto político organizativo del movimiento indígena

Para el movimiento indígena los años de duración del PLEIB han estado marcados por la crisis, desde la participación con los coroneles en una aventura electoral en la que a pesar de triunfar el movimiento perdió, hasta la candidatura a la presidencia del dirigente histórico de la CONAIE, Luis Macas, con un resultado electoral que apenas rodeó el 3% por ciento.

Después de la traición del Coronel Gutiérrez, la CONAIE se vio enfrentada a fuertes intentos divisionistas que consiguieron debilitar a las filiales de la Amazonía, CONFENIAE, y de la Costa, CONAICE. La situación se agravó por los fuertes intereses de las multinacionales petroleras y mineras, que lograron corromper a importantes sectores del movimiento indígena.

Solamente la sólida lucha contra la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos, las jornadas por la expulsión de la petrolera Oxy y de rechazo al Plan Colombia que encabezaran importantes sectores ciudadanos, junto al movimiento indígena de la Sierra con la ECUARUNARI a la cabeza, permitieron de alguna manera convalecer al movimiento indígena.

La candidatura indígena a la presidencia en las últimas elecciones volvió a provocar divergencias y discusiones al interior del movimiento, críticas que se agudizaron ante el pobre resultado electoral.

Finalmente, el triunfo del candidato de la corriente de izquierda y proconstituyente, Rafael Correa, ha aglutinado al movimiento indígena en su apoyo, puesto que las reivindicaciones levantadas en los últimos años, es decir, la convocatoria a una Asamblea Constituyente que se encargue de refundar el Estado ecuatoriano, la oposición total al involucramiento del país en el Plan Colombia, la no renovación del convenio de la base de Manta, la fiscalización de la deuda externa y otras han sido recogidas en el programa del nuevo gobierno.

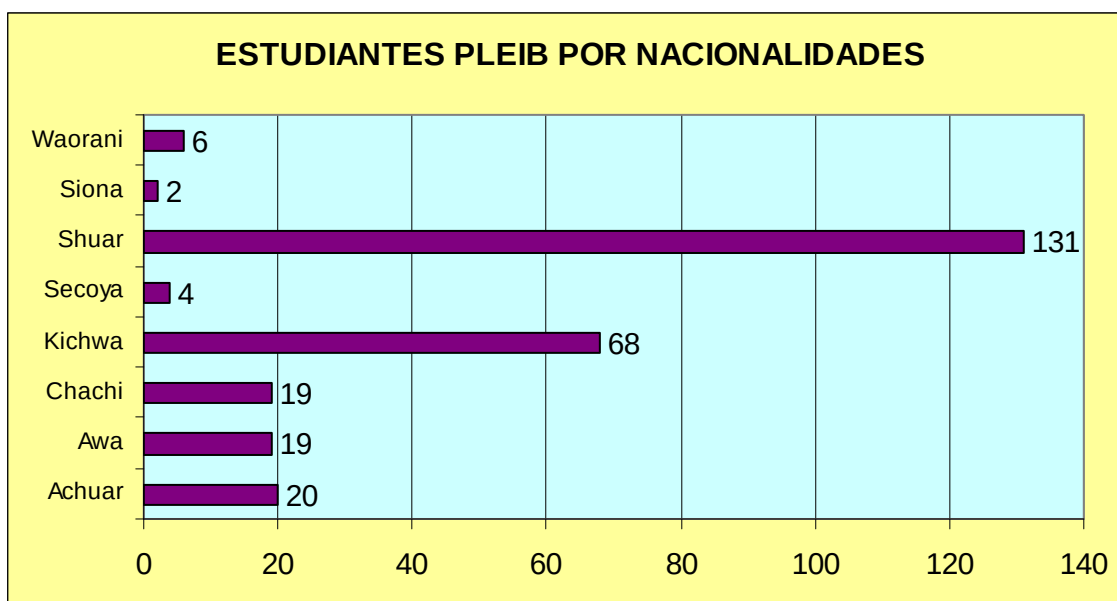
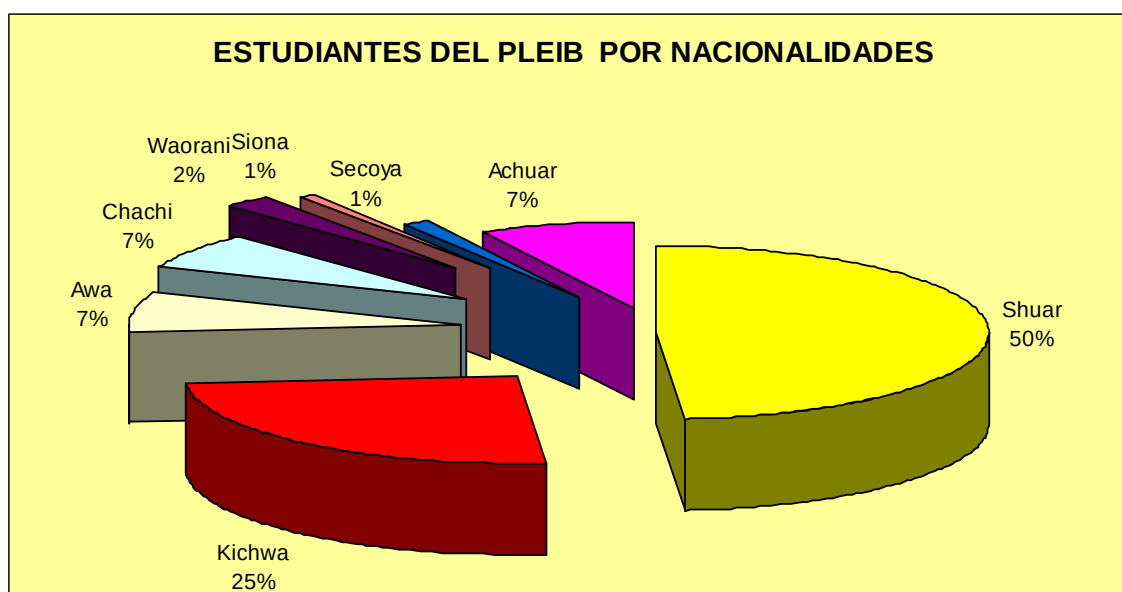
Caracterización del PLEIB

El PLEIB se estableció legalmente mediante la firma de un convenio entre la Universidad de Cuenca, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos (IPIB-Canelos), con el objetivo de “...promover el mejoramiento de la calidad educativa en la EIB, principalmente entre las nacionalidades indígenas de menor población, a través de la profesionalización y la capacitación a docentes bilingües en servicio.” (Convenio PLEIB 2002).

Aunque el objetivo inicial del programa era atender a las nacionalidades indígenas de menor población, a este proceso se incorporaron las nacionalidades shuar y kichwa de la Amazonía. Las nacionalidades participantes se pueden observar en el cuadro 1 y gráficos 1 y 2.

Cuadro 1
ESTUDIANTES DEL PLEIB POR NACIONALIDADES

Nº	CDC	NACIONALIDADES								ALUMNOS POR CDC
		Shuar	Kichwa	Awa	Chachi	Worani	Siona	Secoya	Achuar	
1	SUCÚA	46								46
2	PUYO	13	1						3	17
3	TAISHA	31								31
4	SHUINMAMUS								17	17
5	TENA		29							29
6	TOÑAMPARI	1	4			6				11
7	LAGO AGRIO	4	4				2	4		14
8	EL BABOSO			19						19
9	NARANJAL				19					19
10	MAKUMA	35								35
11	COCA	1	30							31
TOTAL		131	68	19	19	6	2	4	20	269

Gráfico 1**Gráfico 2**

Las nacionalidades: tsáchila y épera, de la Costa, y ai-cofán, de la Amazonía, no tuvieron, estudiantes en este proceso. Según testimonio del Director de Educación de las Nacionalidades Siona, Secoya y Cofán, c. Humberto Piaguaje, cuando inició el programa estas nacionalidades no tenían suficientes bachilleres, aún hoy los tienen escasos (14 secoyas, 17 cofanes, 7 sionas), y, sobre todo, sienten que no están suficientemente preparados, porque los bachilleres con los que cuentan son fruto de procesos acelerados y a distancia; por eso la poca participación de sionas y secoyas y de ningún cofán en el PLEIB.

En el caso de los épera, estos no tenían bachilleres cuando se inició el PLEIB, y los que se han formado en estos cuatro años podrán participar en el nuevo proceso.

La situación entre los tsáchila es diferente, en este caso, según Santiago Utitaj, actual coordinador del PLEIB, existe poco interés en estudiar una carrera universitaria, debido a que los jóvenes tsáchila sienten que cuatro años de estudio son, de alguna manera, “perder el tiempo”, puesto que se dedican a actividades más rentables, como el comercio, las apuestas en el ecuavoley o el chamanismo; por ejemplo, en esta comunidad parece ser difícil incluso encontrar profesores para que trabajen en la escuelas.

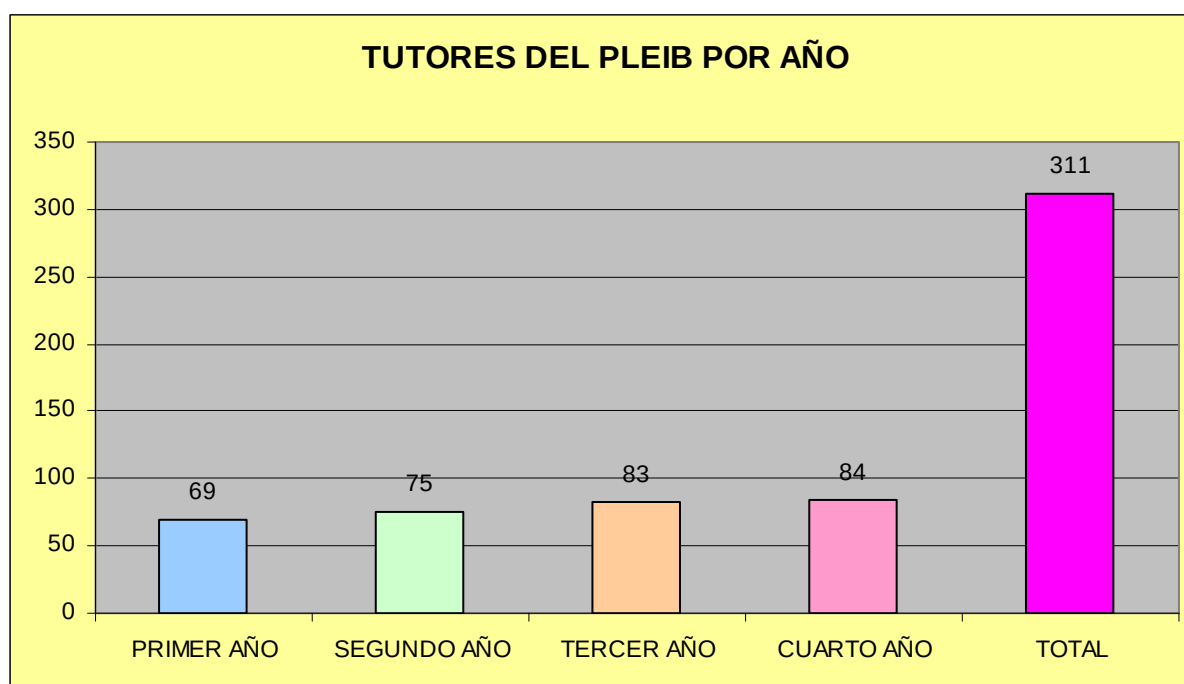
Entre los shuar y los kichwas de la Amazonía, que son la población indígena mayoritaria en esta región, existía un gran interés en participar y las organizaciones de estas nacionalidades solicitaron ser incluidos en el PLEIB; la CONAIE aceptó su participación y se comprometió a apoyar económicamente el programa; es por esta situación que terminaron siendo el grupo más numeroso de estudiantes de la licenciatura.

Papel de la DINEIB en el desarrollo del PLEIB

La licenciatura fue posible debido a la participación decidida de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, que autorizó la licencia con sueldo de los funcionarios de la Dirección Nacional y de las Direcciones Provinciales, que participaron como coordinadores o tutores de los CDC, y de igual manera, comisión de servicios durante las clases presenciales, para los maestros que participaron en el PLEIB en calidad de estudiantes.

Sin la autorización de la DINEIB no habrían podido funcionar los Centros de Desarrollo Curricular, que fueron coordinados por funcionarios de la jurisdicción; como tampoco se habría contado con la gran cantidad de tutores que fueron necesarios para el desarrollo de la modalidad; la mayoría de los tutores fueron, igualmente, funcionarios de la Dirección Nacional, de las Direcciones Provinciales y de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües.

Gráfico 3



El hecho de que la inmensa mayoría de los tutores perteneciese a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe demuestra la fortaleza y autonomía que la DINEIB ha adquirido en estos 18 años de existencia.

Pese al apoyo expreso de la DINEIB para el desarrollo de la licenciatura, existieron dificultades, ocasionadas por funcionarios de algunas direcciones provinciales o supervisores que, en ocasiones, obstaculizaron la asistencia de los estudiantes a las actividades presenciales o se negaron a explicar a las comunidades el carácter oficial y legal del Programa.

Existe gran interés de parte de la DINEIB en la experiencia desarrollada en el PLEIB; este interés se expresó mediante la participación de la compañera María Tránsito Bautista en el equipo que realizó esta evaluación externa y siempre estuvo un delegado del director de la DINEIB, en las reuniones de planificación, pero durante el desarrollo del programa la institución rectora de la educación intercultural bilingüe no realizó seguimiento permanente o supervisión de las actividades académicas de la licenciatura.

Papel de la CONAIE

El prestigio de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, promotora y aval político del PLEIB, permitió que el programa se concretara y culminara con el éxito que finalmente alcanzó. De acuerdo con los testimonios de los estudiantes del PLEIB y los dirigentes de las comunidades beneficiarias del Programa, ellos están conscientes del papel que la organización nacional jugó en todo el proceso y se declaran solidarias con la organización matriz del movimiento indígena nacional que, expresan, está impulsando el mejoramiento de la educación y, por lo tanto, de la calidad de vida de sus miembros, aun en las zonas más alejadas y difíciles del país.

Santiago de la Cruz, Vicepresidente de la CONAIE, cree que el programa, al mismo tiempo que ha atendido y por lo tanto mejorado la educación de comunidades muy alejadas y necesitadas, sobre todo de la Amazonía y la Costa, ha permitido también que muchos maestros que no tenían relación con la organización la empiecen y los que la mantenían, sobre todo porque participaron desde el PRODEIB, la fortalezcan y consoliden.

Vicente Pujapat, dirigente de Educación, considera al PLEIB una unidad técnica de la CONAIE y uno de sus programas más solventes.

Manuel Gualán Cepeda, dirigente de Salud, cree que, dado el éxito del PLEIB, el programa debería extenderse a otras especializaciones y, sobre todo, contemplar la salud en futuras especializaciones.

Los tres dirigentes entrevistados al respecto de la culminación del Programa creen que éste ha sido exitoso, que ha fortalecido la organización y que debe extenderse y ampliarse, y que la CONAIE debería seguir validando los siguientes procesos de educación universitaria similares al PLEIB o que sean su continuación (De la Cruz 2006). La CONAIE fue, además, cofinanciadora del PLEIB mediante los recursos económicos provenientes del Convenio MEC-CONAIE.

Las organizaciones indígenas, de todos los niveles, apoyan la extensión de la educación y sus dirigentes expresan la importancia de continuar los procesos, que como el PLEIB, trabajan para su mejoramiento; todos los dirigentes entrevistados coinciden en la necesidad de que los maestros sean capacitados para lograr una

mejoría real en la educación de los niños y niñas indígenas, pero además, para fortalecer sus propias organizaciones mediante cuadros más preparados y capaces.

Papel de la Universidad de Cuenca

La relación de la Universidad de Cuenca y el movimiento indígena tiene ya varios años, es así que, "...desde el año de 1991, ha realizado dos Programas de Licenciatura, uno bajo la denominación de Lingüística Andina en Educación Intercultural Bilingüe (LAEB), a nivel de postgrado, con los auspicios del Ministerio de Educación y Cultura, el Proyecto EBI-GTZ y UNICEF; otro con el nombre de Licenciatura Andina en Educación Intercultural Bilingüe (LAEB), destinado a la capacitación de "Formadores de Formadores" bilingües, con los auspicios del Ministerio de Educación y Cultura, la Unidad Ejecutora, MEC-BID, el P.EBI-GTZ, UNICEF y UNESCO." (Convenio Interinstitucional, 2002, Antecedentes).

La Universidad de Cuenca acogió la propuesta del PRODEIB 2 y de las organizaciones indígenas y, a través de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, y se comprometió:

A dar el aval académico al Programa; en consecuencia, velará por la calidad académica de su desarrollo y conferirá los títulos correspondientes a los alumnos que hubieren cumplido los requisitos de rigor.

A colaborar con docentes de la Universidad cuya especialidad responda a los contenidos curriculares asignados.

A brindar el asesoramiento técnico, pedagógico y académico, cuando las necesidades lo requieran.

A vigilar el fiel y correcto cumplimiento del desarrollo pedagógico y académico del Programa. (Propuesta presentada a la Universidad de Cuenca, 2002).

La Universidad de Cuenca participó en el equipo interinstitucional que elaboró el diseño curricular de la Licenciatura. El Programa, con el aval del Departamento de Estudios Interculturales, adscrito al Sistema de Investigación y Postgrado de la Universidad de Cuenca, adoptó las siglas "PLEIB".

Los directivos del PLEIB consideran que la Universidad de Cuenca ha cumplido el compromiso que asumiera y desataca el papel del Dr. Alejandro Mendoza en su monitoreo permanente a los CDCs y mediante su participación en la toma de decisiones de la Comisión Psicopedagógica. (Evaluación del Programa..., s.f.)

El papel de la Universidad de Cuenca en el PLEIB fue fundamental, puesto que hizo posible que la licenciatura se realizara con el aval de una Universidad de prestigio, lo cual facilitó su aprobación por parte del CONESUP, además de monitorear su desarrollo y garantizar la legalidad de todo el proceso.

Al concluir el PLEIB, la Universidad de Cuenca continúa apoyando el sueño de las organizaciones indígenas de contar con profesionales universitarios, no solamente en educación, sino en diferentes áreas del saber humano y seguramente esta relación exitosa continuará en el futuro.

Papel del IPIB-Canelos

El Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos fue inicialmente la institución que se encargó de la administración y dirección del PLEIB; según los testimonios de Franco Chumpi, actual Rector del IPIB-Canelos y de la Hermana Aliria Sierra, Vicerrectora, la responsabilidad se asumió inicialmente y fue así como los coordinadores, primero Vicente Pujupat y luego Elías Kuja, son docentes del Instituto; luego, por problemas de comunicación, puesto que el Instituto carecía de líneas telefónicas y de Internet, y por falta de energía eléctrica, la administración del Programa se trasladó al Puyo; es aquí donde empezó a tener mayor autonomía y terminó independizándose del IPIB-Canelos (Chumpi y Sierra 2006).

El papel del IPIB-Canelos en la Licenciatura no se limitó a proporcionar los coordinadores y el aval institucional fue, con seguridad, un referente permanente de los estudiantes, que en todas las reuniones mantenidas expresaron su agradecimiento al Instituto por la organización del Programa y, sobre todo, por la decisión de las autoridades de la institución, que no quisieron entorpecer su realización exigiendo, como establece el Convenio (Convenio 2002), que la dirección estuviese a su cargo. Fue muy importante para el mantenimiento de la buena relación entre el IPIB-Canelos y el PLEIB, el hecho de que el actual rector fuese al mismo tiempo estudiante del Programa. La Vicerrectora, sin embargo, declaró su inconformidad con la independencia del PLEIB y expresó que el Instituto sí habría tenido posibilidades de organizar las comunicaciones y mantener al Programa dentro de la Institución, cree que en caso de realizarse un nuevo programa de licenciatura el Instituto debería redefinir las condiciones del convenio ya que el que concluye no les produjo ningún beneficio sino, más bien, tuvieron que prescindir de tres de sus docentes para el funcionamiento del Programa (Sierra, 2006).

Según información de Santiago Utitaj, el Rector del IPIB Canelos, en los cuatro años del Programa, no habría asistido más de cinco veces a las reuniones de la Comisión Psicopedagógica, aunque firmaba las convocatorias; igualmente, en las reuniones de planificación y evaluación hubo escasa participación de las autoridades del Instituto y tampoco colaboraron con maestros porque descuadraban su programación (Utitaj, 2007).

Papel de Ibis-Dinamarca

En la relación de las instituciones que hicieron posible la realización del PLEIB, ocupa un lugar muy importante Ibis-Dinamarca, ya que es la institución que promovió su realización y proporcionó una buena parte de los recursos económicos que permitieron financiar el Programa.

En el recorrido realizado y en las conversaciones mantenidas con estudiantes, dirigentes y autoridades se ha destacado permanentemente el papel que Ibis-Dinamarca ha desempeñado en el programa de licenciatura, así como en sus antecedentes, el PRODEIB I y II, y en el fortalecimiento de las organizaciones indígenas.

Es muy importante el prestigio que Ibis-Dinamarca ha ganado dentro del movimiento indígena ecuatoriano y la confianza con la cual los dirigentes esperan que la colaboración brindada hasta ahora se extienda y profundice. Crean los entrevistados, por ejemplo, que el hecho de que Ibis esté impulsando una evaluación externa del PLEIB y, de alguna manera, esté presente en las

comunidades que acogieron los CDC y recogiendo los puntos de vista de los padres de familia, dirigentes y autoridades de todos los niveles, es una muestra del interés que la institución mantiene en el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y que redundará en beneficio de las organizaciones.

Papel de las organizaciones

Durante todo el proceso, pero sobre todo en las jornadas presenciales, fue gravitante el papel de las organizaciones de primero y segundo grado y de las comunidades para el éxito de la licenciatura, sobre todo contando con que el proceso fue de larga duración.

Participaron en el PLEIB organizaciones de todas las nacionalidades, que tenían estudiantes en el programa: En el CDC Shuinmamus la Federación de la Nacionalidad Achuar, NAE; en el CDC Taisha, la Federación Interprovincial de Centros Shuar, FICSH; en Makuma la Federación Independiente del Pueblo Shuar del Ecuador, FIPSE; en Sucúa la FICSH y el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, SERBISH; en el CDC Toñampari la Organización de la Nacionalidad Waorani de la Amazonia Ecuatoriana, ONHAE; en el CDC Coca la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana, FCUNAE; en el CDC El Baboso la Federación de Centros Awá de Esmeraldas, FCAE; en el CDC Naranjal la Federación de Centros Chachi de Esmeraldas, FECHE.

Para el ingreso de los tutores por vía aérea, a los CDC para los que no había otro medio de comunicación, las organizaciones de las nacionalidades achuar, shuar y waorani financiaron, durante la mayor parte del Programa, los costos de entrada o de salida de los maestros y el PLEIB financiaba el costo restante.

Por supuesto, no siempre la colaboración fue eficiente y oportuna y se causaron dificultades a los estudiantes y tutores cuando tenían que salir de una comunidad y no llegaba la avioneta que los debía movilizar. Muchas veces la avioneta tampoco podía ingresar a causa del clima puesto que el Puyo está en una zona tropical lluviosa.

Los dirigentes del PLEIB

Vicente Pujupat, hasta pasar a la Dirigencia de Educación de la CONAIE, fue un gran impulsor del Programa y luego un importante sostenedor político dentro de la dirección de la organización de las nacionalidades indígenas del Ecuador.

Elías Kuja, también docente del IPIB-Canelos, tomó la posta de Vicente Pujupat en la Coordinación Académica del PLEIB y, según todos los testimonios, lo hizo con gran éxito; de hecho, Elías Kuja fue quien organizó de muy buena manera el recorrido que la Comisión de Evaluación Externa del PLEIB realizó para la ejecución del trabajo de evaluación que estamos culminando.

Hay, respecto a la dirección del PLEIB, un aspecto no totalmente claro, puesto que al finalizar el Programa la Coordinación Nacional está a cargo de Santiago Utitaj y Elías Kuja sigue en su papel de Coordinador Académico, sin embargo de que, según testimonio del Dr. Alejandro Mendoza, Coordinador del PLEIB por la Universidad de Cuenca en el Programa no existiría una coordinación nacional. Franco Chumpi, Rector del IPIB Canelos, dice que Santiago Utitaj fue nombrado Coordinador sin el conocimiento de la institución que dirige y que debía haber sido consultada.

El Dr. Mendoza, así como todas las personas entrevistadas, reconoce el papel que Santiago Utitiaj ha desempeñado en la iniciación, desarrollo y culminación del PLEIB, así como de su posible extensión. Santiago Utitiaj ha impreso en el Programa su sello por su entusiasmo, compromiso total con la organización del movimiento indígena y en especial con la CONAIE, así como su visión de las necesidades de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador.

Organización del PLEIB

Según el Convenio Interinstitucional, “La Administración se localizará en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos. Será su responsable el Rector de este IPIB. Los asuntos concernientes al desarrollo psicopedagógico y escolar estarán bajo la responsabilidad del Consejo Académico del Programa con sede en Canelos o en el Puyo.”(Convenio, 9); para Santiago Utitiaj, “el Consejo Académico (está) integrado por un representante de la Universidad, Rector, Coordinador Académico, un representante de la DINEIB, un representante por los estudiantes y el coordinador del PRODEIB” (Atupaña, entrevista, diciembre 2006).

Como explicamos arriba, la dirección del programa fue escapando del IPIB Canelos y, en la práctica, la rectoría recayó en el coordinador del PLEIB, aunque formalmente siguió funcionando el Consejo Académico, validando las decisiones que fue necesario tomar para la realización adecuada y conclusión del programa. Podríamos decir que se sacrificó la formalidad institucional para lograr mejores resultados.

De acuerdo a la Resolución RCP.S17.No.373.04 del Consejo Nacional de Educación Superior, CONESUP, del 4 de noviembre de 2004, se aprueba la “Licenciatura de Ciencias de la Educación, mención: Educación Intercultural Bilingüe”, con el título de “Licenciado en CC. EE. mención: Educación Intercultural Bilingüe”, con una duración de cuatro años más tesis. Además, en la misma resolución se aprueba un título para “Tecnólogo en Preservación de la Cultura y Medio Ambiente” con una duración de tres años más un proyecto (CONESUP).

La posibilidad de que los estudiantes del PLEIB adquirieran un título intermedio de tecnólogos, previsto en el acuerdo del CONESUP, fue desechada por el programa, “previa consulta a los estudiantes” (Utitiaj, 2007), debido a los costos que tendría para estos el hacer un proyecto después del tercer año y la posibilidad de que la realización del proyecto entorpeciera el trabajo durante el cuarto año del programa, además del riesgo de que muchos participantes terminaran “quedándose con ese título” y no terminaran la carrera de licenciatura, según testimonios de Santiago Utitiaj y Franco Chumpi (Utitiaj y Chumpi, entrevistas, 2006).

La modalidad de la licenciatura fue “...semipresencial y tiene cuatro años de duración. La carrera está diseñada cuidando la proximidad entre lo educacional y lo organizativo, y entre educación y comunidad. El currículo responde a la cultura, saberes ancestrales, medio ambiente y realidad social de los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas...” (UNESCO. 2007).

El PLEIB se organizó inicialmente en 11 Centros de Desarrollo Curricular que funcionaron dos en la Costa: Naranjal de los Chachis y El Baboso; y nueve en la Amazonia: Sucúa, Puyo, Taisha, Shuinmamus, Toñampari, Tena, Coca, Lago Agrio y Macuma. A mediados del programa, por falta de recursos sobre todo para la

movilización aérea, el CDC Toñampari tuvo que fusionarse con el de Puyo, así que al finalizar el programa quedaron diez CDC.

Durante el proceso inicial, de inscripciones y exámenes, el programa funcionó también en Macas, los estudiantes inscritos en esta ciudad se integraron en los otros CDCs, especialmente en Sucúa.

Los CDC locales fueron organizados con la participación de “las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIBs) y las Organizaciones Indígenas de base a través de sus dirigentes de educación, quienes junto con la coordinación del programa, calificaron y nombraron a los Coordinadores Locales” (UNESCO. 2007).

Aunque la modalidad fue semipresencial tuvo que “adecuarse a la realidad socioeconómica de los estudiantes, procedentes de áreas geográficas diferentes y distantes de los CDCs, siempre, por supuesto, salvaguardando el criterio de lograr una educación significativa y de calidad. Por otra parte, ha de tomarse en cuenta que los alumnos son educadores bilingües activos y que, como tales, tienen que atender a sus obligaciones como docentes en sus comunidades” (DINEIB. 33).

Además de adecuarse a las necesidades de los estudiantes, el programa tuvo que hacerlo a los recursos económicos con que contó en ciertos momentos, al mismo tiempo que a las circunstancias políticas que durante los últimos cuatro años han sido muy ricas en acontecimientos en los que los pueblos indígenas estuvieron involucrados.

Para la realización de la licenciatura se previeron “periodos presenciales que tendrán una duración no menor a cuatro semanas por semestre” (DINEIB. 2002. 33), en los cuales se desarrollarían los cursos generales y “bajo la modalidad de taller, en forma participativa, los integrantes de cada etnia serán los propios expositores de su cosmovisión” (DINEIB. 2002. 21) además de que los “componentes que suponen procesos prácticos se desarrollarán en talleres presenciales” (DINEIB. 2002. 6).

En la práctica se realizaron tres actividades presenciales por semestre, más o menos una cada dos meses. Durante estas actividades los estudiantes del PLEIB, maestros en ejercicio, tuvieron que abandonar a los estudiantes de sus escuelas.

Se entendía que, mientras duran las actividades presenciales, los CDC *se convierten en un espacio de intercambio de experiencias y de reflexión de innovaciones pedagógicas, bajo la guía de los Coordinadores Locales, catedráticos y más estudiantes maestros de las nacionalidades indígenas, con la única finalidad de generar una alternativa de educación para las nacionalidades* (UNESCO. 6).

Durante los primeros semestres ingresaban simultáneamente 3 tutores, que trabajaban tres materias diferentes, esto pretendía que los estudiantes tuviesen variedad en su jornada y no se agotasen, sin embargo, esto producía “saturación de tareas extracurriculares durante las jornadas presenciales y metodológicamente resultaba agotador para los estudiantes” (Utitiak, 2007), aumentaba los costos de movilización, era una carga para los estudiantes que tenían que correr con los costos de alimentación y producía dificultades también con el alojamiento, por lo que el PLEIB resolvió que era más conveniente que ingrese un solo tutor, desarrolle todas sus clases y sea reemplazado por uno nuevo (Kuja, Utitiak y otras entrevistas).

Módulos de aprendizaje

Generalmente, las instituciones que desarrollan estudios en la modalidad semipresencial organizan sus cursos en forma de módulos, de manera que los estudiantes de cada carrera, para aprobarla, tienen que completar un número determinado de módulos; para acompañar esos estudios suelen entregarse materiales impresos en los que los estudiantes pueden desarrollar sus aprendizajes, esos materiales recogen la información teórica necesaria, ejercicios de aplicación e inclusive trabajos de autoevaluación y sirven para que los estudiantes preparen las preguntas que deberán resolver sus tutores en las actividades presenciales y también para prepararse para las pruebas y exámenes. Entre los estudiantes de la modalidad semipresencial se ha dado por nombrar “módulos” a los materiales impresos con los que acompañan sus estudios y así son conocidos en el PLEIB.

Para el trabajo durante las actividades presenciales los estudiantes contaron con sesenta y nueve módulos escritos (ver Cuadro 9). “Al inicio trabajaron tres módulos en el día, al final trabajaba un tutor todo el día hasta terminar sus horas” (Andy. 2006).

Los módulos, en principio, eran entregados a los estudiantes sin costo, luego, “cuando dejó la coordinación Vicente Pujúpat, empezó a ser cobrado todo, cada módulo dos dólares, en cada presencial tres módulos” (Añapa. 2006).

Varios estudiantes expresaron su inconformidad porque en un principio los módulos fueron entregados sin costo alguno y luego se cobraba por ellos. Cuando se les preguntó sobre qué explicación habían recibido por este cambio, respondieron que Elías decía que es la política del PLEIB. Tanto Elías como Santiago explicaron que los cobros tuvieron que hacerse porque en un momento el programa no tenía recursos suficientes (había un recorte presupuestario del 60%) y que esos recursos que se recuperaban ayudaban a solventar ciertos gastos pequeños del programa; el costo real de los módulos estaría en los cuatro dólares (Utitiáj, 2007).

En los períodos no presenciales “los alumnos, individualmente o en grupos, reflexionarán sobre los temas propuestos, realizarán los trabajos y desarrollarán los módulos que serán evaluados por los profesores” (Tapuy. 2002. 6) Según testimonio de los estudiantes entrevistados, los módulos se trabajaban únicamente en las clases presenciales ya que cuando se reintegraban a su trabajo regular no tenían tiempo de estudiarlos.

Debido a la organización del programa, con tres períodos largos de estudios presenciales y lapsos en los cuales los estudiantes se reintegraban a sus actividades en las aulas, con la carga de trabajo que eso implica, los módulos en realidad no eran desarrollados más que en las jornadas presenciales.

La evaluación final

El día 13 de noviembre, en las oficinas de Ibis Dinamarca en Quito, se realizó la primera reunión de la Comisión de Evaluación externa del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe - PLEIB, formada por Edmundo Castañeda, consultor externo de Ibis, María Transito Bautista, delegada de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB y Rafael Pandam, representante de la Confederación de Organizaciones Indígenas del Ecuador, CONAIE. Ileana Soto, asesora de EIB de Ibis planteó las razones por las cuales su organización creía necesaria la evaluación y la importancia de que la DINEIB,

principal institución educativa de los pueblos indígenas, impulsora de la licenciatura y la CONAIE, matriz del movimiento indígena del Ecuador, garante político de su realización y cofinanciador del programa participen en esta evaluación.

Para Ibis:

... es importante someter la experiencia a una visión crítica externa, que contemple, principalmente, los siguientes propósitos:

1. Determinar el nivel de cumplimiento de los objetivos del PLEIB.
2. Evaluar el impacto de la gestión del PLEIB a nivel local-comunitario, de la organización de su nacionalidad y el vínculo con niveles más altos de la organización.
3. Evaluar las condiciones de sostenibilidad de las acciones emprendidas.
4. Recomendar acciones de seguimiento.(Ibis, TdR Evaluación Externa)

Para la realización de la evaluación externa se realizaron entrevistas a profundidad a coordinadores y dirigentes, a estudiantes del programa, a las autoridades del PLEIB y de las Direcciones de Educación Intercultural Bilingüe Regional, Provinciales y de Nacionalidades y, tratando de que la evaluación sea lo más participativa posible, nos reunimos con las autoridades y padres de familia de las comunidades en las que funcionaron Centros de Desarrollo Curricular, así como con las autoridades y comunidades en las que funcionan instituciones educativas cuyos maestros participaron como estudiantes en el PLEIB.

En todas las reuniones y entrevistas nuestro interés estuvo dirigido a saber cómo el PLEIB ha beneficiado a sus direcciones, organizaciones, comunidades o escuelas; si los docentes han mejorado en la aplicación del MOSEIB; si han existido cambios importantes en el tratamiento de la interculturalidad en esos mismos espacios; si se han aplicado innovaciones educativas en las aulas, cómo han reaccionado las comunidades donde funcionaron CDCs y en las que los maestros han asistido a los cursos de la licenciatura; en qué forma han sido positiva o negativamente afectadas las comunidades y organizaciones que han tenido alguna relación con el programa; si creen que han mejorado los aprendizajes de los niños y niñas en relación con su lengua materna y el español y de qué forma han mejorado; si la modalidad de estudios de la licenciatura fue adecuada o cómo debería cambiar.

En la mayoría de casos las entrevistas y reuniones fueron recibidas en muy buena forma, existió mucho interés en colaborar y en proporcionar información aunque en forma inevitable se pretendió que sirvamos de vehículo para solicitar la extensión del programa o explicaciones de por qué se realizaron cambios durante su realización y sobre las necesidades que las comunidades tienen, relacionadas o no con lo educativo.

El equipo central del PLEIB, empezando por Santiago Utitiaj, Coordinador del programa, y todos sus funcionarios, así como los coordinadores de CDCs, tuvieron siempre una muy buena actitud e interés en el éxito de la evaluación externa y facilitaron la información en forma muy clara y oportuna.

Debemos dejar constancia de la especial dedicación y colaboración que Elías Kuja, Coordinador Académico del PLEIB, puso en la elaboración de la agenda de visitas y en el servicio de guía que nos prestó durante los muchos días de visita a las comunidades amazónicas. Elías organizó reuniones con todas las autoridades y dirigentes a quienes necesitábamos entrevistar y nos acercó a las escuelas y comunidades para que podamos hablar libremente con todos los involucrados. Nuestro agradecimiento especial por su colaboración y sobre todo con la camaradería con la que nos acompañó en nuestros recorridos; sin él no habríamos aprendido ni conocido tanto y este trabajo no habría resultado tan interesante.

Agradecemos también a Jorge Andrango, supervisor de la DINEIB y coordinador del CDC El Baboso, que nos acompañó a los territorios awá y chachi e hizo muy educativo el largo viaje desde Lita al Puyo, pasando por Esmeraldas.

El equipo evaluador no siempre pudo desplazarse completo y en ocasiones tuvo que dejar de participar María Transito Bautista, a causa de sus estudios de maestría; en otras más no participó Rafael Pandam, ya que sus responsabilidades como dirigente de la CONAIE y el momento político en el que se realizó la evaluación no le permitieron asistir; sin embargo, los tres miembros de la comisión discutieron las conclusiones del presente informe y las avalan.

La colaboración total de Ibis, a la realización de la evaluación, no ha sido sino una muestra del compromiso que la Institución mantiene con los pueblos indígenas y sus organizaciones, así como de su interés porque la experiencia lograda en el PLEIB sea apropiada por parte de todos sus protagonistas y en lo posible replicada y extendida.

Ibis facilitó los recursos económicos necesarios para que el equipo evaluador se desplace a todos los sitios que consideró necesarios, además de toda la información escrita que tenía sobre el programa.

La DINEIB, además de la funcionaria que forma este equipo, nos facilitó un vehículo y su conductor para el desplazamiento que realizamos al territorio awá y chachi y de allí hasta el Puyo.

La Dirección Provincial de Ecuación Intercultural Bilingüe de Pastaza, DIPEIB-Z, a su vez, también nos facilitó un vehículo y chofer para nuestro recorrido desde Pastaza a Orellana, Sucumbíos, Napo y vuelta al Puyo.

Nuestro agradecimiento a las instituciones que nos facilitaron nuestro trabajo y a las personas que gestionaron dicha ayuda.

Finalmente, debemos agradecer la acogida, que en todos los casos, nos dieron los funcionarios, maestros, autoridades comunitarias y de las organizaciones, padres y madres de familia y niños, niñas y jóvenes que no se molestaron por nuestra interferencia en sus actividades cotidianas y más bien nos acogieron, conversaron y compartieron con nosotros sus alimentos y sus sueños.

Análisis de impacto

Principales logros del Programa

Aspecto académico

Debido a un modelo de desarrollo que privilegia las ciudades al campo y las grandes ciudades a las pequeñas, la educación en el país se ha dirigido a profundizar las diferencias en las que el sistema se basa. Los padres y madres de familia que quieren que sus hijos tengan educación de buena calidad sacrifican la economía y la estabilidad familiar para que sus hijos estudien en las escuelas o colegios del poblado o ciudad, cercana o lejana, donde suponen recibirán una educación de mejor calidad.

En el caso de la educación superior, una cierta forma de democratización ocurrió con la ampliación del servicio de educación a distancia, que se ha extendido a todo el país en las últimas dos décadas, pero que no siempre responde a estándares de calidad ni llena las necesidades de las comunidades más alejadas.

Si los padres de familia quieren que sus hijos estudien en una universidad de “prestigio”, generalmente ubicada en las grandes ciudades, tienen que correr con altos costos de las movilizaciones periódicas, de la vivienda cara, de la alimentación que no siempre es de buena calidad.

Los habitantes de las regiones aisladas, como la Amazonía que carece de vías de comunicación, o de las zonas de frontera, que además carecen de medios económicos para financiar los estudios universitarios de sus hijos, se veían imposibilitados de acercarlos esas oportunidades.

Uno de los mayores logros del PLEIB fue, sin duda, acercar la universidad a las zonas que no habrían podido soñar el que sus jóvenes tengan oportunidad de seguir una carrera universitaria. De los once Centros de Desarrollo Curricular, solamente los de El Puyo, Tena, Lago Agrio, Sucúa y Coca, funcionaron en ciudades con ciertas relativas facilidades de transporte, los demás estaban dentro de comunidades indígenas ubicadas desde la frontera con el Perú hasta la frontera con Colombia, en el corazón de la selva. Muchos de los estudiantes tuvieron que movilizarse varias horas, a veces a pie, para llegar a los CDC, inclusive a los que funcionaban en las ciudades.

La mayoría de estudiantes del PLEIB entrevistados coincide en destacar que esta oportunidad es por sí misma, sin evaluar la calidad de programa, un logro que debe mantenerse y extenderse.

La posibilidad de participar en estudios universitarios, en la forma como se realizó el programa provocó un cambio de actitud en las comunidades participantes, ahora saben que los jóvenes que terminan el bachillerato tienen derecho, y posibilidad de ejercerlo, de recibir educación superior de buena calidad.

Uno de los objetivos de PLEIB fue promover innovaciones educativas en el trabajo de aula, de manera que se consolide el modelo de la educación intercultural bilingüe en las comunidades en las que el programa tuviera incidencia.

...el proyecto se propone desarrollar simultáneamente una serie de alternativas de solución, todas destinadas a implantar las innovaciones

educativas contempladas en el sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Entre ellas se menciona lo siguiente:

- Organizar ambientes saludables para el aprendizaje con materiales y recursos didácticos apropiados.
- Integrar las distintas áreas del conocimiento a través de la aplicación de la teoría integrada de ciencias.
- Desarrollar un aprendizaje a partir de la práctica
- Respetar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes
- Mantener la secuencia del dominio del conocimiento
- Aplicar un sistema de evaluación cualitativa que favorezca la identificación de las dificultades de los estudiantes para ofrecerles el apoyo requerido a fin de eliminar la pérdida de años, la deserción escolar y el abandono
- Educación que dignifique y valore a la persona haciendo uso de la libertad
- Formación y preparación de educadores provenientes de las mismas comunidades indígenas de las nacionalidades.
- Actores sociales corresponsables en el proceso educativo
- Dotar de materiales y recursos didácticos de acuerdo a la cultura y lenguas de cada una de las nacionalidades.
- Fortalecer y desarrollar el uso de las lenguas de las nacionalidades
- Maestros y administradores formados y preparados para atender las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los estudiantes; aptos para desarrollar y cultivar los saberes populares y las lenguas.
- Educación intercultural para la realidad multicultural con un curriculum flexible
- Aplicación de calendarios y horarios flexibles de acuerdo a la situación sociocultural y económica de las comunidades y en función de las necesidades e intereses de los estudiantes. (DATOS INFORMATIVOS DEL PROYECTO SEGUNDA ETAPA. 6)

Uno de los mayores logros que pudimos observar es que las escuelas interculturales bilingües ya son una realidad en las comunidades, son algo natural, las comunidades se han apropiado de ellas y esperan que mejoren y, sobre todo, que se extienda su servicio al resto de años para terminar la educación básica y al bachillerato.

Las escuelas interculturales bilingües son vistas en las comunidades como una conquista que vino a reemplazar a la educación castellanizante, sobre todo impartida por las comunidades religiosas, en las que su cultura e identidad eran disminuidas y en las que se hablaba de supersticiones, al referirse a los saberes ancestrales.

Un importante avance en las escuelas visitadas es que los docentes, en su mayoría, proceden de sus propias culturas, cada vez hay menos profesores no indígenas aunque en muchos casos siguen existiendo maestros shuar y kichwas en poblaciones que hablan otras lenguas. Con esta licenciatura y los programas posteriores se irán completando los maestros que las comunidades necesitan, provenientes de sus propias culturas y que en lo posible sean originarios de sus comunidades.

Es sin duda un logro del programa que se hayan inscrito seiscientos cincuenta y siete interesados en participar, que de ellos hubieran aprobado las pruebas de ingreso cuatrocientos noventa y cuatro, que se matricularan trescientos veinte y tres, que egresaran doscientos sesenta y nueve y que se graduaran inmediatamente 149 estudiantes.

Cuadro 2
Estudiantes PLEIB por CDC

	ASPIRANTES	APROBADOS	NO APROBADOS	MATRICULADOS	EGRESADOS	GRADUADOS
Sucúa	67	49	18	59	46	29
Puyo	33	31	2	15	17	7
Taisha	35	24	11	35	31	19
Shuinmamus	69	55	14	27	17	16
Tñampari	29	21	8	12	11	2
Tena	79	67	12	30	29	26
Coca	67	49	18	46	31	3
Lago Agrio	52	37	15	17	14	5
El Baboso	30	27	3	21	19	10
Naranjal	71	36	35	20	19	8
Macuma	68	54	14	41	35	24
Macas	57	44	13			
	657	494	163	323	269	149

Gráfico 4

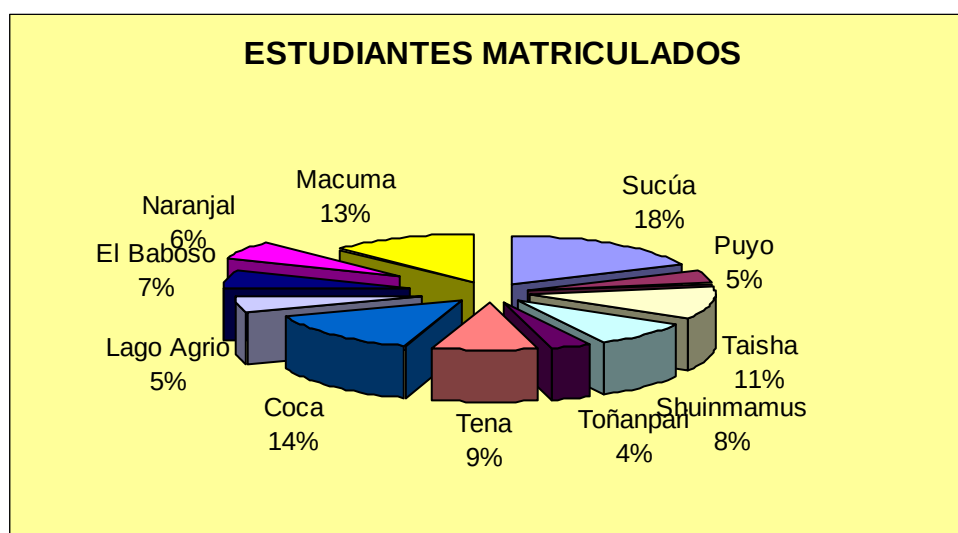


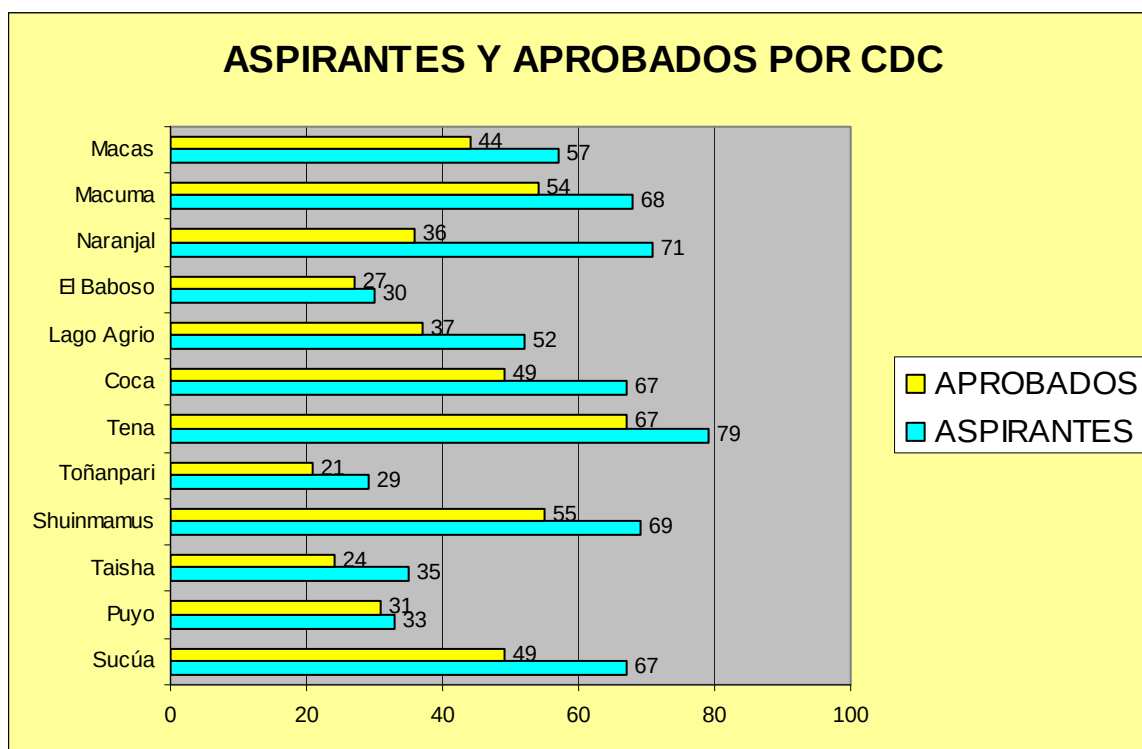
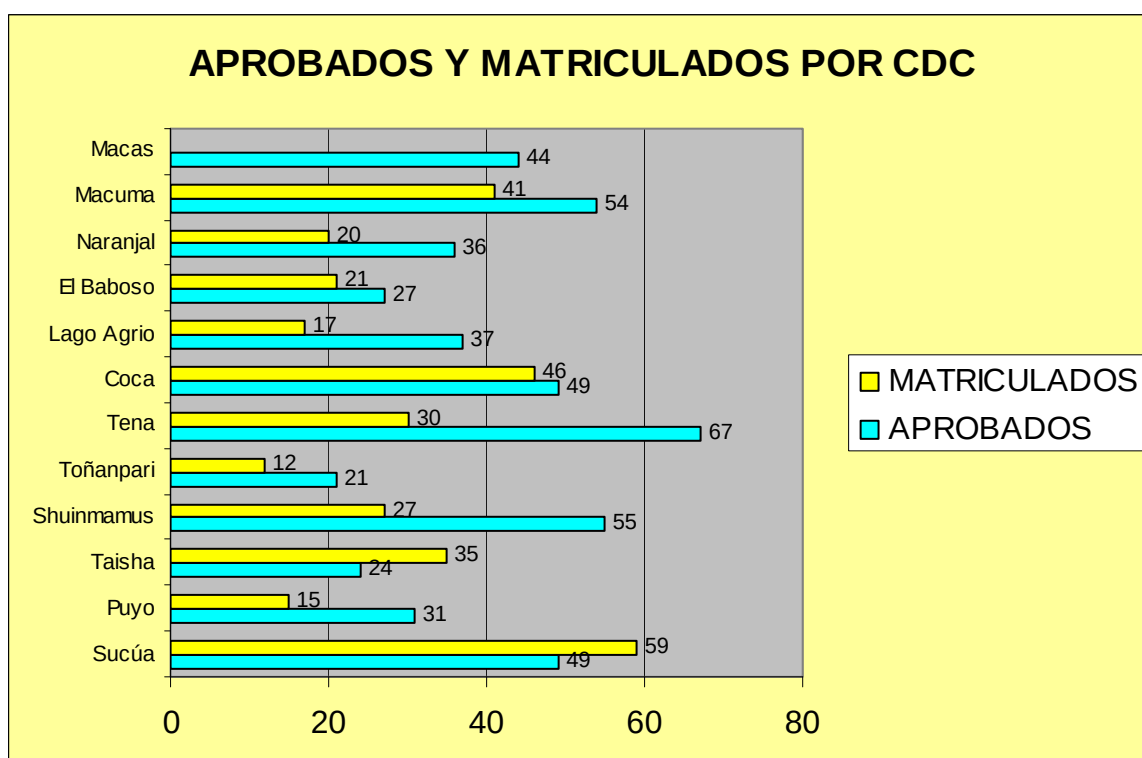
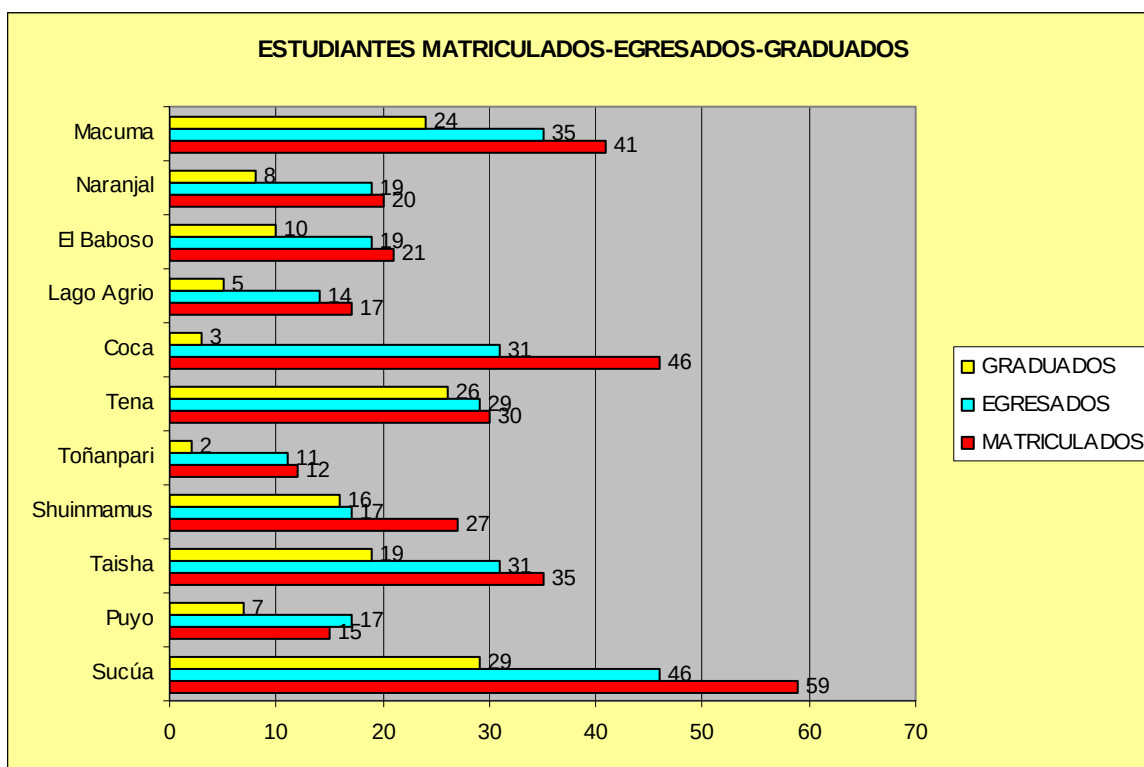
Gráfico 5**Gráfico 6**

Gráfico 7

El porcentaje de deserción es de menos del 17 % que, considerando la duración y exigencias que el proceso demandó a los participantes, las dificultades que tuvieron que sortear, los problemas económicos que todos tienen, constituye sin duda, un hito no solamente para procesos educativos similares, sino para los estándares de cualquier universidad nacional.

Gráfico 8

Es también muy significativo de los logros del programa que se hayan presentado setenta y siete tesis de los temas más diversos, desde temas de la cultura

ancestral, la globalización, el matrimonio, el papel de la mujer, la identidad, gramática, matemáticas o planificación curricular (ver cuadro 10, Anexos).

Las autoridades de las direcciones provinciales y regional de educación intercultural bilingüe creen que el PLEIB ha sido muy positivo y que tanto los maestros de aula como quienes son funcionarios han mejorado en su trabajo.

En lo referente al material didáctico, se observan algunas experiencias en las que en las aulas hay materiales llamativos para los niños, elaborados con materiales del medio; los conocimientos adquiridos en la licenciatura les están permitiendo, en varios casos, elaborar guías didácticas para uso de los niños y niñas.

Aspecto administrativo

El PLEIB se ha manejado de una forma muy descentralizada, sobre todo desde que se trasladó al Puyo, esto, como decíamos arriba, facilitó la gestión y la toma de decisiones. Un equipo administrativo muy pequeño, coordinador general, coordinador administrativo, contadora y secretaria, han facilitado la comunicación interna y con los coordinadores de CDC.

La modalidad semipresencial de estudios, muy propia del PLEIB, con períodos largos de trabajo presencial intercalados con espacios en los que los estudiantes se reintegran a sus labores profesionales produjo sin duda buenos resultados; los maestros sentían siempre ser parte de la institución. La presencia constante de los coordinadores académicos en todos los CDC, por más difícil que fuera su acceso, durante las actividades presenciales, ayudó a que los estudiantes se sintieran atendidos y que los problemas se resolvieran rápidamente.

Aparte de los momentos iniciales del programa, cuando hubo un desfase en el flujo de recursos porque el presupuesto del PRODEIB II no era suficiente para cumplir las necesidades del PLEIB, o en ciertos momentos políticos que entorpecían la entrega de recursos del Convenio MEC-CONAIE, en general no hubo problemas financieros que dificultaran el funcionamiento normal del programa (Contadora).

La colaboración de Ibis para el flujo de recursos para el PLEIB ayudó para que se pudieran cumplir los compromisos con los tutores y para su movilización.

Para la solución de los problemas financieros del programa contribuyeron los aportes que los estudiantes realizaron semestralmente.

Según testimonio de la administradora de Ibis, en la rendición de cuentas que periódicamente realizaron los funcionarios responsables del PLEIB sobre los fondos que esta institución proporcionó para el funcionamiento del programa, jamás existieron atrasos y menos aún faltantes o gastos que no estuvieran debidamente justificados.

Aspecto organizativo

Según los dirigentes entrevistados, tanto de las comunidades, de nacionalidades o de la CONAIE, el PLEIB ha producido efectos positivos en el plano organizativo del movimiento indígena.

Los dirigentes comunitarios coinciden en afirmar que los estudiantes del PLEIB participan más en las organizaciones y asumen las tareas que se les encargan y que el programa ha sido beneficioso para las organizaciones de base.

Los dirigentes nacionales, a su vez, afirman que los beneficios del programa pueden notarse porque muchos de los maestros participantes, antes del PLEIB, desconocían sobre los planteamientos del movimiento indígena y ahora ya los conocen.

La Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, CONFENIAE, fue afectada en los últimos años por la interferencia de las empresas petroleras, mineras y madereras. En la recomposición y rescate de esta organización han participado muchos estudiantes del PLEIB.

Principales dificultades del Programa

Aspecto académico

Las respuestas que los entrevistados nos dieron, respecto a las innovaciones educativas que el PLEIB promovió son muy diversas. Para algunos maestros, implementar innovaciones educativas en las aulas tiene que ver con usar materiales del medio como apoyo para las clases de matemáticas o de ciencias; usar piedritas o semillas para ayudarse el momento de contar o sumar; traer flores, hojas y semillas para trabajar conjuntos y en lugar de hacer un diagrama en la pizarra o hacerlo en el suelo con los materiales recolectados; en otros casos, los maestros creen que trabajar con innovaciones educativas es usar la taptana o construir materiales didácticos ingeniosos y que llamen la atención a los niños; para varios maestros esta práctica se refiere a trabajar con la lengua indígena o alfabetizar simultáneamente en las dos lenguas; para otros maestros se trata de hacer cambios en la organización del aula o seguir la secuencia del aprendizaje o promover la cultura de los niños, etc.

Hay situaciones que se observaron en todas las aulas que pudimos visitar:

- Hay muy pocos textos en las paredes de las aulas, cuando existen se limitan al alfabeto español y en algún caso al alfabeto indígena y no se observan textos escritos por los niños y niñas.
- La alfabetización se realiza primero en español y luego se introduce la lengua indígena. Parece ser que los maestros alfabetizan a sus alumnos en la misma forma en que fueron alfabetizados, generalmente con el sistema silábico.
- En los grados superiores se trabajan los aprendizajes casi exclusivamente en español, aunque en las relaciones sociales la lengua indígena es la predominante.

Durante la realización de la licenciatura se ha trabajado sobre lo que se ha dado en llamar “sistema de conocimiento” que cuenta con cuatro fases: dominio, aplicación, socialización y creación.

Aunque muchos de los maestros consultados se refieren al “sistema de conocimiento” que plantea el MOSEIB e inclusive algunos de ellos pueden comentar sobre sus fases, no saben como trasladar ese sistema al trabajo diario en el aula. En relación con la aplicación de innovaciones educativas en el aula, Yantalema, comenta:

Frecuentemente las innovaciones educativas no son realizadas de acuerdo con una evaluación cuidadosa. Esta carencia de evaluación de los efectos de las modificaciones con relación a sus resultados totales ha

sido, tal vez, la causa de que en la educación, y específicamente en la revisión de la práctica docente, se lleva a cabo mediante el reemplazo de un esquema por otro, no necesariamente porque la evidencia haya demostrado los méritos o la falta de ellos, sino simplemente porque el nuevo esquema ha llamado la atención de alguna manera o por estar ‘de moda’ en cierto momento. (Yantalema, 34)

En cierto modo los docentes se sienten obligados a conocer y hablar del “sistema de conocimiento”, porque ahora es parte del “dogma” que se maneja en la jurisdicción, pero, contra el propio modelo, no se promueve su espíritu crítico, su comprensión cabal ni su desarrollo. Se cuenta la anécdota de un alto funcionario de la DINEIB que en los seminarios y talleres suele comentar sobre que “el MOSEIB es inamovible”; quizá esta expresión grafica la actitud que los maestros están desarrollando hacia la aplicación del MOSEIB en las aulas.

Nuestro interés estuvo siempre dirigido a averiguar cómo entendían los maestros la propuesta de interculturalidad que el MOSEIB propone y cómo era aplicada en las aulas. Con los que nos encontramos es que muy pocos docentes conocen con claridad su significado y trabajan con sus niños el conocimiento de la realidad multicultural del país. En muchos casos los maestros comprenden que el desarrollo de la interculturalidad pasa por la construcción de su propia identidad como miembros de nacionalidades y pueblos indígenas, pero la forma de construirla en las aulas suele quedarse en realizar bailes tradicionales o en rescatar los trajes tradicionales.

Para muy pocos maestros está claro que para construir su identidad deben trabajar en la recuperación y desarrollo de sus lenguas ancestrales y que el fortalecimiento de su cultura les permitirá relacionarse en mejores condiciones con los demás.

Se puede observar que en muchos docentes subyacen ciertos criterios racistas que se expresan en la oposición a que los mestizos participen en la jurisdicción bilingüe o a que sean docentes de la licenciatura.

En lo que respecta al sistema de evaluación, que el modelo intercultural bilingüe propone debe ser cualitativa, alguna maestra sostenía que la diferencia entre los dos sistemas estaba en que en la “hispana” la evaluación es cuantitativa y en la bilingüe es cualitativa; sin embargo, de lo que se pudo observar en las aulas y de las respuestas que los docentes dieron en nuestras entrevistas, en el trabajo de aula se sigue “calificando” los deberes y los docentes carecen de instrumentos para en realidad empezar a evaluar cualitativamente el trabajo diario de sus estudiantes.

Muchos de los estudiantes del PLEIB, cuando tenían que asistir a los cursos presenciales, dejaron como sus reemplazos a jóvenes bachilleres, en otros casos simplemente no había clases durante esos períodos.

La principal queja de los padres y madres de familia y de muchas autoridades educativas fue el abandono de las aulas durante tres períodos en cada semestre; esta situación se agravó en algunos casos porque hubo docentes que debido a la distancia de sus comunidades a los CDC, o porque debían hacer gestiones se tardaban más en volver a sus escuelas o salían en otras ocasiones.

El efecto que se produjo en los niños que, en muchos casos durante los cuatro años de la licenciatura, tuvieron clases irregulares, será sin duda notorio en los aprendizajes que esos niños lograron o dejaron de alcanzar en este tiempo.

Es indudable que la educación que brinden en el futuro los maestros mejor preparados redundará en beneficio de los niños de las comunidades, pero quienes tuvieron a sus maestros ausentes durante largos períodos, durante cuatro años, sin duda tendrán dificultades en la continuación de sus estudios.

La presencia permanente y continua del maestro en el aula es fundamental para la mediación de los aprendizajes y ningún reemplazo logrará suplir esa presencia.

En los testimonios de los estudiantes del PLEIB se expresa en forma mayoritaria satisfacción por la calidad de los tutores durante toda la licenciatura, sin embargo también hubo expresiones de descontento sobre algunos docentes que quizá no están suficientemente preparados y no se hicieron entender o que tuvieron ciertos comportamientos autoritarios y el caso extremo de un docente que acudió a una tutoría, dejó textos para leer y trabajos por realizar y dejó a sus estudiantes para que trabajen solos.

Aunque en la licenciatura se trabajaron varios módulos sobre pedagogía general, lengua española y lengua indígena, creemos que no se ha trabajado en forma suficiente el proceso de alfabetización ni se proporcionaron las didácticas necesarias para acercar a los niños la lengua escrita, sea ésta la lengua indígena o el español; tampoco parece haber claridad en el proceso mediante el cual se introduce paulatinamente la lengua dos como lengua de aprendizaje.

Varias autoridades educativas, así como algunos dirigentes de las organizaciones, manifestaron desconocer algunos aspectos del Programa, sobre los que fueron consultados. La explicación para este desconocimiento, quizá está en que durante los últimos años existió mucha inestabilidad de las autoridades educativas, muchos de los directores fueron encargados por períodos cortos y muchos dirigentes de las organizaciones tenían poco tiempo ejerciendo sus funciones.

En lo relacionado con las tesis presentadas por los estudiantes para culminar su licenciatura, y sin haber revisado sino superficialmente algunas de ellas, encontramos que los autores tienen muchas dificultades para expresar sus pensamientos por escrito, a ratos los textos son difíciles de comprender, falta precisión y organización. Varios de los miembros de los tribunales de grado, consultados sobre este tema, expresaron que habían tenido problemas para leer las tesis pero que el esfuerzo realizado por los estudiantes para escribirlas en una lengua que no es su lengua materna debía valorarse.

En el currículo del PLEIB no se trabajan temas de género y no existe constancia de que este tema hubiese sido trabajado en alguno de los módulos de la licenciatura.

Aspecto administrativo

Como ya dijimos, el desfase inicial de la provisión de recursos para el funcionamiento del programa creó dificultades y obligó a adoptar algunas decisiones no muy populares.

Los costos de la licenciatura para los estudiantes fueron ciento veinte dólares durante el primero, segundo y tercer años y ciento ochenta dólares el cuarto año, además de eso tenían que cancelar a la Universidad de Cuenca trescientos ochenta

dólares por derechos de tesis y grado y dos dólares por módulo, tres módulos por semestre.

Según las informaciones del equipo del PLEIB, los costos indicados, en un principio se establecieron para los participantes kichwas y shuar, que no estaban contemplados de participar al inicio del programa, pero luego, debido al recorte presupuestario, hubo que cobrar a todos para ayudar a financiar la licenciatura.

El problema de estos costos, sin duda inferiores al de otras licenciaturas similares, es que muchos participantes del programa reciben bonificaciones (150 dólares en la actualidad), por su trabajo en las escuelas y de esos valores tienen que subsistir con sus familias, movilizarse al CDC, financiar la alimentación durante las etapas presenciales y pagar al profesor que les sustituía en sus aulas.

El reclamo que expresaron algunos estudiantes es porque inicialmente los costos que tenían que cubrir no estuvieron claros y en ocasiones les sorprendieron sin los recursos necesarios, por ejemplo, algunos estudiantes no pudieron terminar sus tesis o presentarse a defenderlas porque debían las cuotas de varios semestres y a eso se sumaba el costo de los derechos de tesis y de grado.

En varios CDC tuvieron problemas en las tutorías de tesis, debido a que el tutor fue cambiado y los temas iniciales y la forma de presentarlos no satisfizo al nuevo tutor, por lo cual se demoraron e incurrieron en nuevos gastos.

Diez estudiantes de PLEIB todavía no han legalizado los documentos que les permitan graduarse, porque sus títulos, extendidos por la DINACAPED no son considerados legales por la Universidad de Cuenca “y el CONESUP exige la copia del título de bachillerato para su registro y legalización” (Utitiáj, 2007).

En varios CDC tuvieron problemas de alojamiento debido a que los locales fueron prestados y en ocasiones eran requeridos por sus propietarios dejando sin local a los estudiantes; esto ocurrió en varias ocasiones en el CDC Taisha, por ejemplo.

La alimentación fue un problema en algunos casos porque los estudiantes debían financiar sus gastos y los de la alimentación de los tutores durante las etapas presenciales, para algunos estudiantes esto significaba sacrificar a sus familias. Algunas estudiantes chachis que tenían que trasladarse al CDC Naranjal comentaron sobre la dificultad para conseguir alimentos “ni siquiera vendidos”, en esta comunidad.

Varias organizaciones que comprometieron aportes económicos, sobre todo para la movilización de tutores, en ocasiones no cumplieron esos compromisos causando graves dificultades a estos docentes.

Aspecto organizativo

No existen testimonios, ni informaciones de otro tipo, que nos permitan afirmar que el PLEIB afectó de alguna manera negativa a las organizaciones que tuvieron estudiantes en el Programa.

Sostenibilidad y seguimiento del PLEIB

Debido al éxito del programa existe un gran interés en su continuación y múltiples solicitudes para que sea diversificado. Es por tanto sostenible en el sentido de la demanda de formación universitaria que aún subsiste y cada día es mayor entre los pueblos y nacionalidades indígenas y no solamente de la Amazonía.

La demanda cada vez mayor que los pueblos indígenas tienen sobre educación, y educación de calidad, hará necesario preparar maestros que garanticen la continuidad y extensión de la educación intercultural bilingüe durante muchos años.

Entre los pueblos indígenas no podrán realizarse procesos educativos que no sean subsidiados o totalmente financiados externamente, menos aún los universitarios, debido a las condiciones económicas de estos pueblos y mientras los gobiernos no garanticen los recursos y establezcan las políticas que hagan innecesaria la ayuda externa.

La coyuntura actual, con la presencia de un gobierno interesado en privilegiar la educación y la salud, hace posible conseguir apoyo estatal para la continuidad de esfuerzos como los que desarrolló el PLEIB.

La DINEIB empieza a salir de la crisis política e institucional que duró varios años y tiene mucho interés en desarrollar procesos universitarios que le permitan mejorar la calidad de la educación que brinda y extenderla a todos los sectores de la población indígena.

La CONAIE, que también atravesó una crisis seria está reconstruyendo sus estructuras y fortaleciendo su política, igual que la CONFENIAE que parece empezar a encontrar alternativas a la embestida de las multinacionales.

Ibis Dinamarca mantiene una política consecuente con los pueblos indígenas y el fortalecimiento de sus organizaciones y otras ONG están interesadas en participar en esfuerzos similares al PLEIB, debido al éxito de este programa.

En conclusión, existen condiciones adecuadas para la continuidad y profundización de programas para la formación de maestros a nivel universitario y las instituciones que impulsaron y mantuvieron el PLEIB deberían continuar haciéndolo.

Conclusiones

- Es difícil determinar cuánto del mejoramiento de la calidad de la EIB se debe al PLEIB y cuánto a otros elementos que están actuando permanentemente en la educación, pero es evidente que los estudiantes de la licenciatura se encuentran mucho mejor preparados que los maestros que no pudieron ingresar al programa y que la mejoría del trabajo en sus aulas se empezará a ver a corto plazo.
- Uno de los aspectos más relevantes de la calidad de la educación está en la forma como se producen los primeros aprendizajes, es decir, cómo los niños y niñas se relacionan con el mundo letrado; de lo que hemos podido observar, así como de las conversaciones sostenidas con los maestros y maestras, en la mayoría de escuelas se continúa alfabetizando en español y la lengua principal de aprendizaje en todos los niveles sigue siendo el español.
- En el PLEIB no se trabajó en forma suficiente el proceso de alfabetización, es decir no se propuso a los maestros el proceso que deberían seguir para que los niños y niñas se acerquen a la lengua escrita; tampoco se establecieron claramente las estrategias mediante las cuales los maestros introduzcan paulatinamente la lengua indígena como lengua de aprendizaje en los grados superiores.
- Existiendo once CDCs que operan simultáneamente y en los se trabajan las mismas materias al mismo tiempo se requieren once equipos de tutores que usan un fascículo escrito que les es entregado en el CDC cuando van a realizar sus clases. Los resultados de este proceso son absolutamente heterogéneos ya que se encuentran tutores que los estudiantes reconocen como muy buenos y otros que no alcanzan el grado de excelencia que requiere el programa.
- La calidad de los módulos que se utilizaron es muy variable y en muchos casos se limita a transcripciones de documentos de la Internet.
- Se ha cumplido el primer objetivo específico del PLEIB, puesto que han egresado 269 estudiantes y se han graduado inmediatamente 149. Han terminado los estudios de la licenciatura el 83% de los matriculados,
- Muchos de los maestros y maestras, estudiantes del PLEIB, han empezado a implementar innovaciones pedagógicas que van desde la planificación hasta la revalorización y recuperación cultural, pasando por el uso de materiales de la zona en la producción de aprendizajes. Varios de los docentes, en cambio, no aplican el MOSEIB, no trabajan en la recuperación cultural, en la revalorización de su lengua ni en la aplicación de innovaciones en el aula.
- La mayoría de los estudiantes del PLEIB son más activos participantes en sus organizaciones, muchos son actualmente dirigentes, autoridades y participantes activos en la política de la organización.
- La modalidad semipresencial en la que se realizó el programa provocó que los estudios sean más intensivos y por lo tanto mejor aprovechados por los estudiantes.
- Los niños y niñas, alumnos de los maestros participantes en el PLEIB quedan en relativo abandono durante el período de clases presenciales período, puesto que los profesores sustitutos no están preparados ni tienen materiales adecuados.
- Existe profundo malestar en todas las comunidades porque los profesores suplentes no están preparados adecuadamente.

- Los candidatos a estudiantes de la siguiente licenciatura, de las nacionalidades siona, secoya y cofán sienten estar poco preparados para realizar estudios universitarios.
- No existe un adecuado flujo de información entre las autoridades de las organizaciones, de las direcciones provinciales, regional o de nacionalidades, sobre todo debido a que en los últimos años ha existido irregularidad en el nombramiento o permanencia de dichas autoridades en sus funciones. Tampoco existe un flujo adecuado de información entre los propios estudiantes del programa, ya que el PLEIB se comunica con ellos a través de los coordinadores de CDC y estos dan su propia versión a los estudiantes.
- Los estudiantes del PLEIB no reflejan el dominio necesario en el manejo del concepto de interculturalidad ni de la forma de plantear esta propuesta política en el trabajo de aula.
- La redacción de las monografías demuestra un uso aún no suficiente y adecuado del idioma español.
- Los estudiantes demuestran no dominar la propuesta contenida en el MOSEIB.
- La estructura inicial del programa, establecida en los convenios que le dieron vida, no pudo cumplir con la dinámica que la licenciatura desarrolló y se organizó una dirección ad hoc, más funcional.
- Los módulos que se trabajaban en las clases presenciales debían haber recibido seguimiento sobre su implementación en las aulas, lo cual no ocurrió debido a que el docente que trabajaba una materia no volvía a trabajar con el mismo grupo la misma materia.
- Existió un porcentaje pequeño de mujeres participantes en la licenciatura (23 %).
- No siempre se contó con locales adecuados para el funcionamiento de los CDC.

Recomendaciones

- ✓ Debería implementarse en el nuevo programa de licenciatura, un sistema de evaluación y monitoreo que parta de establecer las condiciones en las que se encuentran los niños y niñas de los niveles cuyos docentes ingresan al programa, cómo evolucionan durante su realización y cómo están al finalizar el mismo.
- ✓ Debe prepararse una línea de base, en la que podrían participar los estudiantes graduados, y un sistema de evaluación que, al mismo tiempo de permitir monitorear y mejorar el programa en marcha, empiece a establecer el sistema de evaluación que requiere la jurisdicción intercultural bilingüe.
- ✓ El programa sucesor del PLEIB debería revisar el currículo de manera que se dé una gran importancia al proceso de alfabetización en lengua indígena y en castellano.
- ✓ Debería escogerse un equipo de los mejores tutores que, mediante un sistema de rotación, se conviertan en los docentes de todos los CDCs, de manera que se garantice la calidad de la educación que reciben todos los estudiantes. De esta manera, se logrará que los mejores profesionales de la jurisdicción sean los encargados de la preparación de los maestros.
- ✓ Establecer una bibliografía mínima e cada curso y materia y entregar copias de ella a los estudiantes en cada ciclo presencial.
- ✓ Iniciar un proceso de capacitación, de los maestros egresados y graduados del PLEIB, en los aspectos que el propio programa o esta evaluación han establecido como deficientes. Dicha capacitación debería hacerse dos veces al año, durante los períodos vacacionales, de manera que no se vuelva a afectar a los estudiantes.
- ✓ Establecer como obligatorio el dejar reemplazos en las escuelas mientras los maestros titulares asisten a clases presenciales, con el compromiso de las comunidades y organizaciones beneficiadas de contribuir para el pago de estos reemplazos.
- ✓ Establecer un sistema de “acompañamiento” de los grados cuyos maestros asisten a clases presenciales, este acompañamiento debería contemplar:
 - a. La producción de cartillas de acompañamiento de los aprendizajes, sobre todo dirigidas a la recuperación cultural,
 - b. Un cursillo sobre el manejo de las cartillas, para los docentes suplentes al inicio de cada año lectivo.
 - c. Que los maestros realicen planificaciones que se adecuen a los períodos de un mes y medio de clases.
- ✓ Realizar un trabajo especial con los miembros de las nacionalidades siona, secoya y cofán, de manera que sientan que pueden participar en procesos de formación universitaria en igualdad de condiciones que los demás estudiantes.
- ✓ Establecer un sistema de comunicación que podría contar con:
 - a. Una revista radial que se emita como parte del programa radial de la mañana de Radio El Puyo y otras,
 - b. un boletín quincenal o mensual impreso,
 - c. una página web,
 - d. entregar un resumen del programa y de sus actividades, a las nuevas autoridades de las direcciones de educación y de las organizaciones, cada vez que existan cambios en estas instituciones.

- ✓ Reformar el currículo de manera que se trabaje sobre la identidad, la recuperación y desarrollo de las culturas y la construcción de una sociedad intercultural, con actividades que los maestros puedan aplicar inmediatamente en sus aulas y desarrollar durante los cuatro años de la licenciatura.
- ✓ Reformar el currículo de manera que se establezca la redacción y construcción de textos, así como la comprensión lectora como ejes de trabajo de toda la licenciatura.
- ✓ Profundizar el conocimiento y manejo de la propuesta del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de manera que en cada módulo se la conecte con el trabajo diario en el aula.
- ✓ Para el nuevo programa de licenciatura se debe establecer una estructura administrativa más adecuada a los requerimientos que se presentan en un programa tan extendido geográficamente y de larga duración; que posibilite la institucionalización que todos los participantes saben que se requiere para construir un programa universitario de los pueblos indígenas del Ecuador.
- ✓ Para una nueva licenciatura debería preverse la elaboración de guías que los estudiantes deberían desarrollar en los períodos en los que no están en clases presenciales; dichas guías deberían discutirse en el nuevo período presencial o evaluarse por parte de los tutores de cada tema.
- ✓ Establecer un sistema de discriminación positivo en el escogitamiento de los estudiantes matriculados para posibilitar el acceso de más mujeres a los estudios universitarios.
- ✓ Acordar con las organizaciones beneficiarias de una nueva licenciatura la condición de conseguir locales y apoyo logístico adecuados para el funcionamiento de los CDC.
- ✓ Conseguir que la DINEIB resuelva la situación de los estudiantes que a pesar de haber egresado del PLEIB no podrán graduarse por la falta de legalización de sus títulos.