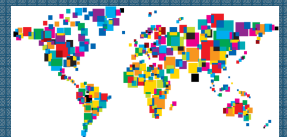


Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “*buen vivir*”.

Juan Pablo Arranz Molinero
Universidad de Valladolid

Tutora: *María Dolores Fernández Malanda*
Curso 2011-12

Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo



ÍNDICE

I	JUSTIFICACIÓN.....	4
II	¿QUÉ ES ALFABETIZAR Y POR QUÉ FREIRE Y SU PEDAGOGÍA PARA DISEÑAR EL PROYECTO?.....	5
	1 Aproximación al concepto de Alfabetización	5
	2 La alfabetización entendida por Freire.....	8
III	CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, (LO LOCAL).....	10
	1 Ecuador, situación del analfabetismo.....	10
	2 Provincia de Pastaza.....	12
	3 Puyo.....	13
	4 Los indígenas migran a Puyo.....	15
	5 Nacionalidades indígenas de la provincia de Pastaza.....	17
	6 Indígenas y desarrollo.....	23
IV	EL “BUEN VIVIR”.....	26
	1 El “buen vivir” y la Educación, relación con Freire.....	29
V	MARCO LEGAL.....	30
	1 Constitución de Ecuador (2008).....	30
	2 Ley Orgánica de Educación Intercultural.....	34
VI	DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO.....	39
	1 Título del Proyecto y resumen.....	39
	2 Planteamientos teóricos en los que se fundamenta el proyecto.....	40
	3 Objetivos del proyecto:.....	46
	4 Metodología:.....	47
	5 Propuesta para la formación de los alfabetizadores y actividades.....	50
	6 Beneficiarios.....	51
	7 Análisis de problemas.....	54
	8 Análisis de objetivos.....	55
VII	CONCLUSIONES.....	56
VIII	BIBLIOGRAFÍA.....	57

Resumen:

El presente trabajo es el diseño de un programa de formación de alfabetizadores bilingües en Puyo, pequeña ciudad de la región amazónica de Ecuador. El trabajo se divide en dos partes, una primera en que encontramos los dos conceptos fundamentales en los que se enmarca de forma general el proyecto. Estos son, la manera en que Paulo Freire entiende lo que debe ser un proceso alfabetizador liberador, y las ideas y saberes recogidos en el “*buen vivir*”, ideas propias del pensamiento y cosmovisión de los pueblos indígenas de América Latina. En esta primera parte encontraremos también una descripción socioeconómica del contexto de la región, haciendo especial hincapié en la idiosincrasia propia de los pueblos de la Amazonía ecuatoriana, ofreciendo una breve aproximación a cada una de las diferentes nacionalidades indígenas que habitan en la provincia de Pastaza, donde se encuentra la ciudad de Puyo.

En la segunda parte se encuentra el diseño del proyecto educativo, con los diferentes planteamientos teóricos que fundamentan el proyecto, la metodología propuesta para el mismo, los beneficiarios, las actividades a llevar a cabo durante el proceso de formación así como los objetivos formulados y un análisis del problema del analfabetismo.

Palabras clave:

Alfabetizar, Paulo Freire, “*buen vivir*”, concientizar, indígenas, Puyo, Educación Popular.

“Antes de la lectura de las palabras, leí el universo. Fui capaz de leer en los ronroneos de mi gato de qué humor se encontraba y en los colores de las frutas de los árboles del patio de mi casa, si estaban listas para comer” (Paulo Freire).

I JUSTIFICACIÓN

Para la realización del trabajo fin de máster, he elegido diseñar un proyecto de cooperación educativa. Lo he hecho fundamentalmente por ser la educación (mi formación es la de Educador social), mi profesión y mi vocación, pero además porque estoy completamente convencido que en la educación de los pueblos se encuentra la llave para la transformación social. Un cambio que pasa por las aulas y por los espacios educativos de los países, tanto del Sur como del Norte.

Hace ya dos años tuve la suerte de poder trabajar en un proyecto educativo, llamado “Proyecto Encuentro”, con niños y niñas en situación de calle en una pequeña ciudad del oriente ecuatoriano llamada Puyo, que es el río que atraviesa la ciudad y que significa *niebla o nublado* en Kichwa. Durante todo el tiempo que pasé junto a estos muchachos/as, principalmente indígenas pertenecientes a las diferentes nacionalidades de la Amazonía ecuatoriana, pude comprobar cómo es la vida en la calle para millones de jóvenes de América latina, pero también observé que en la gran mayoría de los casos, los padres y madres de estos jóvenes son analfabetos o presentan unas carencias educativas y formativas que les condicionan en gran medida para muchas de las actividades diarias del estilo de vida de los núcleos urbanos. Es a partir de esta observación y del deseo expresado por ellos mismos de querer aprender, que me planteo la necesidad de llevar a cabo un proyecto de alfabetización y de Educación Popular, en principio para este grupo de padres, pero por qué no con la posibilidad y el deseo de hacerse extensivo al mayor número de personas adultas posibles.

Es en ese momento en el que en mi cabeza se juntan las palabras alfabetización, Educación Popular y América latina, y en el que rápidamente surge, cómo no, la figura del gran pedagogo brasileño Paulo Freire, responsable de la alfabetización de millones de hombres y mujeres a la largo y ancho de toda América latina, de África y de distintos lugares del mundo, padre de la pedagogía crítica o transformadora y responsable de un movimiento, el de la Educación Popular, sin el cual sería impensable entender hoy la realidad de la región ni los últimos sesenta años de su historia.

“Todos los actuales esfuerzos latinoamericanos para conseguir una educación concientizadora, desde todos los niveles: pedagógicos, teológicos, sociales..., están influenciados por Freire” (Blanco, 1992: 24).

Este trabajo es entonces el fruto de una experiencia de vida totalmente transformadora y responde a una realidad observada durante la misma, realidad que describiré posteriormente con mayor detalle.

Se trata entonces de diseñar un proyecto de cooperación educativa, en este caso de formación de alfabetizadores bilingües, para un grupo determinado de personas y en un lugar concreto, la ciudad de Puyo, provincia de Pastaza, Ecuador, y basándome para ello en las enseñanzas e ideas de la pedagogía crítica de Paulo Freire y en la tradición de los movimientos latinoamericanos de educación popular, así como en las ideas y prácticas entorno al “buen vivir” (*sumak kawsay*) propias de la cosmovisión indígena.

II ¿QUÉ ES ALFABETIZAR Y POR QUÉ FREIRE Y SU PEDAGOGÍA PARA DISEÑAR EL PROYECTO?

1 Aproximación al concepto de Alfabetización

Cuando hablamos de alfabetización nos metemos en un tema controvertido que plantea muchas preguntas aún no resueltas. El propio concepto de alfabetización no resulta fácil de explicar. Una definición rígida, que ha dejado secuelas y que aún no ha sido desterrada totalmente del campo de la educación es la de la alfabetización como equivalente a conocer las letras del abecedario y saber cómo usarlas para leer y escribir, de hecho el diccionario de la Real Academia de la Lengua define alfabetizar como *“el proceso por el cual se enseña a leer y a escribir a una persona analfabeta”*.

Encontramos diferentes enfoques a la hora de entender el proceso de alfabetización. Enfoques tradicionales como el utilitario, o el académico de la lectura, se basan en el aprendizaje mecánico de la capacidad de leer, sacrificando el análisis crítico del orden social y político que genera en primera instancia la necesidad de leer. Esta postura ha provocado el desarrollo de personas alfabetizadas funcionalmente, preparadas básicamente para

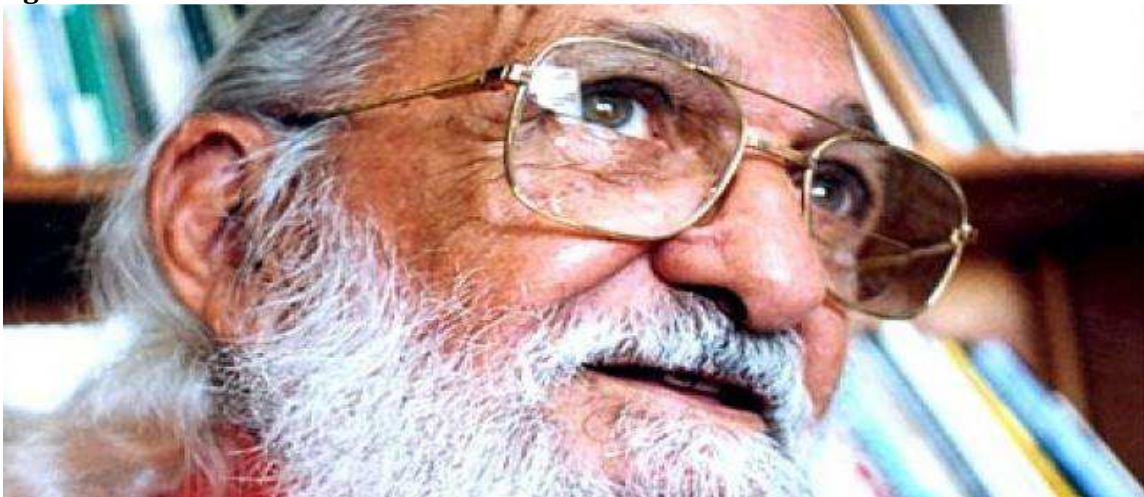
Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

satisfacer los requisitos de nuestra cada vez más compleja sociedad tecnológica (Freire y Macedo, 1989: 148).

Esta concepción es característica de los países en Occidente y de muchos países en desarrollo, la alfabetización utilitaria ha sido promocionada como vía hacia el progreso económico, para el acceso laboral y el aumento de la productividad. Este enfoque es defendido incluso por la UNESCO, para la cual *“los programas de alfabetización deberían estar principalmente relacionados con las prioridades económicas. No sólo deben capacitar para la lectoescritura, sino que deben también impartir conocimientos profesionales y técnicos, provocando una mayor participación de los adultos en la vida económica”*.

Para la UNESCO *“una persona analfabeta es aquella que no puede leer entendiendo lo que lee ni escribir una descripción sencilla y breve de su vida cotidiana”* (UNESCO 1958).

Figura 1. Paulo Freire



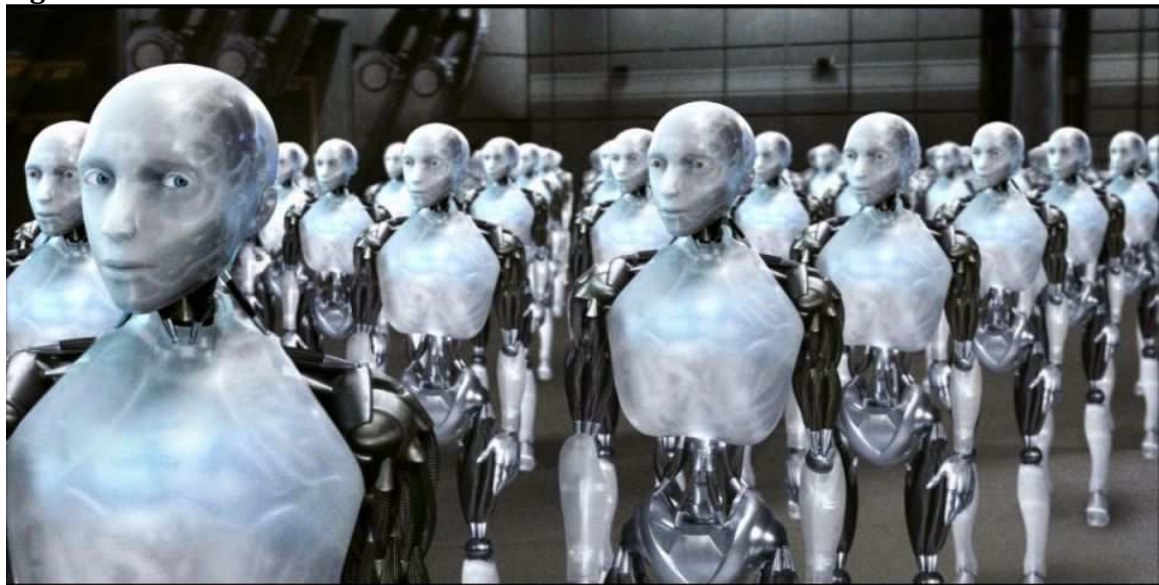
Fuente: <http://ens9001.mza.infed.edu.ar/bitacora/index.cgi?wIdPub=182>

Esta definición concibe la alfabetización como una satisfacción de las exigencias básicas de lectura de una sociedad industrializada. Esta perspectiva está orientada a convertir a los adultos en trabajadores y ciudadanos más productivos dentro de una sociedad determinada. A pesar del atractivo del progreso económico, la alfabetización funcional reduce el concepto de alfabetización y pedagogía en que se inserta a las exigencias pragmáticas del capital, consecuentemente, las concepciones críticas de pensamiento, cultura y poder desaparecen bajo los imperativos del proceso laboral y la necesidad de acumular capital (Giroux, 1983).

Este tipo de conceptualización tradicional de la alfabetización supone para Antonio Gramsci, socialista italiano de principio del siglo XX, un arma de doble filo, ya que puede ser utilizada con el propósito de perpetuar las relaciones de opresión y dominación. De hecho este tipo de enfoques, característicos de los años 60, surgen al servicio del “desarrollismo” propio de la época, que consideraba el desarrollo como un proceso lineal que parte, justamente, del subdesarrollo (situación en la que supuestamente se encontraba América Latina) para llegar, después de atravesar varias etapas, al desarrollo, situado en el extremo final del proceso.

Esta teoría percibió la educación como un sector auxiliar para sus propósitos económicos. *“Le adjudicó, como objeto fundamental de su tarea, la preparación de los “recursos humanos” para lograr llegar al fin de ese proceso lineal, o sea, al desarrollo, a través de la industrialización”* (Carreño, 2009/2010:195-214)

Figura 2. Alfabetización funcional



Fuente: *Imagen de la película “Yo robot”.*

Este desarrollismo supuso el afianzamiento de concepciones pedagógicas que sirvieran a sus fines. Tanto el modelo económico como el pedagógico del desarrollismo, ambos importados de los países ricos, son modelos abstractos, supuestamente válidos para todas las sociedades, que no tienen en cuenta las singularidades de cada una de ellas. Las pedagogías desarrollistas no se plantearon las cuestiones de fondo de la educación, es decir, su relación con el contexto histórico, político y con las estructuras sociales concretas de las naciones latinoamericanas. Con este fin, se propiciaron reformas con las que se pretendía un

rápido adiestramiento de la mano de obra productiva para el proceso de industrialización (Carreño, 2009/2010: 195-214).

Freire reflexiona sobre la alfabetización tradicional, puesta al servicio de la industrialización y la crítica, porque convierte –dice– la palabra en algo independiente de la experiencia, de la realidad de quien la dice y sin relación con las cosas y con el mundo. Considera, en definitiva, que los métodos tradicionales estimulan la separación del analfabeto con su realidad. Define estos métodos como domesticadores, alienadores, perpetuadores del modelo opresor-oprimido y que dejan que el hombre siga ajeno a su propia realidad.

El analfabetismo es entonces un freno impuesto al hombre por la dominación, por los opresores, que se han caracterizado siempre por el escaso interés en la educación elemental de los adultos. Este modelo es todo lo contrario a “hacer pensar”, la persona que se educa en él, durante todas sus etapas, es reducida a un objeto de manipulación por parte de los educadores que responden también a unas estructuras de dominación de la sociedad actual. Dirá Freire en su libro “La educación como práctica de la libertad”, que este modelo *“es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir. Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esta situación alienante, en un miembro más del statu quo”* (Freire, 1969:13). La alfabetización se ve no como un derecho sino como un regalo que los que “saben” hacen a los que “nada saben”, es lo que Freire denomina como “la concepción ingenua del analfabetismo”.

Este modelo de alfabetización no tiene nada que ver con el que Freire defiende, que es también el que se propone para enmarcar el proyecto.

2 La alfabetización entendida por Freire

El modelo de Freire es el de una alfabetización emancipadora, y es como todas las grandes obras e ideas “hija de su tiempo”, nacerá en contraposición de los modelos anteriormente descritos y enmarcados en la época de las políticas desarrollistas en América Latina. Aunque se adapta perfectamente a la actual situación, donde nos sigue resultando muy fácil, aún después de haber pasado décadas, reconocer entre nosotros a los oprimidos de los que Freire habla.

La alfabetización es entonces para Freire *“un proyecto político por el cual los hombres y las mujeres sostienen su derecho y su responsabilidad no sólo a leer, comprender y transformar*

sus propias experiencias, sino también a reconstruir su relación con la sociedad” (Freire y Macedo, 1989: 31). La alfabetización no se entiende sólo como una capacidad técnica que se debe adquirir, sino como el cimiento necesario de una actividad cultural que tienda a la libertad. En este sentido la alfabetización es fundamental para el *“fortalecimiento de la propia voz, como parte de un proceso transformador al reconocer la propia existencia como parte de una práctica históricamente construida en unas determinadas relaciones de poder”* (Freire y Macedo, 1989:31); encontramos en estas afirmaciones de Freire la naturaleza política y la esencia de su idea de alfabetización.

Llegados a este punto de su pensamiento podemos afirmar entonces que para él, alfabetizar es sinónimo de concienciar o emancipar. *“Enseñar a leer y a escribir es algo más que dar un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él un proceso de concienciación. O sea, de liberación de su conciencia (oprimida) con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia”* (Freire, 1969:14).

Esta concientización, supone que el sujeto alfabetizado supere la conciencia de oprimido y logre la conciencia crítica liberándose, además, de la opresión de la cultura impuesta. De ahí que la alfabetización no pueda estar desvinculada de la praxis, del mundo que le es propio al analfabeto, no puede estar aislada de su realidad política y social. Concibe, pues, la alfabetización, como una forma de leer y, también, como una forma de cambiar el mundo orientando la acción pedagógica hacia el logro de la democratización y de la justicia social.

El planteamiento freireano se orienta hacia la transformación del mundo y dicha transformación requiere de la esperanza, considerada en esta pedagogía como una necesidad, un imperativo existencial e histórico, un instrumento para evitar la desesperanza y el fatalismo que se encuentran en muchos de los discursos neoliberales de la época y actuales, se trata de vivir la historia como un “tiempo de posibilidad y no de determinismo”.

“La educación liberadora no produce, por sí misma, el cambio social [...] pero no habrá cambio social sin una Educación Liberadora” (Freire, 2007).

Por eso, en este planteamiento educativo, es ineludible respetar el saber popular del alfabetizando y su contexto cultural. *“La localidad de los educandos, o lo local es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. «Su» mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo”* (Freire, 2007).

III CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, (LO LOCAL)

1 Ecuador, situación del analfabetismo

Lo local es para el proyecto y para los beneficiarios del mismo la pequeña ciudad de Puyo en la provincia de Pastaza en Ecuador, junto con el entorno social en el que viven a día de hoy estas personas y unido a la identidad y la cosmovisión propia de la población indígena.

La República del Ecuador es un país pequeño, pero con una diversidad grande. Se encuentra dividido en 22 provincias, tiene una superficie total de 256.369,5 Km² y una población aproximada de 13 millones de habitantes, el 61% de ellos viven en zonas urbanas y el resto en aéreas rurales. Se distinguen cinco regiones geográficas: Sierra (donde está Quito, la capital, y donde se concentra la mayor proporción de la población indígena), Costa (donde está Guayaquil, la segunda ciudad y la más populosa), Oriente o Región Amazónica, en donde se encuentra la ciudad de Puyo y el Archipiélago de las Galápagos.

Contiene una población eminentemente joven, el 53% de la población ecuatoriana tiene menos de 24 años, y un 6.8% de población indígena, aunque algunos estudios establecen que este grupo constituye más del 20% de la población total del Ecuador, los afrodescendientes (negros y mulatos) son el 5%, lo que conlleva una enorme diversidad étnica y cultural. En el país hay 13 pueblos y nacionalidades indígenas con el desarrollo de diez lenguas nativas además del castellano.

En lo social, existe un acelerado proceso de inequidad y polarización social. En el año 2003, un 61,6% de hogares ecuatorianos eran pobres, según el método de necesidades básicas insatisfechas (NBI), con un impacto diferencial de la crisis, ya que el 20% de la población más rica se apropia del 44% del total de los ingresos, a diferencia del 20% más pobre que solo dispone del 7% (PNUD 2003).

El costo de la canasta familiar en diciembre de 2007 fue de 378,34 dólares, mientras que el ingreso promedio, calculado para una familia de 4 personas, con 1,5 perceptores de salario básico, fue de 253,17 dólares. Lo que significa, que actualmente una familia no puede consumir la tercera parte de la canasta básica considerada como mínimo para su subsistencia (CLADEM 2007)¹

¹ Comité de América Latina y el Caribe para la defensa de los Derechos de la mujer.

La población activa, la mayoría sin cualificación, es de 4.585.575 (70 % masculina y 30% femenina) a los que hay que añadir 808.000 niños y niñas trabajadores, el 43% de ellos en situación de calle.

En cuanto al índice de desarrollo humano (IDH) ofrecido por el PNUD, Ecuador se encuentra en la posición 83 lo que le sitúa en una posición de desarrollo alto, teniendo una esperanza de vida al nacer de 75,6 años, y una tasa de alfabetización de adultos del 82,3%. En el Ecuador, la noción de analfabetismo se vincula a personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, que es como viene contabilizándose tradicionalmente el analfabetismo en términos estadísticos a nivel mundial por la UNESCO. De ahí surge la asociación entre alfabetización y personas adultas.

En lo que se refiere a Educación, cabe señalar que el país es el segundo con peor nivel de toda Latinoamérica, agravándose esta situación en la zona amazónica, donde el índice de analfabetismo aumenta en un 14% de la media nacional. Las tasas de analfabetismo indican también que las poblaciones indígenas y negras son las más afectadas. Los indígenas presentan una tasa del 28% y la población negra o afrodescendiente del 12%, porcentajes muy superiores a la tasa correspondiente a la población autodefinida como blanca, 5%. Se observa además que en todos los grupos étnicos las mujeres presentan tasas más altas de analfabetismo, sin embargo son las mujeres indígenas las mayormente afectadas (León Guzmán, 2003).

Tabla 1. Porcentaje de analfabetos (población de 15 años y más). Grado medio de escolaridad (población de 24 años y más), por género, área y etnia

Género	Analfabetismo (%)	Escolaridad (años)
Hombres	7,7	7,5
Mujeres	10,3	7,1
Área		
Rural	15,5	4,9
Urbano	5,3	8,7
Etnia		
Indígenas	28,2	3,3
Afros	10,3	6,3
Otros	7,6	7,6
País	9,0	7,3

Fuente: J. Ponce 2004, en base a SIISE, INEC, censo de población y vivienda 2001

El 8 de septiembre de 2009 el presidente de la República D. Rafael Correa declaraba al país como “patria alfabetizada”, con el aval de la oficina de la UNESCO en Quito, al haber rebajado los niveles de analfabetismo por debajo del 4% y basándose en una voluntad política grande por conseguirlo y en unas proyecciones forzadas para conseguir tan popular objetivo. Según estas proyecciones algunas de las provincias, incluida la provincia de Pastaza, habrían alcanzado ya tasas de alfabetización del 100% de la población, algo irreal a todas luces, más incluso cuando en Diciembre de ese mismo año el dato proporcionado por el INEC², basado en la Encuesta de Empleo y Desempleo 2009, situaba la cifra de analfabetismo adulto en un 7.8% de la población. Cifra esta mucho más lógica si observamos la evolución de la alfabetización de Ecuador en el tiempo.

En los últimos 60 años la tasa general de analfabetismo bajó del 44% al 9%, cuando al mismo tiempo se cuadruplicó la población. Este problema se combatió a través de campañas y programas que se centraron en la alfabetización y la post-alfabetización; las personas aprendieron los conocimientos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo matemático, que motivaron el interés de dar continuidad a sus estudios en los subsiguientes niveles de Educación Popular.

Lo que si es cierto y es de reconocer, es el esfuerzo que en los últimos años el país ha hecho por alfabetizar y hacer llegar la educación al mayor número posible de sus ciudadanos, esfuerzo que se observa en los diferentes compromisos a nivel político y legales alcanzados a este respecto, como son Plan Decenal de Educación para el periodo 2006-2015, o el programa de Educación Básica para Jóvenes y Adultos Manuela Sáenz

A pesar de estos esfuerzos, el atraso educativo de la población joven y adulta de 15 años y más, constituye un problema grave y de urgente atención para Ecuador.

2 Provincia de Pastaza

Pastaza se ubica en el centro de la Amazonía ecuatoriana, limita al Norte con las provincias de Napo y Orellana, al Sur con la provincia de Morona Santiago, al Este con Perú, y al Oeste con la provincia de Tungurahua. Es la provincia más extensa del país (el 11% de su superficie) con 29.068 Kms², su clima es cálido (18°C y 24°C.) y húmedo (89% de humedad y 4.233 de pluviosidad), Según los datos del censo de 2009, su población (las cifras actuales

² Instituto Nacional de Estadística y Censos (Ecuador)

son difíciles de definir por la insuficiencia de los registros, el complicado acceso a la selva y la movilización de los indígenas del interior de la selva de una provincia a otra), es de 61.779 habitantes (29.791 mujeres y 31.988 hombres) de los cuales el 44% vive en el área urbana y el 56% en el rural.

La población activa, considerada a partir de los 5 años de edad, es de 24.332, de los cuales el 37% se dedica a la agricultura, selvicultura, caza y pesca; el 27% al sector servicios, el 11% al comercio y el 7% a las manufacturas relacionadas con la artesanía y el comercio.

La economía de Pastaza, por tanto, se centra en los siguientes sectores, la agricultura, siendo sus principales cultivos la naranjilla, caña de azúcar, plátano, yuca, papachina, cítricos, arazá, guaba, tomate y pimiento. Ganadería: bovinos, porcinos y ovinos. Pequeño comercio: tiendas, hostelería, transporte y vendedores ambulantes. Artesanía: madera de balsa, aserraderos y ebanistería, cerámica y bisutería natural, y derivados de la leche y la panela. Los dos primeros sectores son, sobre todo, para autoabastecimiento y mercado local, y los dos últimos son los que cuentan con mayores capitales.

En la provincia la dotación de servicios básicos a la población es deficitaria, con un porcentaje de ausencia de agua corriente (no hay red de agua potable) del 48% en el área urbana y 70% en el rural. También se da una falta de servicios sanitarios básicos del 60% en la ciudad y 76 % en el campo. Además la ciudad presenta una ineficiente red de alcantarillado y se da una falta de servicios higiénicos en un 41% de la población, a todo esto hay que contar que los cortes de luz son habituales, y un 61% la población no tiene acceso a la electricidad.

La población está fundamentalmente formada por mestizos que han ido poco a poco colonizando esta parte del país, fundamentalmente desde las zonas andinas, e indígenas de las diferentes nacionalidades de la Amazonía ecuatoriana, estas son: Quichwa, Shuar, Achuar, Huaorani, Shiwiar, Záparo y Andoa. La población blanca y afroamericana también está presente pero en una menor proporción.

3 Puyo

La ciudad de Puyo se encuentra en el oriente del país, que es como se denomina en Ecuador a la zona Este, correspondiente a la parte de la selva amazónica. Esta manera de referirse así a esta parte del país, tiene que ver con la dificultad de acceder a ella hasta hace no muchos

años, debido a que las infraestructuras eran casi inexistentes y se asocia el Este con la lejanía, (de las dos ciudades principales Quito y Guayaquil), la inaccesibilidad y lo desconocido.

Puyo es el cantón principal de la provincia de Pastaza, lo que entendemos aquí como la capital de la provincia. Se trata de una ciudad joven, fue fundada el 12 de mayo de 1889 por el P. Álvaro Valladares y por jóvenes indígenas de Canelos, una comunidad de nacionalidad Kichwa cercana a la ciudad.

Su arquitectura guarda armonía con la tradición hispánica de construir los centros poblados en forma de tablero de ajedrez, con una plaza principal, alrededor de la cual se ubican la iglesia o las demás edificaciones públicas y privadas importantes (Pastaza, Noviembre 2009).

Figura 3. Calles de Puyo



Fuente: *Juan Pablo Arranz*

Las características climáticas, propias del bosque húmedo tropical, motivaron a la gente a construir casas con portales amplios (1,5 a 2 m. de ancho), donde los transeúntes puedan movilizarse protegiéndose de las constantes lluvias. Quedan muy pocas casas en el centro urbano de madera, ya que poco a poco la arquitectura moderna de los grandes edificios de cemento y hierro se ha ido imponiendo.

Los primeros colonos llegaron a principios del siglo XX. De las cuatro familias de colonos y algunos cientos de indígenas que constituían la población en los inicios de 1900, a los 4730 de 1974, y de éstos a los 37.600 habitantes que hay en la actualidad (más de la mitad del total de la provincia), se percibe un crecimiento demográfico muy importante.

4 Los indígenas migran a Puyo

El documento de las Naciones Unidas “Los Pueblos Indígenas en Áreas Urbanas y la Migración” expone que los indígenas *“están migrando cada vez más a las zonas urbanas”* y que *“éste fenómeno refleja la creciente tendencia a la urbanización”* (NNUU).

Puyo ha dejado de ser el pueblo pequeño de antaño para dar paso a una ciudad que sigue creciendo, con una tasa de crecimiento anual del 4,78%. Este crecimiento se debe en gran medida a la migración que desde hace unas décadas se viene produciendo desde las comunidades indígenas del interior de la selva hacia núcleos urbanos.

En la migración indígena interna entre los medios rural y urbano han influido diversos factores, como la falta de territorio, la presión demográfica sobre sus tierras, los intereses de empresas nacionales e internacionales, la creciente presión de las actividades petroleras y de extracción minera sobre los territorios de origen de muchas comunidades indígenas, el deterioro medioambiental, la pobreza, la falta de agua y la búsqueda de mejores oportunidades económicas y educativas (Del Popolo y Oyarce, Ribotta).

El analfabetismo y la pobreza van siempre de la mano (los países más pobres son también los que presentan mayores porcentajes de analfabetismo), si además unimos a esto un entorno rural con los factores antes descritos y una población indígena es fácil entender el fenómeno de las migraciones.

En muchas de estas comunidades indígenas el acceso a la educación es complicado, siendo en muchas ocasiones inexistente, discontinuo en el tiempo o encontrarse a menudo la escuela más cercana a gran distancia.

Es por esto, y hablo desde mi conocimiento personal debido a mi experiencia en Puyo, que la razón principal que mueve a los indígenas del interior a migrar hacia zonas urbanas es la Educación. Los padres sabedores de las escasas perspectivas que se abren a las personas sin

formación alguna, buscan un futuro mejor para sus hijos. También, y como es lógico, detrás de una decisión que conlleva tanto sacrificio, personal y cultural, está la esperanza de encontrar un mejor futuro, o al menos mayores posibilidades de trabajo.

En múltiples ocasiones la imagen con la que los indígenas llegan a la ciudad, formada principalmente por la televisión, no se corresponde con la realidad que encuentran. Esta es que tienen que adoptar unos patrones de comportamiento y unos usos y costumbres a los que no están acostumbrados y para los que no están preparados. Este fenómeno se complica aun más para todos aquellos que son analfabetos, ya que les excluye del mercado de trabajo, relegándolos a las tareas peor consideradas socialmente. Además el analfabetismo se convierte también en una gran barrera para la vida en la ciudad, ya que produce inadaptación y la exclusión de muchos de los servicios que las ciudades ofrecen, como sanidad o distintos programas y ayudas sociales, por desconocimiento o por vergüenza a la hora de tener que reconocer la condición de analfabetos.

Este fenómeno de aculturación a la vida urbana, de ir poco a poco adoptando patrones de comportamiento occidentales, supone pagar un alto precio en forma de desintegración y pérdida progresiva de su cultura e identidad. Darcy Ribeiro, antropólogo brasileño, expresa en su obra el riesgo de la posible desintegración étnica de los indígenas amazónicos de esta manera: *“las relaciones de la sociedad nacional con las tribus indígenas se procesan como un enfrentamiento entre entidades étnicas mutuamente exclusivas. Dada la desproporción demográfica y de nivel evolutivo que existe entre ellas, la interacción representa una amenaza permanente de desintegración de las etnias tribales”* (Ribeiro, 1973)

Muchos indígenas manifiestan encontrarse perdidos en la ciudad, en “tierra de nadie”, entre la sociedad urbana a la que no acaban de adaptarse y sus comunidades originales del interior. Como causa de esta exclusión e inadaptación social pueden correr el riesgo de caer en malos hábitos o costumbres de mayor accesibilidad y presencia en las ciudades, como el alcohol, las drogas o la prostitución. De hecho el alcoholismo es uno de los principales problemas que atormenta a muchos de ellos, estando directamente relacionado con la inadaptación, el desempleo, la sensación de fracaso o decepción y el desarraigo.

En el documento de NNUU anteriormente comentado, se encuentra ya una clara preocupación en torno a este tema, ya que afirma que los pueblos indígenas en las zonas urbanas pueden experimentar discriminación y tener dificultades para mantener su idioma,

su identidad y su cultura así como para educar a las futuras generaciones, lo que puede tener como resultado una pérdida de su patrimonio y sus valores tradicionales.

Los pueblos indígenas de la Amazonía, consideran que es importante volver a pensar y accionar sosteniblemente, identificando para ello lo que los hace fuertes y lo que los debilita: *“Nos hemos alejado de nuestros principios mayores. Sobre todo cuando nos encontramos en los centros urbanos, somos presas y caemos fácilmente en las trampas del poder económico y del individualismo. Con esas amarras, nos tornamos agentes suicidas en nuestros sistemas sociales y culturales. La vergüenza de ser lo que somos genera cambios en nosotros como personas y buscamos hacer esto también a los demás”* (Huanacuni Mamani, 2010)

5 Nacionalidades indígenas de la provincia de Pastaza

“¡El Ecuador ha sido, es y será un país amazónico!” Este es un clamor nacional frecuentemente enarbolado en los documentos y papeles oficiales dentro de la República, y que surge de la protesta ante la pérdida de la mitad de su territorio amazónico a manos de su vecino del Sur, el Perú, durante los primeros años de la segunda guerra mundial. Esta frase tan popular en Ecuador refleja la realidad política y nacionalista del “desarrollo” de una nación andina, la cual, hasta hace poco dependía de la agricultura monoprodutora de la zona de la costa y que ahora necesita incorporar los olvidados territorios del Alto Amazonas a la esfera económica del país, debido a los beneficios que otorga una explotación petrolífera fomentada desde el exterior del país, y que ha sido y está siendo la tumba para un sinnúmero de comunidades indígenas amazónicas (Whitten, 1981).

La situación de actual explotación que sufre la Amazonía ecuatoriana se explica perfectamente con una frase del antropólogo peruano Alberto Chirif de su libro “Saqueo amazónico” que dice así *“el colonialismo interno de un país colonizado”* (Chirif, 1983). Un colonialismo interno impulsado por el sistema que lo mantiene, el sistema extractivo mercantilista, que no es otro que el que impone el colonialismo económico que sirve a los intereses de occidente (González Franco, 1994).

En el oriente ecuatoriano se asientan ocho nacionalidades indígenas. La población estimada oscila entre 85.000 y 25.000 habitantes, ya que es realmente difícil censar las poblaciones que se encuentran en el interior de la selva. Los dos grupos mayores son los Kichwa y los Shuar, mientras que el resto se compone de Achuar, Cofán, Huaorani, Secoya, Shiwiar y Andoas. A pesar de los conflictos, la Amazonía ecuatoriana nunca ha sido conquistada y sus

nacionalidades, en situación de encontrarse cada vez más amenazadas, han intentado mantener su identidad, su vida comunitaria y familiar, y además readaptarse a los cambios continuos que les circundan (Junquera, 1995).

Las nacionalidades de la Amazonía ecuatoriana existen desde hace más de 4000 años. Su presencia es el resultado de una evolución de múltiples grupos que existieron antes de la conquista y pone de manifiesto la diversidad cultural, lingüística, mitológica y el carácter multiétnico del pasado y el presente de Ecuador.

5.1 Nacionalidad Cofán

Las comunidades cofanes se encuentran repartidas en 10 asentamientos en Ecuador y 4 en Colombia, aunque todas se consideran miembros de una misma Nación. Han vivido miles de años en esta zona de la caza, la pesca, y la recolección. La Nación Cofán es una de las más pequeñas del mundo, consta aproximadamente de algo más de mil personas repartidas en 10 comunidades. Su medioambiente y forma de vida tradicional están amenazados por la presión del modelo de desarrollo occidental, especialmente a través de las actividades de la TEXACO, que ha estado perforando la zona en busca de petróleo por más de 30 años (Friends of the Earth Scotland).

Figura 4. Mujeres cofanes observan la destrucción que las petroleras hacen de su selva



Fuente: <http://cinabrio.over-blog.es/5-categorie-11713668.html>

La gente Cofán de la Amazonía Ecuatoriana está al borde de la extinción. Los mayores reciben los consejos de los dioses, y los seres subterráneos como el COAN COAN para dirigir a su gente. En su cosmovisión, las leyes que rigen su territorio son el respeto a la vida, la naturaleza, y el mundo subterráneo (Friends of the Earth Scotland)

Se autodenominan A'I y la organización tradicional se basa en grupos de descendencia patrilineal o "antia", dirigida por el shamán, su líder político y religioso. Por tradición los Cofanes son buenos cazadores, pescadores, excelentes conocedores de la selva y de la biodiversidad. Las mujeres en periodos menstruales no deben tocar las vajillas, es por eso que poseen vajillas separadas y deben dormir en un cuarto separados. De igual manera debe dar a luz fuera de la casa, debiendo regresar en dos semanas. Cuando se está preparando la Ayahuasca no se debe bañar en el río y tampoco se debe transitar por el camino hacia casa donde se está preparando la bebida. Tampoco se debe pasar por la espalda del Shamán, ni palmearla porque se puede cortar la actividad ritual que se está preparando. Por tradición las mujeres se casan a los 13 y 14 años. Si pasan de esta edad ya no son consideradas mujeres buenas (CODENPE).³

5.2 Nacionalidad Andoa

El Territorio de la Nacionalidad Andoa está ubicado ancestralmente en la subcuenca baja del Río Bobonaza y cuenca media del Río Pastaza, entre Ecuador y Perú. Es un territorio binacional dividido a raíz de la guerra de 1941. En el lado Ecuatoriano están asentados en la Parroquia Montalvo, Provincia de Pastaza. El Andoa se habla, o hablaba, en la zona amazónica del Perú, en la región Loreto, provincia de Alto Amazonas, distrito de Pastaza sobre el río del mismo nombre, próximo a la frontera con Ecuador. Actualmente han sido absorbidos casi en su totalidad por los Kichwas del Pastaza, con quienes comparten territorio; habitan en las riberas de los ríos Pastaza y Bobonaza, dentro de la provincia de Pastaza (CODENPE).

Practican el trabajo comunitario mediante mingas. Sus actividades cotidianas de subsistencia como la caza, están llenas de rituales. Por ejemplo, los cazadores son pintados con pigmentos naturales y ortigados antes de salir de cacería; nadie en la comunidad debe bañarse para evitar que llueva en demasía a los cazadores; las mujeres no barren las chozas

³ Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador

para no ahuyentar a los animales y tampoco cosen su ropa por el temor de que los hombres que están cazando pisen espinos o se lastimen (Torre y Balslev, 2008: 39–52).

5.3 Nacionalidad Zápara

Nación Zapara del Ecuador, está ubicada, al este de la provincia de Pastaza, al sur colinda con el Perú, sus habitantes son 1300 personas, tienen el territorio aproximadamente 401.006,103 hectáreas, la población se dedican a caza, pesca y muy poco a la agricultura.

En 2001 la UNESCO los declara como Obra Maestra de Patrimonio e Inmaterial de la Humanidad, el reconocimiento les garantiza la existencia de su historia. Actualmente se encuentran en proceso de recuperación de su identidad. La nacionalidad Zápara se ve afectada por la pérdida paulatina de conocimientos ancestrales de su cosmovisión. Se han ido introduciendo nuevos elementos culturales y lingüísticos de origen Kichwa, debido a los matrimonios con otras etnias o como estrategia de supervivencia. Actualmente se encuentran en proceso de recuperación de su identidad (CODENPE).

5.4 Nacionalidad Achuar

La nacionalidad Achuar tiene una presencia binacional. En Perú se encuentran en el departamento de Loreto, provincias Alto Amazonas y Loreto. En Ecuador están distribuidos en la provincia de Pastaza, en las parroquias de Montalvo y Simón Bolívar, en la provincia de Morona Santiago en el cantón Taisha, parroquia Huasaga. La Nacionalidad indígena Achuar está compuesta por unas 6.000 personas (año 2007) cuyo territorio se extiende tanto por suelo ecuatoriano como peruano. Su territorio en Ecuador tiene una extensión de 681.218 hectáreas (CODENPE).

Han desarrollado una economía de subsistencia basada en la horticultura itinerante, la caza, la pesca y la recolección. Cuentan todavía con mucho bosque en su territorio. El cultivo principal es la yuca y otras raíces o tubérculos, pero también siembran gran cantidad de plantas medicinales y frutales (Descola, 1981).

Es el grupo que más a conserva su cultura selvática, aunque por influencia occidental han ido perdiendo ciertas tradiciones como el uwishin o el natem (sabio que cura las enfermedades). Las nuevas generaciones han decidido rescatar su cultura autóctona como ir a las cascadas sagradas a comunicarse con su Dios Arutam (Pastaza, 2009).

5.5 Nacionalidad Kichwa

Los Kichwas de Pastaza habitan la provincia del mismo nombre. Se encuentran en las orillas de los ríos Pastaza, Bobonaza, Curaray, Sarayacu, Villano, Corrientes, Conambo y Pindo Yacu; al este del río Llushin, el río Pastaza delimita con los territorios de las Nacionalidades Shuar y Achuar; al Norte limitan con territorio de la Nacionalidad Huaorani; al Este con el Perú, con territorios de las nacionalidades Achuar y Shiwiar; y al Oeste con la frontera de la colonización. Se asientan además en las zonas urbanas del Puyo y constituyen un número importante dentro de la población indígena de la pequeña ciudad (CODENPE).

Su idioma es el Kichwa y son originarios de la sierra ecuatoriana de donde se vieron forzados a salir hacia diferentes puntos de América del Sur dado el gran sometimiento al que fueron sometidos durante la época colonial española y durante el periodo independiente. El desarrollo de esta cultura fue violentado entonces, mediante el sometimiento de su población y de sus instituciones organizativas a una nueva forma de producción, donde la propiedad de los territorios que pertenecían a estos pueblos, pasaban a ser de absoluta propiedad de la monarquía y de particulares españoles (CONAIE)⁴

Los Kichwa del Oriente mantienen un balance de adaptación en medio de las novedades traídas al Oriente por la penetración serrana y conservan su ecosistema ajeno a tales novedades, aunque alterado por ellas. Los shamanes juegan también en esta nacionalidad un rol importante en la unidad y la conservación de sus costumbres y tradiciones (Whitten, 1981)

5.6 Nacionalidad Shuar

La nacionalidad Shuar tiene presencia entre los dos estados: Ecuador y Perú. En Ecuador se encuentra ubicada en las provincias de Morona Santiago, Pastaza y Zamora Chinchipe, existiendo otros asentamientos en Sucumbíos y Orellana en la Amazonía y, en la Región Litoral, en Guayas y Esmeraldas (CONAIE).

Los indios Shuar al igual que los Achuar son conocidos por ser del grupo de los jíbaros, y además porque antiguamente tenían la costumbre de hacer después de sus guerras, el rito

⁴ Confederación de nacionalidades indígenas del Ecuador.

de la reducción de la cabeza de sus enemigos, conocido como Tsantsa a fin de poder preservarla como trofeo de guerra.

Su organización social es dispersa. El total de las gentes se divide en un gran número de tribus que a su turno se subdividen en clanes más pequeños que comprenden unas pocas familias estrechamente emparentadas entre ellas por la sangre. Cada casa Shuar forma de hecho una unidad social, política y económica independiente y separada, con su propio conjunto de familias, sus propias plantaciones y su propio gobernante o jefe mayor.

Su sociedad se basa de esta manera en lazos de sangre. Solamente las tribus que reconocen alguna clase consanguinidad, presentan un sentimiento de solidaridad, el resto, aunque hablan el mismo idioma son mirados, no solamente como extraños, sino como verdaderos enemigos naturales. Era casi una regla general que ocurrieran guerras de exterminio entre las diferentes subtribus (Karsten, 2000).

5.7 Nacionalidad Shiwiar

Han sido tradicionalmente los habitantes de los territorios ubicados en la cuenca alta del río Corrientes y la cuenca alta del río Tigre, llegando a la línea limítrofe con el Perú, espacio geográfico que es reconocido como "Franja de Seguridad Nacional". Su idioma es Shiwiar Chicham, que significa familia concedora de la selva. Las generaciones actuales son trilingües hablan Shiwiar Chicham, Kichwa y Español. Su población aproximada es de 697 personas, las cuales están distribuidas en nueve comunidades dispersas (CONAIE).

Los Shiwiar han sido incorporados al complejo socio-etno-lingüístico de la Amazonía ecuatoriana, comparten ciertas características con los Achuar y Shuar de la Amazonía.

En 1992, a raíz de la gran marcha de los pueblos amazónicos a Quito, el pueblo Shiwiar se hace presente ante la sociedad nacional como una de las nacionalidades indígenas que ha luchado por su cultura, cosmogonía, territorio, derecho a una existencia con identidad propia y a ser reconocido como nacionalidad en la Constitución Política de la República del Ecuador (CODENPE).

5.8 Nacionalidad Huaorani (WAO)

Eran conocidos peyorativamente como Aucas, que significa salvajes, también como Huaorani o Waorani que es el plural de la palabra Wao, que significa hombre en su lengua (Torre y Balslev, 2008: 39–52)

Por siglos los Huaorani han defendido su territorio ancestral de enemigos indígenas y coloniales mediante acciones guerreras, pero actualmente están amenazados por la exploración petrolífera y prácticas ilegales de registro de tierras. Están situados entre el río Curaray y el río Napo, cerca de 80 kilómetros al de Dureno, en un área de aproximadamente 30 mil km² (CODENPE).

Loa Huaorani aparecen ante la opinión pública nacional e internacional en contextos de violencia, en 1956 con la muerte de misioneros evangélicos americanos en el río Curaray y en 1987 dando muerte al Obispo español Alejandro Labaka y a una monja que le acompañaba. Más recientemente en el año 2000 vuelven a la actualidad al atacar con sus lanzas a grupos de colonos, madereros y petroleros. La violencia de los Huaorani sirvió como idea fundamental para la fijación de una identidad étnica promulgada por la sociedad nacional ecuatoriana y dominada por ideas de primitivismo y barbarie (Rivas Toledo, 2003).

Muchas de sus comunidades se encuentran asentadas en el parque Yasuní, actualmente protegido y declarada reserva mundial de la biodiversidad. La nacionalidad Huaorani es la que tiene mayor presencia de empresas petroleras al interior de su territorio lo que determina una gran fragilidad en sus condiciones de reproducción como nacionalidad, sobre todo tomando en cuenta que su proceso de relación con la sociedad nacional. Han tenido contacto desde las décadas del 60 y 70, aunque uno de sus grupos, los Tagaeri, son hostiles incluso para las fuerzas armadas ecuatorianas, y permanecen aislados de propia voluntad en el interior de la selva, rechazando cualquier contacto con otros grupos.

6 Indígenas y desarrollo

El 7 de septiembre del 2007, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Ésta afirma que los pueblos indígenas son iguales a todos los demás y reconoce el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como

tales. También afirma que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad.

La definición "indígena" que usa el Banco Mundial (Directiva Operacional No.4.20) es un grupo de gente que comparten algunas denominaciones comunes, como por ejemplo: idioma, tierras ancestrales, cosmología, y un origen simbólico. Los pueblos indígenas en Ecuador, en general, definen su identidad cultural basada en su lengua, costumbres propias, autoidentificación y pertenencia al grupo (Encalada, García, Ivarsdotter, 1999: 7).

La forma de organización y de residencia de estos pueblos de la Amazonía ecuatoriana se desarrolla en relación directa con las características del ecosistema de bosque húmedo tropical, característico de la zona de selvas. En este ecosistema lograron mantener una particular y equilibrada armonía entre sus culturas y la naturaleza. Este equilibrio tiene como punto de partida una visión en la cual los indígenas amazónicos están compartiendo una misma naturaleza con animales y vegetales. No están en oposición con el mundo circundante, sino que más bien los indígenas amazónicos se sienten inmersos en un mundo cuya naturaleza comparten. Su forma de asentamiento es principalmente dispersa, autónoma e itinerante. Las familias viven cerca y a la vez lejos para mantener la unidad social como pueblo, sin romper la autonomía nuclear ampliada. La unidad básica de los pueblos indígenas es el grupo de familias que forman una comunidad. Los distintos trabajos de la comunidad responden a un imperativo social, estas familias son a su vez parte de un grupo social endogámico que se corresponde con las particularidades culturales de cada nacionalidad y que se corresponde con un territorio, en el cual se desarrolla el sistema social y cultural específico (Descola, 1981)

Esta dispersión, que caracteriza fundamentalmente a los pueblos indígenas amazónicos, era posible a condición de poder disponer de amplias extensiones de territorio. La tierra es para los indígenas la madre y significa para ellos mucho más que un medio de producción, es el espacio en el que ese mundo autóctono familiar establecía relaciones sociales y de reproducción, a través de una economía natural basada en la caza, pesca, recolección y agricultura tradicional de sus chacras o huertos (Ruiz, 1991: 452).

“Entre las sociedades tribales no se entiende el concepto de la propiedad privada, todo se comparte. Comprar o vender la tierra es tan absurdo para ellos como lo sería para nosotros comprar el aire. Su visión del mundo choca con la óptica de la sociedad de mercado donde todo

tiene un precio y que cada vez se adentra más en la Amazonía de todos” (Exposición itinerante “Amazonía”, Entreculturas).

Figura 5. Pueblo Yanomami



Fuente: ONG Survival, en: <http://www.survival.es/indigenas/yanomami>

Los indígenas amazónicos vivían (y viven los pocos que quedan aun sin contactar) en torno a dos ejes: la familia y el grupo, manteniendo una extraña dualidad entre el individualismo y el espíritu comunitario, dos cualidades que nuestra cultura no puede compaginar. El hombre amazónico podía desenvolverse solo, sin ayuda, pero a la vez mantenía una vida social intensa. Los niños eran educados en esa doble vertiente basada en la libertad y en la acumulación de experiencias. Las estructuras de poder, muy rudimentarias y desvinculadas del aspecto económico, como cabría esperar de una sociedad de escasa demografía y sin clases, tan solo alcanzaban características de mando en determinadas ocasiones (guerras, situaciones difíciles...) y se basaban en el carisma y prestigio personal. Las fiestas eran abundantes y servían para cohesionar a la tribu, desperdigada en pequeños grupos.

En este contexto es fácil entender que los valores sobre los que basaban los patrones que regían su existencia poco tienen que ver con los occidentales. Ellos basaban sus relaciones económicas en la reciprocidad y en la participación. Conceptos capitalistas básicos como el ahorro y la previsión eran inexistentes, no precisamente por vagancia como se suele pensar y decir, sino porque eran conceptos, que integrados en su estructura, eran contraproducentes. Es fácil observar lo radicalmente opuestas que son ambas sociedades,

por lo que es fácil suponer lo dramático que ha sido para los indígenas el choque con lo occidental (González Franco, 1994).

Esta identidad propia de los pueblos indígenas, no solo amazónicos sino de toda América latina, entendiendo la vida de forma comunitaria, no solo como relación social, sino como profunda relación de vida, ha chocado de frente contra los modelos desarrollistas neoliberales y hegemónicos basados en el individualismo y la acumulación de bienes de consumo, propios de nuestra época y que tan concienzudamente fueron criticados en su momento por Paulo Freire.

La introducción del concepto de desarrollo y bienestar, propio de las sociedades occidentales en las culturas indígenas, ha supuesto para estos pueblos la aniquilación progresiva no solo de sus tierras y territorios, sino también la pérdida paulatina de su identidad y de los patrones culturales de su vida social y cultural (Viteri Gualinga, 2002).

Frente a esta pérdida de identidad debido a la cada vez mayor asimilación por parte de estos pueblos de nuestro sistema de desarrollo y como consecuencia también de la presencia cada vez mayor de población indígena en los núcleos urbanos, se propone desde diferentes movimientos indígenas recuperar la identidad, algo que no implica un retroceso, significa recuperar la memoria y la historia en el tiempo presente para proyectarse así hacia el futuro (Huanacuni Mamani, 2010).

IV EL “BUEN VIVIR”

Todos los pueblos indígenas originarios, a través de diferentes expresiones, conciben el concepto del “vivir bien” o “*buen vivir*”⁵, al hablar de vivir bien se hace referencia a toda la comunidad, no se trata del tradicional bien común reducido o limitado sólo a los humanos, abarca todo cuanto existe, preserva el equilibrio y la armonía entre todo lo que interactúa.

Aunque con distintas denominaciones según cada lengua, contexto y forma de relación, los pueblos indígenas originarios denotan un profundo respeto por todo lo que existe, por todas las formas de existencia por debajo y por encima del suelo que pisamos. Algunos lo llaman Madre Tierra, para los pueblos de la Amazonía será la Madre Selva, para algunos Pachamama o para otros como los Urus que siempre han vivido sobre las aguas será la

⁵ Los términos utilizados en español para describir el *suma qamaña* (aymara) o *sumak kawsay* (quechua) son *vivir bien*, utilizado en Bolivia, y “*buen vivir*”, utilizado en Ecuador.

Qutamama. Todos los pueblos en su cosmovisión contemplan aspectos comunes sobre el vivir bien que podemos sintetizar en:

“Vivir bien, es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (Huanacuni Mamani, 2010).

El *“buen vivir”* recoge lo mejor de las prácticas, de las sabidurías, de los conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas y se inserta con fuerza en la discusión a nivel mundial de un planeta diferente, sustentable en términos ambientales, en términos sociales y en términos económicos (Acosta, 2010).

Se trata de un concepto en construcción y que aparece ya introducido en las constituciones tanto de Ecuador como de Bolivia. Basado en una sociedad donde conviven los seres humanos entre sí y con la naturaleza. Se nutre de la reflexión intelectual a las prácticas ciudadanas, desde las tradiciones indígenas a la academia alternativa. Es una reacción, una mirada al futuro. Desea dejar atrás el desarrollo convencional y tener en cuenta otras valoraciones de la sociedad y el ambiente (Gudynas y Acosta, 2011).

A la hora de entender mejor el *“buen vivir”*, es necesario comprender la diferencia entre vivir mejor y vivir bien. Estas dos formas de vida vienen de cosmovisiones diferentes, dos caminos, dos paradigmas con horizontes distintos. Bajo la lógica de occidente, la humanidad se encuentra sumida en el vivir mejor. Esta forma de vivir supone ganar más dinero, tener más poder, mayor capacidad de consumo, tener más fama y reconocimiento social...que el otro. El vivir mejor significa el progreso ilimitado, el consumo inconsciente, incita a la acumulación de material e incita a la competencia.

“El vivir mejor supone el progreso ilimitado y nos lleva a una competición con los otros para crear más y más condiciones para vivir mejor. Sin embargo, para que algunos puedan vivir mejor millones y millones tienen y han tenido que vivir mal. Es la contradicción capitalista”.

Esta visión ha producido a lo largo de la historia sociedades desiguales, desequilibradas, consumistas, depredadoras, insensibles, antropocéntricas y antinatura (Huanacuni Mamani, 2010).

La visión del “*buen vivir*” es completamente diferente, ya que la preocupación central no es acumular, sino tratar de encontrar armonía con el entorno y alude a cuestiones como las concepciones sobre nosotros mismos como personas, la forma bajo la cual interaccionamos con todo lo que nos rodea, los marcos éticos y los valores que se otorgan y las concepciones del devenir histórico.

El “*buen vivir*” implica un cuestionamiento sustancial a las ideas contemporáneas de desarrollo, y en especial a su apego al crecimiento económico y su incapacidad para resolver los problemas de la pobreza, sin olvidar que sus prácticas desembocan en severos impactos sociales y ambientales (Gudynas, 2011). Más de medio siglo de planes tradicionales de desarrollo que supuestamente resolverían los problemas del subdesarrollo, han tenido resultados paupérrimos. En realidad, lo que se observa en el mundo es un funcionamiento del sistema que es “maldesarrollador” caracterizado por un mal vivir, que relaciona la felicidad con la capacidad o grado de consumo (Gudynas y Acosta, 2011).

Desde América Latina, fundamentalmente desde los países andinos (Ecuador, Bolivia y Perú) se está abriendo la puerta a nuevas ideas y a nuevas formas de mirar el mundo. Estas ideas no deben entenderse como un modelo alternativo de desarrollo, principalmente porque los indígenas no entienden el término en un sentido occidental, esto es como un proceso lineal de la vida que establezca un estado anterior o posterior, a saber de subdesarrollo y desarrollo; dicotomía por la que deben transitar las personas para la consecución de bienestar, como ocurre en el mundo occidental.

Se trata más bien, en esta época declarada de crisis universal, de dar una “*visión holística a lo que debe ser la misión de todo esfuerzo humano, que consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el “buen vivir”*” (Viteri Gualinga, 2002).

El “*buen vivir*” se plantea como un paradigma a nuestro tradicional enfoque de desarrollo y su filosofía, puede ser aplicada en diferentes campos, como por ejemplo la Educación, que debe jugar un papel fundamental en la construcción de este nuevo paradigma, convirtiéndose en un pilar fundamental del proceso de cambio estructural en el horizonte del “*buen vivir*”.

1 El “*buen vivir*” y la Educación, relación con Freire

Desde la época de la colonización la educación ha sido en América Latina tradicionalmente colonizadora, transmisora de los conocimientos y las prácticas de las sociedades de las colonias y al servicio de las mismas. La Educación fue utilizada desde el principio, sobre todo por parte de la iglesia, para domesticar a la población en la lengua y las costumbres, y poder así adaptarla al *status quo* vigente. Este tipo de educación es descrita por Freire como “domesticadora”, está al servicio de los poderosos y favorece el modelo opresor- oprimido. Desde este punto de vista la educación se transforma en manipulación, en conquista, considerando al pueblo sin cultura y sin pasado.

El “*buen vivir*” cuestiona este tipo de educación forjada bajo la visión occidental, totalmente individualista y que está dirigida simplemente a la educación del individuo. “*Es una educación antropocéntrica, gracias a la premisa de esa enseñanza occidental cristiana en la que el ser humano es “rey de la creación” y todo lo demás es inferior a él y puede usar y abusar de todo lo que no es humano. Esta educación pretende únicamente generar fuerza de trabajo y fomenta la competencia entre los alumnos, es decir, el mejor alumno, el peor alumno, el alumno regular*” (Huanacuni Mamani, 2010). René Ramírez en la obra “*Sumak Kawsay / “buen vivir” y cambios civilizatorios*”, expone que en los diferentes niveles educativos, ya sea desde las etapas de infantil hasta en las universidades, no se contempla ni se considera la posibilidad de complementarnos y aprender de la diferentes culturas para construir un futuro mejor, ya que competir es la única lógica de relación posible que aprendemos.

Se propone entonces una educación diferente, basada en una pedagogía y carácter comunitario, tan propio de los pueblos indígenas. Es aquí donde Paulo Freire y el “*buen vivir*” se encuentran, estando muchos de los planteamientos de la pedagogía comunitaria en gran sintonía con la pedagogía concientizadora y las ideas de Freire.

Desde la pedagogía comunitaria se propone liberarse de la educación colonizadora a través de la recuperación en el *currículo* de temas indígenas y generar desde su cosmovisión su propia teoría de los procesos psicológicos de aprendizaje, planteando su propio enfoque y principio comunitario desde la lógica y paradigma comunitarios.

Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias; salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la

conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud (Huanacuni Mamani, 2010).

El deseo manifiesto que desde el “*buen vivir*” se expone de querer liberarse de la tradicional educación colonizadora al servicio del opresor, a través de una educación comunitaria, en la que todos aprenden en un mismo proceso, ya sean educador o educando, en contraposición a la tradicional educación bancaria, y en la que lo local, llámese cosmovisión, entorno o identidad cultural, tiene un papel clave en el proceso educativo. Y sin olvidar la intención de cuestionarse los actuales y obsoletos modelos sociales y de desarrollo (conciencia crítica), proponiendo un nuevo paradigma y modelo de interactuar de manera armónica con todo lo que nos rodea, encaja excepcionalmente con las ideas y propuestas de la Educación liberadora que propone Paulo Freire.

V MARCO LEGAL

1 Constitución de Ecuador (2008)

Para empezar el diseño del proyecto es necesario conocer bien de qué manera está regulada la educación de adultos y ver que dice tanto la Constitución como la Ley de Educación Intercultural acerca de la alfabetización en Ecuador.

Es importante destacar que tanto la Constitución de Ecuador (2008) como la Ley Orgánica de Educación Intercultural, introducen ya la concepción del “*buen vivir*” de manera transversal en ambos documentos, esta idea aparece reflejada en “los derechos del “*buen vivir*””, entre los que destacan el derecho a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad, “*buen vivir*”.

Se expresa también el deseo de querer construir “*una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el “buen vivir”, el sumak kawsay; Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la divinidad de las personas y las colectividades*”.

La Constitución Política de la República de 2008 como máximo instrumento legal, determina en varios artículos:

Art. 3.- Son deberes primordiales del Estado:

1. *Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes*
2. *Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al “buen vivir”.*

1.1 Respeto a la identidad cultural de las diferentes nacionalidades:

Art. 21.- Las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones; a la libertad estética; a conocer la memoria histórica de sus culturas y a acceder a su patrimonio cultural; a difundir sus propias expresiones culturales y tener acceso a expresiones culturales diversas.

1.2 En cuanto a la Educación:

En el Art. 26, se expone que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Además constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el “buen vivir”.

Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

En el Art. 27.- *La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.*

Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

1.3 Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades:

Art. 57.- Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos:

En el punto 14, encontramos un derecho clave para enmarcar el proyecto, donde dice que se debe: ***“tratar de desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”.***

Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas.

1.4 El título VII de la nueva constitución de Ecuador está dedicado al Régimen del “buen vivir”:

En el Artículo 341 de la Constitución de la República, se establece que el Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad. La protección integral funcionará a través de sistemas especializados, de acuerdo con la ley. Es

en este grupo de excluidos donde se insertan los analfabetos, ya que presentan todas las características descritas por el artículo.

Los sistemas especializados se guiarán por sus principios específicos y los del sistema nacional de inclusión y equidad social. (...)

El Art. 343, se encuentra en gran sintonía con la pedagogía de Freire y de el proyecto, ya que manifiesta que el sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:

7. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.

El punto 9 de este artículo importante para el proyecto, ya que en él encontramos el deber del Estado de garantizar un sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

1.5 En cuanto a la financiación:

Art. 348.- La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros.

Se reconoce entonces, que el Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Es importante destacar en este punto que las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro.

2 Ley Orgánica de Educación Intercultural

Art. 1.- Ámbito.- *La presente Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del “buen vivir”, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación.*

Art. 2.- Principios.- *La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo:*

a. Universalidad.- *La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos.*

b. Educación para el cambio.- *Esta Educación para el cambio es sin duda uno de los objetivos que se persiguen con el proyecto, reconociendo la educación como instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades; reconoce a las y los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizajes y sujetos de derecho; y se organiza sobre la base de los principios constitucionales.*

f. Desarrollo de procesos.- *Los niveles educativos deben adecuarse a ciclos de vida de las personas, a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país, atendiendo de manera particular la igualdad real de grupos poblacionales históricamente excluidos o cuyas desventajas se mantienen vigentes, como son las personas y grupos de atención prioritaria previstos en la Constitución de la República.*

g. Aprendizaje permanente.- *Importante este apartado a la hora de entender la Educación como un proceso permanente de la vida de las personas, justifica los programas de aprendizaje o alfabetización en la época adulta. La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.*

m. Educación para la democracia.- *Los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz,*

transformadores de la realidad, transmisores y creadores de conocimiento, promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial.

n. Comunidad de aprendizaje- La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes.

z. Interculturalidad y plurinacionalidad.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos.

aa. Identidades culturales.- ***Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura.***

Art. 3.- Fines de la educación.- Son fines de la educación:

g. *La contribución al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual, y la realización colectiva que permita en el marco del "buen vivir" o Sumak Kawsay.*

j. *La incorporación de la comunidad educativa a la sociedad del conocimiento en condiciones óptimas y la transformación del Ecuador en referente de educación liberadora de los pueblos.*

Este punto está claramente influenciado por la pedagogía de Freire, ya que reconoce el papel liberador que la Educación debe tener para con los pueblos.

2.1 Las obligaciones del Estado respecto del derecho a la Educación:

Art. 5.- La educación como obligación de Estado.- *El Estado tiene la obligación ineludible e inexcusable de garantizar el derecho a la educación, a los habitantes del territorio ecuatoriano y su acceso universal a lo largo de la vida, para lo cual generará las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer, movilizarse y egresar de los servicios educativos. El Estado ejerce la rectoría sobre el Sistema Educativo a través de la Autoridad Nacional de Educación de conformidad con la Constitución de la República y la Ley.*

Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

El Estado tiene las siguientes obligaciones adicionales:

i. *Impulsar los procesos de educación permanente para personas adultas y la erradicación del analfabetismo puro, funcional y digital, y la superación del rezago educativo.* Este punto es clave para el proyecto, ya que la Ley manifiesta aquí la voluntad por erradicar los diferentes tipos de analfabetismo.

k. ***Asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos. Fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades.*** El proyecto, que tiene carácter bilingüe y se basa en la pertinencia y saberes de los pueblos indígenas, encuentra en este punto un soporte importante a la hora de justificarse.

u. *Garantizar a las ciudadanas y los ciudadanos una educación para la vida mediante modalidades formales y no formales de educación.*

De los derechos y obligaciones de los estudiantes:

q. ***Aprender, en el idioma oficial e idiomas ancestrales, de ser el caso.***

De las necesidades educativas específicas:

Art. 50.- *Educación para personas con escolaridad inconclusa.*- *La educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa es un servicio educativo para quienes no hayan podido acceder a la educación escolarizada obligatoria en la edad correspondiente. Este tipo de educación mantiene el enfoque curricular y los ejes que atraviesan el currículo de los niveles descritos con anterioridad, pero con las características propias de la etapa adulta, privilegiando los intereses y objetivos de ésta.*

Art. 77.- Sistema de Educación Intercultural Bilingüe:

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, de manera desconcentrada y **con respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.**

Art. 78.- *El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe viabiliza el ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado, en concordancia con sus políticas públicas y los tratados e instrumentos internacionales. Tiene por objetivo aplicar, desarrollar y promover las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe con la participación*

comunitaria y los actores sociales que incluye a los gobiernos escolares comunitarios, para garantizar el “buen vivir” en el Estado plurinacional. Promueve la retribución del aprendizaje del estudiante a su comunidad. La rendición de cuentas a la comunidad será permanente por parte de las y los servidores, de acuerdo a los principios de transparencia y los sistemas de control establecidos por la Constitución de la República y la Ley.

Art. 79.- Fundamentos:

- a. Respeto y cuidado a la Pachamama;*
- b. Respeto a los derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos de las personas;*
- c. Reconocimiento de la familia y la comunidad como el sustento de la identidad cultural y lingüística;*
- d. Reconocimiento de la Interculturalidad, entendida como la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional;*
- e. Reconocimiento de la reciprocidad como un elemento que articula la gestión educativa a través de la convivencia y desarrollo integral de la comunidad vinculada con el centro educativo comunitario; y,*
- f. Reconocimiento de la autodeterminación como el Derecho de las nacionalidades y pueblos que garantiza la educación como eje fundamental en la continuidad del desarrollo socio-económico, cultural y lingüístico.*

En todos estos puntos del artículo 79 se nota la influencia clara de las ideas que recoge el “buen vivir” y que el gobierno ha reflejado tanto en la Constitución como en esta Ley Intercultural.

Art. 80.- Fines:

- a. El fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el “buen vivir”;*
- b. El fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas;*
- c. El fomento, desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de vida de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades;*
- d. La recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales;*
- e. El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales;*
- f. La recuperación, desarrollo y fortalecimiento de los valores propios de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades;*

Art. 81.- Objetivos:

b. Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural; y,

c. Potenciar desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales.

Art. 82.- Obligaciones:

e. Promover la formación de profesionales interculturales bilingües y plurilingües, en las especialidades requeridas por las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del País.

VI DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO

1 Título del Proyecto y resumen.

1.1 Título

Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

1.2 Resumen del Proyecto

El proyecto que se presenta surge de mi experiencia como Educador en un centro para menores en situación de calle en la pequeña ciudad de Puyo, en la Amazonía ecuatoriana. Es trabajando con las familias de los niños, niñas y adolescentes del centro, donde me doy cuenta del alto grado de analfabetismo existente entre los padres y madres de los muchachos/as, los cuales son en casi su totalidad de origen indígena. Es entonces durante las charlas y talleres mantenidos, cuando los propios padres y madres expresan el deseo y la necesidad de aprender a leer y a escribir para poder así derribar por ellos mismos las sólidas barreras sociales que se levantan ante este tipo de población.

En los últimos tiempos la alfabetización ha sido uno de los objetivos fundamentales del gobierno ecuatoriano, que lleva a cabo diferentes programas en este sentido, como la “minga por la esperanza” y que desde 2005, y bajo la dirección del Ministerio de Educación y Cultura, viene impulsando estrategias de lucha contra la pobreza y la marginación, mediante programas y proyectos en el marco de Educación para todos.

En la mayoría de los casos estos proyectos alfabetizadores buscan fundamentalmente reducir la tasa de analfabetismo, reproduciendo un enfoque tradicional y utilitarista basado en el aprendizaje mecánico de la capacidad de leer y escribir, sirviéndose para ello de nuevos métodos y pedagogías. Estos programas pueden ser efectivos ya que enseñan a la población a leer y a escribir y reducen también las tasas de analfabetismo, pero se quedan muy lejos de lo que Freire entiende por alfabetización y que se plantea fundamental a la hora de llevar a cabo una verdadera transformación social.

Por esto el proyecto pretende formar a un grupo de 20 alfabetizadores bilingües de adultos en Puyo (Ecuador) en las enseñanzas y método de Freire, incorporando a su vez los conocimientos recogidos en el “*buen vivir*”, así como diferentes enfoques imprescindibles para el desarrollo de una nueva ciudadanía capaz de llevar a cabo un cambio social.

El proyecto se enmarca a nivel nacional dentro de las ideas planteadas ya en la Constitución del 2008 acerca del “*buen vivir*”, en el deseo claro y expresado de declarar al país libre de analfabetismo, y en los planteamientos del gobierno acerca de lo que debe ser la Educación de los pueblos indígenas. Claro ejemplo de estas ideas lo encontramos reflejado en los diferentes artículos, al respecto, de la Ley Orgánica de Educación intercultural. A nivel internacional, se inserta en la resolución aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas 2003-2015, con el objetivo internacional de mejorar en un 50% los niveles de alfabetización en los adultos.

2 Planteamientos teóricos en los que se fundamenta el proyecto

2.1 Enfoque de la psicología humanista:

La psicología humanista se plantea como necesario a la hora de diseñar un proyecto relacionado con la Educación de adultos, ya que para esta escuela, los adultos poseen una gran cantidad de experiencias vitales acumuladas, que constituyen en sí mismas una gran fuente de aprendizaje. Esta característica particular de los adultos, es clave a la hora de trabajar con este colectivo en concreto. Es en el compartir estas experiencias vitales donde los adultos encuentran un espacio de aprendizaje realmente significativo para ellos, un aprendizaje basado en la experiencia individual y comunitaria, y que se encuentra en clara sintonía con la concepción de la Educación que se plantean en el “*buen vivir*” y en la Educación Popular.

Esta experiencia vital, está directamente relacionada con uno de los tipos fundamentales del pensamiento adulto, el postformal, que “*es aquel que nos sirve para resolver problemas de la vida real, es adaptativo y capaz de combinar elementos contradictorios dentro de una idea más global*” (Stassen Berger y Thompson, 2001:26).

Otro punto obligatorio en el desarrollo de los adultos y la manera de entender su educación, es que en la vida adulta se aprenden a enfrentar diferentes roles a medida que estos surgen, por ejemplo: la independencia, la incorporación al mundo del trabajo, matrimonio, hijos,

jubilación, etc. Para la filosofía humanista es fundamental adaptar las actividades del proceso de aprendizaje a las diferentes necesidades que los/as adultos/as presentan en sus distintas etapas vitales.

Pero es la manera de entender el papel de facilitador/a del proceso de aprendizaje, en nuestro caso el alfabetizador/a bilingüe, donde este enfoque se plantea como clave, ya que entienden la figura del mismo como la persona que debe conseguir lograr el ambiente adecuado para facilitar el desarrollo de las capacidades de los adultos. Para los autores humanistas es fundamental establecer una relación cercana entre el facilitador y los alumnos. Para Carl Rogers, padre de la psicología humanista, las cualidades que un buen profesor de adultos debe poseer son: ser real y auténtico. *"Cuando el facilitador es una persona real, que se presenta tal y como es, sin esconderse detrás de una máscara o fachada, y establece una relación verdadera con el alumno, lo más probable es que ésta sea eficiente, lo que significa que esa persona es ella misma, que no se puede negar a sí mismo"* (Rogers, 1983: 122).

También es importante "aceptar y confiar", lo que significa preocuparse por el estudiante, sus sentimientos, sus opiniones como personas que viven su propia realidad, no prejuzgar y pensar que sólo por el hecho de ser adulto no se va a ser capaz de alcanzar los objetivos personales. Se trata de creer en las personas y en sus posibilidades (Rogers, 1983:129).

2.2 Educación Popular

Marlen Eizaguirre define la Educación Popular en el diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo de Hegoa, como un *"proceso participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. Partiendo de la autoconcienciación y comprensión de los participantes respecto a los factores y estructuras que determinan sus vidas, pretende ayudarles a desarrollar las estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo una participación orientada a la transformación de la realidad"*

Así, una Educación "Popular" hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas (Jara, 2010)

La Educación Popular es una corriente política-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica; es decir, tiene una identidad propia marcada por una realidad histórica y socio-política concreta. Es, además, una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas.

Su finalidad esencial es contribuir a la construcción de una sociedad nueva, más humana y justa. El sujeto prioritario de la Educación Popular son aquellas personas que presenten alguna situación de opresión, injusticia o desigualdad, podríamos identificar en este grupo a los campesinos, mujeres, pueblos indígenas, analfabetos u homosexuales... La Educación Popular supone para ellos el fortalecimiento de sus identidades sectoriales, facilitándose procesos a través de los cuales se adquieran conciencia “concientización” de esta situación objetiva de opresión, desarrollando progresivamente las capacidades requeridas para asumir el derecho de ser actoras/es protagonistas de su propia historia.

2.3 Enfoque prosocial:

Si lo que buscamos y se reconoce como uno de los objetivos del proyecto, es la formación de un nuevo tipo de ciudadanía capaz de llevar a cabo una transformación social, es fundamental introducir al proyecto un enfoque prosocial.

Para el Dr. Roche, de la Universidad de Barcelona, la conducta prosocial son aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. Serían aquellos comportamientos tales como el altruismo, amabilidad, consideración, simpatía, ayudar o beneficiar a otra persona o a otro grupo, y fomentar el bienestar general de la sociedad reduciendo desigualdades. Estas formas de comportamiento se consideran prosociales porque no hay expectativas de recompensas externas por parte de la persona que lleva a cabo esos actos (Hinde y Groebel, 1991).

Además los proyectos que incorporan este enfoque así como actividades cooperativas pueden aumentar la motivación de los alumnos ya que los lleva a una mejor actitud hacia el

aprendizaje y a percibir la tarea de manera más positiva, aumentando la motivación intrínseca, así como la autoestima.

En este sentido se deberá promover el trabajo cooperativo en las sesiones, planificar tareas en las que los alumnos deban trabajar hacia metas comunes en lugar de competir, esto llevará a un trato más amable y comunicativo, así como a una mayor confianza entre los alumnos, e incluso puede fomentar nuevas amistades entre ellos. También es muy importante llevar a cabo acciones que muestren empatía y comprensión hacia todos los miembros del proyecto.

2.4 Método de Freire para alfabetizar, las palabras generadoras.

El método de las palabras generadoras parte de la base que tanto la escritura como la lectura desde el primer momento deben estar llenas de sentido y significación. Aprender a leer y a escribir significa incorporarse a un sistema de signos artificiales, lo que implica un cierto esfuerzo. Este esfuerzo tiene que justificarse por la gratificación y la utilidad

Para que la palabra adquiera realmente el papel y significado de “generadora” se debe trabajar previamente con el grupo y reflexionar en torno al tema que genera, extraer sus intereses respecto al mismo y descifrar la palabra con ellos.

Se puede plantear el método en cinco fases:

En la primera, se debe obtener el universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará. Es por esto que se plantea como fundamental aquí el conocer acerca de los pueblos indígenas, ya que será su población la beneficiada posteriormente de la puesta en marcha del proyecto. Aprendiendo de su cosmovisión, su manera comunitaria de entender la vida, su identidad y su cultura propias (“*buen vivir*”). Esta es una fase de estudio en la que a través de encuentros informales se van identificando vocablos, palabras y expresiones que tengan contenido existencial y carga emocional, así como frases que regionalmente expresen cuestiones importantes para la comunidad.

En la segunda, se hace una selección del universo vocabular obtenido aplicando varios criterios, a) la riqueza fonética, b) las dificultades fonéticas, y c) el tenor pragmático de la palabra, esto es, se escogen palabras que impliquen compromiso con una realidad social, cultural, política, legal.

Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

En la tercera, se deben crear situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se trabajará, estas son situaciones o problemas que afecten a la comunidad o grupo. Esta fase es clave para llevar a cabo esa alfabetización concientizadora que Freire defiende, por la cual las personas en el proceso van tomando conciencia de su propia situación y de su historia, apropiándose de ella mediante la palabra. Es fundamental aprovechar estas situaciones para establecer debate e ir introduciendo vocablos generadores, de distintos grados según sus dificultades fonéticas.

En la cuarta, se elaboran fichas que ayudan a los facilitadores en su trabajo. Por ejemplo, láminas con las familias fonéticas o con palabras y frases. Se trata de materiales de apoyo didáctico. La elaboración y diseño de estos materiales y otros necesarios, será también una de las actividades a llevar a cabo durante el proyecto y deberán tener en cuenta los diferentes enfoques que queremos incorporar.

La quinta etapa sería la puesta en práctica, que es relativamente sencilla. La palabra generadora puede surgir de una manera abierta y flexible, puede venir de la lectura de la propia realidad, del debate, de una fotografía o por deseo expreso de los propios alumnos. A partir de ahí, y partiendo de la premisa de que no hay dos grupos que sigan procesos iguales, se plantea:

Por ejemplo, si la palabra surgiera de una imagen, se podría formular un proceso de esta manera: se puede proyectar la imagen para que toda la clase centre la atención sobre los mismos elementos y se facilite el debate, al poder señalar sobre la misma.

Se trata, en un primer momento, de hacer una descripción de la imagen y una lectura posterior de significados, partiendo de una pregunta tan general como ¿Qué se ve en esta foto? Ayudados por la imagen, preguntaremos al grupo qué creen que pone en la palabra escrita debajo de la fotografía.

Como explotación de la imagen, en un primer momento o posteriormente, a lo largo del trabajo de la palabra generadora, se pueden plantear actividades del tipo:

- Poner título a la imagen.
- Hacer una lluvia de ideas sobre la imagen que refleje la primera impresión sobre la misma: frases, gestos, ruidos... que sugiere.
- Crear secuencias narrativas con la imagen como centro, por ejemplo:
 - ¿qué pasó antes y después de tomar la imagen?
 - ¿qué habrá a la izquierda y a la derecha de la imagen?
 - ¿qué habrá delante y detrás de la imagen?, etc.

- Mostrar la imagen sólo a una parte del grupo para que la describan al otro grupo, que:
 - trata de reproducirla sin haberla visto
 - selecciona la que mejor refleja lo que el grupo les ha descrito de entre un montón
 - propone, a su vez, otra imagen que se encadene con la que le ha sido descrita...

2.5 Enfoque de género.

Como se ha planteado con anterioridad en el trabajo, la población indígena es sin duda la que con mayor dureza sufre el analfabetismo en Ecuador, aun así dentro de este colectivo las mujeres presentan niveles todavía mayores a los de los hombres.

Según el foro permanente para las cuestiones indígenas de Naciones Unidas, mientras que el país presenta un 10.3% de mujeres analfabetas y un 7.7% de hombres analfabetos, en el caso de pueblos y nacionalidades indígenas es del 29.78% encontrándose diferencias de cinco puntos entre mujeres y hombres. De las 732.083 personas analfabetas en el Ecuador 492.925 son indígenas, es decir, un 67.3%. El analfabetismo funcional es más dramático: el 52.2% de las mujeres son analfabetas funcionales, cuando el promedio nacional es del 21.7% frente a un 38.8% de los hombres con un promedio nacional del 10%.

La cuestión de género en las comunidades indígenas es un tema tremendamente delicado de abordar y es fácil para nosotros, en ocasiones, al intentar trasladar nuestra visión sobre estas cuestiones, prejuzgar sus prácticas o caer en la injerencia, normalmente debido a un gran desconocimiento acerca del modo de relacionarse que hombres y mujeres presentan dentro de sus comunidades. Lo que sí es cierto es que tradicionalmente el papel de la mujer ha estado muy unido a la idea de la Madretierra o Pachamama, esto es, reservándole un papel meramente reproductivo y de servicio a la comunidad. Históricamente la mujer ha estado invisibilizada en las comunidades, relegando su papel al ámbito doméstico, siendo a menudo la gran perjudicada en cuanto al acceso de servicios básicos como la Educación o la sanidad.

Por todo esto se debe introducir un enfoque de género en el proyecto, por ejemplo, a la hora de elaborar materiales didácticos que no reproduzcan estereotipos tradicionales de sometimiento hacia ellas, siendo fundamental el análisis y la observación de la vida diaria de las mujeres, pudiéndose llevar a cabo, como parte de la formación, talleres participativos o asambleas donde las mujeres expongan abiertamente cuestiones acerca de su situación o

realidad, para poder así adaptar los materiales y las actividades formativas del proyecto a sus necesidades.

Son numerosas las experiencias de proyectos de formación de alfabetizadoras bilingües, sobre todo entre mujeres indígenas, por lo que se podía estudiar la posibilidad de poder trabajar con grupos de mujeres ya organizadas para este fin. Es muy importante que cada vez en mayor medida las mujeres sean actrices principales en el desarrollo de los pueblos indígenas.

Sería también muy positivo que un número importante de los beneficiarios directos fueran mujeres, ya que involucrar a este colectivo en labores tradicionalmente llevadas a cabo por hombres, supondría favorecer la incorporación de las mismas a espacios o tareas tradicionalmente reservadas y monopolizadas por los hombres.

3 Objetivos del proyecto:

3.1 General:

- Disminución de los niveles de analfabetismo entre las poblaciones indígenas de la ciudad de Puyo.

3.2 Específicos:

- Formar a un grupo de alfabetizadores bilingües en la misma concepción y metodología del proceso, dotándoles a su vez de los conocimientos, técnicas y herramientas para poder llevar a cabo un proceso alfabetizador integral.
- Formar personas que contribuyan a establecer nuevas prácticas de comportamiento sociales, con el objetivo de alcanzar una mayor justicia social.
- Dotar a los alfabetizadores de las herramientas y conocimientos necesarios para llevar a cabo procesos educativos que busquen construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas.
- Lograr a través de la alfabetización una mayor inclusión y participación social de los grupos indígenas (tradicionalmente excluidos) en la ciudad.

4 Metodología:

Aunque el trabajo que presento se ha construido desde las líneas del método descriptivo, el método que usaríamos -si pudiéramos implementar el proyecto- sería, sin dudar, la Investigación-Acción, metodología de investigación educativa que engloba una amplia gama de enfoques y estrategias de trabajo contempladas como modelos de investigación ideales desde algunas corrientes sociocríticas.

En el caso que nos ocupa podemos entender la I-A como un medio para desarrollar la capacidad de resolver problemas por parte del profesor, y como una metodología para elaborar el *currículo* y formar al profesorado. Concebimos la I-A, siguiendo las directrices marcadas por Kemmis, como una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes, o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) la comprensión de tales prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan.

Los puntos clave de la I-A son:

- Tiene como fin la mejora de la educación mediante su cambio, aprendiendo a partir de las consecuencias de los cambios.
- Es participativa: las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas.
- La investigación sigue una “espiral introspectiva”, esto es, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida)
- Exige que las prácticas, ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba.
- Implica registrar, recopilar, analizar... por ello, de algún modo, exige que llevemos un diario personal para anotar nuestras reflexiones, para realizar el necesario análisis crítico de las situaciones.

Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas más complejos; con pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose de modo gradual a un número mayor de personas.

Teniendo en cuenta nuestros objetivos usaríamos la I-A crítica, enunciada por Holly - representante de la escuela inglesa-, y que incorpora las ideas de la teoría crítica desde la praxis educativa, profundizando en la emancipación de los educadores, a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociocontextuales en las que se desenvuelve.

El proceso de I-A lo dividiríamos en torno a una serie de fases generales:

- Identificación de un problema, dificultad o tema de investigación (análisis de la propia realidad para comprender mejor cómo y por qué ocurre)
- Discusión y negociación entre las partes implicadas que culmina con una propuesta de proyecto de investigación.
- Revisión de la literatura relativa al tema a estudiar: objetivos, procedimientos, resultados.
- Redefinición del problema inicial a la luz de la revisión bibliográfica.
- Selección de los procedimientos de investigación.
- Elección de los procedimientos de evaluación.
- Implementación del proyecto.
- Interpretación de los datos.

Instrumentos y técnicas:

Todos aquellos comunes a la investigación educativa.

Como instrumentos destacamos los diarios, los perfiles de secuenciación temporal, análisis de documentos, grabaciones de sesiones, participación de un observador externo, por citar algunos, aunque el abanico de posibilidades es enorme y realmente difícil de definir de modo exacto antes de estar en el contexto, viviendo la experiencia de investigación acción.

Como técnica utilizaríamos la triangulación metodológica.

Obtendríamos la información a través de entrevistas a profesionales, grupos de discusión, observación participante (técnicas base en lo métodos cualitativos) y cuestionarios (métodos cuantitativos).

Con la información obtenida se hace un informe.

En el caso de que haya discrepancias entre lo observado y lo manifestado por los sujetos a través de entrevistas, grupos de discusión o cuestionarios, desde la I-A se da prioridad a lo que todos los observadores dan por válido. Esto es lo que hace un aporte diferenciado con los modelos de investigación tradicionales, ya que aunque en la recogida de datos se utilizan los métodos tradicionales se le da un peso significativo a las posturas cualitativas e interpretativas y a la comunicación interpersonal.

Nuevamente se elabora un informe, fruto del análisis de contraste, que será sometido a la revisión posterior de las diferentes personas con las que se está trabajando. La evaluación se realiza cooperativamente con los participantes en la comunidad o grupo estudiado.

La metodología planteada para el proyecto debe ser fundamentalmente participativa, y en la línea de la Educación Popular, para poder generar así el proceso de aprendizaje que se desea, mediante técnicas que permitan:

- Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Permiten colectivizar el conocimiento individual, enriquecer éste y potenciar realmente el conocimiento colectivo.
- Permiten desarrollar una experiencia de reflexión educativa común. Muchas de estas técnicas permiten tener un punto común de referencia a través del cual los participantes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando la experiencia colectiva.
- Permiten realmente una creación colectiva del conocimiento donde todos somos participes en su elaboración y por lo tanto, también de sus cuestiones prácticas.

(Vargas y Bustillos de Núñez, 1988)

Pero además de participativa, la pedagogía debe tener un carácter asambleario, característico de los pueblos indígenas y que implica la igualdad de todas las personas participantes de un colectivo o sociedad. No existe la jerarquía, y es opuesta a la organización vertical en la que unas personas toman las decisiones y otras las acatan. Siendo clave el consenso de las distintas partes a la hora de tomar decisiones que afecten al proyecto, entendiendo el consenso como la elaboración colectiva de una solución o decisión sobre un tema en común. No es la elaboración de una propuesta que incluya todas las necesidades individuales, sino la síntesis de todas las opiniones particulares para la construcción de la mejor opción para los objetivos comunes del proyecto.

5 Propuesta para la formación de los alfabetizadores y actividades.

A parte del carácter participativo y asambleario para la metodología del proyecto, el proceso de formación de los alfabetizadores debe ser integral, ya que se espera que esta experiencia contribuya al crecimiento de sus capacidades, habilidades y conocimientos, pero sobre todo que les ayude a crecer en su vocación como seres humanos.

El proyecto de formación se dividirá en tres fases:

Una primera de carácter más teórico, donde los futuros alfabetizadores deberán familiarizarse con la pedagogía de Freire, su método alfabetizador, las ideas recogidas en el “buen vivir” así como con los planteamientos teóricos que sustentan el proyecto, estas son: la psicología humanista, el enfoque prosocial, la Educación Popular y el enfoque de género.

Actividades de esta fase serán:

- Lecturas y trabajos que ayuden a integrar estas ideas y enfoques de carácter más teórico.
- Búsqueda de documentación relacionada.
- Elaboración de una matriz DAFO sobre el proyecto, detectando los factores internos (debilidades y fortalezas) y los factores externos (oportunidades y amenazas).
- Investigación acerca de la identidad y cultura de los pueblos indígenas de la región.
- Realizar a nivel de proyecto sesiones prácticas donde generemos nuestras propias palabras generadoras, practicando diferentes técnicas posibles para generarlas.
- La revisión de otras propuestas y materiales educativos que pudieran ser incorporados a la propuesta.
- Mantener encuentros asamblearios para decidir las directrices y pasos a tomar, cualquier decisión deberá ser tomada de esta manera. Aprovechando estos encuentros para sugerir ideas, propuestas, evaluar como va el proceso y todo lo que se quiera debatir y exponer abiertamente.

Una segunda fase de trabajo de campo, donde tengan que aprender más acerca del modo de las poblaciones indígenas, tanto en sus comunidades o como en las ciudades.

Actividades de esta fase serán:

- La ubicación geográfica de los futuros beneficiarios de las acciones educativas.
- La identificación de sus necesidades de educación.
- Visita a las comunidades del interior de la selva, para convivir, entrevistarse, observar y analizar el modo de vida de estos grupos. Una actividad importante a realizar por los

beneficiarios durante esta fase, será desarrollar un estudio de la historia del lugar a través de entrevistas grabadas, en las que los habitantes de mayor edad narren historias acerca de sus creencias, supersticiones, vivencias personales o demás relatos significativos en sus vidas. Este trabajo de recuperación de la tradición oral, supondrá además una fuente de valor incalculable para los cursos de alfabetización y para otras actividades relacionadas con la Educación Popular.

- La ubicación de todos los recursos disponibles para el desarrollo del programa educativo en los municipios en los que se trabajaría.
- Elaboración de un cuaderno de campo sobre la experiencia.
- Puesta en común de las experiencias vividas por cada uno de los participantes

Una tercera fase de construcción del *currículum* y los materiales didácticos a partir de los conocimientos adquiridos tanto de carácter teórico en la primera fase, como el aprendizaje llevado a cabo a través del trabajo de campo de la segunda fase.

- El diseño del currículo procurando la recuperación de temas indígenas para generar desde su cosmovisión su propia teoría de los procesos psicológicos de aprendizaje, planteando su propio enfoque y principio comunitario desde la lógica y paradigma comunitarios.
- Elaboración de los materiales didácticos mediante consenso y teniendo muy en cuenta los objetivos que queremos alcanzar con ellos, y aspectos clave como el enfoque de género.
- Investigación y recopilación de actividades para trabajar los diferentes planteamientos del proyecto, estos es por ejemplo:
 - Actividades para trabajar prosocialidad.
 - Propuestas para trabajar enfoque de género con los futuros grupos.
 - Técnicas participativas para la Educación Popular para trabajar:
 - El empoderamiento de estas comunidades.
 - La cooperación y la participación social.
 - Medio ambiente “*buen vivir*”.

6 Beneficiarios.

6.1 Directos.

El trabajo de alfabetización siempre ha estado a cargo de personas con desconocimiento de una atención adecuada a los adultos, maestros con preparación para educar niños o algunos

Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

jóvenes estudiantes de secundaria, o voluntarios con gran desconocimiento del manejo de técnicas y metodologías que un proceso educativo requiere.

Por esto el proyecto trata de formar 20 personas capaces de interiorizar los contenidos propuestos, estos son los saberes que se recogen en el “*buen vivir*”, las claves de la pedagogía y método de Paulo Freire para alfabetizar y los distintos contenidos teóricos en los que se fundamenta el proyecto, para poder después llevar a cabo una práctica alfabetizadora que vaya más allá del aprendizaje de la lecto-escritura, que sea capaz de formar personas.

Se trata como diría Freire de: “*aprender primero para luego enseñar, y seguir aprendiendo*” (Freire, 1977:16)

Los alfabetizadores/as bilingües serán seleccionados o ser propuestos por las organizaciones de las propias nacionalidades indígenas, o ser docentes, estudiantes, educadores populares o miembros comunitarios que estén capacitados y comprometidos.

Se exige entonces que los beneficiarios/as del proyecto sean bilingües, dominando el castellano y alguna de las lenguas indígenas habladas en la región. En nuestro caso sabemos que la gran mayoría de los beneficiarios indirectos del proyecto son población indígena, siendo fundamental que el proceso alfabetizador se lleve a cabo en su lengua madre, ya que como dice Freire, “*la alfabetización será emancipadora y crítica únicamente en la medida en que sea llevada a cabo en el idioma del pueblo*” (Freire y Macedo, 1989: 159), ya que es a través de esto que los participantes dan nombre a su realidad, para poder ser capaces de reflexionar después acerca del contexto histórico y social, pudiéndose así empoderar, se trata entonces de reapropiarse de su patrimonio cultural. Para Freire la alfabetización en el lenguaje estándar o dominante habilita a la clase gobernante a apoyar el *statu quo*, y es alienante y sometedor para con los que desean aprender. El proyecto defiende un método alfabetizador bilingüe, ya que aún estando de acuerdo con la visión de Freire, el conocimiento que poseemos acerca de la situación de los indígenas en la ciudad, y anteriormente descrita, nos dice que es clave desde el punto de vista de su integración social y de la mejora de sus condiciones de vida en la ciudad, el dominio también de la lengua española.

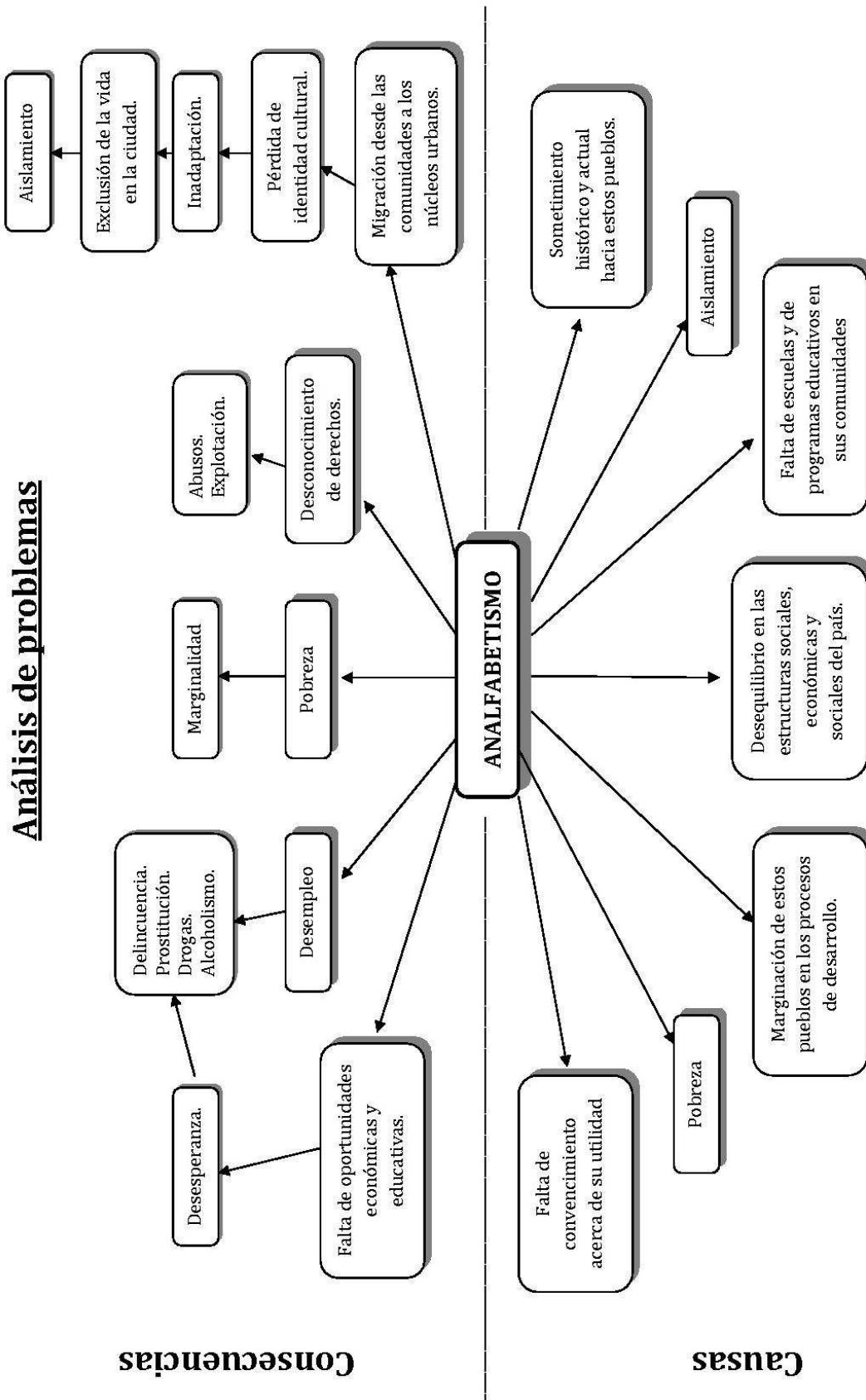
Desde un punto de vista prosocial sería muy positivo que los beneficiarios directos del proyecto fueran jóvenes, ya que si deseamos conseguir una mejor sociedad debemos implicarles a ellos también como motor de ese cambio.

6.2 Indirectos.

Los beneficiarios indirectos serán todas aquellas personas que participen de algún programa de alfabetización o Educación Popular llevado a cabo por alguna o alguno de los beneficiarios directos formados por el proyecto.

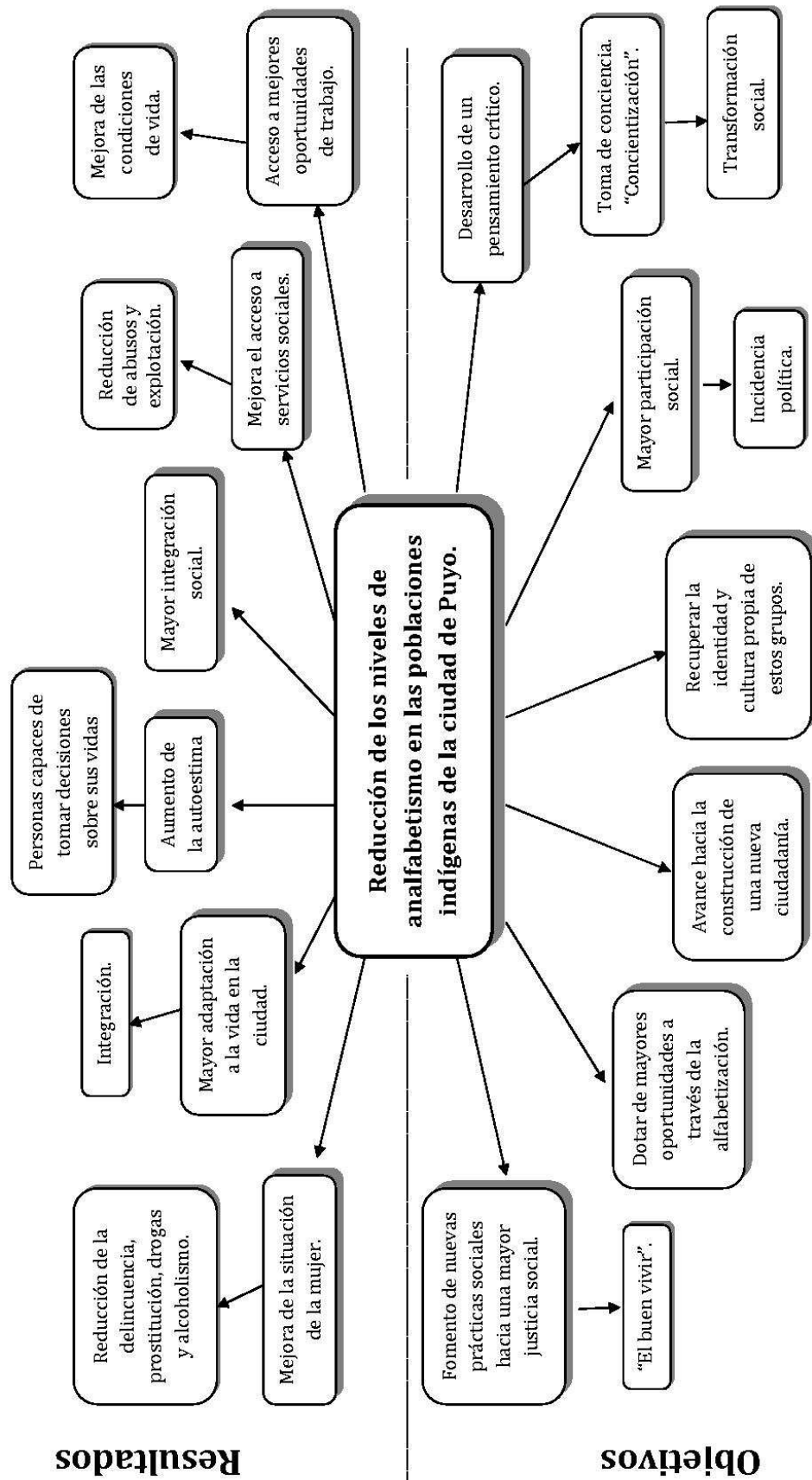
Fundamentalmente se tratará de población indígena, ya que son la población que presenta mayores niveles de analfabetismo, pero el hecho de pertenecer a otro grupo poblacional no será nunca excluyente, ya que se pretende en todo momento dotar al proyecto de un carácter intercultural e integrador.

7 Análisis de problemas



8 Análisis de objetivos

Análisis de objetivos



VII CONCLUSIONES

Los pueblos indígenas de la Amazonía ecuatoriana han estado tradicionalmente sometidos y oprimidos. En el pasado por los colonizadores españoles, que llegaron a diezmar su población hasta casi hacerles desaparecer, obligándoles a adentrarse y aislarse cada vez más en la inmensidad de la selva. Actualmente son las empresas multinacionales las que en su afán extractivista ocupan y destruyen no sólo sus selvas, sino también su identidad, su cultura ancestral y su futuro como pueblo.

Si lo que queremos es construir una sociedad cada día mas justa y diferente, debemos permitir a estos pueblos recuperar y perpetuar sus culturas, para poder así avanzar hacia espacios de entendimiento, respeto, comprensión y aprendizaje.

La alfabetización se plantea entonces como un puente entre dos mundos, una herramienta capaz de permitir a esta población, corazón de América Latina, apropiarse de la palabra, para poder así luchar por sus derechos, su identidad y su futuro. Pero para que este proceso sea realmente concientizador y liberador y no reproduzca modelos pasados al servicio de los opresores, debe nacer de su propia cultura y saberes, como los que se recogen en el “buen vivir”.

“El mundo no es, el mundo está siendo” (Paulo Freire)

VIII BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2010), “Respuestas regionales para problemas globales”, Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios .2da. Edición, Quito, Septiembre 2010 FEDAEPS
Disponible en:
[http://www.fedaeps.org/IMG/pdf/Sumak Kawsay Buen Vivir y cambios civilizatorios.pdf](http://www.fedaeps.org/IMG/pdf/Sumak_Kawsay_Buen_Vivir_y_cambios_civilizatorios.pdf)
- Blanco, R. (1992), La pedagogía de Paulo Freire, ideología de la Educación liberadora, Madrid, Ediciones Endymion.
- Carreño M. (2009/2010), “Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire”, *Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla*: 195-214.
Disponible en:
http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Chiri, A. (1983), Saqueo Amazónico, Iquitos, Perú, Ediciones CETA.
- CLADEM Ecuador y otros, Informe Alternativo sobre el Cumplimiento de la CEDAW, Diciembre 2006.
Disponible en:
http://www.cladem.org/monitoreo/informes-alternativos/Ecuador/Comite_CEDAW/inf-alter-Ecuador-cedaw08.pdf
- De la Torre, L. y Balslev H. (2008), “La diversidad cultural del Ecuador”, *Enciclopedia de las Plantas Útiles del Ecuador*, Herbario QCA & Herbario AAU. Quito & Aarhus: 39–52.
Disponible en:
<http://www.biologia.puce.edu.ec/imagesFTP/2886.Culturas.pdf>
- Del Popolo, F., Oyarce A. M. y Ribotta B., “Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio”, *Notas de población N ° 8 6, C E P A L*.
Disponible en:
http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/35866/lcg2349-P_5.pdf

Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

- Descola P. (1981) “Del hábitat disperso a los asentamientos nucleados; un proceso de cambio socioeconómico entre los Achuar”, *Amazonía ecuatoriana, la otra cara del progreso*, Ecuador, Editorial Mundo Shuar.
- Encalada, E., García F. y Ivarsdotter K. (1999), La participación de los pueblos indígenas y negros en el desarrollo del Ecuador, *BID*.
Disponible en:
<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd47/negros.pdf>
- Freire P. (1969), *La Educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo veintiuno
- Freire, P. (1977), *Cartas a Guinea Bissau*, Madrid, Siglo veintiuno.
- Freire P. y Macedo D. (1989), *Alfabetización. La lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Freire, P. (2007), *Pedagogía de la esperanza*,. México: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. (1983), *A Theory and resis: A pedagogy for the Opposition*, South Hadley, J.F. Bergin Publishers.
- González Franco, D. (1994) *Occidente versus tercer mundo*, Universidad de Valladolid.
- Gudynas E (2011), “Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo”. *Revista ALAI, América Latina en movimiento n° 462: 1-20*; Febrero 2011, Quito
Disponible en:
<http://www.ambiental.net/publicaciones/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011),” El buen vivir más allá del desarrollo”, *Desco n° 181*, Lima. Enero –marzo 2011.
Disponible en:
http://www.desco.org.pe/apc-aa-files/6172746963756c6f735f5f5f5f5f5f/11_Gudynas_181.pdf
- Hinde, R. y Groebel, J. (1991) *Cooperación y conducta prosocial*, Madrid, Editorial Visor distribuciones.

- Huanacuni Mamani, F. (2010), "Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas", *Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas*.
Disponible en:
<http://www.reflectiongroup.org/stuff/vivir-bien>

- Jara, O. (2010), "Educación Popular y cambio social en América Latina", *Oxford University Press and Community Development Journal*.
Disponible en:
http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf

- Junquera Rubio, C. (1995), *Indios y supervivencia en el Amazonas*, Salamanca, Amará Ediciones.

- Karsten R. (2000), *La vida y la cultura de los Shuar. Cazadores de cabezas del Amazonas occidental, la vida y la cultura de los jíbaros del Este del Ecuador*, Quito, Ediciones Abya-Yala.

- Naciones Unidas (2007), "Los Pueblos Indígenas en Áreas Urbanas y la Migración: Retos y Oportunidades", *Foro permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas*.
Disponible en:
http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/6_session_factsheet2_es.pdf

- Pastaza, (2009) 50 años de provincialización, Noviembre 2009, Puyo, Diario La prensa

- PNUD (2003), "Informe sobre desarrollo humano 2003". *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: Un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, New York, Ediciones Mundi-Prensa.
Disponible en:
http://hdr.undp.org/en/media/hdr03_sp_complete2.pdf

- Pujadas, J. (1995), *El Concepto de Identidad Cultural*, Barcelona, Editorial Anagrama

Proyecto de formación de alfabetizadores bilingües basado en la pedagogía y método de Paulo Freire y en las ideas y saberes que recoge el “buen vivir”.

- Rivas Toledo A. (2003), “Sistema mundial y pueblos indígenas en la Amazonía. A propósito del ataque a los Tagaeri”. *Iconos. Revista de ciencias sociales, Septiembre, nº 17*, Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica de Ecuador. Quito, Ecuador: 21-30.
Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/509/50901703.pdf>
- Ribeiro, D. (1973), *Fronteras indígenas de la civilización*, México, Editorial Siglo XXI.
- Roche, R (2002), *Educación para el desarrollo, jornadas organizadas por Intered*, documento folicopiado.
- Rogers, C. (1983), *Libertad creativa en la educación en la década de los ochenta*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Ruiz L (1991) *Pueblos indígenas y etnicidad en la Amazonía en Indios, una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. Ediciones ILDIS Abya- yala, Quito, Ecuador.
- Stassen Berger, K. y Thompson, R (2001), *Psicología del desarrollo: Adulthood y vejez*, Madrid, Editorial médica Panamericana.
- Vargas, L. y Bustillos de Núñez, G. (1988) *Técnicas participativas para la Educación Popular*, Buenos Aires, Alforja (publicaciones de Educación Popular).
- Viteri Gualinga, C. (2002), “Visión Indígena del Desarrollo en la Amazonía”. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana, año/vol. 1, número 003*. Universidad Bolivariana, Chile.
Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/305/30510310.pdf>
- Whitten, N.E. Jr (1981), *Amazonía Ecuatoriana. La otra cara del progreso*, Quito, Mundo Shuar.

Web visitadas:

- CONAIE, Confederación de nacionalidades Indígenas del Ecuador
Disponible en:
<http://www.conaie.org/>
- CODENPE, Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador
Disponible en:
<http://www.codenpe.gob.ec/>
- Friends of the Earth Scotland
Disponible en:
<http://www.foe-scotland.org.uk/>
- PNUD, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
Disponible en:
<http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>
- HEGOA, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional
Disponible en: <http://www.hegoa.ehu.es/>