

Universidad de Sevilla
Facultad de Geografía e Historia
Departamento de Antropología Social

**POLÍTICAS EDUCATIVAS EN UN ESTADO
INTERCULTURAL Y PLURINACIONAL: ECUADOR.
TEORÍAS Y REALIDADES**

INVESTIGACIÓN PRESENTADA PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTORA
MARTA RODRÍGUEZ CRUZ



DIRECTOR
D. Isidoro Moreno Navarro
Catedrático Emérito de Antropología Social
CODIRECTORA
D^a. Emma Martín Díaz
Catedrática de Antropología Social

Sevilla, febrero de 2017



Facultad de Geografía e Historia
Departamento de Antropología Social

**POLÍTICAS EDUCATIVAS EN UN ESTADO *INTERCULTURAL* Y
PLURINACIONAL: ECUADOR. TEORÍAS Y REALIDADES**

INVESTIGACIÓN PRESENTADA PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTORA

MARTA RODRÍGUEZ CRUZ

DIRECTOR

D. Isidoro Moreno Navarro

Catedrático Emérito de Antropología Social

CODIRECTORA

D^a. Emma Martín Díaz

Catedrática de Antropología Social

Sevilla, febrero de 2017

Agradecimientos

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a Isidoro Moreno y a Emma Martín, director y codirectora de esta Tesis, por su apoyo y atención en todo momento, por la dirección de este trabajo y por la riqueza que le han aportado gracias a su experiencia consolidada y a su dedicación.

Gracias a los miembros de las comunidades indígenas, especialmente a los niños y niñas, verdaderos protagonistas de este trabajo, por su amabilidad, por su cariño y por sus enseñanzas de vida, lucha y dignidad. Asimismo, agradezco a los maestros C. Guanotoa, S. Aragón y A. Tabango por su colaboración con esta investigación.

Por su apoyo personal y humano, su orientación y su sabiduría, sus enseñanzas y su dedicación a la lucha por la paz y la justicia y contra la desigualdad, un agradecimiento especial a las directoras de la Fundación Pueblo Indio del Ecuador, Nidia Arrobo y Surimana Montalvo, a la profesora Ileana Almeida de la Universidad Central del Ecuador y al profesor François Houtart del Instituto de Altos Estudios Nacionales. Gracias por enriquecer este trabajo y por ayudarme a crecer personal y profesionalmente.

También mi agradecimiento sincero al profesor Víctor Bretón de FLACSO-Ecuador, por su ayuda, su tiempo y su predisposición a colaborar siempre con mi labor investigadora, y a María Rosa Yumbra, directora del equipo SERIDAR (Sociedad Rural, Economía y Recursos Naturales) de la misma universidad, por compartir conmigo su lucha por la dignidad de los pueblos y nacionalidades indígenas y por hacerme partícipe de ella.

Asimismo, agradezco a mis compañeras y compañeros del grupo de investigación GEISA (Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía), de la Universidad de Sevilla, los debates y críticas sobre el desarrollo de mi proyecto que han tenido lugar en diversos seminarios. Y al profesor Antonio Acosta, que desde el principio, tomó las funciones de tutor de la Tesis en su Departamento de Historia de América.

Este trabajo de investigación también es fruto del apoyo incondicional recibido por mi familia: mis abuelos, Antonio Cruz e Isabel Díaz, y mi Mila. Gracias por estar a mi lado también en esta etapa, tan importante para mí, y por estar tan cerca cuando estaba tan lejos.

Gracias a mis amigas, porque en todas las idas y venidas me han acompañado, brindándome su cariño, su apoyo, sus risas y su compañía.

Y, sobre todo, gracias a mi compañero, Tito Guerrero, por su paciencia, solidaridad, comprensión y respeto por este trabajo de investigación del que ha formado parte y que también es deudor de su ayuda y de su reflexión.

A todos y todas, muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. Justificación	11
2. Objeto de estudio e hipótesis de investigación	13
3. Objetivos	18
4. Estructura del trabajo	19
CAPÍTULO 1. INTERCULTURALIDAD Y PLURINACIONALIDAD. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO MODELO EDUCATIVO	
.....	23
1.1. La interculturalidad como concepto	23
1.1.1. La interculturalidad y su polisemia	27
1.1.2. Multiculturalismo e interculturalismo. Diferencias, alcances y limitaciones	31
1.1.3. Interculturalidad y plurinacionalidad	39
1.1.3.1.La interculturalidad como proyecto político	39
1.1.3.2.Plurinacionalidad e interculturalidad: elementos complementarios de un mismo proyecto de Estado	40
1.2. La Educación Intercultural Bilingüe como modelo educativo	44
1.2.1. Diversidad cultural y exclusión social: contexto de la Educación Intercultural Bilingüe	44
1.2.1.1.Las primeras décadas del siglo XX: educación indígena y asimilación nacional.....	45
1.2.1.2.Los años 60 y 70: las experiencias de educación popular, germen de la Educación Intercultural Bilingüe	46
1.2.1.3.La década de los 80: el movimiento indígena latinoamericano y la demanda por la Educación Intercultural Bilingüe...	48
1.2.1.4.La década de los 90: Estados pluriculturales, multilingües y multiétnicos	51
1.2.1.5.Desde el año 2000 hasta la actualidad: políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe	52

1.2.2. ¿Por qué un enfoque intercultural en educación?	54
1.2.2.1.Diversidad cultural, interculturalidad y educación	54
1.2.2.2.Fundamentos y principios de la Educación Intercultural	56
1.2.2.3.El enfoque intercultural en educación	57
1.2.3. Bilingüismo, cultura e identidad	61
1.2.4. Modelos de Educación Intercultural Bilingüe	64
1.2.4.1.Perspectiva asimilacionista: bilingüismo de transición	65
1.2.4.2.Perspectiva multiculturalista: bilingüismo de mantenimiento y desarrollo	66
1.2.4.3.Perspectiva del pluralismo cultural: Educación Intercultural (EI) para todos y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para todos	68
1.2.5. Bases teóricas de la Educación Intercultural Bilingüe	71
CAPÍTULO 2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	77
2.1. Enfoque metodológico y metodología	77
2.2. Técnicas de obtención de datos	78
2.2.1. Observación y observación participante	78
2.2.2. Entrevista	82
2.2.3. Grupo de discusión	86
2.2.4. Análisis documental	87
2.3. Otros instrumentos utilizados en la obtención de datos	89
2.3.1. Hoja de registro	89
2.3.2. Diario de campo	92
2.3.3. Notas de campo	93
2.4. Selección de unidades educativas, niveles de enseñanza e informantes	94
2.5. Temporalización de la investigación	114

3.1. Primer periodo: Desarrollo capitalista e integracionismo. El impulso a la alfabetización (1940-1960)	122
3.1.1. La modernización del Estado y los primeros programas de alfabetización rural ...	122
3.1.2. Experiencias de educación bilingüe durante el periodo 1940-1960	126
3.1.2.1. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango	126
3.1.2.2. El Instituto Lingüístico de Verano	128
3.1.2.3. La Misión Andina (MA)	130
3.2. Segundo periodo: El tratamiento de la Educación Intercultural Bilingüe desde los programas de alfabetización rural hasta su institucionalización (1960-1988)	134
3.2.1. Organización indígena y demanda por la educación	138
3.2.2. Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe durante el periodo 1960-1980...	141
3.2.2.1. Alianza por el Progreso	141
3.2.2.2. Escuelas Radiofónicas Populares de Monseñor Leonidas Proaño	142
3.2.2.3. Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar	145
3.2.2.4. Escuelas Indígenas de Simiatug	148
3.2.2.5. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)	150
3.2.2.6. Subprograma de Alfabetización Kichwa	153
3.2.3. La década de los 80: la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe	157
3.2.3.1. El Proyecto EBI	158
3.2.3.2. La creación de la DINEIB: Institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe	160
3.3. Tercer periodo: La doble demanda: tierra y plurinacionalidad. La Educación Intercultural Bilingüe como proyecto político de la CONAIE (1988-2006)	164
3.3.1. La consolidación del movimiento indígena	164
3.3.1.1. El Movimiento Político de Unidad Plurinacional Pachakutik y la Constitución de 1998	166

3.3.2. La gestión institucional de la DINEIB. Construcción del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	168
3.3.3. Ampliación del marco jurídico del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	174
3.3.4. Resultados de la gestión institucional de la DINEIB antes de su recentralización	176
3.4. Cuarto periodo: La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador del Sumak Kawsay (2006-2017)	180
3.4.1. El gobierno de la Revolución Ciudadana: Alianza País	180
3.4.1.1. Los inicios de Alianza País y el movimiento indígena: encuentros y desencuentros	182
3.4.2. La Constitución ecuatoriana del 2008: el Sumak Kawsay como eje vertebrador.....	185
3.4.3. Las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe en el gobierno de Alianza País	190
3.4.3.1. La nueva dirección del sistema educativo: hacia la matriz productiva ...	194
3.4.3.2. Las Unidades Educativas del Milenio	197
3.4.3.3. La creación de Universidades de Excelencia	199
CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS DEL MODELO COMUNITARIO Y EN LAS ESCUELAS DEL MILENIO	205
4.1. Los docentes	207
4.1.1. Formación y capacitación	207
4.1.2. Situación laboral	220
4.2. Los alumnos	243
4.2.1. Acceso a la Educación	243
4.2.2. Situación familiar y socio-económica	248
4.2.3. Alimentación	256
4.2.4. Uniforme escolar	261

4.2.5. Procesos de aula	265
4.3. Los padres y madres de familia	277
4.3.1. Situación socio-económica	277
4.3.2. Implicación en la educación de los hijos	280
4.3.3. Transmisión de la lengua y la cultura	285
4.3.4. Demandas educativas	295
4.3.5. Valoraciones sobre la gestión del SEIB desde las políticas públicas educativas.....	298
4.3.6. Valoraciones sobre la recentralización de la DINEIB y la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB	301
4.4. Los programas de estudio	302
4.4.1. Las mallas curriculares, el MOSEIB y el AMEIBA	311
4.5. Los materiales	317
4.5.1. Útiles escolares, material deportivo y otros	317
4.5.2. Material de lecto-escritura	320
4.6. Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje	346
4.6.1. El Minuto Cívico	346
4.6.2. El Abanderado y el Juramento a la Bandera	349
4.6.3. Actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas	350
4.7. Las infraestructuras	353
4.7.1. Distribución y características de los espacios	353
4.7.2. Suministros	363
4.7.3. Equipamiento informático	365
4.8. Las relaciones de los centros con la DINEIB	368
4.9. La articulación entre las unidades del Milenio y las Universidades de Excelencia.....	372

CAPÍTULO 5. LA DISTANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA. VALORACIONES DE LOS AGENTES SOCIALES Y POLÍTICOS SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE **377**

5.1. Primera parte: La distancia entre la teoría y la práctica educativa	377
5.1.1. Constitución política de Ecuador. Teorías y prácticas	377
5.1.2. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Teorías y prácticas	388
5.1.2.1. Ámbito, principios y fines	388
5.1.2.2. Derechos y obligaciones	392
5.1.2.3. El Sistema Nacional de Educación	401
5.1.2.4. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	404
5.1.2.5. La Carrera Educativa	411
5.1.2.6. Disposiciones Generales y Transitorias	414
5.2. Segunda parte: Valoraciones de los agentes sociales y políticos sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	416
5.2.1. Cargos públicos de designación gubernamental y funcionarios de la Administración con competencias en EIB	417
5.2.1.1. La gestión del SEIB desde las políticas públicas educativas	418
5.2.1.2. La recentralización de la DINEIB	431
5.2.1.3. La construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB	436
5.2.2. La CONAIE	439
5.2.2.1. La gestión del SEIB desde las políticas públicas educativas	439
5.2.2.2. La recentralización de la DINEIB	446
5.2.2.3. La construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB	447
5.2.3. Los docentes	449
5.2.3.1. La recentralización de la DINEIB	450

5.2.3.2. La construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB	455
CONCLUSIONES	457
BIBLIOGRAFÍA	469
LISTA DE SIGLAS	507
ÍNDICE DE TABLAS Y MAPAS	513
ANEXOS	515

INTRODUCCIÓN

1. Justificación

Durante las últimas décadas, el tratamiento de la diversidad cultural ha adquirido especial relevancia en los discursos político-pedagógicos de numerosos Estados latinoamericanos, a veces bajo el discurso de la multiculturalidad y a veces bajo el de interculturalidad. En países como Ecuador y Bolivia, reconocidos en sus cartas constitucionales como interculturales y plurinacionales, y en otros como Argentina, Colombia, México y Perú, definidos en las mismas como multiculturales y pluriétnicos, se plantea que uno de los objetivos principales de la educación debe ser el de la atención a la diversidad cultural.

En el caso concreto de Ecuador, la llamada educación intercultural bilingüe (EIB) empezó a configurarse como demanda del movimiento indígena y base de su proyecto político durante los años 60 y 70, cuando distintas experiencias de educación dirigidas por la Iglesia católica más progresista y por otras organizaciones de diferente signo socio-político contribuyeron al fortalecimiento organizativo de las nacionalidades y pueblos indígenas. Desde entonces, la EIB ha sido entendida por el mismo como un instrumento capaz de contribuir a la construcción de una nueva sociedad en la que las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos sean sustituidas por relaciones interculturales igualitarias. Para ello, se plantean modelos pedagógicos interculturales bilingües que permitan conservar y reproducir las lenguas y culturas propias y, al mismo tiempo, incorporar la lengua y los elementos característicos de la cultura blanco-mestiza pensada como nacional. La lucha organizada del movimiento indígena, liderada por la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), logró la institucionalización de la EIB en el Estado a finales de los 80 aunque, como veremos, en la actualidad es gestionada desde la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), instancia dependiente del Ministerio de Educación.

La demanda por una sociedad intercultural igualitaria a través de instrumentos como la EIB también ha ido acompañada desde los inicios de la CONAIE de la demanda por la

plurinacionalidad. Ésta está dirigida al mismo objetivo de acabar con las relaciones de dominación colonial, mediante la participación de todos los grupos etnonacionales en los espacios sociales, culturales, económicos, políticos, de poder y decisión del Estado, buscando el fin de su monopolio por parte de la sociedad hegemónica. Tras décadas de luchas y movilizaciones, y apoyada por todas sus organizaciones miembro, la Confederación logró que en la nueva carta constitucional que se emitió en 2008 bajo el mandato del presidente Rafael Correa -líder del movimiento político Alianza País y de la Revolución Ciudadana- el Estado ecuatoriano reconociera por primera vez en la historia su carácter intercultural y plurinacional. Esta Tesis se justifica por el interés en estudiar los usos que actualmente se hacen de categorías como interculturalidad, plurinacionalidad, educación intercultural bilingüe y otras en las políticas públicas de un Estado pluriétnico, plurilingüístico y pluricultural como Ecuador para tratar la diversidad cultural.

La elección de la etapa de Educación General Básica ha estado determinada en este estudio por su condición de obligatoriedad. Las normativas nacionales e internacionales establecen como derecho y deber de los ciudadanos recibir la educación formal y los Estados asumen como obligación garantizar su escolarización desde la etapa infantil hasta la adolescente, para que alcancen un desarrollo social y personal y obtengan los beneficios de la enseñanza. Una enseñanza que particularmente en Ecuador debe ser “de calidad y calidez, para todos y todas” -como reza el slogan del gobierno de la Revolución Ciudadana- y que se entiende como un requisito indispensable para disfrutar de una vida digna.

En este tenor, y bajo esos criterios de “calidad y calidez”, las políticas públicas del Estado ecuatoriano plantean que, si bien la educación debe garantizar la adquisición de los conocimientos y competencias que permitan al educando prepararse para un futuro profesional y para la vida en sociedad, también debe ir más allá de esta perspectiva utilitarista y posibilitar su desarrollo integral como persona. La escuela es pensada como un espacio privilegiado para construir y moldear a un determinado tipo de ciudadanos y, por consiguiente, a un determinado tipo de sociedad, por lo que la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional exigirá que desde la institución escolar se promuevan: la reafirmación en lo propio, el respeto a la diversidad, el pensamiento crítico, el diálogo intercultural, la convivencia armónica, el interaprendizaje, la

capacidad de compartir espacios – sociales, culturales, económicos y políticos- y los valores de justicia social, libertad e igualdad.

Como espacio en el que se transmite y reproduce la cultura, la escuela puede generar equidad o desigualdad social, procesos inclusivos o excluyentes, dependiendo del tratamiento que se le ofrezca a la diversidad cultural. En la etapa de la Educación General Básica, como etapa obligatoria, es importante analizar tanto a nivel teórico como práctico, qué tratamiento se le ofrece a la diversidad cultural desde esa educación “de calidad y calidez” para hacer realidad la cuestión de la interculturalidad y la plurinacionalidad.

Esta investigación, además de en los términos que acabamos de señalar, también encuentra su justificación en cuestiones de naturaleza académica y personal. A nivel académico, en el año 2013 se me concedió una beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU), financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que ha estado estrechamente vinculada al proyecto de I+D+i denominado *Impactos del Reconocimiento de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad en los Sistemas Educativo, Cultural y de Salud de Ecuador* (CSO2011-28650). Esta investigación estudia en qué medida las políticas públicas de educación intercultural bilingüe van en la dirección de la construcción del Estado intercultural y plurinacional. El proyecto citado concluyó en 2015, siendo su investigador principal el profesor Isidoro Moreno Navarro, director de esta Tesis junto a la profesora Emma Martín Díaz, codirectora de la misma y también miembro del equipo del proyecto.

Finalmente, y a nivel personal, el desarrollo de este estudio se justifica por los intereses que he tenido desde que inicié la Universidad: fundamentalmente, el interés por la educación, la convicción de que está en la base de todos los procesos sociales y que, en un contexto de globalización mundial como el actual, es necesaria la incorporación de la Antropología y del componente intercultural en los sistemas y modelos educativos, para promover valores que permitan alcanzar mayores niveles de justicia social, cultural, ecológica, política, de género y económica.

2. Objeto de estudio e hipótesis de investigación

El concepto de interculturalidad saltó al escenario político de la mano de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados en la década de los 80, pero fundamentalmente durante los 90. Numerosos Estados de América Latina -Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, entre otros- han incorporado en sus discursos gubernamentales el discurso de la interculturalidad y algunos como Ecuador y Bolivia además la han insertado en sus Constituciones, como señalamos anteriormente. Ante esta acogida extendida del término, cabría preguntarse cuál es el contenido del concepto que se maneja, hasta qué punto es el eje de las prácticas que se desarrollan en cada caso, hasta qué punto permite transformar la realidad o si se trata de un simple recurso retórico. Pues, y sin querer anticiparnos a los resultados de esta investigación, el tratamiento que habitualmente recibe la interculturalidad desde los distintos planes y programas gubernamentales no genera transformaciones en la praxis de aquellos países que la han incorporado en los discursos de sus políticas públicas, lo que revelaría una utilización del término vaciado de su verdadero contenido conceptual.

En Ecuador, como en otros países latinoamericanos, el concepto de interculturalidad es una respuesta a la situación de dominación y a las relaciones coloniales entre indígenas y blanco-mestizos que nace desde lo indígena, pero que se proyecta hacia el conjunto de la sociedad con el objetivo de refundar el Estado y sus estructuras y acabar con la matriz colonial del pensar, del saber y del ser, que entiende la diferencia como sinónimo de desigualdad (Quijano, 2000; Mignolo, 2006; Walsh, 2008). A partir de esta falsa equivalencia se justifica la construcción de un sistema social que sitúa a la cultura blanco-mestiza en una posición hegemónica respecto a las culturas indígenas “otras”, relegadas a la posición subalterna dentro de la lógica de las relaciones de dominación (Walsh 2002c; Viaña, Tapia & Walsh, 2010). Esto es lo que la interculturalidad busca dinamitar para reconstruir el Estado y sus estructuras desde el respeto a la diferencia y promover la creación de relaciones interculturales en términos de equidad y democracia, en las que la diversidad sea pensada como una oportunidad de enriquecimiento mutuo entre las partes.

En América Latina en general y en Ecuador en particular, la educación intercultural bilingüe emerge como un discurso dentro de lo indígena (Aikman, 1997; López, 2009), a partir de la reapropiación y reinención cultural de este nuevo sujeto de la historia (Roosens, 1989; Stavenhagen, 1997; Martín, 1998; Moreno, 2001). De aquí que haya

sido planteada como proyecto político del movimiento indígena ecuatoriano y reivindicada como derecho, junto a la tierra y al territorio (Dávalos, 2001; Bretón y García, 2003).

A diferencia de otros modelos de atención a la diversidad cultural como el multiculturalismo (Kymlicka, 1989), en el que desde un enfoque meramente descriptivo todo se reduce al reconocimiento de las diferencias sin incidir en la importancia del carácter relacional del contacto interétnico, la interculturalidad pone el acento en las relaciones interétnicas por ser en ellas donde se sitúan las tensiones y brechas entre los grupos hegemónicos y subalternizados. Esto explica la demanda por una educación intercultural: además de reproducir la afirmación cultural, étnica, lingüística e identitaria en lo propio, la EIB también debe incorporar los elementos propios de la cultura “nacional”, de la misma manera que ésta debe asumir los elementos de aquella. En este sentido, también el bilingüismo tiene la doble función de proteger y reproducir las lenguas ancestrales y la propia cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer el uso del castellano como lengua de relación intercultural (Artículo 347, Numeral 9, Constitución Política de la República de Ecuador, 2008).

Junto a Bolivia, Ecuador cuenta con una de las constituciones más modernas de toda América Latina y del mundo, en la que se reconoce el carácter intercultural y plurinacional del Estado y, consecuentemente, se reconocen una serie de derechos a las catorce nacionalidades y los veinte pueblos indígenas que lo conforman¹. Entre estos derechos, la Constitución de 2008 establece el de recibir una educación idiomática y culturalmente pertinente a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, lo cual, teóricamente, muestra correspondencia con la declaración constitucional de Estado intercultural y plurinacional que allí se determina². El objetivo de esta investigación es analizar en qué medida las políticas públicas de la educación intercultural bilingüe se dirigen a construir el Estado intercultural y plurinacional.

¹ El anexo I recoge cuáles son las nacionalidades y pueblos indígenas de Ecuador y su distribución el territorio nacional -regiones Sierra, Costa y Amazonía-.

² En Ecuador existen trece lenguas indígenas diferentes, además del castellano. En el anexo I también se indica cuál es la lengua correspondiente a cada nacionalidad indígena.

Nuestra hipótesis de partida es que, reconociendo dos niveles distintos en la realidad -el de las teorías y el de las prácticas sociales- hay una falta de correspondencia entre la normativa, la legislación y los discursos político-institucionales en materia de EIB, por un lado, y por otro, la implantación de esta modalidad educativa, tal como viene reivindicando el movimiento indígena. Lo que nos hace preguntarnos hasta qué punto la consideración de la diferencia y de la diversidad cultural en el proceso educativo, desde la teoría, se corresponde con la praxis socio-educativa.

Existen dos planteamientos diferentes en torno a la EIB y al propio paradigma que se demanda para Ecuador, dentro del cual se inscribe ésta. Uno de ellos es el resultado de procesos de lucha y avances logrados por el movimiento indígena que han tenido lugar durante décadas. A nivel de educación intercultural bilingüe, éstos se concretan en escuelas que siguen un modelo educativo comunitario. El fin último de este modelo es promover la construcción del Estado intercultural y plurinacional para acabar con las relaciones de dominación colonial, que subalternizan a los grupos étnicos “otros”.

A su vez, este modelo educativo se inscribe en el paradigma indígena del Sumak Kawsay, que coloca a la naturaleza en el centro de un nuevo ordenamiento de la vida -social, cultural, política, ecológica y económica- y persigue el establecimiento de relaciones de respeto y armonía entre los seres humanos y la naturaleza, entre el individuo y su comunidad y entre comunidades distintas (Moreno, 2014). El papel de la EIB sería el de reforzar la identidad cultural de los grupos nacionalitarios e incorporar los elementos de la cultura “nacional” para lograr el establecimiento de relaciones interculturales igualitarias, dentro de una concepción holística de la vida que descansa sobre esas relaciones de respeto y equidad entre naturaleza, individuos y comunidades, base fundamental del Sumak Kawsay.

El Sumak Kawsay es la alternativa al modelo de desarrollo capitalista, basado en “la “ontología” de Occidente y en su visión lineal científica y tecnológica de la historia, que considera a la naturaleza como una serie de elementos separados (recursos naturales) e impone una visión antropocéntrica (utilitarista) del desarrollo” (Houtart, 2012: s.p). Al contrario de ello, éste es un paradigma que va más allá de lo económico y abarca lo político, lo social y lo cultural de forma holística e integradora (Cortez, 2011) y en el que desaparece el binomio hombre-naturaleza. El Sumak Kawsay no es un tipo de

desarrollo alternativo, sino una alternativa al desarrollo (Acosta y Martínez, 2009; Acosta, 2013; Moreno, 2014)

El otro planteamiento corresponde al régimen político actual de la Revolución Ciudadana, conocido como Buen Vivir. A pesar de que éste ha incorporado en su discurso las categorías de interculturalidad, plurinacionalidad y Sumak Kawsay - traducido como “Buen Vivir”-, éstas se inscriben dentro de un paradigma radicalmente distinto al anterior, que a nivel de EIB se concreta en las unidades del Milenio³ y a nivel de sistema económico apuesta por un modelo fundamentado en el neodesarrollismo extractivista: en la explotación de los recursos naturales para su mercantilización con graves consecuencias ambientales, como la degradación de los ecosistemas -soporte de la sustentabilidad de la naturaleza y de la supervivencia económica y socio-cultural de muchos grupos étnicos-, y con graves consecuencias sociales, como los desplazamientos forzosos de población para la explotación de los recursos de sus territorios o la militarización de espacios comunitarios para la expulsión de los residentes, provocando su empobrecimiento (Lamberti, 2011, s.p). Desde la vieja tradición jacobina, la Revolución Ciudadana pone el centro de atención en el Estado, en el individuo y en el progreso económico a partir de la extracción indiscriminada de los recursos naturales, anulando lo comunitario y la posibilidad de establecer relaciones de igualdad y respeto entre las personas y las comunidades y entre éstas y la naturaleza.

De tal manera, estos dos paradigmas, a pesar de ser incompatibles, emplean los mismos términos -educación intercultural bilingüe, interculturalidad, plurinacionalidad, Sumak Kawsay (“Buen Vivir”)-, existiendo un uso retórico de los mismos por parte de la Revolución Ciudadana al vaciarlos de su significado conceptual verdadero. Esto genera a nivel de realidad dos modelos diferentes de EIB: el modelo comunitario -reclamado por la CONAIE- y el modelo de escuelas del Milenio -promovido por Alianza País-, que coexisten en la actualidad y son gestionados, ambos, desde las políticas públicas educativas del Estado.

El gobierno de Alianza País celebra lo que define como superación de la homogeneización nacional gracias a la llegada de una nueva era revolucionaria en la

³ Dicho paradigma se concreta a nivel de Educación Superior en Universidades de Excelencia.

que las bases del Estado se habrían refundado sobre los principios de interculturalidad y plurinacionalidad y sobre la máxima indígena del Sumak Kawsay, principios sobre los que se construyen los discursos políticos, los eslóganes gubernamentales y las normativas vigentes y a los que se alude insistentemente para recordar que la Revolución Ciudadana ha traído un nuevo Ecuador que ha superado el pasado colonial.

Sin embargo, ¿las prácticas educativas de las escuelas, tanto las del modelo comunitario como las del Milenio, responden a la definición de Ecuador como Estado intercultural y plurinacional, como se determina en la Constitución y en las leyes? ¿Las normativas que regulan la construcción del nuevo Ecuador encuentran efectivamente correspondencia en la praxis educativa o, al contrario, este ambicioso marco normativo no es correlativo con una praxis que sigue reproduciendo el sistema vigente? ¿Responde el Estado ecuatoriano a las demandas del movimiento indígena sobre la EIB, la interculturalidad y la plurinacionalidad?

3. Objetivos

Como ya se ha indicado, esta Tesis doctoral pretende analizar en qué medida las políticas públicas de educación intercultural bilingüe del Estado ecuatoriano, tanto en sus planteamientos y normativas como en sus realidades prácticas, y basándonos en su mandato constitucional, permiten la construcción del Estado intercultural y plurinacional. Para ello, se proponen los siguientes objetivos generales y específicos:

a. Objetivos Generales:

1. Analizar las políticas públicas educativas que desde el Estado se llevan a cabo en relación a la interculturalidad y a la plurinacionalidad.
2. Investigar hasta qué punto las prácticas de las instituciones educativas del Estado, tanto las del modelo comunitario como las del Milenio, responden a su definición como intercultural y plurinacional.
3. Examinar las demandas y reivindicaciones del movimiento indígena sobre la educación intercultural bilingüe y el Estado intercultural y plurinacional.

b. **Objetivos Específicos:**

1. Analizar los límites de la educación intercultural bilingüe en relación a la discriminación de los pueblos y nacionalidades indígenas en su educación y al avance de la interculturalidad.
2. Analizar el conocimiento y reconocimiento formal de los saberes y tradiciones indígenas en el Sistema Educativo Nacional.
3. Estudiar los componentes del Sistema Nacional de Educación en cuanto a la presencia o ausencia de los elementos de las culturas indígenas y el acceso a ellos de los ciudadanos indígenas.
4. Explorar los componentes de los sistemas escolares y las escuelas bilingües.
5. Examinar hasta qué punto los avances jurídicos han supuesto un avance correlativo en la praxis educativa.
6. Analizar los discursos que emiten los agentes sociales y políticos vinculados a la EIB sobre la gestión pública de la educación intercultural bilingüe y la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB.

4. Estructura del trabajo

Este trabajo se organiza en 5 capítulos. Tras la presente Introducción, en el Capítulo 1 se establece el marco teórico de la investigación, donde se exponen y analizan las categorías conceptuales que orientan la Tesis: los conceptos de interculturalidad y plurinacionalidad, la vinculación existente entre ambos y su relación con el modelo educativo intercultural bilingüe. Respecto a este último, se estudia el contexto en el que nace, cuáles son sus bases y los distintos modelos de EIB existentes.

En el Capítulo 2 se presentan el diseño y el desarrollo de la investigación: el enfoque metodológico, la metodología empleada, los instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de datos y la temporalización. Asimismo, se describen las unidades de observación, los escenarios y los agentes sociales que han formado parte de la investigación.

En el Capítulo 3 contextualizamos el objeto de estudio. Se divide en cuatro periodos. En los dos primeros estudiamos las experiencias de EIB que han tenido lugar en Ecuador

desde los años 40 hasta el momento de su institucionalización dentro del Estado a finales de la década de los 80, gracias a la acción organizada del movimiento indígena. En el segundo periodo también examinamos las reivindicaciones educativas de la CONAIE, la configuración de la EIB como base de su proyecto político y qué relación tiene con su demanda por la interculturalidad y la plurinacionalidad, cuestiones que también serán estudiadas a lo largo del tercer periodo, donde además analizamos la gestión de la educación intercultural bilingüe a través de la DINEIB como instancia autónoma y desconcentrada, hasta la llegada de Alianza País al gobierno de la República en el año 2006. Con esto nos situamos en el cuarto y último periodo, en el que estudiamos el tratamiento de la interculturalidad, la plurinacionalidad y la EIB desde las políticas públicas educativas del gobierno de la Revolución Ciudadana, examinamos qué reformas educativas se han llevado a cabo al respecto e introducimos las normativas y leyes vigentes -que serán analizadas con mayor profundidad en la primera parte del Capítulo 5-, así como las secciones referentes a educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017.

El Capítulo 4 recoge las prácticas de educación intercultural bilingüe tal y como se dan en la realidad, a través de dos modelos etnográficos: uno confeccionado a partir del trabajo de campo en unidades educativas que siguen el modelo comunitario propuesto por la CONAIE y otro confeccionado a partir del realizado en unidades del Milenio, el nuevo prototipo de escuela y enseñanza intercultural bilingüe impulsado por la Revolución Ciudadana.

Una vez presentado el funcionamiento de la educación intercultural bilingüe en la praxis, analizamos en la primera parte del Capítulo 5 el nivel de correspondencia existente entre éste y las normativas y leyes en materia de EIB, para estudiar hasta qué punto la consideración teórica de la diferencia y de la diversidad cultural en el proceso educativo se corresponde con las prácticas de educación intercultural bilingüe. Si bien las normativas y leyes se introducen en el Capítulo 3, aquí serán estudiadas con mayor profundidad. En la segunda parte del Capítulo 5 estudiamos cuáles son las valoraciones que tienen los agentes sociales y políticos sobre la gestión del SEIB desde las políticas públicas, la recentralización de la DINEIB y la construcción del Estado intercultural y plurinacional a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Finalmente presentamos las conclusiones de la investigación y, por último, recogemos la bibliografía empleada e incorporamos una lista de siglas, un índice de tablas y mapas y los anexos de esta Tesis.

CAPÍTULO 1. INTERCULTURALIDAD Y PLURINACIONALIDAD. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO MODELO EDUCATIVO

Para responder a los objetivos de esta investigación debemos analizar previamente los conceptos de interculturalidad y plurinacionalidad y el modelo educativo intercultural bilingüe, lo que nos permitirá entender la pertinencia existente entre la EIB como modalidad educativa y la construcción del Estado intercultural y plurinacional. En este capítulo establecemos el marco teórico de la investigación, con base en el cual orientaremos posteriormente el análisis de los datos recogidos en el campo.

1.1. La interculturalidad como concepto

Existen distintas versiones respecto a la genealogía del término “interculturalidad”. Pretceille (2001) y Dietz (2003, 2009) sitúan su origen en el proceso evolutivo del término “multiculturalismo”, que empezó a gestarse en Canadá en la década de los 60 y en Estados Unidos durante los 60 y los 70. Desde aquí se trasladó a Europa hasta sustituir a éste progresivamente y más tarde ambas categorías fueron introducidas en América Latina a través de las agencias de cooperación, los organismos financieros y algunos tratados internacionales (Muñoz, 2002, citado por Antolínez, 2010). Sin embargo, tesis como las de López (1999) y Ferrão (2010) afirman que en América Latina el término “interculturalidad” fue el resultado de las luchas decoloniales de un actor emergente durante los años 70: el movimiento indígena. Por tanto, si bien la interculturalidad apareció en ambos contextos al mismo tiempo, los escenarios, actores, trayectorias históricas, necesidades y realidades socio-culturales particulares hicieron que su aparición estuviera promovida por intereses distintos. Veamos más detenidamente qué recorrido histórico sigue cada categoría y cuáles son los puntos de debate.

En Estados Unidos, desde los años 20 y hasta los años 50 del siglo pasado tuvo lugar un aumento de la población migrante procedente de Europa y del sur del país hacia el norte industrializado (Antolínez, 2010). La interacción entre los distintos grupos socio-culturales generó un racismo que se fue institucionalizado, al tiempo que la desigualdad estructural era cada vez más fuerte. Esto originó una reacción social por parte de los sectores oprimidos en las décadas de los 60 y los 70, que es interpretada por autores

como Banks (2009) como el origen del multiculturalismo, entendido por multiculturalismo la política de reconocimiento de la diversidad cultural por parte del Estado nacional. La institucionalización del racismo, la asimilación, la exclusión y la discriminación de las minorías puso en cuestión el carácter democrático e inclusivo del Estado, al que los movimientos de revitalización étnica demandaron el reconocimiento de sus identidades, lenguas y culturas. Movimientos sociales, asociaciones y otras organizaciones e instituciones colocaron en el centro del debate el valor de la diferencia y del pluralismo cultural frente al carácter homogéneo del Estado-nación. El multiculturalismo terminó configurándose como un movimiento heterogéneo -al que se adscribieron afroamericanos, gays, lesbianas y transexuales, feministas, indígenas, mexicanos, personas discapacitadas, personas de distintas orientaciones religiosas, etc.-, que reivindicaba al Estado formas específicas de integración de la diversidad en las estructuras democráticas contemporáneas. La multiculturalidad acabó por convertirse, pues, en la principal base ideológica para la gestión política de la diversidad socio-cultural en Estados Unidos (Dietz & Mateos, 2011).

Al igual que Banks (ídem.), Azurmendi (2002) sitúa el origen del multiculturalismo en la década de los 60. Sin embargo, para él no nace en Estados Unidos sino en Canadá, cuando a finales de la misma década tuvo lugar el movimiento francófono-canadiense que contemplaba a las tres entidades sociales de la Federación: francófona, anglófona y aborígen, siendo la mayoría étnica la anglófona y las otras dos minoritarias. Posteriormente la política multicultural incorporó a los inmigrantes –también considerados minorías étnicas- (Barabas, 2014).

En Europa, pese a la histórica existencia de Estados multiculturales, no fue hasta los años 80 cuando empezó a problematizarse la diversidad cultural debido al incremento de las migraciones internacionales. En este caso, el multiculturalismo proveniente de Estados Unidos se ramificó en dos versiones (Antolínez, 2010, p. 10). Una primera versión es la del modelo multicultural británico, muy influenciado por el modelo norteamericano, que otorga prioridad a la definición que los propios grupos hacen de la noción de “grupo de pertenencia”. Desde este modelo los grupos socio-culturales son considerados homogéneos, se localizan en guetos y tienen reconocidos una serie de derechos asociados a la teoría de la “discriminación positiva”. A nivel de interacción

social entre minorías y mayoría dominante, el multiculturalismo anglosajón maneja la categoría de relativismo cultural.

Una segunda versión viene representada por el modelo intercultural de origen francés, que ha sido considerado un modelo asimilacionista por parte de muchos investigadores (Retortillo et. al, 2006; Giménez, 2010; Rodríguez, 2012; Vansteenberghe, 2012). El modelo francés es en realidad un proyecto político que busca la igualdad entre extranjeros y nacionales, pero a partir de un proceso de homogeneización de la sociedad en el que los inmigrantes deben asimilarse a los ideales republicanos y, en definitiva, convertirse en franceses. En este proceso de conversión tienen que abandonar sus lenguas y culturas propias para adoptar “la lengua y cultura francesa, así como la conformidad, respeto y práctica de los valores republicanos y la participación en instituciones y espacios sociales” (Retortillo et. al, 2006, p. 130). Ambas versiones están íntimamente vinculadas a la cuestión de las migraciones en Europa, pero como han expresado Dietz y Mateos (2008, p. 33), mientras que el modelo anglosajón promueve la “discriminación positiva” y la “acción afirmativa” para empoderar a las minorías que están en proceso de reafirmación de su identidad étnica y cultural, el modelo francés se limita a reconocer la diversidad y asimilarla, lo que revela la incapacidad de las sociedades mayoritarias para tratar la complejidad que entraña la diversidad cultural.

En América Latina las teorías sobre el origen del término “interculturalidad” son variadas, como ya hemos indicado. Tras el análisis de la producción bibliográfica especializada, en este trabajo se aboga por aquella tesis que sitúa su origen en el interior de la región y no lo plantea como una importación desde Occidente.

En primer lugar, la interculturalidad nace en América Latina a partir de las reflexiones desarrolladas por distintos intelectuales sobre el multiculturalismo, que fue incorporado por diferentes gobiernos para tratar la diversidad cultural. Al respecto, mientras que autores como López (2001) sostienen que la interculturalidad no sólo nace como respuesta a las políticas del multiculturalismo, sino también y principalmente a la condición histórica de multiculturalidad característica de las sociedades latinoamericanas, otros como Alicia Barabas (2014) defienden que los pueblos originarios no pueden ser catalogados como minorías dentro de un contexto de

multiculturalismo. A diferencia de los inmigrantes, los pueblos originarios tienen unos vínculos históricos y territoriales milenarios, lo cual no excluye a aquéllos del derecho a reproducir su diversidad dentro del Estado nación.

En segundo lugar, el origen del término en la región tiene que ver con el pensamiento decolonial latinoamericano. La colonialidad del poder, del saber y del ser (Lander et al. 2000; Mignolo, 2000; Quijano, 2000; Escobar, 2003; Grosfoguel, 2007) genera relaciones de dominación entre los grupos socio-culturales a partir de la raza como principio estructurante. La interculturalidad nace aquí para incidir sobre la necesidad de establecer relaciones sociales desde un plano de igualdad que acabe con la dominación, el racismo y la desigualdad, en definitiva, con la colonialidad.

Este discurso fue incorporado por el movimiento indígena latinoamericano para reivindicar la interculturalidad y acabar con su histórica situación de opresión. Por lo tanto, la interculturalidad es también el resultado de las luchas decoloniales llevadas a cabo por el movimiento indígena. Son numerosos los levantamientos contra el poder colonial y postcolonial en toda América Latina (Barabas, 2014), siendo la interculturalidad uno de los ejes que articulan estas luchas y sus discursos a partir de la década de los 70 y hasta la actualidad.

Relacionado con lo anterior, López (1999) y Ferrão (2010) afirman que la interculturalidad nació vinculada al movimiento indígena y particularmente a la educación indígena. Las experiencias educativas interculturales comunitarias se originaron fundamentalmente en la década de los 70, aunque no fue hasta la de los 80 cuando la interculturalidad se asumió formalmente en el marco de una serie de proyectos educativos que buscaron transformar los modelos oficiales, mediante los que los estudiantes entraban en contacto con la cultura hegemónica y se asimilaban a ella en detrimento de la suya propia (López, 1999).

De tal manera, mientras que en Europa el término “interculturalidad” surgió como una respuesta de los Estados nacionales para tratar la diversidad cultural generada a raíz de la inmigración, en América Latina éste nació vinculado a las reflexiones sobre el término “multiculturalidad”, al pensamiento decolonial, al movimiento indígena y a la educación indígena. Debe considerarse, pues, que aunque en ambos contextos y desde el

discurso político de los diferentes Estados se asumió el mismo término para lograr el mismo objetivo de garantizar la convivencia y el respeto entre grupos sociales, étnica, cultural y lingüísticamente distintos, los elementos particulares que determinaron su aparición fueron diferentes en cada caso. Trataremos más detenidamente el origen de la interculturalidad en América Latina en el epígrafe 1.2 del presente capítulo.

1.1.1. La interculturalidad y su polisemia

La interculturalidad ha tomado presencia en muchos países, convirtiéndose en objeto de múltiples y controvertidas discusiones. De aquí, que en la actualidad no exista un consenso sobre el concepto, por el contrario, lo que predomina es su polisemia. No obstante, y pese a que las definiciones aportadas por los autores muestren diferencias y refieran a distintos contextos -en Europa la interculturalidad nace vinculada a las migraciones y en América Latina a las reflexiones sobre el término “multiculturalidad”, al pensamiento decolonial y al movimiento y la educación indígena- existen elementos comunes a todas ellas. Con base en esto, y tras revisar cómo ha sido tratado el concepto por diferentes autores (Lluch & Salinas, 1996; Ansión & Zúñiga, 1997; Godenzzi, 1997; López, 1997; Zimmermann, 1999; Medina, 2000; Dietz & Mateos, 2011; Manzini, 2001; Betancourt, 2002; Walsh, 2002b; 2009; Tubino, 2004, 2005, 2008, 2011; Garcés, 2009; Viaña & Claros, 2009; Viaña, Tapia & Walsh, 2010; Rodrigo, 2012; Boccara, 2012; Cruz, 2013), desarrollaremos el análisis.

En líneas generales, la mayoría de los autores coinciden en que la interculturalidad refiere a la convivencia armónica entre grupos étnica y socio-culturalmente diferentes, desde un plano de igualdad y tolerancia en el que las diferencias son respetadas y entendidas como una posibilidad de interaprendizaje y enriquecimiento mutuo entre todos los grupos que intervienen en el contacto interétnico.

Consideramos que la igualdad como punto de partida desde el que construir las relaciones entre culturas es especialmente importante para transformar la realidad -siendo éste uno de los principales puntos del debate sobre cómo llevar la interculturalidad a la práctica a través de las políticas públicas-. Históricamente han existido las relaciones entre culturas, ahora bien, en muy pocas ocasiones estas relaciones se han dado desde un plano de igualdad. Por el contrario, han predominado

las relaciones de dominación entre los grupos socio-culturales organizados jerárquicamente, a partir de diferentes principios estructurantes (étnico, socio-cultural, económico, político). Por lo tanto, es primordial superar la situación de desigualdad para que la interculturalidad no sea simplemente un horizonte ilusorio.

Siguiendo esta misma línea de análisis, al hablar de interculturalidad se plantea el respeto al diferente como igual. Sin embargo, desde una dimensión factual no existe tal respeto, no se considera al “otro” como igual porque las relaciones interculturales se dan desde un orden jerárquico entre culturas. Esto significa obviar, como han expresado Viaña y Claros (2009), que hay una estructura (social, política, económica y cultural) desde la que se construyen relaciones de dominación que colocan a los grupos subalternizados en posiciones asimétricas. Desde esta lógica, se acepta que un grupo socio-cultural (dominante) debe ser respetado, mientras que el respeto de los “otros” (dominados) se somete al arbitrio individual de cada quién.

El reconocimiento de las diferencias es un paso necesario para sentar las bases de una convivencia armónica, pero no garantiza *per se* una convivencia libre de conflictos interculturales. Por ello, la interculturalidad no se limita a reconocer las diferencias como hace el multiculturalismo y habla también de respeto. Pero tampoco el respeto es garante por sí mismo de la inexistencia de conflictos entre culturas si éstas siguen estando en posiciones desiguales. Para llegar al respeto y a una verdadera convivencia intercultural, el interculturalismo debe ir acompañado de políticas de igualdad.

Hablar de interculturalidad también significa hablar de tolerancia. De acuerdo con la segunda acepción de la RAE (Real Academia Española), tolerancia significa “permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente”⁴. Si partimos de una idea de interculturalidad como la que aquí se describe, las diferencias no pueden ser entendidas como algo con lo que no se está de acuerdo y a pesar de ello se pueda permitir, sino como algo que debe ser valorado positivamente, en tanto que aporta conocimiento y enriquece. De la misma manera, si las diferencias deben ser toleradas no puede hablarse de igualdad, pues en la práctica sólo se considerará tolerable (permisible) lo que no sea “diferente”, volviendo de nuevo al plano de la desigualdad.

⁴ Véase: : <http://dle.rae.es/?id=ZyZDjRx>

Por otro lado, en Europa la interculturalidad nació vinculada a las políticas migratorias, desde donde ha venido experimentando un notable desarrollo a nivel de educación, aunque reducido al ámbito de los estudiantes extranjeros. A diferencia de lo ocurrido en América Latina, ni la interculturalidad como proyecto político ni la educación intercultural se han configurado como una propuesta dirigida al conjunto de las sociedades nacionales europeas. La historia de los países latinoamericanos, donde la presencia de los pueblos indígenas y su situación de colonialidad y neocolonialidad constituyen una realidad muy distinta a la de los países europeos receptores de migración, representa una base diferente sobre la que reivindicar el interculturalismo como política de Estado y la educación intercultural para todos. Esto no significa, sin embargo, que en los países europeos no pueda plantearse lo mismo, no sólo en relación a la migración sino también a la existencia de Estados multiculturales y plurinacionales como España y Reino Unido. Como han expresado Lluich y Salinas (1996, p. 81) “no puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto socio-político donde ésta se desarrolla”.

Pero la incorporación de la interculturalidad en las políticas públicas estatales no garantiza la existencia de sociedades interculturales. Hay políticas asimilacionistas que bajo el nombre de interculturales se dirigen exclusivamente a los pueblos indígenas, a los inmigrantes y a otros grupos considerados minoritarios en países occidentales -caso de los gitanos en España- y que, siendo supuestamente interculturales, no contemplan a toda la sociedad nacional. ¿Cómo puede promoverse así el conocimiento del “otro” y, por tanto, el diálogo intercultural? Esto no difiere de cualquier proceso de homogeneización y significa seguir tratando a los considerados diferentes desde la misma lógica de superioridad-inferioridad. A este respecto, deben señalarse los aportes realizados por Walsh (2002b, 2002c) y Tubino (2004, 2005, 2008, 2011). Ambos hablan de las perspectivas funcional y crítica de la interculturalidad, a la que Walsh añade la perspectiva relacional para referirse al simple contacto entre culturas, ya sea en condiciones de igualdad o desigualdad -sobre las que no se reflexiona- siendo éste el tipo de interculturalidad que históricamente ha existido.

Desde la perspectiva funcional la diferencia es reconocida, se permite su reproducción y se gestiona desde el Estado. Pero la “trampa” reside en que los discursos se construyen sobre el diálogo, la tolerancia, el reconocimiento y la inclusión de la otredad sin

cuestionar las causas de la asimetría social ni las relaciones de poder entre los distintos grupos socio-culturales y el Estado, de manera que las luchas por el reconocimiento y la inclusión se desarticulan y “los diferentes” siguen asimilándose a la cultura hegemónica. Aquí el reconocimiento y la inclusión de la diversidad cultural son en realidad mecanismos de dominación que persiguen el control del conflicto étnico y la estabilidad social. Por lo tanto, la interculturalidad es vaciada de su verdadero significado para hacerse funcional al orden establecido. Estamos de acuerdo con Tubino (2005) cuando señala que esta perspectiva es la que actualmente emplean la mayoría de los Estados y organizaciones internacionales. Y nos preguntamos: ¿debemos entonces apostar por la interculturalidad como concepto y práctica si el vaciamiento del propio concepto niega a los minorizados el derecho a reproducir su propia cultura en la práctica? ¿La interculturalidad es sólo un concepto políticamente correcto que está de moda y que no va más allá de un discurso en abstracto?

La mayoría de los autores están de acuerdo con la interculturalidad “a pesar de todo”. Algunos como Cruz (2003, p.11) consideran que la incorporación de la interculturalidad a los discursos político-ideológicos puede interpretarse desde dos puntos de vista: el primero reconoce que la interculturalidad es funcional al sistema vigente, en la medida en que ha perdido su poder emancipatorio y legitima las políticas de Estado, alejadas de los principios críticos sobre los que ésta se construyó; mientras que el segundo plantea que, aunque la capacidad crítica de la interculturalidad haya perdido fuerza al incorporarse al discurso estatal, esto precisamente revela que la interculturalidad como proyecto ético-político ha ganado espacios. Sin embargo, y sin cuestionar el avance que supone la presencia de la interculturalidad en el discurso del Estado gracias a las luchas de diferentes actores socio-políticos, consideramos que esos espacios ganados pueden también pensarse como espacios estratégicamente cedidos para seguir manteniendo el *status quo*, a través del vaciamiento del concepto y de la gestión de las llamadas políticas interculturales desde dicho vaciamiento.

Por último, la perspectiva crítica de la interculturalidad ha sido desarrollada por Walsh (2002b, 2002c) y Tubino (2004, 2005, 2008, 2011) para el contexto latinoamericano, donde la construcción de la diferencia tiene lugar dentro de una estructura colonial en la que el poder está racializado y jerarquizado. Por ello, y a diferencia de la perspectiva funcional, debe empezarse por cuestionar los factores políticos, económicos, sociales y

culturales que generan desigualdad a partir de esa estructura de dominación colonial. Esto explica que, en tanto que proceso de transformación social, la interculturalidad crítica deba ser construida desde la subalternidad (desde abajo) para extenderse hacia la sociedad en su conjunto (hacia arriba). Es un proyecto integrador que requiere de la refundación de las estructuras, instituciones y relaciones interculturales desde la equidad social y cultural y desde los “modos culturales y diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, p. 81). Es en este sentido que la interculturalidad debe entenderse como una propuesta de proyecto político y social que, como señalábamos anteriormente, ha sido planteado a distintos gobiernos latinoamericanos por parte de los movimientos indígenas. De acuerdo con Walsh (2010), la interculturalidad crítica no existe, está por construir. Al respecto, debe advertirse sobre el riesgo de incorporar en ese proceso de construcción lógicas y patrones hegemónicos de dominación, en muchos casos interiorizados por los propios grupos socio-culturales que actualmente se encuentran en situación de subalternidad.

1.1.2. Multiculturalismo e Interculturalismo. Diferencias, alcances y limitaciones⁵.

La modernidad y su concreción en un prototipo único de Estado-nación social y culturalmente homogéneo han sido desafiadas por la realidad plurinacional y pluricultural, revelando la necesidad de crear distintos modelos teórico-políticos para tratar el pluralismo cultural.

Uno de estos modelos es el multicultural que, como ya hemos explicado, empezó a plantearse a partir de los años 60 en Canadá y en Estados Unidos. En Canadá, además de para dar respuesta a las minorías nacionales, para establecer una política cultural respetuosa con los inmigrantes presentes en el territorio (Azurmendi, 2002; Barabas, 2014); y en Estados Unidos para contestar a las demandas de los movimientos sociales que visibilizaron el fracaso del modelo de integración social fundamentado en el melting-pot (Malgesini & Giménez, 2000, p. 201; Tubino, 2003).

⁵ En este apartado analizaremos los conceptos de multiculturalismo e interculturalismo desde su dimensión normativa, étnica y política, por ello se usan estos términos y no los de multiculturalidad e interculturalidad, que responden a una dimensión factual.

En la década de los 90 el filósofo y político canadiense Will Kymlicka desarrolló un trabajo sobre la multiculturalidad. Planteó un modelo para la gestión de la diversidad cultural que permitiera garantizar los derechos individuales de todos los ciudadanos y los derechos diferenciados de las minorías, pero dentro del marco de las democracias liberales (Kymlicka, 1996). Uno de los puntos más controvertidos de la tesis de Kymlicka tiene que ver con la afirmación de que, al ser los Estados liberales moralmente superiores a los no liberales, es en ellos donde pueden darse adecuadamente las relaciones entre culturas, motivo por el que los segundos deben asimilarse a los primeros. Puede decirse que el planteamiento de Kymlicka en este sentido es hegemónico. Respecto al mismo, y de acuerdo con Cruz (2013), deben señalarse dos cuestiones importantes: en primer lugar, que la convivencia entre culturas en condiciones de igualdad sólo sería posible dentro del marco político del liberalismo y en segundo lugar, que existe una relación de supremacía entre las culturas liberales y aquellas que se dan en contextos no liberales.

Al establecer una jerarquía, el multiculturalismo anula el principio de igualdad del que parte el interculturalismo, que reconoce el valor de todas las formas culturales independientemente del marco político, económico y social al que pertenezcan. Desde este principio de igualdad es desde donde deben llevarse a cabo el diálogo y el interaprendizaje entre los grupos sociales, quienes libremente pueden incorporar los elementos externos que consideren oportunos. Si al contrario, se parte de una jerarquía cultural desigualitaria y con base en esa desigualdad se crean relaciones de dominación, no es posible establecer un diálogo justo y el interaprendizaje se convierte en una asimilación cultural impuesta desde el grupo dominante hacia los grupos dominados.

Son numerosos los autores que sostienen que el horizonte analítico del interculturalismo es mayor al del multiculturalismo (Hoppenhayn, 2000; Panikkar, 2002; Cavalcanti-Schiell, 2007; Tubino, 2008; Waslh, 2009; Cruz, 2013). Cruz Rodríguez (2013, pp. 116-123) nos ofrece un análisis de este alcance a través de distintos criterios: mayoría-minoría frente a dominación-subalternidad, clasificación de la diversidad, coexistencia frente a interrelación y reconocimiento de la igualdad frente a práctica de la igualdad. A continuación seguiremos este eje de análisis para examinar los puntos de convergencia y divergencia que existen entre el multiculturalismo y el interculturalismo en relación a la diversidad cultural y estudiaremos los aportes que otros autores han realizado al

respecto. También expondremos al final de este acápite cuáles son las limitaciones y contradicciones que presentan el modelo multicultural y el modelo intercultural.

a) Mayoría-minoría frente a dominación-subalternidad

Tanto el multiculturalismo como el interculturalismo reconocen que existen relaciones de dominación entre culturas, sin embargo, lo hacen desde perspectivas diferentes. El multiculturalismo, inscrito en el marco del liberalismo, entiende que las relaciones de dominación entre culturas responden exclusivamente a una posición estructural de mayoría dominante-minorías dominadas. En este sentido, está obviando la realidad de otros contextos como el latinoamericano, donde esta posición estructural puede invertirse convirtiéndose en minoría dominante-mayorías dominadas. Éste es el caso de países como Bolivia y Guatemala, donde una minoría blanco-mestiza tiene una posición dominante respecto a una mayoría indígena. A diferencia del multiculturalismo, el interculturalismo entiende que las relaciones entre culturas van más allá del criterio mayoría-minoría y se centran principalmente en el de dominación-subalternidad, lo que le permite ampliar su capacidad de análisis.

b) Clasificación de la diversidad

El multiculturalismo establece dos tipos de diversidad (Kymlicka, 2001, pp. 212-213): las minorías nacionales y los grupos étnicos. Las minorías nacionales son pueblos con una historia, una lengua, una cultura y un territorio propios y los grupos étnicos son los que se conforman a partir de los procesos migratorios. Mientras que las minorías nacionales buscan mantenerse como naciones dentro de un Estado plurinacional, tener derecho a la autodeterminación y conservar sus propias formas de gobierno, los grupos étnicos buscan integrarse en la sociedad mayoritaria, sin por ello dejar de mantener y reproducir su propia identidad étnica.

De nuevo, al reducirse el multiculturalismo a los criterios de mayoría-minoría deja de ser apropiado para contextos como el latinoamericano (Barabas & Bartolomé, 1986; Reina, 2000; Stavenhagen, 2000; Antequera, 2007; Cruz, 2013). En América Latina, los términos de “pueblo” y “minorías” tienen un significado distinto. “Pueblo” se vincula a la definición establecida por la ONU, quien determina que éste tendrá el derecho a la

autodeterminación para decidir sobre su condición política y su desarrollo económico, social y cultural, así como el derecho de autonomía. A diferencia de ello, la ONU no reconoce a las minorías estos derechos, siendo ésta la razón por la que los pueblos indígenas demandan para sí la denominación de “pueblos”. Más aún, si nos acogemos a la definición de “pueblos indígenas” establecida por la Organización, ésta dispone que los pueblos indígenas son los descendientes de aquéllos que habitaron el territorio actual del país en el que se encuentran y que fueron sometidos por otros pueblos a través de mecanismos de conquista, dominación y colonización⁶, mientras que las minorías están integradas, entre otros, por inmigrantes y refugiados⁷. Aunque en ambos casos los individuos tienen el derecho a reproducir su propia identidad étnica, no existen los mismos vínculos históricos con el territorio nacional y el derecho a la autodeterminación sólo es reconocido a los pueblos indígenas.

En América Latina, las relaciones asimétricas entre culturas son una herencia colonial que refleja lo que Aníbal Quijano (2000), Catherine Walsh (2002a, 2010) y otros (Mignolo, 1995, 2000; Escobar, 2003; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) denominan la colonialidad del poder, que no es sino una forma de dominación construida a partir del criterio de raza. De tal manera, es la colonialidad la que marca las relaciones asimétricas, en las que las posiciones de poder son siempre ocupadas por sectores blanco-mestizos, independientemente de que representen mayorías (casos de Ecuador y Perú) o minorías (casos de Bolivia y Guatemala). Esto explica que haya numerosos Estados pluriculturales que sobre la base real del monoculturalismo como política de Estado no traten adecuadamente la diversidad cultural.

c) Coexistencia frente a interrelación

Como hemos venido explicando, el multiculturalismo promueve la coexistencia de los distintos grupos socio-culturales a partir de la tolerancia y el respeto de las diferencias. Sobre la tolerancia, término que también es incorporado por el interculturalismo, ya hemos señalado que no permite asumir la diferencia como un valor en sí mismo, sino como algo que debe permitirse aunque no se apruebe ni se acepte expresamente, lo que

⁶ Véase: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

⁷ Idem.

impediría avanzar hacia sociedades interculturales igualitarias. En este mismo respecto, la coexistencia entre culturas también obstaculiza la construcción de la igualdad y el respeto por las diferencias, ya que al no existir el contacto interétnico se promueve el aislamiento de aquellas culturas diferentes a la del grupo socio-cultural dominante, convirtiéndose en dominadas.

Frente a lo anterior, el interculturalismo pone el acento en la relación entre las culturas y no en su coexistencia. Como ha señalado Etxeberría (2001, p. 18), mientras que en el multiculturalismo el respeto es el principio rector en la coexistencia de los distintos colectivos culturales que se mantienen separados, en el interculturalismo los ejes son diálogo y encuentro entre culturas; un encuentro que es entendido como “un desarrollo creativo de las culturas que se implican en él, como expresión de una solidaridad entre ellas” (idem.). Ahora bien, insistimos en que el interculturalismo no es posible en sociedades desiguales. No puede promoverse el diálogo sin modificar las causas que generan la asimetría social y cultural, pues estaríamos quedándonos en una aspiración, en un simple discurso que no es capaz de transformar la praxis. Como ha expresado Fidel Tubino (2005, s.p):

“La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico [...]. No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo [...] hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo”.

d) Reconocimiento de la igualdad frente a práctica de la igualdad

Tanto el multiculturalismo como el interculturalismo consideran que el Estado no puede mantenerse indiferente ante la cuestión de la diversidad cultural. El multiculturalismo postula que los derechos individuales son suficientes para garantizar la igualdad –puesto que todos los derechos son iguales para todos los individuos- (Kymlicka, 1996). Sin

embargo, las decisiones sobre la diversidad que adopta el Estado siempre privilegian a la cultura dominante, ya sea ésta mayoritaria o minoritaria, mientras que las culturas dominadas -mayoritarias o minoritarias- sufren una serie de perjuicios que no afectan a la anterior.

La equidad que persigue el interculturalismo va más allá del reconocimiento de los derechos e implica cambios estructurales. No se limita a tolerar las diferencias dentro de las estructuras de colonialidad impuestas ni a reconocer la diversidad sin más, sino que busca formas de transformar esas estructuras para redistribuir el poder económico, social y político que provoca la desigualdad socio-cultural (Walsh, 2002b, 2002c; Tubino, 2003, 2004, 2005; Viaña, Tapia & Walsh, 2010). Por lo tanto, la relación entre las culturas no es una cuestión de voluntad subjetiva, sino de causas estructurales – económicas, políticas, sociales- que condicionan dicha relación y generan la desigualdad.

e) Limitaciones y contradicciones del modelo multicultural

La principal limitación del multiculturalismo es que, si bien reconoce las diferencias entre culturas, niega la importancia del carácter relacional del contacto interétnico. Consideramos que ésta es su limitación más importante porque justamente el carácter relacional de la identidad cultural es el que permite explicar la dimensión conflictual de las relaciones interculturales. Afirmar esto permite dar el paso de la coexistencia entre culturas a la interrelación entre culturas, que es lo mismo que decir del desconocimiento y la guetización del “otro” al conocimiento del “otro” y al establecimiento de un diálogo que permita eliminar juicios previos de valor para alcanzar una convivencia armónica, siempre partiendo de una situación de igualdad entre los diferentes.

En este mismo sentido, la capacidad del multiculturalismo es limitada cuando plantea que la diversidad cultural se define por sí misma a partir de categorías objetivas como las de nación, pueblo y cultura. Al negar la importancia de la relación entre culturas no tiene en cuenta que éste es un elemento fundamental para la formación de la identidad individual y colectiva: un individuo, una nación y una cultura sólo se definen en relación a otro u otros, pues es justamente la relación la que permite definir sus identidades (Walsh, 2002c; Tubino, 2005).

El multiculturalismo también acepta que las culturas son diferentes, pero no iguales: sólo dentro del liberalismo las relaciones interculturales pueden desarrollarse adecuadamente por ser éste moralmente superior al resto de marcos culturales y socio-políticos, como explicamos al principio. Al partir de esta afirmación, de entrada el multiculturalismo ya establece una jerarquía que niega la igualdad entre culturas y promueve la creación de relaciones de dominación entre ellas. Sin embargo, y sin tener en cuenta lo anterior, plantea que la desigualdad es fácilmente superable con el reconocimiento de los derechos individuales y con la libertad de cada grupo socio-cultural para reproducir su identidad étnica. En este sentido, desde la perspectiva intercultural el multiculturalismo opera colonialmente al no poner en cuestión cuáles son las causas estructurales que generan la desigualdad. Algo que no se supera sólo con dejar que cada grupo reproduzca libremente su especificidad -ya que puede hacerlo sin por ello abandonar su posición subalterna-, con el reconocimiento de derechos individuales sin más, ni con la consideración de que las relaciones entre culturas sólo puedan establecerse desde una posición estructural cultura mayoritaria dominante-culturas minoritarias dominadas, lo que limita su capacidad de análisis en otros contextos en los que esta posición se invierte, como hemos visto.

Por último, al considerarse que el liberalismo es el marco socio-político al que deben asimilarse el resto formas culturales, se impide que las culturas minoritarias conserven sus rasgos diferenciales, distintos a los de la mayoritaria. Como bien ha señalado Raimon Panikkar (2002, p. 30), “el multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente, incluso si la llamásemos metacultura”. La contradicción deviene de la pretensión de salvaguardar a las culturas minoritarias y de asimilarlas al mismo tiempo.

f) Limitaciones y contradicciones del modelo intercultural

Consideramos que la principal limitación del interculturalismo es la generalizada utilización del término “intercultural” para denominar cualquier relación entre culturas. Esto significa, como en el caso del multiculturalismo, no tener en cuenta en qué condiciones se establece dicha relación.

Cuando hablamos de interculturalidad automáticamente pensamos en diálogo, respeto, valoración positiva de las diferencias y convivencia armónica entre grupos socio-culturalmente diferentes, sin analizar desde qué posiciones se maneja el término, porqué y con qué objetivo, ni si esas relaciones se dan en condiciones de igualdad. Ello da lugar a su manipulación y a su vaciamiento, lo que anula su capacidad para transformar la realidad y permite que su uso siga manteniendo el orden vigente. Al respecto, autores como Moreno (2012) consideran que el interculturalismo supone dar pasos atrás con respecto al multiculturalismo, ya que el multiculturalismo al menos reconoce las diferencias, mientras que el interculturalismo las anula a partir de su reconocimiento.

Otra de las limitaciones del interculturalismo es que no da una respuesta clara a la protección de los derechos individuales ni a los límites de la tolerancia. Aunque apoya el respeto a los derechos individuales y privilegia el aprendizaje mutuo entre culturas, no establece límites de “tolerancia cero” ante un grupo socio-cultural que pretenda proteger injusticias entre algunos de sus miembros -por ejemplo, la ablación del clítoris en algunas sociedades africanas, la situación de subordinación de la mujer como resultado de las relaciones de dominación entre los géneros o cualquier otra práctica que atente injustamente contra la salud y la integridad de las personas-, lo que impediría que ese grupo recibiera derechos diferenciados. De hecho, hasta hoy la perspectiva de género ha sido escasamente desarrollada dentro del interculturalismo (De Vallescar, 2000; Betancourt, 2001). Coincidimos con Cruz (2013) cuando sostiene que en casuísticas como las referidas, el interculturalismo apostaría por que sus miembros acogieran elementos externos que consideraran razonables para incorporarlos en su grupo cultural de referencia, pero no ofrecería garantías de que esas situaciones dejaran de reproducirse y las relegaría al ámbito de la voluntad del grupo socio-cultural en cada caso.

El interculturalismo no establece unos límites de tolerancia en las relaciones entre culturas porque parte de la base de que el respeto entre éstas las hará más igualitarias. Sin embargo, si no se establecen límites, no podrá garantizarse la igualdad en las relaciones interculturales (Aranguren, 2006; Cruz, 2013; Sáez, 2014).

1.1.3. Interculturalidad y plurinacionalidad

1.1.3.1. La interculturalidad como proyecto político

Como hemos venido señalando insistentemente, a diferencia de lo ocurrido en Europa, donde la interculturalidad ha sido insertada principalmente en los programas educativos dirigidos a extranjeros y a algunas minorías, en América Latina ha sido propuesta por los movimientos indígenas de algunos países como proyecto político -por ejemplo, en Bolivia y Ecuador-. La trayectoria histórica propia de cada contexto y de sus agentes socio-políticos ha llevado a un planteamiento distinto de la interculturalidad en cada caso.

En América Latina, la interculturalidad ha sido propuesta por el movimiento indígena como proyecto político para acabar con el colonialismo interno y externo, con lo que algunos autores (Lander, 2000; Quijano, 2000; Mignolo, 2006) llaman la colonialidad del saber, del ser y del poder. Desde la estructura colonial hegemónica los grupos socio-culturales “otros” no conocen, no piensan y, por tanto, “no son”. Sus saberes y pensamientos no tienen valor, lo que genera sentimientos de inferioridad en los oprimidos, que asumen como normales las prácticas, saberes y pensamientos hegemónicos y niegan los suyos propios (colonialidad del saber). Asumen, pues, la forma hegemónica del “ser” (colonialidad del ser). A estas formas de colonialidad se suma la colonialidad del poder, basada en modelos hegemónicos de explotación y dominación configurados sobre el mismo principio de raza (y racismo) a partir del que se sitúa a los grupos socio-culturales “otros” también en una posición subalterna. Esto da cuenta de por qué la interculturalidad ha sido insertada en el discurso indígena: para romper con las estructuras de dominación eurocentristas y con los “efectos totalitarios de las categorías occidentales de pensamiento y subjetividad” (Mignolo, 2006, p. 140).

La interculturalidad es un proceso que asume las reivindicaciones sociales hechas por los pueblos diversos, que permite construir un proyecto común y que va más allá de las coyunturas políticas. Por ello exige cambios personales y cambios estructurales de la sociedad en su conjunto (CONAIE, 2001, pp. 3-34; FENOCIN, s.f., p. 11), como proyecto de cambio social necesario para transformar al Estado.

De acuerdo con Walsh (2002c, p. 54), atribuir a la interculturalidad un sentido político e ideológico implica insertarla en prácticas y procesos insurgentes y hegemónicos. Insurgentes porque llevan a la creación de propuestas que cuestionan el poder dominante y plantean un proyecto alternativo de sociedad y de Estado. Es en este sentido que Walsh también habla de propuestas hegemónicas si planteamos la interculturalidad como la nueva forma de hegemonía opuesta a la del Estado, sin perder de vista que siempre debe mantenerse abierta a la pluralidad de formas de vida, subjetividades y racionalidades existentes. Consideramos que, si bien en este planteamiento se señala la necesidad de una permanente apertura hacia la diversidad, existe el riesgo de convertir la interculturalidad en algo rígido al proponerla como un modelo hegemónico que sustituya al del Estado nación: en cualquier caso, se habla de hegemonía, lo que no deja de encontrar su sentido en una forma de imposición.

No obstante, estamos de acuerdo en la necesidad de plantear estos procesos en la medida en que, como dice Walsh (ídem.), permiten dinamitar la matriz colonial dominante que reproduce la subalternización y buscan la decolonialidad para construir la interculturalidad.

1.1.3.2. Plurinacionalidad e interculturalidad: elementos complementarios de un mismo proyecto de Estado

En algunos países europeos, como España y Reino Unido, y en otros de América del Norte, como Canadá, la plurinacionalidad se ha colocado en el centro del debate público. Al igual que ocurriera con la interculturalidad, ésta también se discute desde distintos contextos geográficos y sociales. En este respecto, Clavero sostiene que en los países occidentales el debate está teniendo lugar de espaldas a las experiencias desarrolladas en América Latina, lo que supondría una fuente de enriquecimiento que se está dejando escapar (Bustillos y Aguilar, 2015) . No obstante, en el caso español los procesos plurinacionales latinoamericanos últimamente han sido considerados como referentes por parte de algunos partidos políticos emergentes de reciente creación.

A pesar de la diversidad cultural que existe -y ha existido- al interior de los Estados nacionales, la mayoría de ellos se definen como tales y no como plurinacionales y pluriculturales. En palabras de Moreno (2015, s.p), este sería “el caso del Estado

Español, que no reconoce su pluralidad nacional ni se pronuncia por la interculturalidad sino que es definido constitucionalmente como una única nación, en la que - paradójicamente- se admite la existencia de nacionalidades con autogobierno limitado”.

La plurinacionalidad es una nueva forma de organización política que persigue el reconocimiento de las nacionalidades históricamente diversas frente a la idea de un solo modelo nacional, pero sin fines separatistas ni de aislamiento (Ayala, 1992; Macas, 1992; Simbaña, 2005). Se trata de refundar el Estado unitario mediante la integración de las naciones plurales, de crear la unidad a partir de la diversidad y la interculturalidad dentro de un solo Estado.

En América Latina, esta refundación plurinacional busca la descolonización del Estado uninacional sobre la base de la aceptación de la diversidad cultural. En la región, el Estado-nación se fundó en el siglo XIX a partir de la ruptura colonial, pero conservó las formas de dominación política, social y económica de los pueblos subalternos – indígenas y afros-, que quedaron excluidos de la sociedad dominante. Por ello, y de acuerdo con lo que señalan algunos autores (Ayala, 1992; Villavicencio, 2003; Ramón, 2004), el proyecto nacional ha sido completamente inviable y el Estado plurinacional ha emergido como centro de las propuestas y luchas decoloniales de los últimos 30 años – fundamentalmente en Ecuador y Bolivia-. La plurinacionalidad no sólo revela el planteamiento reduccionista de “lo nacional”, construido desde los sectores dominantes blanco-mestizos, sino que ofrece otra concepción del término, pensada desde la diversidad de los sujetos que han sido históricamente excluidos de la perspectiva unitaria, homogénea y monocultural del Estado.

Conforme a lo expresado por Boaventura de Sousa Santos (2007, pp. 31-33), la plurinacionalidad no cuestiona el carácter unitario del Estado. De lo que se trata es de construir un Estado que reconozca las diversas formas de ejercer la autoridad que existen dentro de su territorio y la capacidad de los pueblos de autodeterminarse. La autodeterminación, por tanto, no equivale a la independencia sino que supone que cada nacionalidad y pueblo ejerzan sus propias formas de gobierno, de acuerdo con sus prácticas y tradiciones, pero dentro del marco jurídico del Estado unitario (ídem.).

La plurinacionalidad, como la interculturalidad, también requiere de una situación de igualdad como punto de partida. Esto exige la transformación de tres esferas que están íntimamente articuladas, según Díaz Polanco (Díaz, 2005, pp. 61-63): la socio-económica, para promover procesos que lleven a un reparto más equitativo de la riqueza; la política, para promover los cambios en las estructuras de poder y hacer que la diferencia deje de ser objeto de dominación, explotación y exclusión; y la socio-cultural, para el reconocimiento de las diferencias y la construcción de las relaciones interculturales en condiciones de equidad.

La transformación de estas tres esferas requiere, a su vez, de tres acciones fundamentales que han sido detalladas por el mismo autor en lo que él llama “la agenda de la identidad y la redistribución” (Díaz, 2004, citado por Simbaña, 2005, pp. 205-206):

La redefinición de la división geográfica y política y del territorio nacional. La división geopolítica centralista del Estado uninacional desconoce las realidades diversas e impide la gestión autónoma de las esferas social, cultural, política y económica de cada pueblo y nacionalidad, subordinadas a la forma monocultural y centralista del Estado. Esta redefinición permitirá la creación de espacios de autogestión en los que cada pueblo y nacionalidad pueda manejar y reproducir libremente su vida económica, social, política y cultural.

La conformación de nuevos poderes locales. El Estado plurinacional requiere del reconocimiento de las diversas formas de autogestión y autogobierno como categorías jurídico-políticas, de acuerdo con las realidades históricas y las necesidades sociales, económicas y culturales de los pueblos y nacionalidades. Esto implica la modificación de los sistemas electorales y de representación política establecidos en el Estado uninacional.

Participación de las nacionalidades y pueblos en la esfera nacional. El Estado debe promover la participación de las nacionalidades y pueblos en los distintos círculos administrativo-institucionales, mediante el establecimiento de las condiciones jurídico-políticas que permitan superar las asimetrías –sociales, políticas, culturales y económicas-, no mediante la anulación de las diferencias sino estableciendo ,a partir de

éstas, las condiciones reales de igualdad y respeto para la construcción de las relaciones interculturales entre los ciudadanos y de éstos con el Estado.

Dentro del ámbito de la democracia, el Estado plurinacional reconoce a las autoridades de los pueblos y nacionalidades que han sido elegidas –conforme a sus usos y costumbres- dentro del Estado unitario, en igualdad de condiciones con respecto a los demás sectores sociales. Por ello la plurinacionalidad asume y valora positivamente las distintas formas de democracia existentes en el territorio estatal, ya sean la democracia comunitaria, deliberativa o/y participativa, las cuales enriquecen y complementan a la democracia representativa, impulsando un auténtico ejercicio democrático intercultural (Larrea, 2008). Asimismo, la construcción de un Estado radicalmente democrático es también la construcción de un Estado policéntrico, por ello, la plurinacionalidad implica descentralización, lo cual no significa el debilitamiento del Estado.

En este proceso de refundación sobre lo plural la diferencia es necesaria para lograr la transformación del sistema, pero la diferencia no debe referirse sólo a la alteridad históricamente excluida sino al conjunto de grupos socio-culturales que integran la diversidad y a sus articulaciones con lo plurinacional. Por ello, y tal como declara la CONAIE (2007, p. 10), la interculturalidad es un principio fundamental en la nueva conceptualización del Estado plurinacional, la base sobre la que debe construirse y el eje sobre el que deben refundarse las estructuras e instituciones.

La interculturalidad y la plurinacionalidad comparten una misma base: la de la igualdad de derechos y el reconocimiento mutuo (Moreno, 2015). Si bien la interculturalidad permite incorporar la especificidad cultural en la refundación del Estado, éste debe construirse sobre los principios de autodeterminación y democracia y promover la igualdad de los pueblos independientemente de sus diferencias históricas, culturales y políticas. Esto nos permite afirmar que la interculturalidad y la plurinacionalidad, en tanto que proyecto político y social, son elementos complementarios: la plurinacionalidad reconoce y describe una realidad en la que diversas nacionalidades y pueblos conviven, mientras que la interculturalidad refiere a las relaciones que se establecen entre ellas en términos de equidad, respeto, democracia y justicia social (Walsh, 2008; Acosta, 2009).

La visión de este binomio como complementario, sin embargo, no es común a todos los agentes sociales y políticos. En Ecuador, los debates llevados a cabo en torno a la Constitución del 2008 suscitaron enfrentamientos entre algunas organizaciones indígenas como la CONAIE, que apostaban por la inclusión conjunta de la interculturalidad y la plurinacionalidad, y otras como la FEINE y la FENOCIN, que convinieron en que sólo la interculturalidad debía ser incorporada.

Para la CONAIE, los pueblos indígenas no sólo necesitaban que la interculturalidad fuera incorporada en la refundación del Estado, sino también que en esa refundación se reconociera la existencia de pueblos y nacionalidades con territorios, trayectorias históricas, sociales, culturales, políticas y económicas particulares (plurinacionalidad), que habían sido históricamente negadas y subyugadas por el poder colonial. El reconocimiento de Ecuador como intercultural y plurinacional permitiría iniciar procesos de descolonización que garantizarían la igualdad de derechos.

Por el contrario, para la FENOCIN y la FEINE la plurinacionalidad no debía ser incluida en la Constitución puesto que, desde sus alegatos, los indígenas no constituyen naciones sino pueblos y la declaratoria del Estado como plurinacional llevaría a su propia división. Aunque introducimos aquí esta cuestión directamente relacionada con los conceptos de interculturalidad y plurinacionalidad que se tratan en esta parte del trabajo, la abordaremos más detalladamente en el Capítulo 3.

1.2. La Educación Intercultural Bilingüe como modelo educativo

1.2.1. Diversidad cultural y exclusión social: contexto de la Educación Intercultural Bilingüe

Como ya hemos señalado, la literatura especializada constata que el término “interculturalidad” nace en América Latina, vinculado al movimiento indígena y, particularmente, a la educación escolar indígena, entre otros elementos (Pozzi-Escot & Zúñiga, 1991; López, 1997, 1999; López y Küper, 1999; Tubino, 2008; López, 2009; Ferrão, 2010). La EIB empieza a gestarse en la región desde mediados de los años 40. Sin embargo, no será hasta la década de los 70 cuando interculturalidad y bilingüismo se asocien con mayor fuerza a la educación, desde un actor social que comienza a

consolidarse en el escenario político latinoamericano: el movimiento indígena. Aunque irrumpa con mayor fuerza en algunos países que en otros, el movimiento indígena logra generar conciencia sobre las condiciones de subalternidad y exclusión a las que son relegados los grupos socio-culturales no hegemónicos como resultado de las relaciones de dominación entre indígenas y no indígenas. La interculturalidad y el bilingüismo son incorporados en los discursos y propuestas organizativas de los movimientos indígenas para enfrentar el discurso del mestizaje promovido por el Estado durante siglos.

La educación indígena en América Latina sigue una evolución histórica que hemos considerado pertinente dividir en cinco etapas fundamentales. Éstas se corresponden con las transformaciones y avances en el campo de la EIB, asociados a la lucha del movimiento. A continuación realizaremos un breve recorrido por cada una de ellas en el que podrá apreciarse en qué contexto, cómo y por qué el movimiento indígena incorpora las nociones de interculturalidad y bilingüismo en sus demandas educativas y qué evolución han seguido hasta la actualidad.

1.2.1.1. Las primeras décadas del siglo XX: educación indígena y asimilación nacional.

Durante la etapa colonial y los inicios del siglo XX, la función atribuida a la educación fue la de promover la asimilación del “otro”. El desprecio a lo indígena motivó la creación de instituciones que no reprodujeran la identidad indígena, sino que generaran procesos de desidentificación. Ir a la escuela significaba someterse a la subyugación y el maltrato para eliminar cualquier signo y elemento de identificación indígena, de aquí que por ejemplo, a muchos niños se les cortara el pelo para mestizarlos (Yáñez, 1991). En este respecto, es muy ilustrativo el dicho de “la letra con sangre entra”. De esta manera, la escuela, institución por excelencia para la aculturación, se convirtió en la herramienta más eficaz de homogeneización social y de desaprendizaje de las lenguas y tradiciones culturales propias. Posibilitó la asimilación de las minorías indígenas y la cohesión social, en fin, la construcción del Estado-nacional unitario y el avance hacia el progreso y el desarrollo capitalista.

Estas necesidades de homogeneización nacional llevaron a la construcción de las primeras escuelas bilingües (López, 1999; Ferrão, 2010). Por primera vez las lenguas

vernáculos se incorporaron al ámbito institucional bajo lo que se conoce como bilingüismo de transición, que se basa en un uso instrumental de las mismas para que el educando aprenda la lengua hegemónica y una vez que el dominio de ésta se ha logrado, pasa a convertirse en la lengua exclusiva de comunicación, dentro y fuera del contexto educativo. Con esto se propicia la pérdida de la lengua y la cultura propias, así como la asimilación de las lógicas lingüísticas y culturales hegemónicas del Estado-nación.

1.2.1.2. Los años 60 y 70: las experiencias de educación popular, germen de la educación intercultural bilingüe.

La nueva idea de bilingüismo fue acogida por las experiencias de educación popular que en los años 60 se desarrollaron en toda América Latina y que respondieron a diferentes realidades. Aunque estas iniciativas no se desmarcaron de los objetivos integracionistas del momento -la integración de la alteridad seguía siendo necesaria para el desarrollo y el progreso de la nación- y se centraron en el ámbito de la educación no formal, consiguieron sentar las bases de la construcción de los sistemas escolares desde una nueva óptica que respondió a dos elementos clave: por un lado, la relación existente entre los procesos educativos y los contextos socio-culturales y por otro, el protagonismo de los actores a los que los programas iban dirigidos, lo que permitió situarlos en el centro de las actuaciones pedagógicas (Ferrão, 2010).

Desde este mismo enfoque, en la década de los 70 algunas universidades, ONGs y el sector más progresista de la Iglesia Católica promovieron experiencias alternativas de educación indígena dirigidas por líderes comunitarios. Estas nuevas experiencias insertaron el bilingüismo en un discurso más amplio en el que la interculturalidad comenzaba a revelar las limitaciones del modelo educativo clásico y visibilizaba la necesidad de incorporar a los procesos educativos, no sólo las diversas lenguas sino también las distintas culturas. Como señala Ferrão (2010), fue la existencia de distintas lenguas lo que llevó a proponer un diálogo entre las distintas culturas, impulsando la idea de una educación intercultural. Desde esta nueva óptica, en los países de la región con población indígena se crearon escuelas comunitarias para las que los propios indígenas exigieron que sus directores y profesores fueran miembros de las comunidades (ídem.).

Se abrió, por tanto, un replanteamiento sobre los proyectos y programas de educación que hasta el momento sólo habían contemplado la dimensión lingüística. En relación a ésta, también empezó a proponerse el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua oficial del Estado en calidad de segunda lengua. La nueva demanda giró en torno a la incorporación de la esfera cultural, que iba más allá de la idiomática y permitía recuperar y revitalizar los saberes indígenas para darles oficialidad a través de su incorporación en el currículo escolar (López, 1999, 2007). Ello devino en la introducción de la dimensión antropológica de la educación bilingüe, generando a su vez, el surgimiento de una nueva categoría: la biculturalidad o biculturalismo, donde se establecía que el educando debería aprender contenidos de su propia cultura y contenidos de la cultura “nacional”. Lo anterior llevaba a dos nuevos retos (López, 1999, p. 2): qué tratamiento deberían recibir las culturas indígenas desde el currículum y cuál sería su futuro en el contexto de las relaciones que progresivamente iban estableciéndose entre los indígenas y la sociedad blanco-mestiza.

Por otro lado, la biculturalidad no era entendida como sinónimo de interculturalidad. Desde esta categoría -que nació en los Estados Unidos para tratar la diversidad cultural- se entendía que un individuo bicultural podía asumir visiones, prácticas y elementos de dos culturas diferentes y discernir sin problemas entre una y otra para actuar estratégicamente en los respectivos contextos. Sin embargo, y como sostiene Moya (1998, p. 370), la idea de biculturalismo planteaba dos problemas principales: el primero, que no se consideraba la interacción dialéctica entre las lenguas y culturas en una única estructura social; el segundo, que tampoco se contemplaba la condición diglósica⁸ del propio bilingüismo y, consecuentemente, las limitadas posibilidades de una integración sin graves riesgos para la identidad de los pueblos minorizados participantes en el contacto intercultural. Por estos motivos, el biculturalismo fue rechazado en Sudamérica y dio lugar a que a mediados de los 70 se empezara a definir en todos los círculos -indígenas, académicos y de otra índole- el concepto de interculturalidad -a excepción del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que hasta los años 90 siguió usando el término “bicultural”- (ídem.).

⁸ La diglosia tiene lugar cuando en un mismo territorio conviven dos lenguas distintas. Pero mientras que una tiene más prestigio y es usada como lengua oficial, la otra es relegada a situaciones de oralidad consideradas socialmente inferiores -la familia, la comunidad-.

Luis Enrique López (1999, p. 3) afirma que la primera vez que se usó el concepto de interculturalidad fue en 1975, por parte de dos lingüistas y antropólogos venezolanos, Mosonyi y González. Lo emplearon para aplicarlo al ámbito de la educación e incorporarlo a sus descripciones sobre las experiencias con los indígenas arhuacos del Río Negro, en Venezuela. Con ello pretendían responder a las contradicciones que recogían los programas de educación dirigidos a los pueblos indígenas de tierras bajas, recién incorporados a un proceso educativo escolarizado en el que no se sabía si optar por una aculturación o por el mantenimiento de estos pueblos en las condiciones en las que fueron encontrados. Para Mosonyi y González (1975, citado por López, 1999, p. 3) la interculturalidad no puede desvincularse del bilingüismo o multilingüismo, pues la lengua vernácula es un componente simbólico esencial de la totalidad cultural. Por tanto, una sociedad intercultural es una sociedad bilingüe o multilingüe en la que las lenguas maternas y la lengua mayoritaria tienen funciones específicas, algo que no implica competencia o conflicto en su coexistencia.

En 1982, Mosonyi y otro investigador, Rengifo, retomaron el concepto de educación intercultural bilingüe en la Reunión de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO y del Instituto Indigenista Interamericano sobre el Proyecto Principal y el Plan de Acción Indigenista, que tuvo lugar en Oaxaca. Aquí, a partir de sus reflexiones en torno a las experiencias de EIB en Venezuela, concluyeron en que la EIB se construye sobre la base las lenguas y culturas de las etnias implicadas en el proceso educativo. De tal manera, en tanto que modelo intercultural y bilingüe, los grupos étnicos deberían integrar contenidos culturales propios en el proceso educativo y al mismo tiempo, incorporar gradualmente –pero no sustitivamente- los contenidos culturales de la sociedad mayoritaria, en pos de garantizar una formación integral al educando, que nunca deberá considerarse inferior a la que recibe el alumno no indígena (López, 1999, p. 3).

1.2.1.3. La década de los 80: el movimiento indígena latinoamericano y la demanda por la educación intercultural bilingüe

De acuerdo con Ruth Moya (1998), tanto la interculturalidad como la EIB nacen con el propósito de lograr el reconocimiento de lo diverso, de la identidad y del diálogo cultural, para establecer una relación de equilibrio que acabe con las desigualdades, no

porque éstas no se reconozcan sino porque intencionalmente se trata de ponerlas en el foco del conflicto cultural.

La perspectiva intercultural surgió en el marco de las posiciones subalternas que ocupaban los pueblos indígenas y sus culturas dentro del conflicto intercultural. El reconocimiento de la marginación social condujo al reconocimiento de este conflicto y esto fue lo que llevó a algunos movimientos indígenas a manifestarse contra la opresión nacional y social, como aspectos inherentes a la cuestión indígena (ibídem.). Por ello, en algunos países latinoamericanos –Bolivia, Ecuador y Guatemala, entre otros- la interculturalidad ha sido indispensable para el objetivo de refundar la nación -a partir del reconocimiento de las nacionalidades (plurinacionalidad)- y la educación intercultural bilingüe la principal herramienta para ello.

Con base en estos planteamientos, los movimientos indígenas más consolidados –como los de Ecuador y Bolivia- iniciaron una nueva etapa a principios de los años 80, en la que reivindicaron la incorporación del término “intercultural” en los programas educativos a ellos dirigidos y su puesta en práctica. El objetivo de esta demanda era abordar desde el ámbito educativo las cuestiones de la interrelación y el conflicto entre la sociedad indígena y la hegemónica, sin menoscabo de la dimensión lingüística en el proceso educativo. De aquí surge la idea de la *educación intercultural para todos*, respecto a la que Pozzi-Escot y Zúñiga (1991, pp. 292-294) señalan que la EI debe ser “una educación enraizada en la propia cultura y abierta a contenidos de otras culturas [...], el denominador común de todo el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades, de manera que todo ciudadano tome conciencia de lo que significa e implica vivir en una sociedad heterogénea”. Con esto, se plantea que la educación debe ser intercultural bilingüe para los indígenas y monolingüe e intercultural para la población hispano-hablante, aunque en países como Ecuador y Perú se contempla como “deseable” el aprendizaje de al menos una lengua ancestral por parte de esta última. Desde este planteamiento se contradice el sentido de la EIB, ya que al estar lengua y cultura íntimamente vinculadas un proceso educativo no puede ser sólo intercultural ni sólo bilingüe, por ello plantear para la población hispano-hablante una educación sólo intercultural impide que el proceso educativo sea adecuado: si no se aprende la lengua indígena, no puede entenderse el universo cultural al que reproduce. Es más, incluso en países que comparten una misma lengua nacional, expresiones construidas sobre la

misma lengua y referidas a los mismos hechos emplean palabras distintas. Por ejemplo, en países como Argentina, Ecuador, México y Perú la expresión “estar parado” significa en España “estar de pie”. Ello revela que incluso existiendo una lengua común, ésta se inscribe en universos culturales distintos.

En la reunión que tuvo lugar en México sobre educación bilingüe en 1982⁹, se incidió sobre la necesidad de crear políticas nacionales de plurilingüismo y multiethnicidad que contemplaran la oficialización nacional de las lenguas indígenas y la creación de políticas educativas afines. Entre las recomendaciones finales que se plantearon, se encontraba la de establecer un cambio de denominación de “educación bilingüe bicultural” a “educación intercultural bilingüe” para reconocer que una sociedad nunca podría ser bicultural debido al carácter integrador, histórico y dinámico de la cultura, que permite la constante incorporación de nuevos elementos si sus necesidades se lo demandan. Esta concepción de la EIB -adoptada inicialmente en Perú, Ecuador y Bolivia-, pese a lo establecido en las denominaciones oficiales, no fue asumida como un deber de la sociedad en su totalidad sino como manifestación de la condición marginal de los indígenas, que debían prepararse para interactuar en un contexto pluricultural en el que eran discriminados (Chiodi, 1990, p. 473).

Desde la sociedad dominante, la interculturalidad se consideró –y se considera todavía– una “cuestión de indios” y no se apeló al carácter monocultural de la educación nacional, sinónimo de universal-mestiza. Y es que, no debemos olvidar que el modelo educativo intercultural bilingüe propuesto por el movimiento indígena persigue el derrocamiento de la matriz colonial para poner fin a la exclusión de los oprimidos, mediante el logro de espacios de autonomía (Walsh, 2002c). Es por ello que esta modalidad educativa ha suscitado y suscita conflicto entre los pueblos subalternizados y la mayoría dominante, porque requiere de un cambio estructural del sistema vigente que privilegia al grupo hegemónico.

⁹ A partir de la década de los 80, también influyen en la evolución del concepto de interculturalidad y en los programas de educación intercultural y bilingüe los planteamientos de la teoría del control cultural y el etnodesarrollo de Guillermo Bonfil Batalla (1981), que en Colombia darían lugar a lo que hoy se conoce como etnoeducación.

1.2.1.4. La década de los 90: Estados pluriculturales, multilingües y multiétnicos.

Los acelerados procesos de aculturación y la imposición de un sistema educativo homogeneizador en los territorios indígenas en los que las lenguas vernáculas eran idiomas de uso predominante no pudieron acabar con la persistencia de lo indígena. Su presencia era tal que no sólo no se podía negar, sino que era más obvia que antes gracias a la actividad organizativa del movimiento en países en los que los indígenas eran invisibles y estaban condenados a la inexistencia social (López y Küper, 1999, s.p). Esta situación llevó a que desde la década de los 80, pero fundamentalmente a partir de la década de los 90, numerosos Estados latinoamericanos realizaran reformas educativas y emitieran disposiciones legales para incorporar la EIB en sus políticas públicas. Estas reformas se llevaron a cabo en países como Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Perú y México (ídem.).

Incluso, en casos como los de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México se elaboraron reformas constitucionales para reconocer los derechos lingüísticos y culturales de la población indígena. Además, estas reformas fueron refrendadas por la legislación internacional, que reforzó y marcó los procesos de cambio educativo, como el Convenio 169 de la OIT (Moya, 1998, p. 380).

Al otorgar protección e igualdad ante la ley a los distintos grupos culturales, se inició lo que se conoce como multiculturalismo constitucionalista o constitucionalismo multicultural (Noguera, 2009, 2010). Esto, que sin duda supuso un avance, debe ser entendido en el contexto del progreso neoliberal que a comienzos de los años 90 se fortaleció gradualmente en América Latina. Como ocurriera con los imperativos del capitalismo durante las primeras décadas del siglo XX, ahora era también necesario mantener el control social e integrar a los sectores históricamente excluidos en el modelo económico nacional e internacional. Así, mientras que por un lado, la educación intercultural bilingüe era promovida desde distintos sectores sociales como un proyecto educativo alternativo-inclusivo, por el otro, los Estados-nacionales emitían reformas educativas con la sencilla intención de adecuar la educación a las necesidades de modernización económica, antes que con la de interculturalizar el sistema educativo desde el compromiso real de atender las demandas de la población indígena (Ferrão, 2010).

No obstante, en este escenario empezó a reflexionarse sobre la posibilidad de que la EIB pasara de ser una modalidad educativa sólo para indígenas a convertirse en una alternativa de todos los sistemas educativos. Esto, sin embargo, no tuvo mayores repercusiones a nivel nacional. De tal manera, aunque en los países en los que los movimientos indígenas eran más consolidados –como Bolivia, Ecuador y Perú– y se habían dado grandes y firmes pasos en el campo de la EIB, estos progresos se redujeron a la población indígena, inserta en islas comunitarias en las que la “interculturalidad” se dio desde los grupos subalternos hacia los hegemónicos y no a la inversa (Moya, 1998, p. 382).

1.2.1.5. Desde el año 2000 hasta la actualidad: políticas públicas de educación intercultural bilingüe.

Desde la década del 2000 hasta la actualidad, la educación intercultural bilingüe ha sido incorporada a dos ejes de cambio, como plantean Viaña, Tapia y Walsh (2010). En primer lugar, la EIB se ha articulado a los objetivos de desarrollo humano integral, impulsados por los Estados latinoamericanos para atender a la población indígena que se encuentra en situación de vulneración social, a través de políticas asistenciales que le permitan mejorar su calidad de vida. En lo sustancial, desde este eje se busca la inclusión de los grupos excluidos para favorecer la cohesión social. Algo que puede constatarse en las políticas adoptadas por organismos e instituciones internacionales – UNESCO, PNUD y CEPAL–, quienes lanzan programas de atención a la diversidad para que no sea motivo de conflicto, inestabilidad e inseguridad social y permitan el desarrollo pacífico de los dictámenes del mercado en cada momento. Las políticas de educación del Estado no se alejan, por consiguiente, de los propósitos económicos nacionales e internacionales tradicionales.

En segundo lugar, la EIB se ha incorporado a nuevas políticas de construcción de una educación única y universal desde la que se busca garantizar la igualdad e incorporar la diversidad (ídem.). Ello ha conducido a la creación de sistemas de “educación intercultural” en algunos países latinoamericanos, aunque la cuestión intercultural sigue asociándose exclusivamente a lo indígena, sin implicar al conjunto de los grupos culturales existentes en el territorio nacional.

En la actualidad, al menos 17 países latinoamericanos desarrollan programas de EIB – Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Guayana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela- y dos de ellos –Ecuador y México- cuentan con cobertura nacional de EIB (López y Küper, 1999, s.p). En el caso mexicano, la EIB se ofrece a través de un Subsistema de educación paralelo al regular hispano, dirigido sólo a las áreas de población indígena, que pertenece a la Secretaría de Educación Pública. Por su parte, en Ecuador la EIB se incorpora en el Sistema de Educación Nacional desde el año 2009 y es gestionada por la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), dependiente de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

En países como Bolivia, Colombia, Guatemala y México, la educación intercultural bilingüe está formalmente dirigida a los educandos de habla indígena. En Ecuador, la Constitución del 2008 –actualmente vigente- reconoce como “deseable” el aprendizaje de una de las lenguas vernáculas del país por parte de la población blanco-mestiza, pero no lo establece como un criterio formal y obligatorio y no contempla la inclusión de las lenguas vernáculas en los currículos no indígenas. Por tanto, puede afirmarse que la EIB sólo se aplica, como en otros países, en zonas de predominante población indígena.

En el caso de Paraguay, la educación intercultural bilingüe tiene alcance en todos los niveles y modalidades educativas nacionales, puesto que el 90% de su población es bilingüe en castellano y guaraní. Éste representa un caso excepcional en el que la población blanco-mestiza se ha apropiado también de la lengua indígena, lo que facilita el establecimiento de una verdadera educación intercultural bilingüe (López y Küper, 1999, s.p).

Debe destacarse que en los casos boliviano y ecuatoriano el planteamiento de la educación intercultural se dirige a la refundación nacional del sistema, desde principios de descolonización y transformación de las estructuras de dominación que lo rigen. Cuenta de ello dan las cartas constitucionales en las que los respectivos Estados, a diferencia de otros, se declaran interculturales y plurinacionales e introducen reformas en los artículos correspondientes a sus sistemas de educación (Walsh, 2008; Cruz, 2013). En Bolivia la declaración de plurinacionalidad se realizó posteriormente, pero en

Ecuador interculturalidad y plurinacionalidad lograron incorporarse conjuntamente en la Constitución del 2008 gracias a la acción de la CONAIE.

Puede observarse cómo las categorías de interculturalidad y bilingüismo en el campo de la educación han experimentado una evolución sin precedentes. En este proceso evolutivo se ha transitado desde la invisibilización y negación sistemática de la especificidad lingüística y cultural dentro del Estado monocultural, hacia su valorización por parte de Estados que han reconocido su carácter pluricultural y multiétnico –Argentina,, Brasil, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela-, e incluso su carácter plurinacional e intercultural en los casos boliviano y ecuatoriano, donde la EIB se ha constituido como proyecto político del movimiento indígena.

1.2.2. ¿Por qué un enfoque intercultural en educación?

1.2.2.1. Diversidad cultural, interculturalidad y educación

Aunque las relaciones interculturales abarcan numerosos ámbitos –político, cultural, de salud, etc.-, desde el ámbito educativo es, según López (1997, 1999) y Ferrão (2010), desde donde mayores aportaciones se han realizado por diferentes motivos. En primer lugar, porque las investigaciones en este campo han tomado más fuerza; en segundo lugar, porque la escuela es un laboratorio vivo en el que se construyen las bases de la sociedad; por último, y relacionado con esto, porque la educación tiene grandes capacidades de transformación social. De tal manera, se entiende que, si en el contexto educativo pueden redefinirse las relaciones entre los alumnos cultural y étnicamente diversos y las relaciones entre culturas pueden reorientarse hacia nuevas formas de convivencia en las que prime el intercambio de prácticas, saberes y experiencias, esta “realidad experimental” puede trasladarse al resto de la sociedad, impulsando el cambio, justamente, desde la escuela y la educación intercultural.

La educación intercultural es una educación vinculada a la propia cultura, pero abierta a los elementos y contenidos de otras formas culturales que se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hace especial hincapié, por tanto, en la dimensión de un proceso educativo que debe estar situado en el contexto socio-cultural de pertenencia de

los estudiantes, pero también incorporar las necesidades de aquellos que pertenecen a otras sociedades cultural y étnicamente diferentes (Pozzi-Escot & Zúñiga, 1991). Es una alternativa educativa que asume las asimetrías existentes en la sociedad y las repercusiones que éstas tienen en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos, con la consecuente subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un único sistema hegemónico. Partiendo de aquí, la educación intercultural aspira a la construcción de relaciones igualitarias entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores, así como a proveer al educando de la capacidad de análisis crítico de la sociedad y de las relaciones desiguales que existen hacia su interior (Godenzzi, 1997, p. 29)

Este modelo educativo requiere de estrategias pedagógicas que partan del respeto al “otro” y se abran hacia el diálogo desde un plano de horizontalidad que supere los modelos pedagógicos tradicionales. Ello implica abandonar el carácter homogeneizante del currículum para incorporar la diversidad y establecerla a través de un nuevo concepto de aprendizaje, que promueve la reconceptualización de las formas de pensar la escuela y los procesos pedagógicos (Cañulef, 1998). El objetivo es preparar a los educandos para construir y vivir en una sociedad en la que la diversidad cultural se reconozca como legítima y las diferencias entre culturas se consideren elementos de enriquecimiento común y no de desigualdad y exclusión. La meta de la educación intercultural nos remite a la creación de sociedades en las que existan relaciones interétnicas armoniosas con igualdad real de derechos, de aquí que la diversidad cultural se considere un derecho y lo intercultural un elemento constitutivo de lo cultural. En base a esto, la cultura se entiende desde su visión antropológica –que trataremos más adelante-, y se plantea como una manera cambiante de percibir, habitar y comprender el mundo, en el que las diferencias culturales deben ser reconocidas sin jerarquías de superioridad-inferioridad de unas culturas sobre otras (ídem.). Para esto, el proceso educativo debe favorecer en los educandos el desarrollo de la toma de conciencia y la capacidad de análisis crítico sobre los distintos sistemas sociales y sobre las relaciones asimétricas que se dan entre ellos.

La incorporación del enfoque intercultural en el sistema educativo brinda la posibilidad de aceptar las diferencias culturales desde el respeto y la equidad social, una perspectiva que todos los grupos sociales y los individuos particulares deben asumir para

relacionarse con sus diferentes desde el plano de la igualdad. La educación intercultural establece que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a generar, desde sus especificidades y diferencias, la construcción de una sociedad común. Por ello el aprendizaje no puede desarrollarse desde una jerarquía de saberes y conocimientos ni desde la unidireccionalidad del proceso educativo en la que los grupos históricamente excluidos aprenden las culturas, lenguas y conocimientos de los grupos dominantes (Walsh, 2010). Al contrario, la interculturalidad debe trascender a los grupos subalternizados –indígenas y afros- e implicar a todos los sectores sociales. Es por esto que, como plantea López (1997), contribuye a la construcción de una pedagogía en la diversidad y desde la diversidad.

1.2.2.2. Fundamentos y principios de la educación intercultural

Chiodi y Bahamondes (2001, pp. 80-81), plantean que la EI se sustenta sobre tres grandes ejes y descansa sobre tres grandes principios. Respecto a los primeros, estos son:

1. Los derechos específicos de los grupos étnicos o minorías nacionales
2. La lucha contra los prejuicios raciales y la búsqueda de formas de integración no asimilacionista, y
3. La adaptación de los sistemas educativos y pedagógicos a las exigencias de un mundo cada vez más globalizado e interconectado

Con vinculación a estos tres grandes ejes, se establecen los siguientes principios, según Chiodi (2001, p. 81):

1. La afirmación del derecho a la diferencia cultural y el reconocimiento del valor propio de cada cultura en términos de sí misma.
2. La promoción de las relaciones dialógicas e igualitarias entre las culturas. La educación intercultural proyecta al alumno hacia el conocimiento de otras experiencias culturales y activa su curiosidad y su capacidad de conocer y aprender. Es una educación abierta que lucha contra el etnocentrismo, los prejuicios y la inercia negativa hacia la otredad.

3. La comprensión de las diferencias dentro de la propia sociedad y en otras sociedades. Esto favorece una nueva conceptualización de las diferencias en la que éstas -de acuerdo con la concepción antropológica de la cultura- pueden ser vistas como algo susceptible de incorporar en el propio grupo.

Por su parte, Malgesini y Giménez (2000, pp. 130-134) ofrecen también una clasificación de los principios o fundamentos sobre los que descansa la EI. Éstos son los que se exponen a continuación:

1. La diversidad humana como algo positivo: la diversidad humana es un desafío antes que un problema y, sobre todo, una gran oportunidad de intercambio y enriquecimiento.
2. Alternativa crítica a la educación monocultural: el sistema educativo monocultural es incongruente con los objetivos que comúnmente se le asignan a la educación. Cuando la educación toma una orientación monocultural no estimula el sentido de la curiosidad en los educandos sobre otras culturas y sociedades. De la misma manera, la educación monocultural no promueve en los alumnos el desarrollo de la imaginación para que conciben alternativas, puesto que no se les transmiten más opciones que las de su propia sociedad y cultura.
3. La educación intercultural va dirigida a todos: la EI es necesaria para todas las sociedades, culturas y personas. No se reduce a aquellos ámbitos en los que la otredad tiene mayor presencia.
4. La educación intercultural no es culturalismo: el concepto de EI ofrece una relevancia y un peso adecuados a los factores culturales, étnicos, lingüísticos, etc. El exceso de énfasis en las identidades culturales genera resultados contraproducentes. Por tanto, no deben exagerarse las diferencias.

1.2.2.3. El enfoque intercultural en educación

Siguiendo los planteamientos de Luis Enrique López (1999, 2007), existen una serie de claves para entender el enfoque intercultural en educación. En primer lugar, la

interculturalidad implica la construcción de un nuevo modelo de Estado que responda a la diversidad étnica y lingüística de su sociedad plural. Así, al hablar de educación intercultural nos referimos a una modalidad educativa que permita construir esta concepción distinta de Estado y de sociedad, desde la que se procura la superación de la uninacionalidad, la uniculturalidad y el monolingüismo y, en fin, de la homogeneización socio-cultural (Walsh, 2008, 2009; Tubino, 2011). Para ello la escuela debe asumir un papel radicalmente distinto e incorporar la interculturalidad como motor de una nueva idea de educación, que rebase la uniformización en todas sus dimensiones.

Por otro lado, la pluralidad se ve incentivada por una situación de creciente regionalización económica y cultural que hace que las fronteras –físicas, culturales y mentales- se diluyan y con ello, la cuestión de la integridad (López, 2007). Esto permite hablar de proyectos educativos binacionales para aquellos educandos que pertenecen a territorios indígenas que han sido divididos por las fronteras de los Estados. Escenarios como éstos facilitan el impulso de la interculturalidad y presentan nuevos retos para la educación intercultural y para la educación intercultural bilingüe.

El actual contexto internacional de globalización económica, tecnológica y comunicativa también merece especial mención (ídem.). Este escenario presenta nuevos retos comunicativos y culturales que deben ser asumidos por la escuela. Los retos comunicativos llevan a la necesidad de formar a los estudiantes en el manejo de nuevos instrumentos, códigos y lenguajes con la finalidad de favorecer su participación en el proceso de globalización. Respecto a los culturales, el reto exige dos cosas: por un lado, la incorporación de los educandos a un proceso de comparación e intercambio cultural constante, para que puedan afrontar la diversidad y relacionarse con ella desde un sentido crítico; y por otro, la construcción de individuos que se reafirmen e identifiquen con su propia cultura de referencia, para que críticamente reflexionen sobre qué elementos de otras culturas podrían incorporar a la suya propia, lo que les permitiría manejarse adecuadamente en el escenario local y global. Al respecto, también los sistemas educativos nacionales deben incorporar la educación intercultural para todos y no sólo para los grupos étnicos considerados “diferentes” –no hegemónicos-.

Otra de las cuestiones importantes a tener en cuenta es el rol consolidado de los movimientos indígenas y otras organizaciones étnicas y su participación en el Estado-

nación (López, 2007). Los pueblos indígenas de América Latina demandan el derecho a conservar sus propios conocimientos, saberes, prácticas y tradiciones y exigen de los demás su reconocimiento. De ello se desprende que también exigen el derecho a la diferencia para desarrollar sus particulares formas de construir, entender y vivir el mundo. Sin embargo, como ya se ha dicho, esta demanda sólo puede satisfacerse a través de un proyecto intercultural que exige la participación de todos los sectores sociales y no puede ser entendido exclusivamente desde la población indígena hacia la sociedad hegemónica, lo cual anularía la posibilidad de construir la *interculturalidad para todos*. En muchos Estados latinoamericanos - Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú, entre otros- el discurso de la interculturalidad ya ha sido insertado en las políticas públicas del Estado –educación, salud y cultura, fundamentalmente- y a tal efecto, se han desarrollado reformas legislativas desde las que se reconocen derechos y se garantizan mecanismos para la creación del Estado intercultural. La puesta en práctica de estas disposiciones es otra cuestión, que en este trabajo se analizará para el contexto ecuatoriano.

La asociación entre interculturalidad y bilingüismo también es de obligada referencia para una mejor comprensión de la necesidad del enfoque intercultural en educación (López, 2007). Esta asociación no puede llevar a la idea errónea e injusta de que la EI tiene como destinatarios exclusivos a los pueblos indígenas, en tanto que minorías étnicas. Al contrario, no es casualidad que esta modalidad educativa lleve por apellido el término “intercultural”. Como venimos explicando, hace alusión directamente las interacciones, articulaciones y diálogos que, en términos de igualdad y respeto, deben establecerse entre los grupos socio-culturales que inevitablemente comparten espacios y prácticas en su convivencia cotidiana. Por esta razón es que el concepto de interculturalidad ha sido acogido para construir un nuevo proyecto democrático basado en el principio de inclusión de la otredad históricamente excluida, pero sobre la base de la convivencia y la interacción entre todos los sectores sociales en condiciones de equidad, respeto y valoración positiva de las diferencias. A este respecto, un proyecto de educación intercultural, especialmente cuando incorpora como sujetos a pueblos que han sido oprimidos cultural y lingüísticamente, debe contemplar en sus programas y estrategias educativo-pedagógicas las raíces de la propia cultura y de la propia visión del mundo para, a partir de estas bases, recomponer un universo propio sobre el que

posteriormente pueda establecerse el diálogo y el intercambio intercultural igualitario (Tubino, 2005; López, 2007).

Ahora bien, los procesos educativos tampoco deben centrarse de manera exclusiva en los pueblos subalternizados y sus culturas (López, 2007). De ser así, se estaría cayendo en el mismo plano monocultural desde del otro extremo, lo que llevaría a la exclusión mutua. Si bien lo intercultural no puede ser entendido sólo en términos de las culturas minoritarias particulares, tampoco puede serlo sólo en términos de la cultura hegemónica; tanto en un caso como en el otro, el término estaría siendo perversamente usado.

La superación de la visión estática de la cultura y de la identidad es otra de las claves centrales para aplicar un adecuado enfoque intercultural en educación (López, 2007). Mientras que las lenguas pueden distinguirse claramente unas de otras, las culturas, al construirse sobre procesos de convivencia, conflictos y mecanismos de adaptación al medio, no se prestan fácilmente a tales distinciones. Desde su concepción antropológica, el carácter dinámico de la cultura permite que un individuo pueda desenvolverse con elementos de su cultura de referencia y con otros que haya incorporado de otras culturas con las que convive a diario. De tal manera, estos elementos operarán de forma complementaria en todos los contextos, pero el sujeto no podrá distinguir cuáles pertenecen a cada horizonte cultural.

También deben considerarse las nuevas realidades que se generan a partir de la interacción entre sociedades ágrafas y aquellas de tradición escrita en procesos educativos de este tipo (Heise, Tubino & Ardito, 1994; López, 1999, 2007). La escritura y el alfabeto son complementos interculturales incorporados por sociedades en las que la oralidad es la vía principal de transmisión del conocimiento. Este préstamo cultural les ha permitido reforzar la propia cultura y facilitar su reproducción. Resultado de ello ha sido el elevado número de escritores indígenas que se han profesionalizado y que mediante la producción literaria de diversos géneros han logrado, no sólo reforzar su cultura sino visibilizarla y difundirla. No obstante, la práctica de la escritura ha desplazado cada vez más a la de la oralidad, poniendo en grave riesgo su supervivencia (Gómez y Agualongo, 2006).

Por último, el currículum es otro de los elementos clave en un proceso de educación intercultural (López, 2007). Se trata de uno de los grandes ejes del proyecto pedagógico, puesto que recoge los valores, saberes y conocimientos propios y ajenos, cuya organización permite promover el diálogo y la complementariedad entre las culturas diversas. Pero, como bien ha apuntado López (1999), sin menoscabo de la importancia que deben adquirir los contenidos eminentemente teóricos, debería enfatizarse más sobre la dimensión práctica de la interculturalidad. De lo contrario, el potencial del currículum intercultural como proyecto de cambio y construcción social se reduce. Deben diseñarse ejercicios prácticos, dinámicas, simulaciones y debates en los que se experimenten de manera ficticia las situaciones de conflicto entre personas de distintas tradiciones culturales y lingüísticas.

1.2.3. Bilingüismo, cultura e identidad

Las categorías de lengua, cultura e identidad están estrechamente relacionadas y se retroalimentan mutuamente. El lenguaje, como parte del sistema cultural, permite crear códigos de traducción de los símbolos y estructuras mentales, a partir de los que se comunican imágenes, representaciones, ideas y conceptos que remiten a los significados e instrumentos de una sociedad. A su vez, la cultura crea los lenguajes y es conducida por éstos. Ambos elementos conforman la identidad individual y grupal, resultado de las relaciones e interconexiones que se establecen entre la cultura y el lenguaje cuando tiene lugar la interacción de los actores en el proceso social (Messineo & Hecht, 2007, p. 138).

Ahora bien, cuando se da un proceso bilingüe deben tenerse en cuenta una serie de elementos derivados del manejo, no sólo de dos códigos lingüísticos sino también de dos códigos culturales en los que cada una de las lenguas se inscribe. En este sentido, la Sociolingüística nos ofrece el concepto de competencia comunicativa para analizar los procesos que tienen lugar en las comunidades de habla en las que coexisten dos lenguas. El término de “competencia comunicativa” refiere al conjunto de habilidades adquiridas en un proceso de socialización, a través del que se aprenden el conocimiento gramatical y los usos de la lengua en las distintas situaciones sociales (Dell Hymes, citado por Messineo & Hecht, 2007, p. 139). Es un concepto de radical importancia en las investigaciones interculturales e intraculturales que toman como variables principales la

lengua, la cultura y la identidad y que estudian sus relaciones en el proceso de adquisición de una lengua, por el cual un individuo llega a ser miembro de una sociedad. Los procesos de socialización representan, por tanto, un importante campo de estudio para analizar cómo los individuos se convierten en miembros de una sociedad, mediante la adquisición de unas competencias lingüísticas determinadas.

La adquisición de una lengua lleva aparejada la adquisición de las pautas y códigos de un universo socio-cultural determinado, que son incorporados por el individuo a través de su participación activa en la sociedad. Por ello, y de acuerdo con lo señalado por algunos autores (Montaluisa, 1988; Yáñez, 1991; Valiente-Catter, 1999), el bilingüismo no puede explicarse únicamente a partir de la lingüística sino que debe abarcar las dimensiones cognitivas, sociales y culturales que participan en el proceso de aprendizaje de una lengua. Es por esto que la perspectiva socio-lingüística del bilingüismo se ocupa, entre otros, de elementos como la diglosia, la biculturalidad, la monoculturalidad, la aculturación, la multiculturalidad, la interculturalidad, la relación entre lengua e identidad, el dominio y el estatus de la lengua, la elección lingüística y la motivación (Bermúdez & Fandiño, 2012, p. 110).

De entre estos elementos, uno a los que la Sociolingüística atribuye mayor importancia es al de la motivación, es decir, qué razones son las que llevan a un individuo a querer adquirir una lengua distinta a la suya. Según Gardner y Lambert (1972, citado por Bermúdez & Fandiño, 2012, p. 110), existen dos tipos de motivación: una instrumental y otra integradora. La motivación instrumental es la que conduce al aprendizaje de una segunda lengua para obtener objetivos pragmáticos relacionados con la profesión, la superación académica o el acceso a la información científica escrita en otras lenguas. La motivación integradora refiere al interés por aproximarse a la cultura de la lengua meta e incluso por incorporarla a la propia cultura. Aquí es donde se sitúan los fenómenos de biculturalidad, monoculturalidad, aculturación y multiculturalidad, relacionados con el bilingüismo.

Bermúdez y Fandiño (2012) recogen los trabajos de Alarcón (2003, citado por Bermúdez & Fandiño, 2012, p. 112), donde se describen las variantes que pueden darse respecto a estos fenómenos:

- Un individuo bilingüe puede identificarse con los miembros de ambas lenguas y a su vez, los hablantes nativos de las dos lenguas pueden reconocerlo como miembro de sus comunidades. Sería, pues, un bilingüe intercultural.
- En un contexto multicultural, los individuos culturalmente diversos pueden no dominar las lenguas distintas a la propia, aunque también puede darse el caso de que existan individuos con competencias bilingües que no posean una doble identidad cultural, es decir, pueden ser competentes en dos lenguas, pero mantenerse monoculturales.
- Cuando un bilingüe adopta la cultura de la segunda lengua y rechaza su propia cultura se habla de aculturación. La aculturación así entendida tiene lugar en sociedades en las que la segunda lengua de un individuo se considera de mayor prestigio que su lengua vernácula. Aunque si el sujeto renuncia a la cultura de su lengua materna, pero no se identifica con la cultura de su segunda lengua, lo que se produce es una deculturación.

Como puede verse, la lengua es uno de los elementos vehiculares más relevantes de la cultura, por lo que al estudiar el bilingüismo como fenómeno debe tenerse en cuenta cuál es el rol de la cultura en un proceso bilingüe. Como ha señalado Álvarez (1999, p. 3), en los fenómenos de bilingüismo es importante considerar dos elementos fundamentales: la asociación entre lengua e identidad y el contexto en el que se produce el bilingüismo. Respecto al binomio lengua-identidad, hay que tener presente que la lengua no sólo se emplea con una función comunicativa, sino que también tiene una función identitaria que vincula al sujeto con un grupo étnico determinado. Esto es lo que se conoce como etnicidad, la cual otorga a la lengua, nuevamente, una función vehicular de normas y valores del grupo. Puede apreciarse cómo las tres variables –lengua, cultura e identidad- operan de manera interconectada, retroalimentándose dentro de un mismo sistema, tal y como anunciábamos más arriba.

Por otra parte, la importancia del contexto en el que tiene lugar el bilingüismo obedece a unas características que determinan el transcurso de los procesos de desarrollo, aprendizaje, uso y reproducción de las lenguas, de la identidad y de la propia cultura. En los contextos de desigualdad socio-cultural hay individuos que optan libremente por el

bilingüismo, mientras que otros lo hacen por la necesidad de interactuar en un escenario más amplio en el que la lengua de comunicación es otra distinta a la suya, lo que revela la existencia de relaciones de dominación y jerarquía entre las lenguas y culturas coexistentes en un mismo territorio. Se trata de algo especialmente significativo en aquellos casos en los que la identidad bilingüe tiene efectos negativos sobre la persona. De tal manera, si una comunidad bilingüe es estigmatizada, oprimida y subalternizada por otras, puede acabar afectando la identidad individual de la persona y del grupo oprimido (Alarcón, 2003, citado por Bermúdez & Fandiño, 2012, p. 112). Esto es lo que conduce a situaciones de aculturación y deculturación, como las anteriormente descritas

Sin embargo, cuando el bilingüismo se produce en situaciones de equidad social entre las lenguas y culturas, el individuo puede enriquecerse desde una perspectiva bilingüe e intercultural en la que construye libremente una síntesis a partir de la experiencia de los dos universos, lo que le permitirá estar más seguro de su identidad individual y cultural y cambiar fácilmente de registro sobre la base del respeto, el valor y la equidad de las lenguas y culturas en las que se desenvuelve (ídem.). Sobre estos principios descansa la educación intercultural bilingüe.

En el siguiente epígrafe abordaremos el análisis de los modelos de educación intercultural bilingüe, donde, con vinculación a las políticas de atención a la diversidad cultural promovidas desde los Estados latinoamericanos en distintos momentos históricos, podrán verse los usos del bilingüismo, el tratamiento de la cultura y sus repercusiones sobre la identidad étnica.

1.2.4. Modelos de Educación Intercultural Bilingüe

Desde sus inicios y hasta la actualidad, la educación intercultural bilingüe ha seguido tres orientaciones básicas (López 2009, p. 70): la asimilacionista, que se corresponde con el modelo bilingüe de transición en sus dos vertientes –de transición temprana y tardía-; la multiculturalista y tolerante, que obedece al modelo bilingüe de mantenimiento y desarrollo; y la del pluralismo cultural, que se inserta dentro del modelo de educación intercultural bilingüe “de enriquecimiento”, el cual se plantea en la actualidad en dos sub-modalidades: la de educación intercultural para todos (EI) y,

desde una perspectiva más radical, la de educación intercultural bilingüe para todos (EIB).

Como podrá comprobarse, la evolución de estos modelos se corresponde con la evolución experimentada por las categorías interculturalidad-bilingüismo desde su aparición en los años 60 y 70 y hasta el momento presente, punto que hemos explicado más atrás. Los paralelismos entre ambos procesos dan cuenta de la articulación de la EIB con los modelos de atención a la diversidad ofrecidos por los Estados nacionales y con la lucha del movimiento indígena latinoamericano por lograr una educación idiomática y culturalmente pertinente.

1.2.4.1. Perspectiva asimilacionista: bilingüismo de transición.

La perspectiva asimilacionista concibe la diversidad cultural como un obstáculo para la homogeneización nacional y plantea su solución a través del bilingüismo de transición. Ya sea en su vertiente transicional temprana o tardía, esta modalidad de bilingüismo promueve la utilización instrumental y temporal de la lengua vernácula para facilitar la adquisición de la segunda lengua, la cual se establecerá definitivamente como lengua única de instrucción y comunicación, dentro y fuera del contexto educativo (Yáñez, 1985; Chiodi, 1990).

La demanda indígena por la educación estuvo enfocada en un principio –durante los años 60 y 70- hacia el acceso a la lengua hegemónica y el aprendizaje de la lecto-escritura (alfabetización). La satisfacción de tal demanda se produjo en un momento en el que el Estado priorizaba la construcción de la identidad y de la unidad nacional, por lo que cualquier reconocimiento a la diversidad ponía en grave riesgo este proyecto unitario. Es por esto que para mantener la cohesión social y avanzar en la construcción del proyecto nacional, el Estado satisfizo la demanda educativa indígena asimilando a los grupos subalternos a la lengua y cultura hegemónicas (Ferrão, 2010). Sin embargo, el manejo de estos instrumentos ofreció a aquéllos la posibilidad de interactuar con el Estado y la sociedad dominante, ante quienes ganaron espacios de participación y lucharon por la defensa de sus derechos e intereses.

Uno de los elementos esenciales para lograr la asimilación fue la educación bilingüe de transición (Yáñez, 1985; Zúñiga, 1989; Chiodi, 1990; Heise, Tubino & Ardito, 1994; López, 1999; Abram, 2004). A través de este modelo, si bien se reconoció la distinta naturaleza de los idiomas en conflicto, se sometió a los idiomas indígenas a un tratamiento de transición que facilitó la apropiación de algún idioma europeo – castellano, portugués y en menor medida francés- y los códigos culturales en los que éstos se insertaban. En el bilingüismo de transición la educación es bilingüe en la etapa inicial de escolarización, sólo se desarrolla hasta que el alumno tiene el dominio suficiente de la segunda lengua, momento en el que ésta pasa a ser la única lengua de enseñanza.

A diferencia del tratamiento ofrecido a las lenguas vernáculas, los contenidos curriculares permanecieron inalterados, es decir, no se tuvo en cuenta que esas lenguas diversas se inscribían en el marco de tradiciones culturales también diversas. Ello provocó que esta inclusión parcial de la diversidad cultural siguiera reproduciendo la exclusión de la población indígena desde una dimensión cultural más amplia (López, 2009).

Durante las décadas de los 60 y los 70, el bilingüismo de transición se incorporó en los programas educativos de distintos países -Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú-. Fue promovido por los propios Estados o/y por ONGs y algunas organizaciones religiosas que recibieron su apoyo –por ejemplo, el ILV- (López y Küper, 1999, s.p). Por estas fechas también surgieron experiencias de bilingüismo alejadas de los propósitos evangelizadores y castellanizantes al uso, aunque siguieron provocando la pérdida de las lenguas vernáculas por el uso del bilingüismo transicional.

1.2.4.2. Perspectiva multiculturalista: bilingüismo de mantenimiento y desarrollo

La ejecución de estos programas, los debates suscitados en el seno de las instituciones académicas en torno al bilingüismo -y particularmente, en torno a la adquisición de las segundas lenguas- y sobre todo la mayor fuerza organizativa del movimiento indígena en la década de los 70 impulsaron la creación de un nuevo modelo bilingüe llamado de mantenimiento y desarrollo. El bilingüismo de mantenimiento y desarrollo se enmarca dentro de la perspectiva multiculturalista, que concibe la diversidad idiomática y

cultural como un derecho. Para ello promueve la preservación de las lenguas diferentes a la oficial a través de la educación (López, 2009).

Este nuevo modelo, en contraposición al anterior, establece la lengua materna como lengua principal de instrucción y reserva a la lengua oficial del país el tratamiento de segunda lengua (López, 1997). Mientras que el modelo de transición conduce a un “bilingüismo sustractivo” en el que la lengua materna se abandona progresivamente, y con ella la propia cultura, el modelo de mantenimiento permite un “bilingüismo aditivo”, a partir del que los educandos añaden a la primera lengua –la materna- una segunda (Heise, Tubino & Ardito, 1994, p. 45). Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como la institución privilegiada para garantizar un bilingüismo de doble vía: por un lado, debe reforzar las lenguas vernáculas amenazadas por la uniformización idiomática y por otro, debe proveer a los alumnos de las competencias lingüísticas necesarias para interactuar con la sociedad dominante.

En la década de los 70, las experiencias de educación popular comunitaria, promovidas por universidades, ONGs y por la propia Iglesia católica, abrieron un debate sobre la dimensión cultural del proceso educativo. Con esto pusieron en cuestión la validez de los modelos educativos convencionales y dieron importancia a la introducción de la dimensión cultural, junto a la dimensión lingüística (Ferrão, 2010). Ello provocó la modificación de planes, programas y currículums para que también se contemplaran los valores, prácticas, saberes y conocimientos de las distintas tradiciones culturales. Al mismo tiempo, se pretendía responder a las necesidades básicas de aprendizaje y acercar la escuela a la comunidad, desde los principios estructurantes de las cosmovisiones de los actores a los que el proyecto educativo iba dirigido: los indígenas (López, 1999; López y Küper, 1999). La combinación de estas dos categorías –bilingüismo e interculturalidad- fue lo que dio lugar a lo que hoy se conoce como educación intercultural bilingüe, la cual:

“en términos conceptuales, se podría definirla como el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas. Podríamos compararla a un puente que permite el proceso de comunicación entre el educador y los educandos, cuando éstos hablan una lengua que no es la oficial en el país” (Heise, Tubino & Ardito, 1994, p. 43).

Desde esta conceptualización, la EIB no se reduce a la enseñanza de dos lenguas sino que se enmarca en una estructura de aprendizaje de mayor alcance, en la que las lenguas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como elementos fundamentales de las tradiciones culturales correspondientes en cada caso, permiten la coherencia de todos los elementos que lo conforman (López, 1997). Esto es lo que por otro lado, convierte a esta modalidad educativa en una potencial herramienta de cambio y transformación social, al impulsar nuevas formas de enseñanza con proyección a la convivencia de los individuos en sociedades cultural y lingüísticamente diversas.

El paso del bilingüismo de transición al de mantenimiento y reproducción fue fundamental para promover las reformas educativas que se llevaron a cabo en la década de los 80, y principalmente en la de los 90, en muchos Estados latinoamericanos. Por ejemplo, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela modificaron sus constituciones para reconocer el carácter multiétnico, pluricultural y plurilingüe del Estado (López y Küper, 1999, s.p). En virtud de ello, definieron políticas públicas de atención a la diversidad cultural en las que se asumió el modelo de EIB en los programas dirigidos a la población indígena, como hemos explicado anteriormente.

1.2.4.3. Perspectiva del pluralismo cultural: Educación Intercultural (EI) para todos y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para todos

Desde la perspectiva pluralista, la diversidad cultural e idiomática se concibe como un elemento capaz de contribuir a la transformación del Estado nacional y de generar una nueva forma de relación intercultural. Por ello, la EIB busca la implicación de la sociedad en su conjunto para generar el enriquecimiento social y garantizar la convivencia entre culturas en condiciones reales de intercambio, reciprocidad e igualdad. Dos son las submodalidades que se contemplan desde la perspectiva pluralista: la de la educación intercultural para todos (EI) y, desde un enfoque más radical, la de educación intercultural bilingüe para todos (EIB) (López, 2009).

a) Educación Intercultural (EI) para todos

Dado que la interculturalidad refiere a las relaciones entre culturas, pero también debe visibilizar las condiciones en las que esas relaciones se producen, la interculturalidad para todos requiere de un tratamiento de las culturas ancestrales desde un enfoque crítico. Esta perspectiva intercultural crítica debe ser incorporada de manera transversal en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y alejarse del trato folklorizante de las culturas “otras”, que sólo sirve para seguir reproduciendo la brecha cultural entre los distintos sectores sociales (Moya, 2009).

En la actualidad, la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos muestran la aparente preocupación de extender el concepto de interculturalidad desde su circunscripción inicial en la educación bilingüe indígena hacia la educación de todos los ciudadanos (López, 2009). Como referimos anteriormente, Perú fue uno de los países que amplió la interculturalidad a todo el sistema educativo a finales de los 80, estableció la EIB para la población indígena y la EI para la hispano-hablante, reconociendo como “deseable” el aprendizaje de una de las lenguas indígenas del país por parte de la población hispano-hablante (López y Küper, 1999, s.p; López, 2009).

También referimos anteriormente el caso de Ecuador, otro de los países que adoptó los mismos principios. Con anterioridad al 2009, en Ecuador existía un doble sistema de educación: el SEIB para los indígenas, dirigido autónomamente por los propios pueblos y nacionalidades a través de la DINEIB, y el regular –para los hispanos-. Con el cambio de gobierno y la aprobación de una nueva Constitución en 2008, se procedió a la fusión de los dos subsistemas y a la conformación del Sistema Nacional de Educación, unificado a partir del año 2009. En él se determinó la extensión de la categoría intercultural a todo el sistema educativo, se estableció la EIB en las zonas de predominante población indígena y también se reconoció como “deseable” el aprendizaje de una de las lenguas indígenas por parte de la población hispano-hablante.

Estamos de acuerdo con López y Küper (1999, s.p) cuando señalan la falta de acciones concretas impulsadas desde los Estados en los que se ha implantado la EIB, para hacer efectiva la interculturalidad en los sistemas de educación intercultural e intercultural bilingüe.

b) Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para todos

Desde posiciones en las que la educación es entendida como proyecto político, y sobre todo como herramienta capaz de producir la transformación estructural de la sociedad con base en la interculturalidad y la plurinacionalidad, se plantea la necesidad de la *educación intercultural bilingüe para todos*. En particular, los movimientos indígenas de Ecuador y Bolivia, consolidados como plataformas políticas que han logrado grandes transformaciones nacionales y regionales, defienden estos planteamientos y colocan en el centro de las discusiones la importancia de extender las categorías de bilingüismo e interculturalidad a todo el sistema educativo para lograr definitivamente la transformación de la sociedad (Cruz, 2013; López, 2009).

La lengua representa una forma de ordenación y articulación del pensamiento, de la realidad, del mundo, en definitiva. Por ello las conexiones entre la lengua y la cultura convierten un proceso de enseñanza efectivo y consciente en un proceso de aprendizaje cultural, que brinda al educando la posibilidad de sentir, pensar y actuar comparando su propia lengua y cultura con la lengua y la cultura ajenas (Montaluisa, 1988; Yáñez, 1985, 1991). Como bien ha subrayado López (2009, p. 110):

“A menudo las lenguas son vistas únicamente como vehículos de comunicación, desvinculados del sistema semántico-semiótico del cual son parte en tanto fundamentalmente herramientas de significación. Si las lenguas son abordadas por la escuela en tanto tales y si se desarrolla en los educandos una conciencia crítica respecto de ellas, su funcionamiento y situación actual, entonces toda educación lingüística deviene de facto en intercultural. Ello no excluye, por cierto, la urgencia del trabajo cultural explícito en el aula de forma tal de avanzar con la interculturalización del currículo escolar”.

La diferencia, lejos de haber sido aceptada legítimamente como elemento enriquecedor, sigue siendo considerada por amplios sectores de población un obstáculo que es necesario eliminar (Moya, 2009). Sólo se han realizado tentativas para ofrecer un tratamiento intercultural a las lenguas indígenas a través de algunas normativas, donde su aprendizaje se plantea como “deseable” y, por tanto, sujeto al ámbito de la voluntad individual de la sociedad blanco-mestiza, mientras que en la realidad se reducen al

ámbito de “islas” socio-étnicas y territoriales indígenas y, más concretamente, comunitarias. Sigue sin entenderse que las lenguas indígenas se inscriben dentro de las culturas indígenas, situadas actualmente en posición de subalternización por parte de la sociedad dominante. Por lo tanto, afirmamos con López (2009) que si realmente se busca la transformación social del Estado desde la interculturalidad y desde ésta y la plurinacionalidad, en cada caso, la EIB para todos debería ser efectivamente asumida e implantada a través de los gobiernos mediante la ejecución de acciones concretas.

1.2.5. Bases teóricas de la Educación Intercultural Bilingüe

a) Bases filosófico-antropológicas

En las bases filosófico-antropológicas de la EIB se encuentran los conceptos de cultura, diversidad, pluralismo y relativismo cultural propios de la Antropología. En primer lugar, debemos distinguir entre lo cultural como dimensión universal de la existencia humana y las culturas como manifestaciones particulares de dicha dimensión (Bonfil, 1991; Echevarría, 2001). Lo cultural siempre está presente en los comportamientos individuales y colectivos de los sujetos y posibilita la construcción y reproducción el mundo social, al cual confiere sentido. De tal manera, la diversidad cultural, intrínseca a la condición humana, ha permitido construir *las culturas* a partir de los procesos y prácticas que han tenido lugar en distintos contextos espacio-temporales, determinados por las condiciones materiales y simbólicas de cada entorno. Estas condiciones han terminado configurando visiones particulares del mundo (Villoro, 1993), siendo la identidad propia y diferenciada lo que permite distinguir a un grupo cultural de otro.

En cuanto al pluralismo cultural, éste refiere a “la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social” (Giménez, 2003, p. 14). Dentro de esta concepción, el pluralismo entiende que la diversidad cultural es positiva y enriquecedora, por lo que llama a todas las manifestaciones y expresiones étnicas, culturales y lingüísticas a formar parte de una comunidad socio-política mayor para desarrollarse libremente. Consecuentemente, aboga por el rechazo de la homogeneidad cultural para defender la “celebración de la diferencia”.

El pluralismo cultural se basa en dos principios (Giménez, 2003, p. 16): el principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, la cultura, la etnia, la lengua, la religión, la nacionalidad, el sexo-género, etc; y el principio de diferencia o respeto y aceptación del “otro”. Es decir, apuesta por una sociedad en la que las personas tengan los mismos derechos, obligaciones y oportunidades y a su vez, sean respetadas en su especificidad étnica, cultural, lingüística, religiosa, etc.

Por último, otra de las nociones fundamentales que la Antropología aporta a la EIB es la del relativismo cultural. Las relaciones interculturales requieren de una actitud abierta y respetuosa hacia la diversidad que el relativismo cultural, como método de aproximación y acercamiento a la diversidad cultural, es capaz de aportar mediante la capacidad de empatizar y de suspender los juicios de valor previos a la interacción y el conocimiento del “otro”, alejándose así del etnocentrismo (Aguado et al., 2006). Cabe anotar que dentro de la propia Antropología, el relativismo cultural ha sido criticado como un modelo teórico absoluto que llevaría, en su acepción más radical, a la admisión del “todo vale” (Sebreli, 1992).

b) Bases sociológicas

Desde sus bases sociológicas, la EIB concibe a la escuela como un sistema compuesto de partes interrelacionadas que se integran y complementan. Es en estas interrelaciones donde debe focalizarse la atención para ver cómo son establecidas entre la escuela y el contexto más amplio en el que se inserta: la sociedad. Hay que tomar en cuenta el contexto intercultural en el que la escuela está ubicada y con el que opera, puesto que debe incorporar las especificidades sociales, culturales, étnicas y lingüísticas de los actores con el fin de abrirlas al medio, enriquecer el proceso y adaptarlo a la realidad. Esto le permitirá construir individuos reafirmados en su propia cultura, pero también abiertos a la diversidad cultural (García, s.f.).

También desde un sentido sociológico debe resaltarse el papel de la escuela como agente de cambio y transformación social (Castillo y Bretones, 2014). Al respecto, vuelve a manifestarse la importancia del carácter relacional, contextual y comunitario de la escuela intercultural bilingüe y el vínculo que se establece entre todos los componentes de la comunidad educativa. En tanto que agente situado, la escuela no puede obviar las necesidades del contexto en el que está insertada. Los procesos de

transformación social deben estar directamente conectados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que, según cómo se aborde la diversidad cultural en la escuela, así serán las transformaciones que se proyecten en la sociedad de la que forma parte. Esta cuestión es determinante para construir sujetos activos capaces de desarrollar su propia transformación y la de su entorno cultural, social y político.

c) Bases psicológicas

Desde un punto de vista psicológico, el aprendizaje de otros universos culturales y lingüísticos permite una apertura hacia otros mecanismos de pensamiento que redundan en un enriquecimiento intelectual del sujeto que aprende y que se proyectará en su interacción social con los miembros de otros grupos socioculturales. Sin embargo, el efecto psicológico más positivo se produce entre aquellos educandos que tradicionalmente han sido subalternizados por poseer una lengua y cultura diferentes a la hegemónica y a los que se les ha negado el derecho a desarrollar un aprendizaje escolarizado desde sus propios parámetros culturales y lingüísticos (López, 1997, 2000). Ésta ha sido la característica imperante en los sistemas educativos asimilacionistas desde los que se han impuesto la lengua y la cultura oficiales para provocar la homogeneización cultural.

Los efectos psicológicos derivados de la negación de la propia identidad idiomática y cultural, además de haber provocado la pérdida de lo propio para asimilar lo ajeno, han ido acompañados de violentos sentimientos de inferioridad respecto al autoconcepto del individuo como sujeto individual y del grupo como sujeto colectivo, en contextos en los que ser cultural y lingüísticamente diferente es motivo de estigmatización (Heise, Tubino & Ardito, 1994). Uno de los efectos psicológicos resultantes de estos procesos es la anomia, un sentimiento de desorientación personal y aislamiento social que genera ansiedad y angustia (Moreno, 1998, pp. 218-219). Algo que, por otra parte, despierta en los hablantes de lenguas subalternizadas el rechazo a seguir practicándolas por temor a ese estigma que les señala como diferentes e inferiores y les hace sentir vergüenza.

Al tomar como bases fundamentales del proceso educativo las categorías de interculturalidad y bilingüismo, y dentro de la concepción filosófico-antropológica que más arriba hemos explicado, la EIB permite el refuerzo de la propia identidad y el

desarrollo de un autoconcepto individual y grupal positivo que favorece la autoestima y permite al sujeto auto-reconocerse como igual a sus diferentes. Es por ello que numerosos investigadores (Montaluisa, 1988; Chiodi, 1990; Valiente-Catter, 1999; Yáñez, 1999; Rodríguez, 2004) han señalado que cuando los alumnos aprenden en su propia lengua y acerca de su propia cultura, no sólo se extinguen los efectos psicológicos negativos de un horizonte cultural impuesto que desplaza y niega al suyo propio, sino que éstos efectos se tornan positivos y generan mejores niveles de promoción escolar entre los estudiantes.

d) Bases pedagógicas

Los fundamentos pedagógicos de la EIB nos remiten a un conjunto de estrategias educativas intencionadas que buscan la formación de individuos capaces de entender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten, enriquezcan y beneficien a la sociedad (Ahuja et al., 2004, p. 49). Para esto es necesario poseer un profundo conocimiento de la lógica cultural a la que se pertenece, así como del resto de lógicas culturales con las que se convive. Son dos procesos íntimamente vinculados dentro el modelo intercultural bilingüe, que requieren (ídem.): en primer lugar, que todos los educandos puedan acceder al sistema educativo para que satisfagan sus necesidades de aprendizaje conforme a su especificidad idiomática y cultural y que a su vez, se nutran de los saberes y conocimientos de otros grupos socio-culturales, así como de los saberes considerados universales; en segundo lugar, la implicación de todos los actores en el proceso educativo –alumnado, profesores, directores escolares, padres y madres de familia, miembros de la comunidad e individuos provenientes de contextos socio-culturales más amplios-; y en tercer lugar, el replanteamiento de las relaciones interculturales con los “otros”, siendo la igualdad uno de los elementos más importantes en este replanteamiento. Como hemos explicado, si no tomamos la igualdad como punto de partida, podemos llamar intercultural a cualquier tipo de relaciones entre culturas y el término perdería todo su poder para transformar la realidad.

Al ser en este tercer punto –el de las relaciones entre culturas- donde se producen el diálogo, las tensiones y los conflictos interculturales, es aquí hacia donde deben dirigirse las estrategias pedagógicas. Éstas tienen que orientarse en la dirección de un

encuentro mutuamente enriquecedor que permita reelaborar la lógica cultural propia a partir de las lógicas culturales “otras”, lo que favorece el reconocimiento de la propia identidad como producto concreto de lo cultural y, en consecuencia, la aceptación y el respeto por otras formas culturales concretas (Ahuja et al., p. 50).

e) Bases políticas

Como bien señalaba Paulo Freire (1990), la educación es esencialmente política. Pero, yendo más lejos, asumir la interculturalidad implica situarse en una nueva visión política pluralista que invita a repensar lo político, lo étnico, lo cultural, lo social y lo lingüístico para articular las sociedades o naciones diversas que coexisten en un mismo Estado (Moya, 1998; López, 1999; Walsh, 2002c; Tubino 2005).

En un contexto eminentemente diverso, la escuela y la educación deben asumir un papel radicalmente distinto. La asociación interculturalidad-educación imprime un nuevo espíritu de transformación social dirigido al reconocimiento de los derechos culturales, lingüísticos e identitarios que requiere que las estrategias educativas sean renovadas para, desde ese agente llamado escuela, lograr el cambio de sociedad. Según Heise, Tubino y Ardito (1994, p. 35), uno de estos cambios tiene que ver con el sistema de representación político: si asumir la interculturalidad desde la educación significa respetar las diferentes racionalidades, ello implica asumir nuevas formas de democracia en las que las minorías no se vean perjudicadas por las decisiones de una mayoría hegemónica que no acepta legítimamente el derecho a la diferencia. Por ello es necesaria una redefinición del concepto de educación para que incorpore las diferentes formas y valores políticos.

Las bases políticas de la EIB son indesligables de su sentido reivindicativo, puesto que ésta nació de la lucha de sociedades históricamente excluidas y oprimidas -las indígenas- para reivindicar una educación lingüística y culturalmente apropiada. Esta conceptualización de la educación parte del problema histórico del poder colonial a partir del que se establecen relaciones de dominación entre las culturas hegemónicas y las subalternizadas (Viaña, Tapia y Walsh, 2010). Sin embargo, debe insistirse en que, desde todas sus dimensiones, pero sobre todo desde su dimensión política, la EIB es un

proyecto de refundación socio-estatal que pretende dirigirse, justamente por intercultural, al conjunto de la ciudadanía.

La interculturalidad y la EIB son elementos consustanciales a un nuevo proyecto de Estado, el Estado plurinacional, en el que todos los pueblos y nacionalidades diversos sean reconocidos y puedan ejercer efectivamente sus derechos. De aquí que la interculturalidad, en general, y la educación intercultural bilingüe, en particular, se conciban como un proyecto político y de vida común.

CAPÍTULO 2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras presentar el marco teórico de la investigación, en este capítulo exponemos su diseño: el enfoque metodológico y la metodología seguida, las técnicas de obtención de datos y otros instrumentos utilizados para la recogida de información, la selección de las unidades educativas, de los niveles de enseñanza y de los informantes y la temporalización.

2.1. Enfoque metodológico y metodología

Los objetivos de esta investigación requieren de un enfoque metodológico cualitativo. A través del mismo se ha buscado comprender a las personas “dentro del marco de referencia de ellas mismas”, experimentar la realidad como ellas lo hacen y comprender cómo la interpretan (Taylor y Bodgan, 1986, citado por Álvarez-Gayou, 2004, p. 26).

Dentro del marco de las investigaciones cualitativas, esta investigación es también etnográfica y descriptiva: etnográfica porque, basándose principalmente en la observación, analiza, estudia y describe el comportamiento y la interacción de los actores, sus valores, perspectivas y creencias en torno a una dimensión determinada de la realidad social (Martínez, 1994, p. 10); descriptiva porque pretende describir y analizar el objeto de estudio y realizar caracterizaciones del mismo, conforme a los objetivos que nos hemos planteado (Cisterna, 2007, p. 48).

La metodología seguida se ha diseñado a partir de cuatro itinerarios: la revisión de la literatura especializada sobre el objeto de estudio; el trabajo de campo en las unidades educativas seleccionadas, en sus contextos inmediatos y en otros relacionados con la EIB; el examen de la normativa y la legislación vigente para el Sistema Nacional de Educación y para el SEIB, en relación con el marco socio-político ecuatoriano; y el análisis de las valoraciones de los agentes sociales y políticos sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. El diseño de este itinerario ha buscado responder a los objetivos y a la hipótesis de investigación que expusimos en la Introducción del trabajo.

2.2. Técnicas de obtención de datos

En consonancia con el tipo y diseño de la investigación (etnográfico, descriptivo e interpretativo), se han utilizado las técnicas de observación sin participación, observación participante, entrevista, grupo de discusión y análisis documental para la recogida de información.

2.2.1. Observación y observación participante

La observación y la observación participante nos han permitido analizar y describir los comportamientos de los actores y los acontecimientos que han tenido lugar en los distintos escenarios estudiados.

La observación no participante ha sido desarrollada en esta investigación con la finalidad de obtener información sin alterar la conducta de los sujetos estudiados. Sin embargo, en algunos casos más y en otros menos, la sola presencia de la investigadora influía inevitablemente en su natural comportamiento, ya que de cualquier manera suponía la injerencia de una extraña en los contextos y dinámicas habituales. Esta “barrera”, no obstante, fue diluyéndose en las unidades educativas, en las comunidades indígenas y en otros entornos en los que se ubicaban las escuelas urbanas mediante la observación participante y la cotidianidad de la presencia. Ello fue especialmente importante en las unidades educativas en las que la investigadora prestó su colaboración en diferentes asuntos, tareas y necesidades, tanto de la escuela como de la comunidad, lo que por otro lado, le brindó la posibilidad de crear vínculos con los sujetos estudiados.

En otros escenarios como el Ministerio de Educación, la DINEIB, las coordinaciones zonales y direcciones distritales de EIB, dicha “barrera” no pudo superarse. Aunque se visitaron estas instituciones para realizar entrevistas en varias ocasiones, la presencia de la investigadora no fue cotidiana y el carácter institucional de los mencionados escenarios tampoco permitió un mayor acercamiento entre los sujetos estudiados y la misma. Las visitas se aprovecharon para desarrollar una observación no participante y no sistematizada con el objetivo de constatar qué lugar ocupaban los indígenas, cómo se desenvolvían y en qué medida reproducían su identidad dentro de estas instituciones del

Estado. En este sentido, se observó qué lengua de comunicación empleaban (lengua materna o castellano), qué indumentaria llevaban (propia, mestiza o una combinación de ambas), cómo y en qué medida reproducían -o no- el discurso institucional y si era equilibrado el número de indígenas y mestizos y de mujeres y hombres que trabajaban en ellas.

Si bien la observación sin participación ofrece la posibilidad de obtener datos “puros”, “no contaminados”, no permite acceder a toda la información que se necesita para responder a los objetivos de la investigación, ya que ésta se recoge de manera menos rigurosa y más fortuita (Ballesteros & Lara, 2007). Es por ello que la observación no participante fue desarrollada de manera complementaria a la observación con participación, técnica etnográfica por excelencia para la recogida de datos. Con ella pudimos analizar sistemáticamente y desde dentro los procesos educativos interculturales bilingües que se desarrollaban en las unidades educativas, reducir la interferencia de la investigadora en el curso lógico de los acontecimientos -como hemos dicho, una vez que su presencia iba formando parte de la cotidianidad- y obtener datos a través del contacto directo.

Aunque la observación participante no siempre implica la convivencia del investigador con los sujetos a los que estudia, en nuestro caso sí se dio esta convivencia en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo, las posibilidades no siempre fueron las mismas y estuvieron condicionadas por el contexto en el que se situaban las unidades educativas: urbano y comunitario. Mientras que en las unidades urbanas esa convivencia sólo se dio durante las jornadas escolares -y en el caso de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña* se extendió muchas veces al ámbito del Mercado Mayorista, en cuyo interior se encuentra-, en las comunidades indígenas la convivencia fue constante, puesto que la investigadora permaneció y pernoctó en ellas durante semanas, de lunes a viernes e incluso días sueltos del fin de semana para asistir a algunas celebraciones y fiestas a las que había sido invitada. Ello nos permitió acceder constantemente al universo simbólico de los sujetos estudiados y a escenarios que iban más allá de los estrictamente escolares, donde pudo observarse cómo se transmitían las lenguas, prácticas y cosmovisiones indígenas de padres y madres a hijos y cómo se reproducían al interior de la comunidad.

Debe reconocerse, no obstante, que la pernoctación de la investigadora en algunas comunidades también estuvo condicionada por la escasa frecuencia de transportes y por las largas distancias hacia la ciudad más cercana, pues muchas de ellas se encontraban en zonas profundas de selva y páramo y los trayectos superaban siempre las dos horas y media de ida y las correspondientes de vuelta.

Respecto al grado de participación, cabe señalar que no fue el mismo en todas las unidades educativas observadas. Aunque ofrecimos nuestra colaboración por igual en todas ellas, en algunas el nivel de participación en los procesos de aula fue más reducido a petición de los docentes que los dirigían. En estos casos nos limitamos a colaborar en aquello que se nos permitía y requería. Por el contrario, en otras unidades educativas nuestra participación alcanzó niveles máximos, llegando a establecerse relaciones constantes de colaboración con la comunidad educativa en su conjunto - docentes, alumnado, madres y padres- y con la propia comunidad indígena. En las unidades educativas urbanas la participación y la colaboración también alcanzaron altos niveles hacia su interior, pero no con su entorno más inmediato.

En cuanto al grado de sistematización de la observación, a diferencia de la observación no participante y no sistematizada que se desarrolló en las instancias e instituciones político-administrativas del Estado con competencias en EIB -ya que no constituían escenarios y contextos principales en nuestra investigación-, en las unidades educativas, tanto la observación no participante como participante fueron sistematizadas con el objetivo de lograr una mayor precisión en la obtención de datos y disponer de cierta flexibilidad para adaptarnos a situaciones concretas. Por ello, la observación -participante y no participante- se planificó previamente, lo que nos permitió reflexionar sobre qué datos íbamos a recoger en el terreno para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Los mismos criterios se siguieron para desarrollar la observación -con y sin participación- en las comunidades y en los contextos en los que se situaban las unidades educativas urbanas cuando ello fue posible, siendo éste el caso del Mercado Mayorista de Quito, donde se encuentra la unidad *Tránsito Amaguaña*.

Ambos tipos de observación se estructuraron en base a tres guiones distintos dirigidos a registrar la transmisión y reproducción de la lengua, la cultura y las cosmovisiones indígenas, según el contexto de observación: la unidad educativa, la comunidad

indígena y el entorno inmediato en el que se ubicaba la unidad urbana *Tránsito Amaguaña*: el Mercado Mayorista.

En las unidades educativas este guión se estructuró en torno a 9 ítems: 1) Día; 2) Hora; 3) Curso; 4) Aula; 5) Asignatura; 6) Maestro/a; 7) Características socio-culturales del grupo-clase (edad, número de hombres y mujeres, etnias); 8) Características físicas del aula (croquis del aula, mobiliario y distribución, decoración y ambientación, luz, ventilación, limpieza); 9) Proceso de enseñanza- aprendizaje. Como podrá verse más adelante, este guión corresponde a la hoja de registro que se diseñó para la obtención de datos en los procesos de aula, por lo que será explicado más pormenorizadamente en el apartado “2.3. Otros instrumentos utilizados en la obtención de datos”. Cabe señalar que en las unidades educativas todas las actividades cotidianas fueron registradas audiovisualmente bajo el consentimiento de los rectores y docentes.

En las comunidades el guión de observación se estructuró en torno a 10 ítems: 1) Lengua de comunicación entre padre/madre e hijos; 2) Lengua de comunicación entre comuneros (no hijos); 3) Vestimenta (viste a la indígena y enseña a sus hijos a llevar esta vestimenta); 4) Participa y hace a los hijos participar en las mingas¹⁰; 5) Participa y hace a los hijos participar en las fiestas indígenas y celebraciones comunales; 6) Enseña conocimientos y significados relacionados con la Naturaleza y sus ciclos; 7) Enseña las actividades económicas y productivas; 8) Enseña cánticos, melodías, cuentos y dichos relacionados con las cosmovisiones indígenas; 9) Enseña los valores indígenas (solidaridad, reciprocidad, “ama killa, ama llulla, ama shwar”¹¹, otros); 10) Implicación en la educación escolar de sus hijos (pregunta por las tareas de clase/ se preocupa de que hagan las tareas/ les ayuda a hacer las tareas/ está pendiente del material escolar que necesitan sus hijos/ visita al maestro/ asiste a reuniones de centro/ participa en las mingas escolares).

El guion de observación confeccionado para el Mercado Mayorista en el que se ubica la unidad urbana *Tránsito Amaguaña* fue similar al anterior y se estructuró en torno al mismo número de ítems, pero con algunas adaptaciones al contexto observado: 1)

¹⁰ Trabajos colectivos que se desarrollan solidariamente para el bien de la comunidad.

¹¹ “No ser ocioso, no mentir, no robar”.

Lengua de comunicación entre padre/madre e hijos; 2) Lengua de comunicación entre compañeros (no hijos); 3) Vestimenta (viste a la indígena y enseña a los hijos a llevar esta vestimenta); 4) Participa y hace a los hijos participar en las mingas del mercado; 5) Mantiene los vínculos con la comunidad y hace que sus hijos los mantengan (se desplaza a la comunidad para visitar a la familia y/o para participar en fiestas y acontecimientos/ no se desplaza pero hace que sus hijos se desplacen/ no se desplaza y no hace que sus hijos se desplacen); 6) Enseña conocimientos y significados relacionados con la Naturaleza y sus ciclos aunque el campo no sea el lugar habitual de residencia; 7) Enseña las actividades económicas y productivas; 8) Enseña cánticos, melodías, cuentos y dichos relacionados con las cosmovisiones indígenas; 9) Enseña los valores indígenas (solidaridad, reciprocidad, “ama killa, ama llulla, ama shwar, otros”); 10) Implicación en la educación escolar de sus hijos (pregunta por las tareas de clase/ se preocupa de que hagan las tareas/ les ayuda a hacer las tareas/ está pendiente del material escolar que necesitan sus hijos/ visita al maestro/ asiste a reuniones de centro/ participa en las mingas escolares).

2.2.2. Entrevista

Las entrevistas han sido desarrolladas en esta investigación con el objetivo de entender las experiencias de EIB vividas por los actores sociales y políticos desde sus propios discursos y experiencias. Para explicar más detalladamente cómo han sido llevadas a cabo las entrevistas en nuestro estudio, seguiremos los criterios de clasificación de Ruiz Garzón (s.f.): grado de estructuración, número de sujetos entrevistados y número de veces que un sujeto es entrevistado.

Según el grado de estructuración, desarrollamos entrevistas no estructuradas y semiestructuradas. La espontaneidad de la interacción en muchas situaciones y contextos suscitó el desarrollo de la entrevista no estructurada -también llamada informal-, de manera que ésta no pudo ser planificada previamente y tuvieron lugar procesos conversacionales no estructurados. En éstos el esquema de preguntas y secuencias no estuvo prefijado, las preguntas fueron abiertas y el entrevistado pudo construirse una respuesta propia. La naturaleza flexible de esta entrevista ha ofrecido una mejor adaptación a las necesidades del estudio, aunque el análisis de la información

obtenida ha sido más complejo y por ello ha implicado una mayor inversión de tiempo (Ruiz, s.f.).

Las entrevistas semiestructuradas han sido desarrolladas porque permiten una mayor profundización en las cuestiones y temas considerados relevantes y ofrecen la posibilidad de explicar al entrevistado el significado de alguna pregunta que no entienda, así como de formular aquellas que se consideren necesarias. A diferencia de la entrevista no estructurada o informal, aquí sí se disponía de un guion en el que se recogían los temas a tratar, aunque el orden de los mismos y el modo de formular las preguntas era siempre flexible, según la decisión y valoración de la investigadora en cada momento (Ruiz, s.f.).

La entrevista estructurada no se ha aplicado en esta investigación porque se construye a partir de una batería de preguntas predeterminadas y de opciones de respuesta prefijadas que impiden que el entrevistado pueda elaborar respuestas propias. Esto explica que las principales limitaciones de la entrevista estructurada sean la incomprensión de las preguntas por parte del entrevistado y la falta de flexibilidad de la propia entrevista (ídem.).

Respecto al número de personas entrevistadas, existen entrevistas individuales -un entrevistado- y colectivas -entre dos y cinco entrevistados- (Ruiz, s.f.). En este trabajo se han desarrollado entrevistas individuales a personas que poseían un conocimiento relevante sobre el tema de estudio.

Por último, en cuanto al número de veces que un mismo sujeto sea entrevistado, puede hablarse de entrevista única –se realiza una sola vez- o repetida –se realiza en distintos momentos a las mismas o a diferentes personas- (ídem.). Mientras que la entrevista única tiene como ventaja el ahorro de tiempo al entrevistador y al entrevistado, la repetida ofrece la posibilidad de obtener mayor verificación y de observar cambios en el desarrollo de las situaciones. En esta investigación se han realizado entrevistas únicas, aunque en algunas ocasiones se han repetido, no para analizar ninguna evolución sino para profundizar en una determinada cuestión o recoger algún tipo de información faltante. Por lo tanto, no podría hablarse de entrevista repetida propiamente dicha.

Se han realizado 50 entrevistas semiestructuradas a los actores sociales y políticos agrupados en las siguientes categorías: docentes (18), padres y madres de familia (12), cargos públicos de designación gubernamental y funcionarios de la Administración con competencias en EIB (11) y dirigentes y ex-dirigentes de la CONAIE y de otras organizaciones miembro de segundo grado (9). Asimismo, se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a investigadores adscritos a centros de investigación, instituciones académicas y otras que trabajaban el tema de la EIB en Ecuador, por lo que en total se han realizado 58.

Todas las entrevistas se han registrado mediante grabadora de voz –previo consentimiento de los sujetos entrevistados- y algunas fueron recogidas audiovisualmente. Las entrevistas han sido transcritas y registradas en soporte informático y posteriormente se ha procedido a la sistematización de la información en ellas contenida. En todo momento se ha asegurado la privacidad de la información y su uso exclusivo para la actividad investigadora. En este respecto, debe señalarse que se ha querido garantizar el anonimato de algunos de los testimonios recogidos a través de las entrevistas y de otras técnicas debido a su carácter especialmente crítico con el gobierno. Para ello se han establecido mecanismos que permitan recoger dichos testimonios en la Tesis, pero también evitar que los sujetos sean perjudicados.

Los docentes entrevistados imparten clase en distintos grados dentro del mismo nivel de enseñanza (Educación General Básica) y algunos de ellos ocupan puestos directivo-administrativos dentro de la unidad educativa. El análisis de estos discursos también nos ha servido para construir y contrastar el proceso histórico de la EIB y de cada escuela. Las entrevistas a los docentes se han organizado en 11 bloques integrados por un total de 38 ítems. Estos bloques son: 1) Formación y carrera docente; 2) Concepciones sobre interculturalidad, plurinacionalidad y EIB; 3) Tratamiento de la EIB en el currículo y en los materiales escolares –con distinción entre lenguas y contenidos-; 4) Estrategias pedagógicas y recursos didácticos utilizados al margen del libro de texto para el trabajo de la EIB; 5) Alumnado; 6) Relaciones del centro con la comunidad; 7) Implicación de los padres y madres en la educación de los hijos; 8) Problemática actual del centro; 9) Relaciones del centro con la DINEIB; 10) Gestión de la EIB y de sus principales elementos desde las políticas públicas; 11) El SEIB y su impacto en la construcción del Estado intercultural y plurinacional.

Para realizar las entrevistas a los padres y madres de familia encontramos limitaciones debido a su ausencia por migración, trabajo y escasa implicación en la educación de sus hijos. Por ello sólo pudimos realizar 12 entrevistas semiestructuradas en el total de unidades educativas estudiadas. Éstas se han articulado en torno a 9 bloques compuestos de un total de 20 ítems. Dichos bloques han sido: 1) Gestión de la EIB y de sus principales elementos desde las políticas públicas; 2) Educación que demandan para sus hijos (lenguas y contenidos de aprendizaje deseables); 3) Perfil del docente que demandan; 4) Nivel de implicación en la educación de sus hijos y en la unidad educativa; 5) Nivel de promoción escolar de sus hijos; 6) Transmisión de la lengua y la cultura de padres a hijos; 7) Racismo; 8) Opiniones sobre la recentralización de la DINEIB; 9) Construcción del Estado intercultural y plurinacional a través del SEIB.

Las entrevistas de los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental, de los funcionarios de la Administración con competencias en EIB y de los dirigentes y ex-dirigentes de la CONAIE y de otras organizaciones miembro de segundo grado se han basado en un mismo cuestionario integrado por 5 bloques que contenían un total de 20 ítems. Los bloques son: 1) Concepciones sobre interculturalidad, plurinacionalidad y EIB; 2) Gestión de la EIB y de sus principales elementos desde las políticas públicas; 3) Tratamiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad a través del SEIB; 4) Opiniones sobre la recentralización de la DINEIB; y 5) Construcción del Estado intercultural y plurinacional a través del SEIB. El objetivo de aplicar un mismo cuestionario a estos agentes sociales y políticos ha sido el de buscar el nivel de correspondencia entre el modelo de EIB implantado por el Estado y el demandado por la CONAIE.

Las entrevistas de los investigadores adscritos a centros de investigación, instituciones académicas y otras que trabajaban sobre la EIB en Ecuador se han estructurado en 5 bloques que contenían también 20 ítems.: 1) Concepciones sobre interculturalidad, plurinacionalidad y EIB; 2) Gestión de la EIB y de sus principales elementos desde las políticas públicas; 3) Tratamiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad a través del SEIB 4) Opiniones en torno a la recentralización de la DINEIB; y 5) Construcción del Estado y intercultural y plurinacional a través del SEIB. Aquí también se han establecido los mismos bloques para contrastar los aportes del trabajo de los

investigadores entrevistados con los discursos de los agentes sociales y políticos y con nuestro propio trabajo de campo.

2.2.3. Grupo de discusión

El grupo de discusión ha sido aplicado en nuestra investigación porque permite obtener información en profundidad y por su carácter social: los sujetos se influyen entre sí a través de sus comentarios, lo que posibilita contextualizarlos en situaciones naturales (Krueger, 1991).

El grupo de discusión ha sido aplicado exclusivamente a docentes y sólo en tres unidades educativas –*Cacique Tumbalá, Amauta Ñampi y Sumak Yachana Wasi*-, ya que el reducido número de docentes en el resto de unidades -entre dos y tres- impedía obtener resultados representativos de la realidad a través de esta técnica. Aunque la unidad educativa *Tránsito Amaguaña* del Mercado Mayorista de Quito cuenta con 15 docentes, la falta de disponibilidad y predisposición de los mismos ha hecho que esta técnica no haya podido desarrollarse.

En otros contextos, como las instituciones administrativas y políticas del Estado con competencias en EIB -Ministerio de Educación, DINEIB, coordinaciones zonales y direcciones distritales- la indisponibilidad de los sujetos por las dinámicas de trabajo y el propio carácter institucional de los mismos impidieron también su aplicación. La indisponibilidad de los padres y madres de familia por motivos migratorios y laborales hizo que esta técnica tampoco pudiera desarrollarse con ellos.

Para la realización del grupo de discusión han sido seleccionados maestros que imparten docencia en diferentes grados educativos, pero en un mismo nivel de enseñanza (Educación General Básica). Las sesiones han sido registradas mediante grabadora de voz tras recibir la autorización del grupo. Después de la aplicación del instrumento, la sesión ha sido transcrita, los datos han sido recogidos en soporte informático y la información se ha sistematizado. De igual manera, se ha garantizado la privacidad de la información y su uso exclusivo para la actividad investigadora, así como el anonimato de los testimonios.

Para el desarrollo del grupo de discusión se han seguido 5 bloques temáticos integrados por un total de 25 ítems. Estos bloques han sido los siguientes: 1) Tratamiento de la EIB en el currículum y en los materiales escolares –con distinción entre lenguas y contenidos-; 2) Alumnado; 3) Necesidades como docentes de EIB; 4) Deficiencias que encuentran en el sistema educativo; y 5) El SEIB y su impacto en la construcción del Estado Intercultural y Plurinacional.

Como puede apreciarse, algunos de estos bloques son comunes a los establecidos en las entrevistas de los docentes. La inclusión de los mismos bloques aquí ha sido intencionada y ha buscado la fiabilidad de la información en el momento de triangulación de datos, técnicas e instrumentos.

2.2.4. Análisis documental

En las investigaciones educativas el análisis documental es una técnica especialmente relevante, dado que las leyes y reglamentos que rigen el sistema de educación, así como los documentos oficiales de centro y los documentos pedagógicos de aula –libros de texto y otros- ofrecen una información importante que permite complementar y contrastar aquella que ha sido recogida a través de otras técnicas de investigación (Del Rincón et al., 1995).

En este estudio hemos desarrollado un análisis documental a través de cinco acciones principales (Quintana, 2006, p. 66): 1) la cata y el inventariado de la documentación existente; 2) la clasificación de los documentos seleccionados; 3) la selección de los documentos más relevantes para los objetivos de la investigación; 4) la lectura y el análisis del contenido documental para su posterior contraste con los datos extraídos del campo; 5) y la triangulación de los documentos y de la información contenida en ellos con otras técnicas de investigación y con los datos obtenidos a través de éstas.

El análisis documental se ha establecido en base a cuatro niveles:

1. Primer nivel: Literatura especializada sobre el objeto de estudio. Se han estudiado y analizado los trabajos de diversos autores sobre interculturalidad, plurinacionalidad y educación intercultural bilingüe, así como sobre la evolución

histórica de los procesos de EIB en Ecuador y su relación con las luchas y pugnas entre los distintos agentes sociales y políticos.

2. Segundo nivel: Constitución ecuatoriana. Se ha analizado lo establecido por la Constitución en materia de educación intercultural bilingüe para el SEIB y en materia de educación intercultural para el Sistema Nacional de Educación. También se ha analizado el contenido relativo a la interculturalidad, la plurinacionalidad y el Sumak Kawsay como parte de las políticas públicas educativas del Estado.
3. Tercer nivel: marco legislativo. Se han examinado la LOEI, otros reglamentos, disposiciones y decretos sobre la educación intercultural bilingüe y las secciones sobre EIB del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 y de los Planes Nacionales para el Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017.
4. Cuarto nivel: materiales de lecto-escritura con los que trabaja el alumnado. Dentro de este cuarto nivel se han establecido dos subniveles de análisis:
 - a. Libros de texto del Estado
 - b. Otros materiales curriculares complementarios

El acceso a la literatura especializada sobre el objeto de estudio no ha presentado limitaciones. Ésta ha podido recopilarse en las bibliotecas de distintas universidades y centros de investigación y en otras instituciones de Quito, así como en librerías y en internet. Otros libros y documentos han sido obtenidos mediante préstamo o/y regalo de algunos colegas.

El acceso a la Constitución y a otras normativas también ha podido realizarse sin problemas, puesto que todas ellas están disponibles en internet y en distintas versiones actualizadas. Sin embargo, hemos encontrado limitaciones para obtener otro tipo de información, como ha sido el caso de algunos reglamentos y datos concretos -por ejemplo, el gasto público en EI y en EIB y el nivel de pobreza desagregado por parroquias-. El acceso a este tipo de datos no es fácil a través de las webs institucionales del Estado y en ocasiones los enlaces aparecen vacíos o están directamente restringidos

por el propio sistema informático. Debe indagarse demasiado o/y recurrir a otras fuentes para llegar a ellos.

También encontramos limitaciones para acceder a los libros de texto del Estado, ya que son directamente distribuidos a las unidades educativas y no pueden obtenerse en las librerías. En este caso, hemos solicitado los libros a los docentes al término de la jornada escolar diaria para realizarles fotocopias y devolverlos al día siguiente, con el fin de no obstaculizar el natural transcurso de los procesos educativos. En muchas ocasiones la información de los libros ha tenido que registrarse mediante fotografía, ya que en la mayoría de las comunidades no hay electricidad y, aunque algunas sí disponen de ella, no existen fotocopadoras. A otros materiales curriculares complementarios - fichas y otros ejercicios preparados por los docentes al margen del libro de texto- se accedió y fueron registrados en los mismos términos.

2.3. Otros instrumentos utilizados en la obtención de datos

Los instrumentos utilizados para la obtención de los datos fueron elaborados conforme a los objetivos planteados en la investigación. Ya hemos explicado el guión seguido en la observación -participante y no participante, ambas sistematizadas- y los cuestionarios que se confeccionaron para las entrevistas y los grupos de discusión, por lo que en este apartado pasaremos a explicar otros instrumentos empleados para la obtención de datos: hojas de registro, diarios y notas de campo. Para la elaboración de estos instrumentos y de los anteriormente descritos, se realizaron borradores previos que fueron validados mediante una prueba piloto. Tras ésta, y cuando fue necesario, se procedió a la reformulación del instrumento en cuestión para su aplicación definitiva.

2.3.1. Hoja de registro

Se ha elaborado una hoja de registro para las unidades educativas, para los procesos de aula observados, para los docentes, los padres y madres de familia, los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y los funcionarios de la Administración con competencias en EIB, los dirigentes y ex-dirigentes de la CONAIE y de otras organizaciones miembro de segundo grado y los investigadores adscritos a distintas

instituciones que trabajaban sobre la EIB en Ecuador y que fueron entrevistados. En cada hoja de registro la información se recoge esquemáticamente.

En la hoja de registro de centro la información ha sido recopilada en base a 4 ítems:

- 1) Caracterización general: Región (Sierra/Amazonía); Zona (rural/urbana); Localización (comunidad/ciudad, parroquia, cantón, provincia); Modalidad educativa (comunitaria rural/ comunitaria urbana/ del Milenio rural); Titularidad (fiscal/fiscomisional/particular)¹²; Tipo (tamaño (grande/mediana/pequeña) y antigüedad (antigua/de nueva creación)); Niveles de enseñanza (Educación Inicial y Básica/ Educación Inicial, Básica y Bachillerato); Pueblos y nacionalidades (achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani, zápara y mestizos); Modalidad según número de nacionalidades indígenas (uninacional/plurinacional)¹³; Modalidad de enseñanza (unidocente/pluridocente/ completa)¹⁴; Número de maestros, número total de alumnos y número de alumnos de cada pueblo y nacionalidad.
- 2) Infraestructura: Espacios (número de aulas, canchas, cocina, comedor, biblioteca, sala de ordenadores, gimnasio, salón de actos, copistería-papelería, baños, “casa del maestro”); Suministros (luz, agua, conexión a internet); Rampas, baños y servicios adaptados a las necesidades de las personas discapacitadas.
- 3) Dotación: Alimentaria (desayuno y almuerzo escolar); Uniformes; Material escolar (libros de texto y útiles (lápices, cuadernos, folios, otros)); Material deportivo (balones, colchonetas, aros, otros).

¹² Fiscal: pública; fiscomisional: concertada; particular: se mantiene con fondos privados de organizaciones y asociaciones de diversa naturaleza (LOEI, 2011).

¹³ Uninacional: sólo asisten alumnos de una misma nacionalidad indígena; plurinacional: asisten alumnos de distintas nacionalidades indígenas.

¹⁴ Unidocente: un solo maestro para el total de alumnos; pluridocente: de dos a cinco maestros para el total de alumnos; completa: un maestro para cada grado educativo.

- 4) Mobiliario: pupitres, sillas, estanterías, armarios, pizarra, mesa del profesor equipamiento informático (software: ordenadores e impresoras).

La hoja de registro de los docentes se ha estructurado en torno a 11 ítems: 1) Centro al que pertenece; 2) Nombre y apellido; 3) Sexo; 4) Edad; 5) Condición étnica (mestizo o indígena (achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani, zápara)); 6) Lengua materna; 7) Conoce otras lenguas; 8) Formación; 9) Grados que imparte; 10) Categoría dentro de la institución (rector/maestro/ambos); (11) Situación laboral dentro de la carrera docente (con nombramiento (definitivo/provisional)/contratado).

En cuanto a la hoja de registro de los procesos de aula, recordemos que representa el guion seguido para la observación participante y no participante en las unidades educativas y que aquí detallaremos más extensamente. Esta hoja de registro contiene 9 ítems que son los siguientes: 1) Día; 2) Hora; 3) Curso; 4) Aula; 5) Asignatura; 6) Maestro/a; 7) Características socio-culturales del grupo-clase (edad, número de hombres y mujeres, etnias); 8) Características físicas del aula (croquis del aula, mobiliario y distribución, decoración y ambientación, luz, ventilación, limpieza); 9) Proceso de enseñanza- aprendizaje: 9.1.) Maestro: a. Lengua de instrucción empleada dentro y fuera del aula, b. Contenidos que imparte, c. Materiales utilizados (libro de texto/material complementario.), d. Procedimiento y actividades; e. Dificultades y limitaciones registradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 9.2.) Alumnado: a. Lengua de interacción y lengua de lecto-escritura, b. Nivel de participación (alto, medio, bajo), c. Dificultades y limitaciones registradas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La hoja de registro de los padres y madres de familia se ha estructurado a partir de cinco ítems: 1) Unidad educativa de referencia; 2) Nombre, apellidos, sexo y edad; 3) Pueblo y nacionalidad a la que pertenece; 4) Ostenta cargo de liderazgo en la comunidad; 5) Miembro de alguna organización indígena; y 6) Profesión.

La de los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y los funcionarios de la Administración con competencias en EIB está integrada por 4 ítems: 1) Nombre, apellidos, sexo y edad; 2) Indígena o mestizo; 3) Institución de adscripción; 4) Cargo que ocupa.

La hoja de registro de los dirigentes y ex-dirigentes de la CONAIE y de otras organizaciones miembro de segundo grado se compone de 4 ítems: 1) Nombre, apellido, sexo y edad; 2) Pueblo y nacionalidad al que pertenece; 3) Dirigente o ex-dirigente de la CONAIE o de otra organización miembro; 4) Profesión actual.

Por último, la hoja de registro de los investigadores entrevistados se articuló en torno a 3 ítems: 1) Nombre, apellido, sexo y edad; 2) Institución de adscripción; 3) Extranjero o ecuatoriano (indígena o mestizo).

2.3.2. Diario de campo

El diario de campo es uno de los instrumentos tradicionales de recogida de información en la investigación cualitativa. Como herramienta base de los procesos de investigación observacionales, nos ha ayudado a comprender desde un punto de vista personal los procesos que se han desarrollado en los contextos que hemos estudiado. Por ello, además de haber registrado las descripciones de los hechos observables, también hemos recogido reflexiones y valoraciones sobre los mismos (Gerson, 1979).

En este estudio se ha creado un diario de campo para cada uno de los centros educativos seleccionados. En todos ellos se ha procedido de la siguiente manera:

- Se ha registrado el nombre del centro, su ubicación (comunidad/ciudad, parroquia, cantón, provincia), zona (rural/urbana) y región (Sierra/Amazonía), las etnias a las que pertenecen los alumnos que se adscriben al mismo (achuar, andoa, kichwa, shiwar, shuar, waorani, zápara y mestizos), la modalidad de escuela según el número de nacionalidades (uninacional/plurinacional) y la modalidad de enseñanza (unidocente/pluridocente/completa).
- Se ha llevado a cabo un registro sistemático de los acontecimientos cotidianos en los escenarios y contextos de estudio. Las entradas de los diarios se han registrado con la fecha en la que se han producido (registro cronológico) y la hora –conforme al horario lectivo en cada caso-, garantizando la secuencialidad de dichos acontecimientos. Esto ha posibilitado un mejor manejo de los datos. También se han registrado los espacios temporales (clases de Lengua, Matemáticas, Ciencias

Naturales, recreo, etc, y sus horarios) y físicos (aula, canchas, campo, comedor, etc.)- en los que esos acontecimientos han tenido lugar.

- El registro de los hechos cotidianos se ha acompañado de un análisis posterior en un documento a parte, en el que éstos han sido interpretados. Ello ha facilitado el establecimiento de relaciones causales entre los hechos observados, así como una mayor comprensión de los mismos. Igualmente, este análisis ha servido para valorar hipótesis y trabajar los datos obtenidos.
- En cada diario de campo se han registrado: descripciones, explicaciones y ejemplos de los hechos observados, información acerca del centro, los docentes, el alumnado, los padres y madres de familia, la comunidad y otros entornos relacionados con el centro, incidentes ocurridos en el día a día educativo y comentarios y valoraciones personales sobre la realidad.

2.3.3. Notas de campo

Las notas de campo se han empleado cuando se han realizado observaciones puntuales o cuando la información debía ser recogida de manera inmediata por la importancia que tenía. En este sentido, se registraron apuntes breves a partir de los que posteriormente pudieran recordarse los acontecimientos y recogerse la información de manera más extensa (Erikson et al., 1980).

En esta investigación las notas de campo han tenido un carácter eminentemente descriptivo. En ellas se recogieron los aspectos más relevantes de los hechos acontecidos sin profundizar en valoraciones ni análisis, algo que se reservó para su desarrollo ulterior en el diario de campo. En muchos casos se han realizado transcripciones literales de los discursos.

Para el registro de cada nota se ha seguido un esquema sistemático en el que se han recogido la fecha, hora y lugar, un resumen descriptivo del hecho observado y un apartado llamado “observaciones”, donde se han anotado breves referencias a elementos relacionados con el contenido de la nota.

2.4. Selección de unidades educativas, niveles de enseñanza e informantes

La selección de las unidades educativas, de los niveles de enseñanza y de los informantes que han formado parte de esta investigación también ha estado orientada en todo momento hacia la hipótesis y los objetivos de la misma. A continuación describimos las características de cada uno de estos elementos y cuáles han sido los criterios seguidos para seleccionarlos.

a) Unidades educativas

El diseño de esta investigación se ha realizado a partir de dos modelos etnográficos: uno basado en las unidades educativas rurales y urbanas que siguen el modelo de EIB defendido por la CONAIE, al que llamamos modelo comunitario, y otro basado en unidades educativas del Milenio, que son promovidas por el gobierno de la Revolución Ciudadana. Estos dos modelos etnográficos han sido confeccionados para investigar hasta qué punto las prácticas de las unidades educativas del Estado, tanto las del modelo comunitario como las del Milenio, responden a la definición del mismo como intercultural y plurinacional.

Las unidades educativas que integran cada uno de los modelos han sido seleccionadas porque responden prototípicamente a la realidad plurinacional, pluricultural, pluriétnica, plurilingüe, socio-económica y política de Ecuador y, por tanto, nos permiten contestar a los objetivos y a la hipótesis de nuestra investigación. Por ello se han seleccionado unidades educativas situadas en provincias de las regiones Sierra y Amazonía que tenían una elevada presencia indígena y que registraban altos índices de pobreza, lo que nos ha permitido analizar qué papel juega la desigualdad socio-económica con respecto a otras provincias de menor presencia indígena y cómo dicha variable influye en el tipo de demanda educativa realizada por los padres y madres de familia y por los mismos estudiantes.

Con la misma finalidad de seleccionar unidades que respondieran prototípicamente a la realidad, se han tenido en cuenta la diversidad lingüística y étnica (achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani, zápara y mestizos (castellano)) y el número de nacionalidades indígenas que asistían a las unidades educativas (uninacional o

plurinacional). Otros criterios han sido la ubicación de las unidades en zonas rurales y urbanas, la titularidad de las mismas (fiscal, fiscomisional, particular) y la modalidad de enseñanza desarrollada (unidocente, pluridocente y completa) para contemplar la diversidad de situaciones.

La unidad *Pacha Quilotoa* y el Centro Educativo Comunitario *Río Villano* son unidades educativas rurales que siguen el modelo comunitario y se encuentran en las provincias de Cotopaxi y Pastaza, respectivamente; provincias eminentemente indígenas que registran altos niveles de pobreza. Por su parte, la unidad educativa *José Ignacio Narváez* -también rural y que sigue el modelo comunitario- se ubica en una zona de la provincia de Imbabura en la que es fuerte la presencia de kichwas otavaleños, quienes han logrado mejorar su situación socio-económica gracias a la migración internacional y al comercio exterior e interior de textiles y artesanías. Esto nos ha permitido corroborar una demanda más fuerte del inglés en los procesos educativos con respecto a otros sitios.

En la selección de las unidades educativas urbanas que desarrollan el modelo comunitario se han seguido criterios similares. La unidad *Tránsito Amaguaña* se sitúa en el sur de la capital ecuatoriana, en la zona más pobre de la ciudad y al interior del Mercado Mayorista, donde trabaja un número muy elevado de indígenas pertenecientes a distintos pueblos de la nacionalidad kichwa que han migrado desde diferentes provincias. La unidad *Amauta Ñampi* se ubica en la ciudad amazónica de Puyo, en la provincia de Pastaza, donde se encuentran siete de las catorce nacionalidades indígenas de Ecuador. Si bien en Puyo la pobreza es menos acentuada -que no inexistente-, en la provincia de Pastaza se hace más notable, especialmente en las comunidades situadas selva adentro, desde donde se desplaza un elevado número de alumnos para asistir a esta escuela. La presencia de indígenas de distintos pueblos y nacionalidades fue un elemento a tener muy en cuenta en la selección de esta unidad a la que llamamos plurinacional, para analizar qué tratamiento recibía la EIB en ella y si podía responder a las necesidades educativas de nacionalidades y pueblos indígenas tan variados.

Respecto al modelo etnográfico de unidades del Milenio, se han seleccionado unidades del Milenio rurales igualmente situadas en provincias pobres y de elevada presencia indígena, como la unidad *Cacique Tumbalá* -ubicada en la provincia de Cotopaxi- y la

unidad *Sumak Yachana Wasi* -en la de Imbabura-, en las que la mayoría étnica es kichwa y los índices de pobreza son elevados, especialmente en Cotopaxi. Además de por lo señalado, la unidad *Cacique Tumbalá* ha sido seleccionada por ser la primera unidad del Milenio que se abrió en Ecuador en el año 2007. Nuestro objetivo ha sido analizar qué tratamiento ha recibido la EIB en dicha institución, qué evolución ha seguido y qué tratamiento recibe en la actualidad. De la misma manera, la unidad *Sumak Yachana Wasi*, además de por lo señalado, fue también seleccionada por tratarse de la unidad del Milenio más importante para el gobierno de la Revolución Ciudadana o como diría su rector por ser “la niña de los ojos del compañero presidente”¹⁵. Hemos considerado importante analizar el desarrollo de los procesos de EIB en la unidad del Milenio privilegiada por el gobierno.

Debemos reconocer que al ser ésta una investigación unipersonal su alcance es limitado. Hubiera sido interesante estudiar unidades educativas en la región Costa, unidades educativas en las que la mayoría étnica no fueran las nacionalidades kichwa y shuar y unidades del Milenio urbanas, ya que la diversidad es más grande que la que aquí se recoge.

A excepción de la unidad *Pacha Quilotoa*, a la que la investigadora accedió a través de un contacto, el acceso al resto de unidades se hizo sin mediación de otras personas. En todos los casos ésta se personó en los centros escolares para presentarse a su rector/a y explicarle el motivo de su presencia con el aval de las dos cartas que certificaban su adscripción a la Universidad de Sevilla y a FLACSO-Ecuador, firmadas por el director de esta Tesis y por el coordinador del Departamento de Antropología, Historia y Humanidades, respectivamente.

En líneas generales, el acceso a las unidades educativas no ha presentado mayores problemas, excepto en el caso de la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. En esta unidad, y como se expondrá posteriormente de manera más detallada, no fueron suficientes las cartas de adscripción institucional de la investigadora sino que se le requirió una autorización que debía ser firmada por la directora del Distrito de

¹⁵ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015.

Educación de Cotacachi -al que pertenece- para poder iniciar la investigación. Esto representó una limitación en la medida en que los procesos burocráticos hicieron perder tiempo a la labor investigadora y supuso una excepción con respecto al resto de unidades educativas, donde este requerimiento no existió.

Debe señalarse que, en consonancia con el principio fundamental de reciprocidad de las culturas y cosmovisiones andinas, esta investigación ha sido presentada a las instituciones y a los agentes sociales y políticos que han participado en la misma como un intercambio. Los objetivos de este trabajo han sido explicados a todos ellos y, en el caso particular de las unidades educativas y de las comunidades indígenas, la investigadora ofreció su colaboración en cuantas tareas y asuntos estuvieran relacionados con la cooperación al desarrollo y con el apoyo y asesoramiento en asuntos educativos. Todo esto ha permitido cumplir con los fundamentos éticos de la investigación etnográfica, evitando la instrumentalización unidireccional de la recogida de información (Martín y Rodríguez, 2014), la cual ha sido devuelta parcialmente a las instituciones y agentes socio-políticos que han participado en el estudio y lo será en su totalidad una vez que haya concluido definitivamente.

Tras explicar los criterios que nos han llevado a la selección de las unidades educativas que integran los modelos etnográficos y cómo accedimos a ellas, consideramos importante ofrecer una panorámica de los lugares en los que se ubican y profundizar en sus características para situar al lector. Serán expuestas en el mismo orden en el que fueron estudiadas.

Como hemos venido explicando, la unidad educativa urbana *Tránsito Amaguaña* se encuentra en el sur de Quito (parroquia La Argelia, cantón Quito, provincia de Pichincha), al interior del Mercado Mayorista, donde trabaja un elevado número de indígenas kichwas que han migrado desde distintas provincias del país para trabajar como cargadores y vendedores de alimentos. La capital ecuatoriana se ubica a 2.800 metros sobre el nivel del mar y registra temperaturas que oscilan entre los 10 y los 24 grados centígrados durante todo el año, aunque en verano las máximas pueden alcanzar los 30 grados en momentos determinados del día.

Ésta es una escuela particular que fue creada por iniciativa de su actual rectora y de otros indígenas para ofrecer educación a los hijos de los inmigrantes que eran desatendidos por el Estado y quitarlos de las calles de la ciudad. Desde el principio y hasta la actualidad, se ha venido manteniendo gracias a los fondos aportados por la organización COINDIA (Comunidad Indígena para el Desarrollo Integral y Autogestión) y, a pesar de ser particular, está regulada por e inscrita en la DINEIB¹⁶.

Se trata de una unidad educativa de tamaño mediano y de antigua creación -abrió sus puertas a principios de los años 90-, que ofrece los niveles de Educación Inicial, Básica y Bachillerato, acoge a 220 alumnos indígenas de nacionalidad kichwa y a 10 mestizos¹⁷ y cuenta con 15 docentes.

La unidad educativa *José Ignacio Narváez* se ubica en la comunidad de San José de La Bolsa (parroquia de Miguel Egas Cabezas, cantón Otavalo), en la provincia de Imbabura, donde la mayoría étnica es de nacionalidad kichwa. Situada en el Norte de los Andes ecuatorianos, a 2.700 metros de altura, La Bolsa se encuentra aproximadamente a cinco kilómetros de la ciudad de Otavalo, cerca de la Laguna de San Pablo y del volcán Imbabura, que le da nombre a la provincia. En esta región de los Andes el clima es templado y la temperatura oscila entre los 15 y 25 grados centígrados. Las principales actividades económicas a las que se dedica la población son la agricultura -de papa, maíz, trigo y cebada- la ganadería -de cerdo, vaca y oveja- y la elaboración de artesanías y textiles que se venden en el mercado de la ciudad de Otavalo, de importante reclamo turístico, todos los sábados de cada mes.

La unidad educativa *José Ignacio Narváez* es de titularidad fiscal, de pequeño tamaño y de antigua creación¹⁸. Ofrece el nivel de Educación General Básica (Preparatorio,

¹⁶ Entrevista a I.G., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

¹⁷ Datos cedidos por la institución.

¹⁸ No disponemos de la fecha de creación de esta unidad educativa, ni de la *Pacha Quilotoa*, ni del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Sus rectores y docentes las desconocían y tampoco pudo accederse a ellas por otros cauces (direcciones distritales, coordinaciones zonales y Ministerio de Educación). Sin embargo, los docentes y algunos comuneros nos confirmaron que llevaban más de 20 años funcionando.

Básico Elemental y Básico Medio), acoge a 53 alumnos pertenecientes a la nacionalidad kichwa otavalo y dispone de tres docentes.

La unidad del Milenio *Cacique Tumbalá* se ubica en la comunidad de Zumbahua (parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí), en los páramos de la provincia de Cotopaxi, a 3.500 metros sobre el nivel del mar. Ésta es una de las provincias más pobres de Ecuador junto a la de Chimborazo y concretamente en esta comunidad, donde la mayoría étnica también es de nacionalidad kichwa, el 98% de la población es pobre¹⁹. En esta zona el clima es frío y registra temperaturas que van desde los 3 a los 15 grados centígrados. Las principales actividades económicas son también la agricultura -de papa, haba, melloco, etc.- la ganadería -de cerdo y oveja- y la elaboración de artesanías que se venden en el mercado de Zumbahua todos los sábados de cada mes. Otra actividad económica emergente tiene que ver con las visitas guiadas a la laguna del volcán Quilotoa, situada cerca de la comunidad.

La unidad del Milenio *Cacique Tumbalá* es de titularidad fiscal, de tamaño grande y de nueva creación -inició su actividad en el año 2007-. Ofrece los niveles de enseñanza Inicial, Básico y Bachillerato, acoge a 1.102 alumnos de nacionalidad kichwa y cuenta con 35 docentes.

La unidad educativa *Pacha Quilotoa* (comunidad de Rumipamba, parroquia de Guangaje, cantón Pujilí), situada igualmente en la provincia de Cotopaxi, presenta características similares a las anteriormente descritas en cuanto al contexto de ubicación: en una zona de páramos, a 3.400 metros de altitud y con temperaturas que en este caso oscilan entre los 4 y los 16 grados centígrados. La mayoría étnica es de nacionalidad kichwa y las actividades económicas son sólo la agricultura -de papa, haba y melloco- y la ganadería -de cerdo y oveja-. Debe anotarse que la parroquia de Guangaje es la primera que se constituyó en Ecuador, pero también una de las más pobres del país: el 99'99% de la población es pobre y el 91'1% vive en condiciones de extrema pobreza²⁰.

¹⁹Véase:http://app.sni.gob.ec/snmlink/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560018240001_Zumbahua%20Final_30-10-2015_12-01-52.pdf

²⁰Véase:http://app.sni.gob.ec/snmlink/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560016540001_PDOT%20FINAL%20GUANGAJE_30-10-2015_18-36-03.pdf

La unidad *Pacha Quilotoa* es de pequeño tamaño, de titularidad fiscal y de antigua creación. En ella sólo se imparte la Educación General Básica (niveles Preparatorio, Básico Elemental y Básico Medio) a 45 alumnos de nacionalidad kichwa por parte de dos docentes. Sin embargo, y aunque la hemos catalogado como pluridocente, durante el trabajo de campo uno de sus maestros fue despedido, pasando a desarrollarse la modalidad educativa unidocente

La unidad educativa urbana *Amauta Ñampi* se sitúa en la ciudad de Puyo (parroquia de Shell, cantón Pastaza, provincia de Pastaza). Esta región amazónica es reconocida como la de mayor afluencia de pueblos y nacionalidades indígenas del país y es famosa por su actividad petrolera. El clima es lluvioso tropical, con temperaturas que oscilan entre los 18 y 33 grados centígrados y niveles de humedad que fluctúan entre el 70% y el 80% debido a la altitud -924 metros -.

Los indígenas que emigran a esta ciudad se dedican principalmente a la limpieza de zapatos a los transeúntes, a la venta de camisetas, chicles, caramelos y cigarrillos en las calles, a la construcción y a la agricultura en algunos terrenos próximos a la ciudad, donde cultivan yuca, caña de azúcar y cacao, principalmente.

La *Amauta Ñampi* es una escuela urbana de titularidad fiscomisional: se subvenciona con fondos del Estado y con fondos de la Iglesia. Es de gran tamaño y antigua creación -inició su actividad a principios de los 90, como la *Tránsito Amaguaña*- y en ella se imparten los niveles de Educación Inicial, General Básica y Bachillerato. Acoge a 467 alumnos de siete nacionalidades distintas (achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani y zápara) y a algunos mestizos y cuenta con 28 docentes²¹.

La unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* se localiza en la comunidad de Colimbuela (parroquia de Imantag, cantón Cotacachi), sobre las faldas del volcán Cotacachi, a una altura de 2.700 metros sobre el nivel del mar, en la provincia de Imbabura. Al encontrarse en la misma región de la provincia imbabureña que la unidad *José Ignacio*

²¹ Datos cedidos por la institución.

Narváez, comparte con ella las características ambientales, geográficas y económicas anteriormente descritas.

La *Sumak Yachana Wasi* es de titularidad fiscal, de tamaño grande y de nueva creación -inició su actividad en el año 2012-. En ella se ofertan los niveles de Educación Inicial, General Básica y Bachillerato, acoge a 929 alumnos de nacionalidad kichwa y a algunos mestizos y cuenta con 30 docentes²².

Por último, el Centro Educativo Comunitario *Río Villano* se sitúa también en la provincia de Pastaza, pero hacia el interior de la selva amazónica. Concretamente, en la comunidad de Bellavista (parroquia de Canelos, cantón Pastaza), en la que las mayorías étnicas son las nacionalidades kichwa amazónica y shuar. Al estar situado este centro en la misma región que la unidad *Amauta Ñampi*, el entorno presenta las mismas características ambientales: clima tropical lluvioso, temperaturas que oscilan entre los 18 y los 33 grados centígrados y niveles de humedad de entre el 70% y 80%, aunque se encuentra a 500 metros sobre el nivel del mar. Las principales actividades económicas de la comunidad son la agricultura -de yuca, caña de azúcar, cacao, papaya y limón- y la ganadería -de vacuno y cerdo-. Junto a las parroquias de Guangaje y Zumbahua, la de Canelos es también una de las más pobres de Ecuador, registrando niveles de pobreza del 99,9%²³.

El Centro Educativo Comunitario *Río Villano* es de tamaño pequeño, de titularidad fiscal y de antigua creación. Ofrece los niveles de Educación Inicial y Básica (niveles Preparatorio, Básico Elemental y Básico Medio), acoge a 46 alumnos de nacionalidad shuar y cuenta con dos docentes: una que se ocupa de la Educación Inicial -donde se inscriben 5 alumnos- y otra de la Educación General Básica -donde se inscriben 41-. Por tanto, la modalidad de enseñanza desarrollada en la Educación General Básica es realmente unidocente.

²² Datos cedidos por la institución.

²³ Véase: http://app.sni.gob.ec/visorseguimiento/DescargaGAD/data/sigadplusdiagnostico/1660011610001_FASE_1_28-08-2015_11-54-30.pdf

La Tabla 1 que se expone a continuación recoge de manera sintética las características de las unidades educativas, que han funcionado como criterios para su selección.

TABLA 1. Selección de unidades educativas.

UNIDAD EDUCATIVA	REGIÓN (SIERRA/A MAZONÍA)	ZONA (URBANA/RURAL)	LOCALIZACIÓN	MODALIDAD (COMUNITARIA RURAL/COMUNITARIA URBANA/DE L MILENIO RURAL)	TITULARIDAD (FISCAL, FISCOMISIONAL, PARTICULAR)*	TIPO DE UNIDAD EDUCATIVA (OTROS)		NIVELES DE ENSEÑANZA	PUEBLOS Y NACIONALIDADES	Nº ALUMNOS	Nº MAESTROS
						TAMAÑO (GRANDE/MEDIANO/PEQUEÑO)	ANTIÜEDAD (ANTIGUA/NUEVA CREACIÓN)				
1. Tránsito Amaguanã	Sierra	Urbana	Mercado Mayorista de Quito (Pichincha)	Comunitaria urbana	Particular	Mediana	Antigua	Educación Inicial, Básica y Bachillerato	Kichwa Mestizo	230	15

2. José Ignacio Narváez	Sierra	Rural	Comunidad de la Bolsa (Imbabura)	Comunitaria rural	Fiscal	Pequeña	Antigua	Educación Básica (niveles Preparatorio, Básico Elemental y Básico Medio)	kichwa	53	3
3. Del Milenio Cacique Tumbalá	Sierra	Rural	Comunidad de Zumbahua (Cotopaxi)	Del Milenio Rural	Fiscal	Grande	Nueva	Educación Inicial, Básica y Bachillerato	Kichwa	1.102	35
4. Pacha Quilotoa	Sierra	Rural	Comunidad de Rumipamba (Cotopaxi)	Comunitaria rural	Fiscal	Pequeña	Antigua	Educación Básica (niveles Preparatorio, Básico Elemental y Básico Medio)	Kichwa	45	2*

5. Amauta Ñampi	Amazonía	Urbana	Puyo (Pastaza)	Comunitaria urbana	Fiscomisional	Grande	Antigua	Educación Inicial, Básica y Bachillerato	achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani, zápara mestizo	467	28
6. Del Milenio Sumak Yachana Wasi	Sierra	Rural	Comunidad de Colimbuela (Imbabura)	Del Milenio rural	Fiscal	Grande	Nueva	Educación Inicial, Básica y Bachillerato	Kichwa Mestizo	929	30
7. Centro Educativo Comunitario Río Villano	Amazonía	Rural	Comunidad de Bellavista (Pastaza)	Comunitaria rural	Fiscal	Pequeña	Antigua	Educación Inicial y Básica (niveles Preparatorio, Básico Elemental y Básico Medio)	Shuar	46	2**

* Catalogada como pluridocente, pero durante el trabajo de campo pasó a modalidad unidocente.

** Catalogada como pluridocente, pero en el nivel de Educación General Básica se desarrolla la modalidad unidocente.

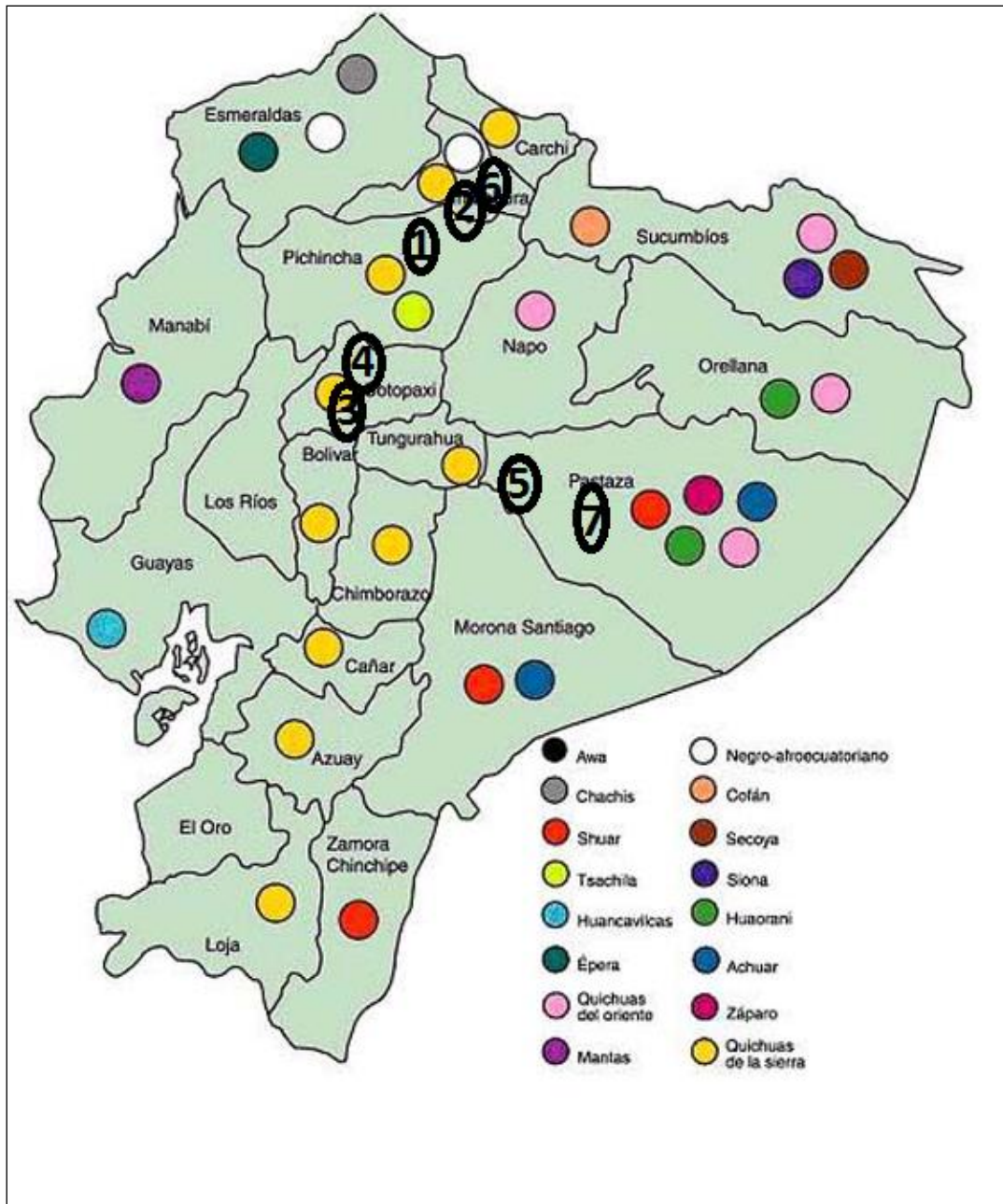
Para ilustrar adecuadamente la ubicación de cada una de las unidades educativas seleccionadas presentamos dos mapas. En el primero señalamos su localización geográfica y en el segundo la localización responde a la distribución que registran los pueblos y nacionalidades indígenas en el territorio nacional (mapa étnico). También aparecerán numeradas en el orden en el que fueron estudiadas.

Leyenda

1. Unidad educativa *Tránsito Amaguaña* (ciudad de Quito, parroquia La Argelia, cantón Quito, provincia de Pichincha).
2. Unidad educativa *José Ignacio Narváez* (comunidad de San José de La Bolsa, parroquia de Miguel Egas Cabezas, cantón Otavalo, provincia de Imbabura).
3. Unidad educativa del Milenio *Cacique Tumbalá* (comunidad de Zumbahua, parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi).
4. Unidad educativa *Pacha Quilotoa* (comunidad de Rumipamba, parroquia de Guangaje, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi).
5. Unidad educativa *Amauta Ñampi* (ciudad de Puyo, parroquia de Shell, cantón Pastaza, Provincia de Pastaza).
6. Unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi* (comunidad de Colimbuela, parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura).
7. Centro Educativo Comunitario *Río Villano* (comunidad de Bellavista, parroquia de Canelos, cantón Pastaza, provincia de Pastaza).



MAPA 1. Localización geográfica de las unidades educativas. Fuente: elaboración propia a partir de CODESO (Corporación para el Desarrollo Sostenible). www.codeso.com.



MAPA 2. Localización de las unidades educativas según la distribución de los pueblos y nacionalidades indígenas en el territorio nacional. Fuente: elaboración propia a partir de www.nativeamerican.org.

b) Niveles de enseñanza

Respecto a la selección de los niveles de enseñanza, el carácter de obligatoriedad de la Educación General Básica ha determinado que la investigación se centre en la misma, como se explicó en la Introducción del trabajo. Asimismo, el hecho de que todas las unidades educativas seleccionadas impartan este nivel educativo también ha llevado a su elección. Para comprender mejor esta cuestión, a continuación describimos someramente la estructura del Sistema Educativo ecuatoriano, aunque esto se explicará de forma más detallada en el Capítulo 4.

El Sistema de Educación se estructura en cuatro niveles de enseñanza: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) –o Educación Inicial-, Educación General Básica, Bachillerato General Unificado y Educación Superior (LOEI, 2011). La Educación General Básica está formada por cuatro niveles y 10 grados de enseñanza:

1. Preparatorio: 1er grado (5 años)
2. Básico Elemental: 2º, 3er y 4º grado (6, 7 y 8 años)
3. Básico Medio: 5º, 6º y 7º grado (9, 10 y 11 años)
4. Básico Superior: 8º, 9º y 10º grado (12, 13 y 14 años).

A excepción de cuatro unidades educativas –*Tránsito Amaguaña, Amauta Ñampi, Cacique Tumbalá y Sumak Yachana Wasi*- que ofrecen la Educación Infantil Familiar Comunitaria, la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado, en el resto sólo se imparten los tres primeros niveles de la Educación General Básica: el nivel Preparatorio (1er grado), el Básico Elemental (2º, 3er y 4º grado) y el Básico Medio (5º, 6º y 7º grado)²⁴. De tal manera, además de por su carácter de obligatoriedad, esta situación también ha determinado que nuestra investigación se centre en el estudio de la Educación General Básica y particularmente de estos tres niveles (Preparatorio, Básico Elemental y Básico Medio), ya que todas las unidades educativas lo imparten. No obstante, en aquellos establecimientos en los que se ofrecen todos los niveles de enseñanza se ha desarrollado observación participante tangencialmente.

²⁴ El Centro Educativo Comunitario *Río Villano* también oferta la Educación Infantil Familiar Comunitaria, pero ésta tampoco se imparte en todas las unidades educativas seleccionadas.

c) Informantes²⁵

1. Docentes

Para la selección de los docentes, especialmente de los entrevistados, en las unidades educativas con más de dos maestros se han seleccionado aquellos que poseían un elevado conocimiento y experiencia relacionados con nuestro objeto de estudio y que han manifestado una alta predisposición para colaborar con la investigación (Martínez, 2007). En las unidades educativas en las que sólo existían dos maestros también se ha buscado la calidad y cantidad del conocimiento y la experiencia, sin embargo, la necesidad de disponer de una cantidad suficiente de información y de poder contrastar los discursos ha hecho que en estos casos ambos fueran seleccionados como informantes y entrevistados.

A continuación se describen las características de los 20 docentes seleccionados con base en algunas de las categorías recogidas en las hojas de registro: 1) Sexo; 2) Edad; 3) Condición étnica (mestizo o indígena ((achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani, zápara)); 4) Lengua materna y otras lenguas; 5) Formación; 6) Situación laboral dentro de la carrera docente (nombramiento/contrato); y 7) Categoría dentro de la institución educativa (rector/maestro/ambos).

Del total de informantes, el 66'66% son mujeres y el 33'34% son hombres y todos presentan edades comprendidas entre los 23 y los 50 años. Asimismo, el 60% son mestizos y el 40% indígenas. De estos últimos, todos pertenecen a la nacionalidad indígena kichwa, aunque el 66'66% de ellos son kichwas serranos y el 33'34% son kichwa amazónicos. Como puede verse, no se han registrado docentes pertenecientes a

²⁵ Los ocho investigadores de los distintos centros de investigación, instituciones académicas y otras que trabajaban sobre la EIB en Ecuador y que entrevistamos durante nuestro trabajo de campo no pueden considerarse informantes propiamente dichos. Sin embargo, estimamos interesante ofrecer alguna información sobre ellos basada en la hoja de registro correspondiente. Del total de entrevistados, el 50% eran mujeres y el 50% hombres y todos presentaban edades comprendidas entre los 40 y 75 años; el 12'5% trabajaba en una organización internacional para la cooperación al desarrollo y el 87'5 % restante en instituciones académicas y centros de investigación; el 37'5% eran extranjeros y el 62'5 % ecuatorianos. De estos últimos, todos eran blanco-mestizos, lo que revela la escasa presencia de investigadores indígenas en dichas instituciones.

otras nacionalidades, ya que en el SEIB la mayoría de bachilleres y titulados superiores pertenecen a la nacionalidad kichwa.

Respecto a las lenguas, sólo el 40 % de los docentes tiene como lengua materna una lengua indígena (son bilingües), mientras que el 60 % restante tiene como lengua materna el castellano. Entre los docentes que poseen una lengua indígena como lengua materna, en todos los casos se trata exclusivamente del kichwa. Ninguno registra como materna otras lenguas como el achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani o zápara por el mismo motivo anteriormente expuesto: en el SEIB la mayoría de bachilleres y titulados superiores son de nacionalidad kichwa.

De entre aquellos docentes mestizos que poseen el castellano como lengua materna, sólo el 13'3% dice tener algunos conocimientos muy básicos de lengua indígena, mientras que el resto (86'7%) carece de ellos. Este 13'3% sin embargo, sólo tiene conocimientos altamente rudimentarios de kichwa -y no de otras lenguas indígenas- y el alumnado con el que trabaja es shuar.

En cuanto a la formación, el 53'3% de los docentes poseen un ciclo tecnológico con especialización en Educación General Básica, el 6'6% cursa el ciclo tecnológico con especialización en Educación General Básica y el 40'1% tiene un título de Licenciatura en Ciencias de la Educación y en la misma especialidad.

La situación laboral dentro de la carrera docente adquiere la siguiente distribución: el 60% tiene nombramiento (provisional o definitivo), frente al 40% que no lo tiene y trabaja por contrato. Entre ese 60% con nombramiento, el 33'3% es indígena y el 66'6% es mestizo, mientras que entre el 40% que no lo tiene y trabaja por contrato, el 50% es indígena y el 50% restante es mestizo.

Por último, en cuanto a la categoría ocupada dentro de la institución educativa, del total de docentes el 40% ocupa el cargo de rector/a (y a su vez es maestro/a de la institución) y el 60% es sólo maestro/a. Entre aquellos que ostentan cargo de rector/a, el 42'85% son indígenas y el 57'15% restante son mestizos.

2. Padres y madres de familia

En el caso de los padres y madres, los criterios seguidos a priori para selección de los informantes igualmente se han basado en algunos de los que se establecieron en las hojas de registro. Estos han sido los de: 1) Sexo; 2) Pueblo y nacionalidad al que pertenece 3) Lengua materna y otras; 4) Profesión, 5) Liderazgo en la comunidad y 6) Miembro de alguna organización indígena. También se contempló el criterio (7) Conocimiento y experiencia con respecto al objeto de estudio, pero tras un sondeo previo se descubrió que una abrumadora mayoría de padres y madres de familia eran analfabetos o tenían conocimientos altamente rudimentarios de lecto-escritura. Ello, unido a su permanente ausencia por migración, trabajo y falta de implicación en la educación de los estudiantes, llevó a establecer como criterio privilegiado para su selección como informantes y entrevistados la predisposición manifestada por parte de los padres y madres que se encontraran presentes en la comunidad o en la ciudad durante el periodo de investigación en cada unidad educativa.

A partir de estos criterios han podido seleccionarse 12 informantes, de los cuales el 100% son indígenas, el 58'34% son mujeres y el 41'66% son hombres. Del total, el 16'66% pertenecen a la nacionalidad shuar y el 83'34% a la nacionalidad kichwa. Además de poseer como lengua materna la correspondiente a su nacionalidad -shuar y kichwa, respectivamente-, todos (100%) hablan también el castellano (son bilingües).

En las comunidades todas las madres de familia (71'42%) combinan el trabajo doméstico con el trabajo en el campo y la elaboración de artesanías para su venta en los mercados; en las ciudades, las madres de familia (28'58%) tienen menos tiempo para las tareas domésticas y se dedican principalmente a la venta de artículos en las calles o/y en los mercados, y a trabajar cargando y preparando productos en estos últimos. De los padres de familia, 1 (20%) se dedica a la construcción en la ciudad y el resto (80%) al trabajo agrícola-ganadero en el campo. De entre todos los padres y madres, sólo uno (20%) -de sexo masculino- tiene un puesto de liderazgo dentro de la comunidad, siendo el presidente de la misma, y otro (20%) -también de sexo masculino- es presidente de una organización indígena de segundo grado afiliada a la CONAIE (UNORIG).

3. Cargos públicos de designación gubernamental y funcionarios de la Administración pública con competencias en EIB

Para la selección de los cargos públicos, los funcionarios, los dirigentes y ex-dirigentes de la CONAIE y de sus organizaciones miembro, también han sido considerados aquellos informantes que presentaban un elevado grado de conocimiento y experiencia sobre el objeto de estudio y los que han manifestado una alta predisposición para colaborar con esta investigación (Martínez, 2007), los cuales han sido entrevistados.

Dentro de la categoría de agentes sociales con cargos públicos de designación gubernamental y funcionarios de la Administración con competencias en EIB, han sido seleccionados 11 sujetos sobre la base de algunos de los criterios recogidos en las hojas de registro: 1) Sexo; 2) Indígena o mestizo; e 3) Institución de adscripción.

Del total de sujetos, el 18'18 % son mujeres, mientras que el 81'82% restante son hombres, lo que demuestra una presencia desequilibrada de los géneros en estas instituciones. Asimismo, el 36'36% son mestizos, frente al 63'64% que son indígenas. Respecto a la institución de adscripción, el 9'09% de los sujetos trabaja en la Subsecretaría de EIB, el 54'53% trabaja en la DINEIB, el 9'11% en coordinaciones zonales de EIB y el 27'27% en direcciones distritales de educación intercultural bilingüe.

4. Dirigentes y ex-dirigentes de la CONAIE y de otras organizaciones miembro de segundo grado

Dentro de esta categoría han sido seleccionados un total de 9 sujetos, también a partir de algunos de los criterios que integraban la hoja de registro correspondiente: 1) Sexo; 2) Dirigente, ex-dirigente de la CONAIE o de alguna otra organización indígena. Debe señalarse que integran este grupo algunos de los individuos del anterior, ya que existen funcionarios indígenas en la DINEIB que han ocupado puestos de dirigencia dentro de la Confederación.

Partiendo de los criterios anteriormente señalados, las características de estos informantes son las siguientes: del total de sujetos, sólo el 11'11% son mujeres, frente

al 88'9% que son hombres, lo que revela aquí también la presencia desequilibrada de los géneros en los puestos de dirigencia de las organizaciones indígenas; el 55'55% son ex-dirigentes indígenas y el 44'45% ocupan actualmente un puesto de dirigencia. De este 44'45%, el 22'22% ostenta un puesto de dirigencia dentro de la CONAIE y el resto (22'23%) dirige organizaciones indígenas de segundo grado adscritas a la Confederación.

5. Alumnado

Los alumnos de las unidades educativas analizadas también se consideran sujetos de esta investigación, en tanto que han formado parte de la misma. Sin embargo, en este caso la información no ha podido recogerse mediante técnicas como la entrevista y el grupo de discusión. La falta de concentración de los estudiantes debido a la desnutrición y al agotamiento por cansancio, sumado a otros factores que tenían que ver con su situación de pobreza y desestructuración familiar y la vergüenza que mostraban en una situación de interlocución de estas características impidieron la aplicación de este tipo de técnicas de manera seria y rigurosa. Por estos motivos se decidió obtener información a través de la observación, la observación participante y el desarrollo de conversaciones informales mantenidas con ellos durante la interacción cotidiana.

Presentamos, no obstante, algunos datos sobre sus características generales. El alumnado tiene edades comprendidas entre los 3 y los 18 años y se inscribe en los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato, aunque esta investigación se centra en el nivel de la Educación General Básica, como hemos venido explicando.

La mayoría de los alumnos son de nacionalidad kichwa, seguida de la nacionalidad shuar y de alumnos de otras nacionalidades registradas exclusivamente en la unidad *Amauta Ñampi*, donde la distribución es la siguiente: 53% kichwa, 11% shuar, 3% achuar, 1% andoa, 0'33 % shiwiar, 0'33% waorani y 0'33% zápara²⁶.

²⁶ Datos cedidos por la institución.

Respecto al alumnado mestizo, sólo se registró en 3 unidades educativas: la *Tránsito Amaguaña*, donde representa un 4'34% del total, la unidad *Amauta Ñampi*, donde alcanza el 31%²⁷ y la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. En ésta última los datos sobre la composición étnica del alumnado fueron solicitados en reiteradas ocasiones a su equipo rector y administrativo, pero no fue facilitada por el mismo.

La totalidad de los alumnos pertenecen a familias que viven en condiciones de severa pobreza, muchas de ellas desestructuradas, y combinan el estudio en la unidad educativa correspondiente con el trabajo en distintos sectores, según su lugar de residencia (el campo o la ciudad).

2.5. Temporalización de la investigación

El cronograma seguido en esta investigación se estructura en nueve periodos. A continuación, en cada uno de ellos explicaremos las actividades que se han desarrollado en el trabajo de mesa y en el trabajo de campo y otras relacionadas con la Beca FPU-MECD (Formación del Profesorado Universitario-Ministerio de Educación Cultura y Deporte), con el grupo de investigación GEISA (Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía) al que se adscribe la doctoranda, con el proyecto I+D+i con el que se conecta esta Tesis y con aquéllas que han contribuido a su formación predoctoral.

1. Primer periodo: Marzo de 2013 - Junio de 2013

A principios del mes de marzo de 2013 se comenzó oficialmente la beca FPU-MECD adscrita al Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla. Ello también dio paso a la incorporación de la investigadora a GEISA y al proyecto I+D+i *Impactos del Reconocimiento de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad en los Sistemas Educativo, Cultural y de Salud de Ecuador* (CSO2011-28650), teniendo lugar la primera reunión con los integrantes de este proyecto en mayo del mismo año.

²⁷ Datos cedidos por las instituciones.

Una vez iniciada la beca FPU-MECD, se realizó una primera cata y revisión de la literatura especializada sobre el objeto de estudio, se confeccionó el diseño de la investigación y se definieron algunas de las unidades de observación antes de desarrollar la primera estancia de investigación en Ecuador y comenzar el trabajo de campo. Éstas fueron: CONAIE, organizaciones de las nacionalidades indígenas kichwa y shuar e instituciones del Estado con competencias en EIB (Ministerio de Educación, coordinaciones zonales, direcciones distritales, unidades educativas de la Sierra y la Amazonía, universidades y otras).

2. Segundo periodo: Junio de 2013 - Noviembre de 2013

Desde mediados de junio hasta finales de noviembre de 2013 se realizó la primera estancia de investigación en FLACSO-Ecuador. Durante el inicio de la misma se llevó a cabo una cata de fuentes bibliográficas y documentales en distintas universidades de Quito (FLACSO-Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad Central del Ecuador y Universidad Politécnica Salesiana). Posteriormente, se comenzó la revisión de la producción bibliográfica seleccionada y se elaboraron algunos de los instrumentos de recogida de información (hojas de registro, entrevistas y grupos de discusión).

Después realizar dichas actividades se inició el trabajo de campo. Para ello se tomó contacto con algunas de las unidades de observación que habían sido previamente definidas (DINEIB, CONAIE y organizaciones indígenas kichwa y shuar) y también se seleccionaron dos unidades educativas con las que se contactó -la unidad *Tránsito Amaguaña* (ciudad de Quito, parroquia La Argelia, cantón Quito, provincia de Pichincha) y la unidad *José Ignacio Narváez* (comunidad de San José de la Bolsa, parroquia de Miguel Egas Cabezas, cantón Otavalo, provincia de Imbabura)- y donde se desarrolló trabajo de campo durante varias semanas.

A finales de agosto de 2013 la doctoranda participó en el III Congreso Internacional *Fe, Política y Territorio*, celebrado en la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito y organizado conjuntamente por la mencionada Universidad y la Fundación Pueblo Indio del Ecuador.

3. Tercer periodo: Noviembre de 2013- Febrero de 2014

Al término de la primera estancia de investigación se efectuó la reincorporación al departamento de adscripción, donde se siguió revisando la producción bibliográfica y se trabajaron los primeros datos recogidos sobre el terreno: se transcribieron las entrevistas y se sistematizaron y registraron en soporte informático los datos contenidos en ellas, en los diarios de campo, en las hojas de registro y en otros instrumentos de recogida de información.

En diciembre de 2013 la doctoranda participó en el Coloquio *Poder y Periferias. Nuestra América (Abya-Yala) - Nuestra Andalucía*, organizado por la Universidad de Sevilla, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Berkeley y celebrado en la Universidad de Sevilla en diciembre de 2013 (México, febrero de 2014; Berkeley, abril de 2014).

4. Cuarto periodo: Febrero de 2014 - Junio de 2014

Desde febrero hasta junio de 2014 se realizó la segunda estancia de investigación en FLACSO-Ecuador. Durante todo este periodo se continuó revisando la producción bibliográfica y a inicios del mismo se regresó a la unidad educativa *José Ignacio Narváez* (parroquia de Miguel Egas Cabezas, cantón Otavalo, provincia de Imbabura) para recoger alguna información faltante a través del trabajo de campo. Una vez concluido éste en la misma, se entró en contacto con otras unidades que habían sido seleccionadas, donde se desarrolló investigación hasta el final de la estancia. Dichas unidades son: la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá* (comunidad de Zumbahua, parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi), la unidad educativa *Pacha Quilotoa* (comunidad de Rumipamba, parroquia de Guangaje, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi) y la unidad educativa *Amauta Ñampi* (ciudad de Puyo, parroquia de Shell, cantón Pastaza, provincia de Pastaza). Durante el trabajo de campo en dichas unidades también se tomó contacto con las coordinaciones zonales y direcciones distritales de EIB en las que se inscriben, concretamente con la coordinación zonal 3 - que regula a las provincias de Cotopaxi y Pastaza- y con las direcciones distritales de Latacunga y Puyo.

Durante esta segunda estancia la doctoranda organizó en FLACSO-Ecuador, junto al grupo SERIDAR (Sociedad Rural, Economía y Recursos Naturales), el Seminario *Educación y Territorio. Aportes y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*, al que asistieron numerosos indígenas de la provincia de Cotopaxi, líderes indígenas e investigadores nacionales e internacionales que trabajaban sobre la EIB en Ecuador. Este seminario se celebró en FLACSO en junio de 2014.

5. Quinto periodo: Junio de 2014 - Febrero de 2015

Tras concluir la segunda estancia de investigación, y una vez que se llevó a cabo la reincorporación al departamento de adscripción, se siguió revisando la producción bibliográfica especializada y se comenzó a trabajar en el marco teórico de la investigación. Asimismo, y como correspondía, también se trabajaron los datos recogidos sobre el terreno: se transcribieron las entrevistas y los grupos de discusión y se sistematizó y registró la información recabada mediante éstas y otras técnicas en soporte informático. En enero de 2015 se empezó ya a asumir la docencia en el Departamento de Antropología de la Universidad de Sevilla, la cual se planificó de manera coordinada con las estancias y con el trabajo de campo desde 2015 hasta 2017.

También se participó en dos congresos internacionales: el XIII Congreso de Antropología de la FAAEE, *Periferias, Fronteras y Diálogos*, celebrado en Tarragona en septiembre de 2014 y organizado por la Federación de Antropología de España y el Congreso Internacional *Derechos Humanos Emergentes y Medios de Comunicación*, celebrado en la Universidad de Sevilla en noviembre de 2014 y organizado por la Facultad de Comunicación de la misma Universidad, con la colaboración de la Asociación para el Progreso de la Comunicación (APC).

6. Sexto periodo: Febrero de 2015 - Mayo de 2015

Desde febrero de 2015 a mayo de 2015 se realizó la última estancia de investigación en FLACSO-Ecuador, aunque esta vez, y a diferencia de las anteriores, subvencionada por el programa de becas para estancias breves del programa FPU-MECD.

Durante este periodo se continuó revisando la producción bibliográfica seleccionada, se recogió alguna bibliografía faltante en distintas universidades y bibliotecas de Quito - como FLACSO, la Universidad Andina Simón Bolívar y la biblioteca de la Casa de la Cultura Ecuatoriana- y se siguió trabajando en el marco teórico de la investigación.

Se entró en contacto con las dos últimas unidades educativas seleccionadas y se desarrolló trabajo de campo en ellas durante varias semanas. Éstas fueron: la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* (comunidad de Colimbuela, parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura) y el Centro Educativo Comunitario *Río Villano* (comunidad de Bellavista, parroquia de Canelos, cantón Pastaza, provincia de Pastaza).

También se tomó contacto con las coordinaciones zonales y direcciones distritales de EIB en las que se inscriben las unidades educativas *Tránsito Amaguaña*, *José Ignacio Narváez* y *Sumak Yachana Wasi*. Éstas son la coordinación zonal 2 -que regula a la provincia de Pichincha- y la coordinación zonal 1 -que regula a la de Imbabura- y las direcciones distritales de Quito, Otavalo y Cotacachi. En la estancia anterior se había tomado ya contacto con la coordinación zonal 3 y con el distrito de EIB de Puyo, que regulan al Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, situado en la provincia de Pastaza.

Como parte del trabajo de campo, se asistió a la *Cumbre de los Pueblos*, convocada por la CONAIE y celebrada en Quito en marzo de 2015, en la Universidad Central del Ecuador.

7. Séptimo periodo: Mayo de 2015 - Agosto de 2015

De nuevo, y tras realizarse la reincorporación al departamento de adscripción una vez finalizada la última estancia de investigación, se siguió revisando la producción bibliográfica y trabajando en el marco teórico y en los datos recogidos en el campo -se llevaron a cabo las labores correspondientes de sistematización y registro de la información en soporte informático-. Asimismo, desde mayo hasta mediados de junio (fin del periodo lectivo) se ejerció la docencia asignada por el departamento para el año académico en curso.

En este periodo la doctoranda también participó en varios congresos internacionales: el I Congreso Internacional AIBR (Antropólogos Iberoamericanos en Red) *-El ser humano: culturas, orígenes y destinos-*, celebrado en Madrid en julio de 2015 y organizado por la propia AIBR y el III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, celebrado en Quito en agosto de 2015 y organizado por FLACSO-Ecuador.

8. Octavo periodo: Agosto de 2015 - Septiembre de 2016

Desde agosto de 2015 hasta septiembre de 2016 se trabajó en la redacción de la Tesis y se asumió la docencia correspondiente durante los meses de diciembre de 2015 y enero, abril, mayo y junio de 2016.

También se participó en el IV Congreso de Antropología de la ALA (Asociación Latinoamericana de Antropología) *-Las antropologías latinoamericanas frente a un mundo en transición-*, celebrado en México D.F. en octubre de 2015 y organizado por dicha Asociación; en el 8º Congreso Internacional del CEISAL *-Tiempos posthegemónicos: sociedad, cultura y política en América Latina-*, celebrado en Salamanca en julio de 2016 y organizado por el Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL); y en las III Jornadas de Estudios de América Latina y el Caribe *-América Latina: escenarios en disputa-*, celebrado en Buenos Aires en septiembre de 2016 y organizado por el IEAL (Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe).

9. Noveno periodo: Septiembre de 2016- Febrero de 2017

Desde septiembre de 2016 hasta febrero de 2017 se mantuvieron las últimas reuniones de discusión con el director y la codirectora de la Tesis y se completaron un total de 12 créditos docentes en enero de 2017.

Además de lo anteriormente expuesto, debe señalarse que durante el desarrollo de la investigación se han mantenido reuniones periódicas con los mencionados director y codirectora, quienes en todo momento han asesorado y revisado el trabajo de la doctoranda. Asimismo, el proyecto I+D+i concluyó en el año 2015. En marzo de dicho

año el proyecto se cerró con la celebración en la Universidad de Sevilla de las *Jornadas Internacionales sobre Interculturalidad y Plurinacionalidad: los casos de Ecuador y el Estado español*, evento al que asistieron importantes intelectuales e investigadores ecuatorianos y españoles expertos en la materia, y que dio lugar a la edición del libro correspondiente actualmente en prensa.

CAPÍTULO 3. EL SISTEMA EDUCATIVO EN ECUADOR

Consideramos importante introducir en nuestro trabajo este capítulo sobre el Sistema Educativo en Ecuador para ofrecer una adecuada contextualización del objeto de estudio. Este capítulo lo integran cuatro periodos distintos, a través de los que realizamos un análisis que abarca desde las primeras experiencias de EIB que tuvieron lugar en los años 40 del pasado siglo, hasta su gestión actual dentro de las políticas públicas del Estado ecuatoriano. La estructura del capítulo es la siguiente:

1. En el primer periodo, 1940-1960, se explican las primeras experiencias de educación intercultural bilingüe promovidas desde iniciativas particulares indígenas y desde organizaciones internacionales de diverso signo.
2. En el segundo periodo, 1960-1988, estudiaremos las experiencias de alfabetización rural que tuvieron lugar desde principios de los 60, mediante las que se comienza a impulsar la EIB a través de organizaciones y agentes diversos. Analizaremos cómo a partir de estas experiencias se inicia un proceso en el que la EIB empieza a configurarse como base del proyecto político del movimiento indígena, proceso que se consolidará durante el periodo siguiente. También estudiaremos la institucionalización de la EIB dentro del Estado a finales de los 80 gracias a la acción de la CONAIE y de todas sus organizaciones miembro.
3. En el tercer periodo, 1988-2006, se examina la gestión pública de la EIB a través de la DINEIB como instancia desconcentrada dentro del Estado, hasta la llegada de Alianza País al gobierno de la República en 2006. En este mismo periodo analizamos la consolidación del proceso que se inició en el anterior y por el cual la EIB termina convirtiéndose en base del proyecto político de la CONAIE. Relacionado con ello, examinamos las demandas de la Confederación en torno a la declaración del Estado intercultural y plurinacional.
4. En el cuarto y último periodo, 2006-2017, analizaremos el tratamiento de la interculturalidad, la plurinacionalidad y la EIB a través de las políticas públicas educativas del gobierno de la Revolución Ciudadana y los conflictos en torno a ello con el movimiento indígena.

Como podrá verse, el análisis de las experiencias concretas de EIB que hasta el presente han tenido lugar en Ecuador y de las políticas que en cada fase se han llevado a cabo han sido estudiadas en el contexto socio-político en el que los acontecimientos han tenido lugar.

3.1. Primer periodo: Desarrollo capitalista e integracionismo. El impulso a la alfabetización (1940-1960)

3.1.1. La modernización del Estado y los primeros programas de alfabetización rural

En la década de los 40 el Partido Socialista Ecuatoriano –fundado en 1926- se convertía en la principal fuerza de izquierda del país, consiguiendo una gran influencia en la canalización de las demandas de los pueblos indígenas y campesinos. De alguna forma, el socialismo representaba la continuación del radicalismo liberal y la base de la lucha por el laicismo y la secularización, iniciada en el siglo XIX por el gobierno de Alfaro, especialmente a través de la educación (Rodas, 2000).

Hasta entonces el sistema educativo había favorecido a las clases medias urbanas. La promoción social de éstas fue posible gracias al acceso a las escuelas normales²⁸, los colegios secundarios laicos y otras instituciones educativas militares (Ossenbach, 1996). Por su parte, la población rural, fundamentalmente indígena y tradicionalmente excluida, comenzaba a demandar los beneficios de la enseñanza como vía de acceso a las posibilidades de ascenso social, a través de organizaciones sindicales creadas durante los años 30. Desde su constitución en 1931, el Partido Comunista Ecuatoriano (PCE) tomó el protagonismo en este sentido. Posteriormente, otras organizaciones como la Confederación Ecuatoriana de Organizaciones Clasistas (CEDOC) también brindaron apoyo y canalizaron las demandas indígenas. Pero fue la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) -nacida en 1944 en el interior del propio PCE- la que asumió con mayor rigor estas luchas, como primera organización indígena creada en el país (Bilbao, 1980; Moya, 1984; Chiodi, 1990).

²⁸ Instituciones educativas destinadas a la formación de maestros de escuela.

A partir de 1944 la alfabetización pasó a inscribirse en la agenda política y se creó, bajo el mandato de José María Velasco Ibarra (1944-1947, segunda presidencia), la primera Ley de Educación. Sin embargo, el interés por la alfabetización de la ciudadanía volvió a priorizar a la población urbana en detrimento de la población rural: casi la mitad de los residentes rurales mayores de 15 años siguieron siendo analfabetos hasta la década de los 60, mientras que 260.000 adultos residentes en zonas urbanas fueron alfabetizados para la misma fecha (Ossenbach, 1996, s.p). Entre los programas de alfabetización más destacados de este momento se encontraba la Campaña Nacional de Alfabetización, que fue impulsada por dos instituciones privadas: la Unión Nacional de Periodistas y la Liga Ecuatoriana de Alfabetización. El programa se realizó en la Sierra y en la Costa, exclusivamente en castellano. Posteriormente, en 1948, el gobierno de Galo Plaza (1948-1952) estableció el Servicio Ambulante de Educación Campesina (SAEC), aunque fue clausurado cuatro años más tarde con la vuelta al gobierno de Velasco Ibarra (1952-1956, tercera presidencia). Otras actividades orientadas a la formación de adultos en esta época tuvieron un escaso desarrollo y respondieron a iniciativas ajenas al gobierno (Moya, 1998).

La atención educativa a la población indígena se incluía dentro de las propuestas de alfabetización dirigidas al conjunto de la población rural y adolecía, todavía en este momento, de políticas y marcos jurídico-normativos específicos. Sin embargo, la Constitución Política de 1945 estableció por primera vez el uso de las lenguas indígenas para la instrucción en su artículo 143 (Chiodi, 1990, p. 348):

“El Estado y las Municipalidades se encargarán de eliminar el analfabetismo y estimularán la iniciativa privada en este sentido. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población india se usará, además del castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva”.

Pese a su importancia, la ausencia de políticas públicas adecuadas y la invisibilidad del pueblo indígena, subyugado a las condiciones de servilismo y explotación hacendaria, hicieron que estos primeros intentos de reconocimiento de la diversidad cultural y de la especificidad lingüística de la población indígena no tuvieran posteriores repercusiones en el cambio de situación educativa (Yáñez, 1991, 1995).

Durante la década de los 50, el sistema económico de Ecuador vivió un proceso de transformación que acabó promoviendo la alfabetización de amplios sectores de la población como mano de obra. En la Sierra, el régimen de hacienda empezaba a tambalearse por la fuerte presión de las masas campesinas, sometidas a una dura política semi-esclavista, mientras que en la Costa se vivía una etapa de prosperidad en la que sectores terratenientes y otros grupos burgueses, financieros y comerciantes impulsaron una nueva dinámica económica de inversión, capitales y exportación de monocultivos (Bretón, 1997). Ello permitió la creación de un modelo agroexportador con base en la producción de plátano que acabó fortaleciendo una economía capitalista vinculada a un imparable proceso de urbanización (Bilbao, 1980; Chiodi, 1990; Bretón, 1997; Martín, 2009).

La demanda de mano de obra en la Costa promovió la migración desde la Sierra, dando lugar a una redistribución demográfica y política con procesos de urbanización, diversidad productiva y ampliación del mercado interno. Como consecuencia, la sociedad ecuatoriana vivió grandes cambios en las regiones serrana y costeña, que trajeron como resultado la coexistencia de formas de modernización económica con formas sociales y económico-administrativas semi-feudales (Bretón, 1997).

El proceso de modernización capitalista requería del apoyo de un Estado que se mostraba incapacitado para liderar un cambio de tales magnitudes. Los gobiernos de Plaza Lasso (1948-1952), Velasco Ibarra (1952-1956, tercera presidencia) y su sucesor, Ponce Enrique (1956-1960), desarrollaron una transformación institucional del sistema político para favorecer el cambio de modelo económico. Durante estos gobiernos se realizaron modificaciones legislativas dirigidas a los indígenas, como las Leyes de Comunas y de Cooperativas, el Estatuto Jurídico de las Comunidades Campesinas y el Código del Trabajo (Iturralde, 1984; Martín, 2009). Como señala Bretón (1997), el proceso de modernización económica promovió reformas inclusivas de la población indígena dentro del marco de la reorganización del Estado capitalista, siendo las Leyes de Comunas las que asignaron por primera vez a los indígenas un sistema de representación política parcialmente autónomo, aunque permaneció inalterable el régimen de tenencia de la tierra.

Para responder al proceso de modernización del Estado comenzaba a hacerse necesaria la adaptación del sistema educativo al nuevo sistema económico. Al igual que muchos países latinoamericanos, Ecuador estableció medidas de planificación del desarrollo que fueron apoyadas por la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) (Bretón, 1997). Entre estas medidas se contemplaba la ampliación de la educación pública para la capacitación de mano de obra, que ahora se requería en masa. De aquí, que la inversión en educación pasara a ser entendida como sinónimo de riqueza económica y prosperidad social y que las reformas educativas empezaran a responder a los requerimientos económicos del país (ídem.). Era en este momento cuando el problema del analfabetismo empezaba a ser realmente abordado por los Estados nacionales, en tanto que obstáculo para su desarrollo económico, lo cual llevó a que los procesos y reformas educativas de modernización nacional se fueran estableciendo en todos los países de la región (Moya, 1988; Ossenbach, 1996).

Sin embargo, más allá de los objetivos de alfabetización del Estado, en Ecuador tuvieron lugar dos procesos educativos divergentes. Mientras que los terratenientes costeños mostraban interés por un nivel de instrucción mínimo de la mano de obra para trabajar en las empresas, los de la Sierra centraban su preocupación en mantener al campesino analfabeto para conservar las formas de servidumbre (Bilbao, 1980; Bretón, 1997). Esto terminó provocando una configuración del mapa social, económico y educativo nacional en el que el analfabetismo empezaba a corresponderse con una mayor pobreza concentrada en las zonas rurales –de población predominantemente indígena- y con situaciones de bilingüismo. Se trataba, por lo demás, de zonas marginadas en las que la cobertura de servicios educativos era de muy baja calidad o no existió hasta la década de los 60 (Bretón, 1997). Asimismo, cuando esta cobertura educativa existía, se colonizaba culturalmente a la población indígena mediante el uso exclusivo del castellano como lengua de instrucción o a través del uso de las lenguas vernáculas para una posterior transición hacia la castellanización (Varese & Rodríguez, 1981; Moya, 1988).

Como señala Chiodi (1990), todas estas tendencias que empezaron a gestarse a principios de los años 50 y se terminaron consolidando a lo largo de la década de los 60, estructuran el marco en el que se desarrolló el convenio con el Instituto Lingüístico de

Verano (ILV) y el proyecto de la Misión Andina del Ecuador (MAE), que analizaremos a continuación. No obstante, consideramos importante dedicar antes un espacio a una de las primeras experiencias de educación bilingüe que fue liderada por los propios indígenas: las escuelas de Dolores Cacuango.

3.1.2. Experiencias de educación bilingüe durante el periodo 1940-1960

3.1.2.1. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango

Las primeras experiencias de alfabetización para la población indígena se desarrollaron en Ecuador a lo largo de la década de los 40 y fueron impulsadas fundamentalmente por la Iglesia, la sociedad civil y el movimiento campesino sindicalizado. Entre ellas destacan las escuelas indígenas bilingües kichwa-español dirigidas por Dolores Cacuango²⁹, considerada la precursora de los procesos de educación indígena en Ecuador (Chiodi, 1990; Montaluisa, 2008a; Vélez, 2008). Esta iniciativa ha terminado convirtiéndose en un referente muy importante para la creación de unidades educativas bilingües por parte de los propios indígenas -de hecho, la unidad urbana *Tránsito Amaguaña* lleva el nombre de una de las líderes indígenas que participaron en ella- y para la constitución de la propia DINEIB a finales de la década de los 80.

Reconocidas como referentes del feminismo ecuatoriano de principios del siglo XX, y tras fundar en 1944 la FEI, las líderes indígenas Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, junto a Luisa Gómez de la Torre, desarrollaron un proyecto educativo para la educación de los pueblos indígenas de Cayambe, al noreste de Quito, en la provincia de Pichincha.

²⁹ Dolores Cacuango nació el 26 de octubre de 1881 en Cayambe, Ecuador. Luchó por la tierra y por la educación de los indígenas durante toda su vida y murió en condiciones de extrema pobreza el 23 de abril de 1971, después de haber presenciado el aparente fracaso de su proyecto educativo y social. Nunca fue a la escuela, pero aprendió el castellano trabajando en Quito en el servicio doméstico y, aunque no sabía leer ni escribir, memorizó el Código de Trabajo para negociar con los ministros. Se cuenta que en una ocasión dijo al Ministro de Trabajo: “Vos Ministro mientes, cambias contenidos del Código de Trabajo porque estás de parte de los patrones” (Rodas & Cotacachi, 1989, p. 34).

La primera de estas tres escuelas comenzó a funcionar en octubre de 1945, aunque sin reconocimiento legal. En ella, maestros indígenas de la propia comunidad alfabetizaban a los niños en lengua kichwa, transmitían y revalorizaban la cultura propia y enseñaban la importancia de la tierra y el territorio a sus alumnos. Para Dolores Cacuango la educación estaba en la base de todos los procesos sociales. Era la vía que permitía lograr derechos, conservar la especificidad cultural y proteger a los indígenas del engaño. El desconocimiento de la lecto-escritura y el cálculo, elementos sobre los que se construía el funcionamiento administrativo-político del Estado, los colocaba en situación de vulnerabilidad. El analfabetismo implicaba la continuidad en el despojo de la tierra, del territorio y de los derechos. Cacuango afirmaba que “siempre comprendí el valor de la escuela. Por eso les mandé a mis hijos a la escuela más cercana, para que aprendan la letra” (Rodas & Cotacachi, 1989, p. 149).

Uno de los grandes obstáculos con los que se encontró esta iniciativa fue la oposición de los terratenientes antes de la eliminación del huasipungo³⁰ y del régimen de hacienda, que llegó con la reforma agraria de los años 60. Justamente, los señores de la tierra consideraban que la alfabetización de los indígenas ponía en grave riesgo la posibilidad de seguir arrebatándoles territorios y someterlos a múltiples mecanismos de explotación, punto central de la lucha de Dolores Cacuango. A ello se sumaba el temor del gobierno, que vio en estas escuelas un foco comunista capaz de atentar contra su estabilidad política. Todo ello devino en el cierre de las escuelas por parte de la Junta Militar que gobernó Ecuador desde 1963 hasta 1966 (Tuaza, 2010).

Con la pérdida del apoyo sindical y la presión de los hacendados y maestros fiscales, las escuelas fueron primero transferidas al sistema educativo bajo Asistencia Social y finalmente clausuradas. La última escuela bilingüe regentada por el hijo de Dolores Cacuango, en la comunidad de Muyu Urcu, se cerró en 1963, aunque la alfabetización de los alumnos siguió llevándose a cabo de forma clandestina, por las noches y a espaldas del patrón de la comunidad (Montaluiza, 2008a).

³⁰ En los Andes, el huasipungo es el terreno que el hacendado proporciona al peón para que lo cultive y obtenga sus propios alimentos a cambio de que trabaje para él. Para una mayor profundización sobre el huasipungo en los Andes y, concretamente en Ecuador, véase: Icaiza, J. (2005). *Huasipungo* (6ª ed.). Madrid: Cátedra.

Paralelamente, las religiosas de María Inmaculada desarrollaron una labor educativa para la población indígena de Otavalo, en la Sierra. En el marco de la Misión de Culturización de la Raza Indígena, crearon las cartillas kicwha-español para “instruir y educar el indio en su propio medio, sin sacarle de su ambiente, para así formar un pueblo consciente que ame el trabajo [...] enseñándoles a vivir como debe hacerlo un pueblo culto y civilizado” (AAVV, 1947, p. 4).

Esta cartilla de trabajo ha sido considerada el primer material escolar con el que se estableció una metodología bilingüe kichwa-castellano de enseñanza (Chiodi, 1990). Sin embargo, no deja de ser uno más de los muchos intentos de evangelización de la población indígena con base en la instrumentalización de su lengua vernácula, ya que, como bien señala Consuelo Yáñez (1991, p. 24), el kichwa se utilizaba como lengua de instrucción para una posterior castellanización porque “los indígenas no entienden lo que se les dice cuando se les habla bien”.

3.1.2.2. El Instituto Lingüístico de Verano

En 1952, el gobierno de Galo Plaza (1948-1952) firmaba un convenio de cooperación con el Instituto Lingüístico de Verano para desarrollar el primer programa de educación bilingüe en Ecuador. Los trabajos del ILV comenzaron en la Amazonía con cinco etnias distintas: kichwa-amazónica, shuar, auca o waorani, siona-secoya y cofán. A través del acuerdo, la institución se comprometió a desarrollar labores de pesquisa sobre las lenguas vernáculas, así como a entregar los resultados a los centros de investigación y a las autoridades nacionales una vez concluido el proyecto. Asimismo, desarrolló estudios antropológicos de interés científico sobre las etnias indígenas, a las que en el transcurso de su labor prestaría servicios básicos de capacitación y alfabetización (Chiodi, 1990; Vélez, 2008).

En 1963 el ILV firmó otro convenio con el Ministerio de Educación. Con éste nuevo acuerdo recibió autorización para el desarrollo de un Plan Piloto de Educación Bilingüe, con el que puso en marcha algunas escuelas de Educación Primaria, diseñó materiales educativos y seleccionó y capacitó promotores bilingües mediante cursos de verano. Para las escuelas se editaron algunas cartillas de lecto-escritura sólo en lengua vernácula, que integraron contenidos relacionados con aspectos de la vida doméstica,

los mitos y otros relatos de tradición oral de la población indígena. La enseñanza del castellano se incorporaba durante el desarrollo del proceso educativo: en el primer año sólo era utilizada la lengua vernácula, aunque el castellano se iba introduciendo oral y progresivamente desde el principio, hasta que en el tercer año se convertía en lengua de instrucción principal y desplazaba a la lengua materna (Moya, 1984; Yáñez, 1995; Von Gleich, 2007; Kreiner, 2010). El uso de las lenguas vernáculas respondía, por tanto, a un modelo lingüístico transicional hacia la castellanización.

A partir de 1973, conforme a su objetivo expansionista, el ILV se estableció en Chimborazo (en los Andes centrales) para trabajar con los indígenas serranos, desde donde se extendería posteriormente hacia la provincia de Esmeraldas, en el territorio cayapa (actuales chachis) (Chiodi, 1990).

El estudio de las lenguas vernáculas permitió al ILV la creación de vocabularios, gramáticas, alfabetos y diccionarios, a partir de los que pudo traducir la Biblia y desarrollar un proceso evangelizador entre la población indígena (Yáñez, 1995; Montaluisa, 2008a). Asimismo, mediante la convivencia diaria con las comunidades, y avalados por su rol supremo de blancos, los misioneros evangélicos introdujeron nuevos elementos, hábitos, conceptos y valores propios de la sociedad mestiza-occidental que terminaron provocando la aculturación y agudizando la colonización de los nativos.

El caso de los indígenas amazónicos ha sido uno de los que más ha llamado la atención dentro y fuera del Estado ecuatoriano. Los inicios de la actividad petrolera en Ecuador en los años 50 hicieron de la conquista del Oriente el objetivo principal de colonos, campesinos empobrecidos de la sierra, misiones religiosas, compañías petroleras, el propio Estado y el ILV (Chiodi, 1990). Este último contribuyó al desplazamiento y reducción territorial de los indígenas en beneficio de la colonización, la explotación de los recursos naturales y la expansión de la frontera agrícola respecto a Perú (Stoll, 1985). Destaca en este sentido la experiencia de los aucas o waoranis, primera etnia con la que los misioneros tuvieron contacto después de establecerse en el pueblo de Shell, cerca de la ciudad de Puyo, donde se ubica la unidad educativa *Amauta Ñampí*.

El afán expansionista del ILV -en los años 30 inició su actividad en México y para los 70 ya se había extendido a 24 países de América, África, Asia y Oceanía (DelValls,

1978)- iba acompañado de un fuerte carácter imperialista, etnocéntrico y etnocida que entendía el progreso en términos de civilización y barbarie. En este sentido, el ILV representó la continuidad del proyecto colonizador en América Latina, al plantear la necesidad de liberar a los salvajes (léase indígenas) de su estado de barbarie y llevarlos hacia la luz del progreso y la civilización occidental a través de la palabra de Dios recogida en la Biblia. De aquí, que fueran tan importantes la investigación lingüística - que permitía traducir la Biblia a las lenguas vernáculas- y la educación, herramientas que apoyaron las actividades de penetración cultural, culturicidio y lingüicidio.

Por todo ello, el ILV ha sido considerado un instrumento imperialista de penetración y espionaje de los Estados Unidos que buscó el control geopolítico de los distintos países en los que se instaló y la apropiación de sus recursos naturales, a partir de procesos de evangelización y colonización cultural de los “salvajes” y de sus territorios y en los que la educación bilingüe jugó un importante papel.

En Ecuador, como en otros países de América Latina, a finales de la década de los 70 las críticas al ILV fueron cada vez más constantes. Estudiantes universitarios, organizaciones indígenas e intelectuales ponían en cuestión el compromiso de esta institución con el Estado, incidiendo sobre su claro objetivo imperialista, etnocida, proselitista y colonizador (Moya, 1984, 1998; Chiodi, 1990; Yáñez, 1995; López y Küper, 1999; Conejo, 2008; Vélez, 2008; Martínez, 2009, Kreiner, 2010).

Con la vuelta al gobierno civil en 1979, el Ministerio de Educación puso en marcha una investigación, cuyos resultados le llevaron a preparar su expulsión. En Mayo de 1981, el Estado dio al Instituto Lingüístico de Verano un año para que entregara a la nación el trabajo realizado y la infraestructura utilizada. Su actividad había concluido en Ecuador (Chiodi, 1990).

3.1.2.3. La Misión Andina (MA)

La Misión Andina se gestó en el momento de mayor auge de las teorías indigenistas, que respondían a la preocupación de algunos reformistas e intelectuales por las duras condiciones de vida de los pueblos indígenas, y también en un momento de fuerte integracionismo estatal, que tenía que ver exclusivamente con la necesidad de

incorporar a los indígenas a la sociedad nacional para impulsar los procesos de desarrollo capitalista del Estado.

En 1949, tuvo lugar la IV Conferencia Regional Americana en Montevideo para analizar las duras condiciones económicas, sociales y laborales de los pueblos indígenas de Ecuador, Bolivia y Perú. En 1951, a raíz de este encuentro, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) constituyó una comisión de expertos con el objetivo de crear una Misión Internacional Indigenista que ofreciera asistencia a la población indígena andina de los mencionados países y, en colaboración con otras agencias internacionales –la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de Estados Americanos (OEA), la UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas (ONU)-, envió un grupo de técnicos para estudiar sobre el terreno el problema étnico (Bretón, 2000).

El escenario educativo, económico y social descubierto por los técnicos en los Andes fue muy alarmante: “un total de catorce millones de indios (en los tres países visitados) de economía autárquica, de características culturales atrasadas, prácticamente monolingües y con índices de morbilidad y mortalidad muy altos y un nivel de vida extremadamente bajo” (Boletín Indigenista, Volumen XIII, 1953, p. 58, citado por Bretón, 2000, pp. 66). A partir de estos resultados, la comisión elaboró un informe en el que se hacía referencia a la necesidad de poner en marcha un primer programa de actuación sobre los problemas y necesidades de la población indígena. Tras la aprobación del informe en 1953 por la Junta de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas, comenzó oficialmente la Misión Andina (MA) (Marroquín, 1972; Moya, 1984; Iturralde, 1988; Chiodi, 1990; Bretón, 2000).

En el programa se contemplaba la ejecución de dos proyectos pilotos en Bolivia, dos en Perú y uno en Ecuador. Tanto los proyectos concretos como el programa general de la Misión Andina mostraban un carácter desarrollista, culturalista e integracionista, en correspondencia con las teorías de la modernización para las sociedades consideradas atrasadas (Chiodi, 1990).

En Ecuador, la actividad de la Misión Andina arrancó con un proyecto piloto en la ciudad de Otavalo en 1953, en 1956 se estableció en Chimborazo y en 1963 la Junta

Militar la nacionalizó, adscribiéndola al Ministerio de Previsión Social y Trabajo. Desde este momento, Misión Andina se convertía en Misión Andina del Ecuador (MAE). La MAE asumió en 1963 la ejecución del Plan Nacional de Incorporación del Campesino con un programa que le permitió extenderse hacia 161 comunidades indígenas de la Sierra, situadas en las provincias de Chimborazo, Imbabura, Cañar, Loja, Azuay y Tungurahua (Bretón, 2009, p. 54).

Centró sus intereses en los indígenas kichwas ubicados en zonas rurales de extrema pobreza, dotó a las comunidades de una condición jurídica conforme a la Ley de Comunas y, en términos generales, enfocó su actividad en la mejora de las condiciones de vida de los campesinos a través de diferentes ámbitos, como el de educación, salud, formación de dirigentes indígenas y fomento del sector artesanal, entre otros (Chiodi, 1990; Bretón 2009).

A nivel de educación, construyó escuelas comunales y desarrolló procesos de instrucción y alfabetización, pero desde un punto de vista integracionista (Yáñez, 1995; Kreiner, 2010). Pese a que en las escuelas rurales la alfabetización se planteó en términos de revitalización de la cultura campesina y los educadores fueron indígenas de las propias comunidades previamente formados, el proceso terminó convirtiéndose en un mecanismo de aculturación, impulsado justamente por la necesidad de transformar la figura del indígena, que debía incorporarse al desarrollo económico nacional. Para ello, y como ocurriera con el ILV, se recurrió a una educación bilingüe de transición hacia la castellanización.

No obstante, el trabajo sobre las carencias educativas de los pueblos indígenas, causa y consecuencia de su situación de pobreza, desencadenó procesos de cambio que fueron provocados por el propio enfoque integracionista de los programas. Estos permitieron a los indígenas tomar conciencia de su situación y en consecuencia, reclamar el abandono de las relaciones de dominación del agro de las que eran víctimas y el fortalecimiento de su identidad como parte de la sociedad nacional (integración). Como señalan algunos expertos (Bretón, 2000; Cabedo, 2004), esto explica que la MAE acabara convirtiendo la educación en foco y centro de los programas de desarrollo integral. Precisamente, y como expresa Bretón (2000), fue aquí donde se introdujo la educación bilingüe, reconociendo claramente el valor de uso instrumental de las lenguas vernáculas para la

alfabetización y para la integración cultural de los indígenas, la cual se planteó en términos de castellanización.

En este mismo sentido repercutieron los cursos de formación de líderes comunitarios, dirigidos al fortalecimiento político de las organizaciones campesinas. A través de estos cursos los indígenas adquirieron mayor conciencia de sus derechos, aprendieron a establecer canales de participación con la sociedad dominante y crearon una estructura organizativa que ya no requería de terceros. Por ello la FEI fue perdiendo poder político entre las organizaciones indígenas de base: éstas dejaron de necesitar la intervención de aquélla para negociar con actores y agentes externos a las comunidades, pues fueron ya las propias comunidades las que establecieron negociaciones directas con el Estado y con otros organismos de cooperación sin necesidad de mediadores (Santana, 1983; Ortiz, 2006; Tuaza, 2010).

Aunque los sistemas tradicionales de liderazgo se pusieron en riesgo, estas acciones posibilitaron la consolidación de la comuna como forma de organización comunitaria, dando lugar a otros mecanismos de relación y negociación entre los indígenas y el Estado y los indígenas y la sociedad dominante (Chiodi, 1990). Respecto al papel asignado a los indígenas dentro del proyecto, mientras que algunos especialistas como Rubio (1987) sostienen que se persiguió en todo momento su participación activa para evitar paternalismos y otros efectos asociados, otros (Santana, 1983; Moya, 1984; Yáñez, 1995; Kreiner, 2010) muestran opiniones desfavorables al trabajo realizado por la MAE. Critican, no sólo el papel que desde el proyecto se les otorgó a los pueblos indígenas sino también el tratamiento instrumental de su cultura y de ellos mismos como pueblo.

Las consecuencias de la MAE sobre el desenlace de las políticas de reforma agraria también han sido objeto de reprobaciones. En este respecto, autores como Bretón (2009) señalan que se estableció un programa externo en el que no se tuvieron en cuenta la situación estructural del Estado, la estructura organizativa, económica y agraria de los indígenas dentro del mismo (hacendatarios, chulqueros, cabildos, etc.) ni las graves situaciones de pobreza que se estaban gestando para los indígenas en un escenario de estas características.

En la década de los 70, la MAE entró en una etapa de crisis promovida por factores de diversa naturaleza. Entre ellos, los cambios de gobierno, la falta de apoyo institucional, las críticas recibidas por militantes indigenistas y anti-indigenistas y por el poder político-económico, que vio peligrar sus intereses ante la acción de la Misión, y la paralización de los programas durante la dictadura de Rodríguez Lara (1972-1976) (Rubio, 1987; Bretón, 2000). Todo ello provocó que en 1975 la MAE finalizara su actividad en Ecuador. No obstante, y salvando todas las críticas a las que nos hemos referido, es importante resaltar que dejó establecidas en las comunidades indígenas nuevas formas de organización socio-políticas que serían el germen de los procesos organizativos posteriores.

3.2. Segundo periodo: El tratamiento de la Educación Intercultural Bilingüe desde los programas de alfabetización rural hasta su institucionalización (1960-1988)

La década de los 60 arrancaba con una nueva recesión económica en Ecuador. El descenso en las exportaciones del café y el arroz, la caída del precio del plátano en los mercados internacionales, el incremento del desempleo, la marginalidad y las migraciones del campo a la ciudad, estructuraban el nuevo escenario socio-económico nacional. Esta coyuntura desató el malestar de amplios sectores de la sociedad, como el campesino, y generó el aumento de la movilización social (Bilbao, 1980; Bretón, 2000). Con anterioridad, los campesinos habían podido salvar las consecuencias de las transformaciones económicas, ya fuera negociando su situación con el poder agrario o emigrando a la Costa y a las grandes ciudades, donde la prosperidad en el mercado del plátano había provocado el aumento de la demanda de mano de obra (Bretón, 2000). Sin embargo, la nueva crisis económica afectaba directamente a la industria bananera, lo que impidió a los campesinos y a la población concentrada en las urbes salvar las consecuencias económicas y sociales de esta nueva coyuntura y desató el estallido social.

La estructura de las relaciones productivas agrarias mantenía al Estado en una posición de dependencia con respecto a los precios internacionales, las importaciones industriales y las exportaciones del sector primario. Una situación que obstaculizaba su despegue definitivo hacia el proyecto de modernización industrial (Martín, 2009). En años anteriores, la CEPAL había ofrecido un primer diagnóstico sobre la situación

económica y social de América Latina en el que advertía de la necesidad de cambio del modelo económico ecuatoriano. La transformación consistía en el paso de un modelo de crecimiento económico “hacia fuera” –propio de la época republicana-, hacia un modelo de crecimiento económico “hacia dentro” basado en la industrialización. Según el estudio, se requería de una reforma que permitiera el trasvase de recursos humanos y financieros hacia el tejido industrial ubicado en las zonas urbanas, para lo cual era fundamental la adecuación del sector campesino a la expansión económica, a la cohesión social y a la construcción nacional (Bilbao, 1980, p. 74; Bretón, 2009, p. 72).

Con el objeto de promover las transformaciones necesarias para el avance en la capitalización del país, la Junta Militar que gobernaba Ecuador en 1964 estableció la Ley de Reforma Agraria y Colonización. La reforma agraria del 64 se orientó hacia la abolición de las formas laborales de trabajo servil en las haciendas por relaciones salariales. Sin embargo, este cambio no llevó aparejada la redistribución equitativa de la tierra (Chiodi, 1990; Bretón, 1997, 2000).

Durante la década de los 70 Ecuador se consolidó como país exportador de petróleo, imprimiendo un mayor impulso al proceso industrializador nacional. Desarrolló políticas fiscales y crediticias para redistribuir la renta petrolera en beneficio de algunos sectores productivos –como el del cemento, la industria automotriz y siderúrgica y la agroindustria- y políticas agrarias para promover la modernización de las grandes explotaciones y la capitalización de algunos sectores del campesinado (Bretón, 1997, p. 59). Es aquí donde se sitúa la segunda Ley de Reforma Agraria y Colonización, dictada en octubre de 1973 por el Gobierno Nacionalista Revolucionario del general Rodríguez Lara (1972-1976). Esta nueva ley de Reforma Agraria, siguiendo la línea de la anterior, hizo hincapié en la protección de las explotaciones de alta productividad y amplió su acción hacia las grandes propiedades insuficientemente cultivadas, con mayor incidencia en la Costa. Posteriormente, en 1979, el Consejo Superior de Gobierno (1976-1976) dictó una nueva versión de la Ley de Reforma Agraria y Colonización, tercera Ley de Reforma Agraria. Su aplicación se debilitó con los cambios de gobierno, hasta que fue abrogada y reemplazada en 1994 por la Ley de Desarrollo Agrario (Bretón, 1997; Martín, 2009).

Las reformas agrarias de los 60 y los 70 empujaron al campesinado al abandono del aislamiento comunitario para desarrollar una articulación política, social y cultural con la sociedad dominante. Su denigrante situación le hacía reclamar en un primer momento el derecho a la tierra, aunque posteriormente, su demanda se extendería hacia los servicios, los créditos, la tecnología y la educación (Chiodi, 1990; Bretón, 1997).

Con anterioridad a la reforma agraria, la escolarización era una cuestión completamente ajena a la población campesina, tanto para sus necesidades productivas como para su reproducción cultural. El sistema de hacienda descansaba sobre formas productivas que no requerían de mano de obra alfabetizada y permitían la conservación y reproducción de la propia cultura y de las formas de socialización indígenas para las que la escolarización no era necesaria. En cambio, la desestructuración de las formas de vida comunitarias –como consecuencia de la reforma agraria- despertó en los indígenas una inminente necesidad de educación (Chiodi, 1990).

La obligada integración con el mercado nacional, las migraciones y el sistema de relación salarial requerían de una serie de herramientas básicas para la interacción en el nuevo contexto. Estas herramientas eran: el castellano –lengua oficial del Estado y de la mayoría social-, la lecto-escritura y el cálculo. Así, la escuela se convertía en la institución necesaria para el acceso a unos recursos que la población indígena no podía proporcionarse si no era a través del Estado (Chiodi, 1990). Esto explica que dentro del imaginario indígena la institución escolar pasara a representar al propio Estado, mientras que el maestro se convertía en el mediador entre éste y las comunidades. Como tal, el maestro adquirió la responsabilidad de resolver una amplia variedad de problemas entre los que, paradójicamente, el éxito escolar de los alumnos no ocupaba un lugar prioritario para los progenitores (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1979, p. 15, citado por Chiodi, 1990, p. 357).

La escolarización era una necesidad generalizada para los campesinos indígenas de la Sierra, aunque variaba en toda la región y dependía de en qué medida y de qué manera se produjera en cada lugar el proceso de descomposición de la estructura económica tradicional, como consecuencia de las reformas agrarias (Chiodi, 1990). En este proceso, la conversión de la hacienda en empresa agrícola empujó a la mayoría de los indígenas hacia sectores económicos relacionados con la artesanía, el minifundio y la

venta de excedentes productivos en los mercados, actividades que requerían de conocimientos de cálculo y castellano para el desarrollo de la actividad económica en contextos de interacción con la sociedad blanco-mestiza (Bretón, 1997).

Por otro lado, la necesidad de emigrar en busca de empleos que complementaran la producción de autosubsistencia también contribuyó a la desintegración de las formas económicas campesinas. La migración empezó a desarrollarse hacia las zonas rurales y urbanas más próximas a la comunidad de pertenencia. En el primer caso, la ruptura con el universo cultural de la comunidad de origen no era tan profundo, mientras que en el segundo, las consecuencias adquirieron un carácter más agudo -por ejemplo, muchos indígenas sintieron la necesidad de recibir una educación reglada, tras vivir la experiencia migratoria en contextos urbanos- (Chiodi, 1990).

Este escenario, por tanto, generó la necesidad de alfabetización de las masas campesinas, tanto desde el interior de la propia población indígena como desde el Estado, quien impulsó medidas para dar cobertura educativa a las áreas que tradicionalmente habían estado excluidas de sus intereses. Entre estas medidas pueden señalarse la fundación en 1962 del Departamento de Educación Rural, el suministro de desayuno, útiles y calzado a 170.000 niños de bajos recursos, la creación de 7.775 plazas de maestros y la construcción de 65 escuelas rurales (Moya, 1984, p. 314). Otras acciones fueron la celebración en Quito, en el mismo año, del Primer Seminario Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos; el Primer Plan Integral de Educación y el Plan Nacional Masivo de Alfabetización, bajo el auspicio del nuevo Departamento de Educación de Adultos, en 1963; la declaración en 1967 de la movilización general, por la que se autorizaba a todas las personas letradas a alfabetizar a las masas campesinas; en 1967 y en 1972, el desarrollo del Proyecto Experimental de Alfabetización en la Sierra, mediante un convenio con la UNESCO; y la celebración en 1973 del Primer Seminario de Educación Bilingüe con el ILV (Chiodi, 1990, p. 360). Vemos cómo durante las décadas de los 60 y los 70, coincidentes con las dos reformas agrarias, el Estado impulsó la alfabetización de la población rural para liberar la mano de obra ligada a la vieja estructura agraria.

Sin embargo, la mayor parte de los proyectos educativos dirigidos específicamente a la población indígena durante los años 60 y 70 fueron liderados por el sector más

progresista de la Iglesia Católica. En lo sustancial, estas experiencias siguieron los preceptos integracionistas del Estado, aunque tendrían un impacto muy positivo entre las comunidades, no sólo a nivel estrictamente alfabetizador sino también en lo que respecta al proceso político organizativo de la población indígena, como veremos seguidamente.

3.2.1. Organización indígena y demanda por la educación

La población indígena se basó en las experiencias canalizadas por los partidos de izquierda -especialmente por los de orientación comunista y particularmente por la FEI- para iniciar un proceso de organización, que fue apoyado por grupos sindicales de izquierda radical y por grupos universitarios -como la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE)³¹- que favorecieron la creación de organizaciones locales, provinciales y nacionales (Velasco, 1979).

Durante las décadas de los 60, los 70 y los 80 se constituyeron en Ecuador organizaciones indígenas de diversa índole (Montaluisa, 2008a; Lara, 2010). La FENOC (Federación Nacional de Organizaciones Campesinas) se fundó en 1968 con el objeto de lograr la modificación de la Ley de Reforma Agraria del 64. Esta organización sustituiría gradualmente a la FEI hasta convertirse en 1977 en la FENOCIN (Federación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras).

La ECUARUNARI (Ecuador Runacunapac Riccharimui)³² se constituyó en 1972 en una de las ex-haciendas de la curia de Monseñor Proaño³³. El conocido como “Padre de los indios” fundó el Instituto *Tepayac* para formar a líderes en áreas prácticas como las de agricultura y ganadería y para capacitarlos en la dirección de grupos. En una de las reuniones a las que asistieron más de 200 delegados, representantes de organizaciones indígenas campesinas, cooperativas y cabildos de diferentes provincias serranas, se acordó formar esta organización que sigue aglutinando hoy a los pueblos y

³¹ La FEUE tuvo un papel muy importante en varios de los alzamientos populares que acabaron con el derrocamiento de varios gobiernos (Hurtado, 1979, p. 258).

³² En castellano, “El Despertar de los Pueblos Indígenas del Ecuador” (Montaluisa, 2008a, p. 60).

³³ El obispo Monseñor Leonidas Proaño donó a los indígenas algunas de las haciendas que poseía la Curia en la provincia de Chimborazo con el fin de que tuvieran parcelas de tierra para producir (Lara, 2010).

nacionalidades indígenas de la Sierra. Esta organización se fundó con el propósito de luchar por la recuperación de las tierras, defender los derechos económicos, sociales y educativos de las comunidades y poner en valor las culturas indígenas.

La CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana) se fundó en 1980, durante el Primer Congreso de Nacionalidades Indígenas Amazónicas del Ecuador, celebrado en la ciudad de Puyo. Sus objetivos son los mismos que los de la ECUARUNARI, pero dirigidos a los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía ecuatoriana³⁴.

La creación de estas organizaciones fue conformando lo que hoy se conoce como el movimiento indígena, permitiendo su fortalecimiento y otorgándole una nueva orientación: la del planteamiento de la autonomía cultural y, vinculada a ella, la defensa de la identidad étnica, indelible de su sobrevivencia como pueblo y de la lucha por la tierra y los derechos sociales. Esto explica la estructuración de un nuevo discurso en el que las reivindicaciones se empezaban a plantear en términos de salvaguarda de la identidad lingüística y cultural y no sólo en términos de conflictos sociales como era la tradición en las organizaciones de izquierda (Chiodi, 1990). En este sentido, el proceso de construcción del modelo educativo intercultural bilingüe propuesto por las organizaciones indígenas revelaba su conceptualización en torno a un campo ideológico-político (Chiodi, 1990; Yáñez, 1995). Dicho de otra forma: la educación intercultural bilingüe empezaba a convertirse en el proyecto político del movimiento indígena, que le permitiría alcanzar espacios de acción y representación dentro del Estado nacional.

Por otro lado, y relacionado con lo anterior, la creación en 1980 de un alfabeto kichwa unificado para todos los pueblos indígenas de esta cultura conducía a la necesidad de rediscutir las categorías de pueblo y nacionalidad. Moya (1988, p. 380) destaca el

³⁴ Tanto la ECUARUNARI como la CONFENIAE se han convertido en referentes nacionales e internacionales de lucha indígena frente al Estado-nación. La politización de la identidad indígena a través de estas organizaciones ha acabado expresándose en movimientos organizados de reivindicación de las necesidades sociales, económicas, educativas, políticas y culturales (Sánchez & Freidenberg, 1998, p. 70). Ejemplo de ello son los sucesivos levantamientos indígenas que se han desarrollado a partir de la década de los 90, como veremos.

significado de este debate dentro del marco del Estado nación, ya que manifestaba el papel estratégico que habían conseguido las lenguas y culturas indígenas en la educación, el rol que cumplían en términos de unidad socio-organizativa y el nivel de conciencia política e identitaria que había alcanzado la población indígena. La discusión sobre la categoría de nacionalidad se extendió a lo largo de varias décadas y puso en cuestión el carácter democrático, inclusivo y representativo del texto constitucional con respecto a la diversidad étnica, lingüística y cultural del país.

Los programas de educación indígena de los años 60 y 70 contribuyeron al fortalecimiento organizativo de las nacionalidades y pueblos. Permitieron la configuración de un modelo de educación intercultural bilingüe, como base de su proyecto político, en el que adquirieron especial relevancia las cuestiones de autonomía e identidad lingüística y cultural. Dentro de estas experiencias educativas, las lenguas vernáculas tomaron mucha importancia, tanto para el proceso de instrucción como para la conservación de la propia identidad. Sin embargo, y como señala Martínez Novo (2004, 2007) ninguna de ellas escapó a contradicciones, como podrá verse a continuación.

A pesar de la importancia que tuvieron estos programas, siguieron situándose al margen de las políticas públicas estatales o presentaron una débil articulación con ellas. No superaron, por tanto, el trato funcional y asimilacionista que el Estado venía ofreciendo a la alfabetización de los indígenas para el desarrollo económico nacional, en el que la homogenización era necesaria.

Los proyectos de educación intercultural bilingüe más importantes de este periodo son el de Alianza por el Progreso, las Escuelas Radiofónicas Populares de Monseñor Leonidas Proaño, el Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar (SERBISH), las Escuelas Indígenas de Simiatug, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) y el Subprograma de Alfabetización Kichwa. Pasamos a analizar cada uno de ellos.

3.2.2. Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe durante el periodo 1960-1980

3.2.2.1. Alianza por el Progreso

En 1942 Ecuador había firmado -junto a otros países latinoamericanos- un acuerdo bilateral con Estados Unidos para recibir cooperación técnica y económica. Sin embargo, no fue hasta la década de los 60 cuando Alianza por el Progreso -una institución adscrita a la Agencia de Los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés)- se estableció en el país con el propósito de llevar a cabo una serie de programas en las áreas de salud, agricultura, industrias, artes manuales y educación.

Estos programas ofrecieron a la población ecuatoriana una serie de donaciones, aunque desde la perspectiva integracionista-desarrollista del momento. En tal sentido, llegaron a Ecuador algunos grupos religiosos estadounidenses con el objetivo de traducir la Biblia a las lenguas vernáculas y facilitar mediante la evangelización la articulación de la población indígena al proyecto de desarrollo económico nacional. Como puede observarse, estos propósitos no se alejaban de los del ILV, anteriormente explicado.

En el programa dirigido al área de educación, el Servicio Cooperativo Interamericano para la Educación fue el responsable de la capacitación de maestros, el suministro de textos escolares y la construcción de escuelas primarias. La actividad educativa persiguió la asimilación de los pueblos indígenas a las lógicas y dictámenes de la sociedad nacional, por tanto, ni lenguas ni cosmovisiones indígenas fueron tenidas en cuenta para el currículum escolar, el programa educativo y el proyecto educativo global (Yáñez, 1991; Ossenbach, 1996).

La actividad de Alianza para el Progreso concluyó en 1972, durante la dictadura de Rodríguez Lara (1972-1976). Desde ese momento fue asumida directamente por la Agencia de Cooperación para el Desarrollo de Estados Unidos (USAID). A partir de entonces, y hasta el fin de su actividad con el gobierno Correa, la línea de acción seguida en el ámbito de la educación indígena fue siempre la de la integración de los indígenas a la economía nacional, como sector marginal de la población. Así, y bajo el pretexto de la cooperación, el objetivo de Alianza por el Progreso en Ecuador fue el de

impulsar el crecimiento económico y el fortalecimiento del sector privado, en correspondencia con el modelo desarrollista creado por la CEPAL para América Latina (Yáñez, 1991; Luna, 2010).

En 2013, Alianza para el Desarrollo –como pasó a llamarse desde el año 2000- fue suspendida de sus funciones tras negarse a una alineación con los objetivos del Plan Local del Buen Vivir, propuesta por Alianza País. En 2014, después de más de dos años intentando negociar un nuevo convenio y acusada por el presidente de hacer política y oposición al gobierno, abandonó Ecuador³⁵.

3.2.2.2. Escuelas Radiofónicas Populares de Monseñor Leonidas Proaño

A principios de los años 60, en el contexto de la reforma agraria, el sector más progresista de la Iglesia Católica renovada (Concilio Vaticano II)³⁶, motivado por el “compromiso con los pobres”, apoyó una política de cambios en Ecuador: la clave de la lucha contra el subdesarrollo estaba en la educación. Desde estas premisas la Iglesia puso en marcha algunos proyectos de alfabetización de adultos por vía radiofónica, entre ellos, las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba (Moya, 1988; Chiodi, 1990; Peppino, 1999; Conejo, 2008; Montaluisa, 2008a; Vélez, 2008; Lara, 2010).

El principal gestor de esta iniciativa fue el obispo Monseñor Leonidas Proaño. Desde su llegada a la Diócesis de Bolívar (Riobamba) en 1954, Proaño advirtió sobre el alarmante estado en que se encontraban los indígenas, a los que dedicó todos sus esfuerzos. Sus principales áreas de actuación fueron: la evangelización, la alfabetización de adultos, la organización política de los indígenas y el rescate de su propia cultura (Varese & Rodríguez, 1981; Yáñez, 1995; Lara, 2010). El modelo de educación radiofónico del obispo se basó en el modelo colombiano *Radio Sutatenza*³⁷, dirigido también a la alfabetización de los indígenas adultos.

³⁵ Véase: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/05/20/actualidad/1400592120_316130.html

³⁶ En América Latina, la aplicación del mismo dio lugar a la Teología de la Liberación, en la que se postulaba la existencia de una iglesia con una opción preferencial por los pobres (Houtart, 1998).

³⁷ En 1946, el sacerdote José Joaquín Salcedo crea *Radio Sutatenza* para educar a los adultos de las zonas rurales de Colombia (Rogers et al., 2009).

Aunque las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba se legalizaron en 1963, iniciaron su actividad un año antes con un proyecto piloto. Desde entonces y hasta 1974 se desarrolló el programa de alfabetización radiofónico en Riobamba. El éxito de esta experiencia educativa hizo que progresivamente se extendiera a todo el país, logrando la alfabetización de 18.000 indígenas campesinos de 16 de las 18 provincias ecuatorianas que existían entonces (Chiodi, 1990). Su ampliación a otros enclaves dio lugar a la creación del Sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) en los años 70. A partir de entonces, el ERPE recibió apoyo técnico y financiero del Estado, quien dio carácter de oficialidad a los títulos académicos emitidos por el sistema radiofónico. Posteriormente fue la propia Dirección Nacional de Educación la que expidió los certificados de estudio (ídem.).

El objetivo, tanto del Sistema de Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba como posteriormente del propio ERPE, era el de organizar campañas de alfabetización por radio para instruir a las clases populares e incorporar al campesino indígena en la vida económica y social nacional. Para esto se recurrió a un programa comunicativo a través del que se estimulaba la participación de los indígenas y la toma de conciencia de sus propios recursos y valores de solidaridad (Chiodi, 1990; Yáñez, 1995). Si bien la Misión Andina permitió abrir una etapa irreversible en la que empezaron a gestarse los procesos de organización política de las comunidades, la experiencia de las Escuelas Radiofónicas Populares acabó forjando dichos procesos.

La metodología de enseñanza empleada en las Escuelas se basó en el uso del kichwa para alfabetizar, evangelizar y concientizar a las comunidades dentro de una filosofía educativa “liberadora”. Mediante un transmisor de onda corta, un receptor de influencia fija, lámparas de combustible, láminas y cuadernillos para la alfabetización inicial, empezaron los procesos educativos³⁸. El programa radiofónico se retransmitía todos los días en kichwa y en español a partir de las 19'00 de la noche, hora a la que los comuneros ya habían terminado su trabajo en el campo. En las aulas, las actividades se desarrollaban mediante la presencia de monitores previamente alfabetizados y elegidos por consenso comunal para actuar como nexo entre el radiodifusor -tutor- y los alumnos -oyentes- (Chiodi, 1990). Puede decirse que las lenguas vernáculas recibieron el mismo

³⁸ Véase: www.erpe.org.ec/historia

trato instrumental para la transición al castellano, la evangelización y la integración nacional, al igual que ocurriera con el ILV y la MAE. Sin embargo, estamos de acuerdo con autores como Moya (1988) y Chiodi (1990) cuando señalan que el tratamiento de las cosmovisiones indígenas en este caso sí permitió despertar conciencia y revitalizar la propia identidad cultural, así como favorecer la organización política comunitaria para lograr espacios de participación en el Estado y en la sociedad nacional.

El proceso educativo del sistema radiofónico hizo que los indígenas comenzaran a asumir sus rasgos diferenciales -lenguas, costumbres y tradiciones, formas de organización social y comunitaria, alimentación, vestidos, aspecto físico, etc.-, lo que les permitió entender cómo habían sido conceptualizados desde el Estado y la sociedad nacional: como “los otros”. Esta toma de conciencia les impulsó a buscar y definir un proceso histórico para ellos mismos y desde ellos mismos, a partir del que crearon nuevos imaginarios comunitarios con un espíritu de lucha por los propios derechos, cada vez más claro y definido. Desde este frente, los indígenas articularon un discurso para tener presencia y participación en el Estado mediante sus culturas, las culturas indígenas (Villavicencio, 2002, p. 2).

En la actualidad, las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador siguen funcionando. Tienen 18 horas de emisión diaria, con distintos programas -informativos, economía propia, agricultura orgánica, formación, emprendimientos, evangelización, cultural, musical y apoyo del voluntariado-³⁹ y con cobertura en las provincias de Chimborazo, Tungurahua y Bolívar.

El ERPE fue declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de Ecuador en 2008 por el Ministerio de Cultura, en reconocimiento del legado cultural que dejó Monseñor Leonidas Proaño. Asimismo, ha recibido distintas menciones y premios por parte de diferentes instituciones, como el *Diario La Prensa* en 1997, el Premio Slow Food en 2002 –por la recuperación del cultivo de la quinua y la conservación de la biodiversidad-, el reconocimiento al Mérito Comercial de la Cámara de Comercio de

³⁹ Véase: <http://www.erpe.org.ec/>

Riobamba en 2007 y la condecoración al Mérito Social en reconocimiento al Proyecto Quinoa por la Alcaldía de Riobamba en 2014⁴⁰.

3.2.2.3. Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar

En las décadas de los 60 y los 70 tuvieron lugar las acciones más fuertes de colonización sobre los territorios amazónicos, como consecuencia de las reformas agrarias y la consolidación de Ecuador como país exportador de petróleo (Chiodi, 1990). La reacción shuar a las amenazas de desintegración y desaparición socio-cultural desencadenaron un proceso organizativo de reacción que fue apoyado por la Misión Salesiana. De esta reacción surgió en 1964 la Federación de Centros Shuar, que significó un moderno proceso de etnogénesis en respuesta a la colonización del Oriente (Martínez, 2004). Sin embargo, y de acuerdo con Martínez Novo (2007, p. 343), este proceso estuvo lleno de paradojas con respecto al rescate de las tradiciones culturales, dentro de un contexto de modernización en el que dicho rescate resultó cuestionable incluso para los mismos shuar.

Dos retos principales fueron los que se planteó la Federación desde sus inicios: la tenencia de la tierra y la educación. Respecto a la tierra, su pérdida ponía en serio riesgo la propia subsistencia de la población, por lo que fue urgente aprender a gestionar la tenencia de forma institucional. Al mismo tiempo, el rescate, la reproducción y conservación de la cultura y de la lengua se convirtieron en una cuestión de primer orden: posibilitaba la paralización de los procesos de aculturación y sus consecuencias, entre las que se encontraban la pérdida de la propia identidad cultural a raíz del contacto interétnico con el hombre blanco-mestizo (Chiodi, 1990). Como apuntan Zallez y Gortaire (1978, p.11) respecto al proceso de aculturación de los shuar, éstos adoptaron “los ideales, los símbolos, los valores del colono. Se idealiza al hombre blanco o mestizo, se hacen esfuerzos inútiles por asemejarse a él”.

Igualmente, las transformaciones en el modo de producción habían terminado provocando cambios en las formas de organización social y cultural: la incorporación de los shuar a los circuitos mercantiles había conducido al desarrollo de relaciones

⁴⁰ Véase: <http://www.erpe.org.ec/>

individualistas y competitivas, la poligamia se había abandonado y la dispersión de los asentamientos por el territorio había sido sustituida por los centros que integraban la Federación con una clara proyección hacia el sedentarismo (Santana, 1995). Ello explica que la cohesión social del grupo para la reproducción de su propia cultura y el territorio representaran las principales preocupaciones. En tal sentido, la educación era la herramienta clave para el logro de la conservación de la propia identidad grupal – tanto cultural como lingüística-, la adquisición de la capacidad de negociación con el Estado y el establecimiento de relaciones con la sociedad mayoritaria –mediante el castellano y los códigos culturales “nacionales”- (Chiodi, 1990).

El sistema de internados de la Misión Salesiana –basado en un modelo educativo evangelizador y de aculturación- y el contacto interétnico con los misioneros occidentales trajo como consecuencia la ya mencionada desintegración cultural, de aquí la necesidad de la Federación de buscar un modelo educativo que evitara tales resultados. Aunque los internados empezaron a cerrarse a partir de 1965, el Estado fue estableciendo Centros de Iniciación Escolar y posteriormente escuelas unitarias. La actividad de estas escuelas se desarrollaba con programas, horarios y maestros mestizos que no querían estar entre indígenas a los que despreciaban y, en todo caso, desempeñaban una labor de aculturación (Chiodi, 1990; Martínez, 2004). Por tanto, la desintegración de las comunidades acababa igualmente provocándose. A más de esto, las alarmantes carencias educativas de los shuar, el analfabetismo entre los adultos y el deseo de la población por querer imitar al hombre blanco hicieron que la propia Federación se planteara en 1972 crear un modelo educativo propio con carácter oficial. En ese mismo año, la Federación creó el primer curso para tele-auxiliares y telemaestros y emitió los primeros programas educativos a través de la Radio Federación, fundada en 1967. Esta propuesta consiguió superar las limitaciones territoriales y llevar la educación a toda la población. Además, el sistema radiofónico permitió llegar a aquellos rincones en los que el Estado no había establecido sus escuelas y cambiar la enseñanza tradicional por el modelo radial bilingüe bicultural shuar (Federación Shuar, 1977; Zallez & Gortaire, 1978; Chiodi, 1990).

En 1972 estos programas recibieron el respaldo del Estado, quien reconoció su legalidad, dando lugar al nacimiento del Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH). Hasta 1977 el SERBISH se había mantenido gracias a la

autofinanciación y a la ayuda de la Misión Salesiana y de otras organizaciones extranjeras, pero a partir de este año las unidades educativas de la Federación se incorporaron al sistema público y empezaron a recibir una dotación económica anual, lo que les otorgó carácter oficial (Chiodi, 1990).

El modelo de educación bilingüe del SERBISH, además de constituirse sobre el componente radiofónico que acabamos de referir, también lo hizo sobre el bilingüismo y el biculturalismo. Respecto al bilingüismo, la iniciativa concebía la educación en castellano y en shuar. Para garantizar la conservación de la lengua materna ésta debía ocupar un lugar preeminente en los procesos educativos, sin por ello marginar la conservación del castellano. La lengua oficial de la mayoría social y del Estado era necesaria para establecer cauces de negociación y relaciones públicas y políticas. Asimismo, también se contemplaba para los niveles medios de enseñanza el aprendizaje de otros idiomas –como el inglés y el kichwa- a los que se les dio alta importancia para las relaciones interétnicas dentro del escenario nacional e internacional (Federación Shuar, 1977; Chiodi, 1990; Martínez, 2007).

En lo relativo al biculturalismo, la experiencia de los shuar con los salesianos terminó sentando las bases de una convivencia pacífica entre los dos universos culturales. Ello provocó que los propios shuar quisieran ser considerados ecuatorianos y shuar al mismo tiempo y por ello la Federación reconoció que su propuesta educativa tenía la voluntad de inscribirse en el ámbito del Estado-nación. En tal sentido, los contenidos educativos de la programación se construyeron a partir de conocimientos “nacionales” y fueron complementados con los propiamente shuar (Chiodi, 1990; Martínez, 2004). De acuerdo con Martínez Novo (2004), y como anotábamos anteriormente, ésta es una de las grandes contradicciones del proceso educativo puesto en marcha por el SERBISH: si de lo que se trataba era de conservar la propia especificidad socio-cultural, los contenidos relativos a la propia cultura tendrían que privilegiarse en los procesos educativos, mientras que los de la cultura “nacional” tendrían que ser, en todo caso, complementarios. Pese a ello, debe reconocerse que este proyecto ha sido importante en la medida en que representa una iniciativa autónomamente gestionada y nacida desde los propios shuar para conservar su lengua, su cultura y sus territorios ancestrales.

3.2.2.4. Escuelas Indígenas de Simiatug

Las Escuelas Indígenas de Simiatug se enmarcan dentro de un proyecto de educación bilingüe comunitario que desde 1971 empezó a gestionar la Fundación Runacunapac Yachana Wasi (La casa del saber indígena) en la parroquia de Simiatug, provincia de Bolívar (Chiodi, 1990).

En el periodo 1960-1970, el sector renovado de la Iglesia Católica, representado en la zona por el obispo Monseñor Leonidas Proaño, llegó también a Simiatug para incorporar a los indígenas activamente en la sociedad nacional. Se formaron muchos catequistas que posteriormente se convirtieron en fundadores y dirigentes de organizaciones indígenas, desde las que se reivindicaron una serie de servicios para mejorar las duras condiciones de vida de la población. Entre ellos se solicitaba el de la educación autogestionada, lo que llevó a la creación en 1968 de la primera escuela comunitaria y posteriormente a la construcción de muchas más, en abierta y declarada guerra a las escuelas fiscales del Estado, donde la especificidad cultural y lingüística de los indígenas no tenía cabida (Chiodi, 1990).

La constitución de las Escuelas indígenas de Simiatug siguió tres momentos fundamentales (ídem.) El primer momento fue el de la creación de algunas escuelas unidocentes, para las que se eligieron maestros indígenas de las comunidades que dominaran la lengua vernácula y el castellano. Aunque muchos de los educadores aún no habían acabado la Primaria, fueron seleccionados por su bilingüismo, adquirido mediante la interacción con los blanco-mestizos (Granda & Martínez, 2007).

Las principales actividades educativas que desarrollaron los maestros se redujeron al aprendizaje de la lecto-escritura en castellano y al ejercicio de operaciones matemáticas básicas. Los contenidos que impartían eran los que habían aprendido en la escuela fiscal, pues no disponían de un programa elaborado ni mucho menos de una capacitación docente. En estos primeros procesos educativos no existió especial preocupación por el uso del kichwa debido a la urgente necesidad de castellanización de las comunidades para articularse e interaccionar con el Estado y la sociedad dominante. El ímpetu por la escolarización de la población indígena condujo a la creación de la Fundación Runacunapac Yachana Wasi en 1971 (Chiodi, 1990; Yáñez, 1991).

En un segundo momento, los padres de familia plantearon a la Fundación la necesidad de legalizar las escuelas y capacitar al personal docente comunitario. En respuesta a estas demandas, la Fundación estableció comunicaciones con el Estado y la petición fue aceptada, aunque con la condición de que la capacitación corriera a cargo de la organización. Para ello, la Fundación creó un centro en el que capacitó a los educadores mediante cursos de corta duración y los planes de formación se construyeron a partir de adaptaciones de los programas oficiales al medio comunitario, haciendo especial hincapié en la vida campesina (Chiodi, 1990).

El material educativo de los alumnos pasó a integrar exclusivamente el castellano y los contenidos curriculares de las escuelas públicas y privadas, lo que acabó provocando la pérdida del kichwa, relegado progresivamente a escenarios informales de educación y socialización, y la consolidación del castellano como lengua principal de enseñanza. Este proceso fue reforzado por otros elementos castellanizantes, como el tipo de educación transmitida por los maestros –educación hispana–, las migraciones y la llegada de los medios de comunicación al campo (Chiodi, 1990; Quintero y de Vries, 1993). Para evitar la pérdida de la lengua vernácula por parte de los niños castellanizados, las organizaciones llegaron a la conclusión de que era necesario introducirla como segunda lengua. Sin embargo, muchos alumnos habían alcanzado ya un elevado nivel de castellanización en la escuela y fue difícil que recuperaran el kichwa (Quintero y De Vries, 1993).

El tercer momento estuvo determinado por la adquisición de un mayor carácter de oficialidad del proyecto de educación bilingüe. En los años 80, la Fundación aceptó del Estado la supervisión y evaluación sobre el funcionamiento de las escuelas y el impulso de la capacitación docente en las instituciones de educación formal. La formación docente en dichas instituciones desfavoreció los procesos educativos en las escuelas: por un lado, la prioridad otorgada por el maestro comunitario a su formación hizo que su disponibilidad para el trabajo escolar se viera reducida; por otro, aprendió e interiorizó el rol de maestro directivo y autoritario de la escuela hispana, que posteriormente reprodujo en la escuela indígena (Chiodi, 1990; Torres, 1992).

El proyecto educativo de la Fundación cada vez se alejaba más de su objetivo inicial -el de ofrecer a las comunidades una educación orientada a sus necesidades- para

asimilarse al modelo estatal, claramente castellanizante y homogeneizante. Esto le llevó a constituir una Comisión de Educación para preparar nuevos programas y materiales, ofertas de capacitación docente y un plan de investigación para crear un modelo de educación bilingüe adaptado a las necesidades comunitarias. Pero mientras se elaboraba esta propuesta, el gobierno de Borja Ceballos (1988-1992) aprobó la creación de la DINEIB, a cuya rectoría pasaron las Escuelas indígenas de Simiatug (Chiodi, 1990).

En la actualidad estas escuelas continúan funcionando con vinculación a la Fundación y a las organizaciones indígenas. Siguen adscritas a la DINEIB, pero han logrado cierta autonomía en su funcionamiento.

3.2.2.5. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

Tras la experiencia con la nacionalidad shuar en Morona Santiago, el equipo pastoral de religiosos de la Misión Salesiana de Zumbahua llevó a cabo un sondeo sobre analfabetismo en la zona. Los elevados resultados obtenidos condujeron al diseño del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) en 1971, liderado por los padres Javier Herrán, Juan Botasso y Pepe Manangón⁴¹.

Bajo el auspicio de la Misión Salesiana, el SEIC inició su actividad en 1974 en la comunidad de Guayama -parroquia de Zumbahua- y posteriormente en Chugchilán, el Bajío (Saquisilí, Pujilí y Poaló) y Panyatuc, dando cobertura a distintas comunidades, además de a las ubicadas en Cotopaxi. Desde un principio este proyecto se inscribió en el marco de la lucha por la tierra, vinculado a la organización del movimiento indígena de Cotopaxi, a la estructuración de un sistema de comunicación y a la organización de una educación propia (Martínez & Burbano, 1994; Martínez, 2004; Conejo, 2008; Kreiner, 2010). Especial reconocimiento tuvo en esta labor la figura del padre Pepe Manangón, quien ofreció un impulso fundamental al proyecto. Como indígena de Cayambe y conocedor de la realidad de las comunidades, Manangón ha podido brindar una orientación determinante al SEIC, del que es su actual director.

⁴¹ Los porcentajes de analfabetismo registrados fueron: 54'8% en Pujilí, 80'7% en Chugchilán, 83'7% en Zumbahua y 90'2% en Guangaje (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, s.f.).

En 1974 la Misión Salesiana de Zumbahua y el SEIC crearon el primer centro de alfabetización, donde se ofreció instrucción a los comuneros para que aprendieran a leer y a escribir y se defendieran en los procesos judiciales por el derecho a la tierra. Posteriormente se fueron incorporando operaciones básicas de cálculo para que pudieran protegerse de los frecuentes engaños en las operaciones comerciales con blanco-mestizos, por ejemplo, en el mercado indígena de Zumbahua⁴². Más tarde se capacitó a muchos de ellos como líderes y dirigentes indígenas del Movimiento Indígena Campesino de Cotopaxi (MICC), creado por los sacerdotes Javier Herrán y Segundo Cabrera y por el propio padre Manangón. Con el tiempo este proceso dio lugar a la creación de una red de escuelas (Chiodi, 1990).

La instrucción corrió a cargo de maestros de las propias comunidades, que trabajaban por la mañana, por las tardes y noches alfabetizan a los comuneros y los sábados, domingos y festivos se capacitaban ellos mismos (Martínez & Burbano, 1994). Desde sus inicios el SEIC buscó un modelo de educación propio, de aquí que haya promovido la formación de educadores de las propias comunidades que dominaran la lengua materna y valoraran las costumbres, cosmovisiones y sabiduría del pueblo indígena. En este sentido, han tomado especial relevancia los proyectos productivos sustentables, por ello los comuneros son al mismo tiempo educandos y dueños de su propia educación (Granda & Martínez, 2007).

La importancia de contar con maestros indígenas de la comunidad de referencia obedeció desde el principio a tres razones principales (Martínez & Burbano, 1994): en primer lugar, al hecho de que los profesores provenientes de zonas urbanas creaban una relación autoritaria entre educador y alumno que descansaba sobre el desprecio al indígena; en segundo lugar, estos docentes representaban un puente hacia la alienación cultural de las comunidades, no sólo por el desconocimiento de las lenguas maternas y el uso exclusivo del castellano en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino también por la transmisión exclusiva de los valores y códigos socio-culturales occidentales, propios de las grandes ciudades; en último lugar, el desprecio por los indígenas, el rechazo a trabajar entre ellos y la frustración generada por no trabajar en unidades

⁴² Véase: <http://www.seicjatoriunancha.net/index.php/2014-07-08-18-17-11/historia>

educativas urbanas con alumnos blanco-mestizos provocaba el absentismo del docente en las aulas e impedía que los educandos pudieran acceder a la enseñanza.

Otro de los elementos claves en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje era el material curricular. Se elaboraron cartillas de alfabetización dirigidas a todas las áreas en kichwa y en castellano. La importancia del bilingüismo respondía a dos objetivos: la conservación de la propia especificidad cultural y la adquisición de las herramientas necesarias de interacción con el Estado. De aquí el doble interés por conservar la lengua vernácula y aprender el castellano. En esta dirección se orientan todos los materiales curriculares de este proyecto (Chiodi, 1990; Martínez & Burbano, 1994; Granda & Martínez, 2007).

Con anterioridad a 1988, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi funcionó con independencia del Estado y se mantuvo gracias al apoyo de personal voluntario y de la Misión Salesiana. En este mismo año, el proyecto fue reconocido por el Ministerio de Educación como experiencia de Educación Popular y pasó a integrar oficialmente la red de escuelas indígenas de la provincia de Cotopaxi. Así fue como se constituyó el Sistema Educativo Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC), cuyo objetivo era el desarrollo de una actividad educativa y pastoral indígena, que apoyara el desarrollo de las comunidades a través de la educación y de otros microemprendimientos (Chiodi, 1990)⁴³.

En 1989 el SEIC se adscribió a la jurisdicción de la DINEIB⁴⁴. En el mismo año se creó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) y las escuelas primarias que conformaban el SEIC comenzaron a ser administradas por

⁴³ Paralelamente al SEIC, en la provincia de Cotopaxi también se empezó a desarrollar en 1987 el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Proyecto EBI).

⁴⁴ La creación de la DINEIB generó fuertes protestas en Cotopaxi, lideradas por la Unión Nacional de Educadores (UNEC) y, particularmente, por los profesores rurales. Estas protestas se dirigieron a la usurpación del patrimonio de enseñar, que según los maestros rurales era un patrimonio exclusivo de los maestros hispano-hablantes. A la protesta también se sumó el partido Movimiento Popular Democrático (MPD), de tendencia ideológica izquierdista, pero de praxis derechista. Uno de sus argumentos contra la creación de la DINEIB fue: “¿Cómo van a enseñar los indios?!” “¿Qué van a enseñar y en kichwa?! ¡Van a convertir a los campesinos en indios!!” (Entrevista a P.M. Líder histórico del MICC. Director del SEIC. Indígena. 08/05/2015).

esta institución. A finales de los 80 también se estableció un convenio con la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) para atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas de los páramos de Zumbahua y, de forma general, de la provincia de Cotopaxi (Martínez & Burbano, 1994).

A lo largo de sus años de vida el SEIC ha ampliado su cobertura educativa y los niveles de educación. Actualmente cuenta con 56 escuelas comunitarias de nivel pre-primario y primario y ofrece el nivel medio -Bachillerato- en el Colegio Indígena Intercultural Bilingüe *Jatari Unancha*, con modalidad semipresencial y a distancia. El régimen de este centro está pensado para que los alumnos que trabajen durante la semana tengan la oportunidad de formarse los sábados y domingos. Asimismo, además de la formación reglamentada, el SEIC impulsa proyectos de desarrollo en las vertientes agropecuaria, ganadera y artesanal, con el objeto de que los educandos ganen autonomía económica y no tengan que abandonar sus comunidades⁴⁵. El espíritu del SEIC sigue siendo el mismo: la conservación y reproducción de la lengua y de la cultura kichwa y la defensa de los intereses de los pueblos indígenas.

3.2.2.6. Subprograma de Alfabetización Kichwa

En 1976 finalizaba el periodo dictatorial de Rodríguez Lara (1972-1976) y empezaba una nueva etapa democrático-liberal en Ecuador, liderada por el presidente Jaime Roldós (1979-1981). Tanto su gobierno como el de su sucesor, Hurtado Larrea (1981-1984), desarrollaron políticas educativas que permitieron sentar las bases de la institucionalización de la EIB a finales de la década de los 80.

La entrada de la democracia vino acompañada de nuevas reformas. Entre ellas, la escisión del convenio entre el Ministerio de Educación y el ILV, la constitución de la Oficina Nacional de Alfabetización (ONA) y la creación de un Programa Nacional de Alfabetización. Lo novedoso de este último fue que estuvo integrado por dos subprogramas: el de alfabetización Kichwa y el de alfabetización en castellano (Yáñez, 1991).

⁴⁵ Entrevista a P.M. Líder histórico del MICC. Director del SEIC. Indígena. 08/05/2015.

En 1975 se creó un Departamento de Investigaciones Lingüísticas en el Instituto de Lenguas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), donde se integró a un número reducido de profesores universitarios para elaborar una propuesta de alfabetización en lengua kichwa. Sin embargo, debido a la falta de consenso respecto a cómo debía ser esa propuesta y al desconocimiento de los profesores de las realidades indígenas, ésta no llegó a concretarse hasta un año más tarde, cuando se incorporó a dos indígenas kichwas sin formación y se presentó al Ministerio de Educación (ibídem.)

Una vez aprobada la propuesta por el Ministerio, éste y la PUCE establecieron comunicaciones y comenzaron a celebrar reuniones en las que se discutía sobre la creación de determinados niveles de colaboración para desarrollar tareas de investigación lingüística. Esto llevó a que en 1978 ambas instituciones firmaran un convenio de cooperación científica para planificar y experimentar la alfabetización en kichwa en comunidades indígenas de la Sierra, realizar las investigaciones y construir los materiales didácticos correspondientes (Yáñez, 1985, 1991; Chiodi, 1990).

El Departamento de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad inició en el mismo año un periodo de investigaciones básicas para elaborar el material experimental destinado a la alfabetización. Esta fase dio comienzo con un grupo de comunidades de la Sierra-centro del país. A partir de este trabajo inicial se creó una propuesta general y definitiva dirigida a la nacionalidad indígena kichwa (Chiodi, 1990; Yáñez, 1991).

Para el desarrollo de la investigación aplicada se seleccionó la provincia de Cotopaxi – donde por estas fechas ya estaba funcionando el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)- por dos motivos principales: porque Cotopaxi era una de las provincias serranas que menor influencia externa había recibido y por su cercanía a Quito, donde se ubicaban el Ministerio de Educación y la Universidad y además era más fácil el desplazamiento de los investigadores y la frecuencia de los mismos (ídem.).

El personal investigador de la PUCE obtuvo la recomendación del obispo de Latacunga de seleccionar como unidad para la investigación la comunidad de Macac Grande, que daría nombre al Modelo Educativo “Macac” y al propio Subprograma de Alfabetización Kichwa. Los resultados del trabajo desarrollado en esta unidad permitirían confeccionar el proceso de educación bilingüe intercultural (Yáñez, 1991).

En 1980, después de dos años de resultados favorables, la PUCE planteó a las autoridades ministeriales la necesidad de poner en marcha un programa de alfabetización bilingüe de Educación Primaria, tomando en cuenta la lengua y la cultura kichwa. Tras la aceptación de esta propuesta por parte del Ministerio de Educación, éste y la Universidad renovaron y ampliaron el convenio anterior para ofrecer cobertura educativa a un número mayor de comunidades indígenas, preparar al personal docente y continuar desarrollando investigaciones que fortalecieran el programa educativo dirigido a la población infantil. Así se creó el Subprograma de alfabetización kichwa (Convenio MEC-PUCE, 1984, p. 399).

Al establecerse el Programa Nacional de Alfabetización en dos subprogramas –kichwa y castellano- el Ministerio entregó a la PUCE el diseño y la gestión del primero de ellos. Fue entonces cuando se constituyó el Centro de Investigaciones de Educación Indígena (CIEI) -dentro del Instituto de Lenguas y Lingüística-, que asumió el control y la dirección de todas las actividades (Yáñez, 1991). Estamos de acuerdo con Moya (1988, p. 384), cuando señala que el hecho de que el Ministerio cediera el Subprograma de Alfabetización en kichwa a la PUCE y su falta de implicación en el mismo, al contrario de lo que sucediera con el Subprograma de Alfabetización en castellano, muestra la falta de apoyo estatal a la educación de los pueblos indígenas. Esto también es entendido por la misma autora como una falta de mecanismos institucionales para tratar el problema socio-lingüístico e intercultural indígena-blanco-mestizo y explica que en América Latina, en general, y en Ecuador, en particular, los programas de educación bilingüe siempre hayan dependido de la financiación externa.

Junto a los dos agentes participantes en el Subprograma –el CIEI (encargado de la parte científica) y el Estado (con responsabilidad política, administrativa y financiera)- se encontraba un tercero: las organizaciones indígenas. En este caso los educadores encargados de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje también fueron indígenas de las propias comunidades que recibieron capacitación por parte de la PUCE. Para Consuelo Yáñez, la lingüista que dirigió todo el proceso, el objetivo principal de este Subprograma era el de elaborar desde el rigor científico una herramienta de alfabetización que permitiera a las comunidades indígenas empoderarse, para asumir la solución de sus propios problemas conforme a sus propias realidades e intereses. Por eso la participación de los indígenas era una pieza clave (Yáñez, 1991).

El CIEI produjo una gran cantidad de material educativo, especialmente en lo que a alfabetización se refiere. Todos los materiales, a excepción de los destinados al aprendizaje del castellano, se escribieron en kichwa y recogieron el contenido correspondiente a las realidades indígenas de esta cultura (Chiodi, 1990). El Programa de Alfabetización Kichwa destacó por ser el primero que se dirigía a la población indígena desde una estancia estatal y otra pública de carácter académico, lo que otorgó a las lenguas y cosmovisiones, y a la propia educación intercultural bilingüe, carácter científico y de institucionalidad por primera vez en la historia. Al mismo tiempo, debe resaltarse la coherencia desde la que estuvo pensado este programa con respecto a la lengua vernácula y a los contenidos de los materiales escolares, que presentaban total correspondencia con las realidades y necesidades de las comunidades indígenas.

El Subprograma de alfabetización kichwa concluyó en 1984 por tres motivos fundamentalmente (Moya, 1988, p. 348): el número de indígenas alfabetizados fue menor al inicialmente planteado; fue criticado por desarrollarse en un ambiente de politización y enfrentamientos ideológicos entre el Ministerio de Educación y el CIEI que terminó impidiendo la participación efectiva de los indígenas; y las organizaciones indígenas manifestaron su disconformidad respecto al tratamiento racista de la cultura kichwa en los materiales escolares: se partía de la idea de que los indígenas tenían una cultura superior y no era necesario que estudiaran en colegios y universidades, donde podían aculturarse y no regresar a las comunidades.

El cambio de gobierno de 1984-1985 –donde asumió la presidencia el conservador Febres Cordeiro (1984-1988)-, la reorientación política de la PUCE hacia una tendencia más derechista y el desacuerdo manifiesto de las organizaciones indígenas con respecto al trabajo del CIEI –que fue lo que definitivamente provocó el declive del proyecto– hicieron que el Subprograma llegara a su término en 1984, adelantándose el fin del convenio, cuya vigencia estaba prevista hasta 1986. A partir de 1985, el equipo de científicos y técnicos que trabajaba en el CIEI se desintegró y el Ministerio de Educación dio nombramiento a maestros mestizos hispano-hablantes para que trabajaran en las escuelas indígenas, muchas de ellas cerradas por falta de apoyo institucional (Yáñez, 1991, p. 99).

3.2.3. La década de los 80: la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe

En 1979 Jaime Roldós Aguilera (1979-1981) se convertía en el nuevo presidente de la República. Roldós inauguró una nueva etapa democrática en la que se sentaron las bases de un largo proceso de reordenamiento caracterizado por la corrupción y por una fuerte y prolongada inestabilidad política: entre 1979 y 2006 se sucedieron 13 presidentes distintos. Esta inestabilidad política acabaría en 2006 con la llegada de Rafael Correa, quien ostenta la presidencia del gobierno hasta la actualidad (Martín, 2009).

Durante la década de los 80, Ecuador sufrió los efectos de una crisis nacional y otra internacional como consecuencia de la caída del precio del petróleo. Estas crisis ensancharon la brecha de la desigualdad social, llevaron al establecimiento de políticas de ajuste y perjudicaron especialmente a los indígenas (ídem.).

Pese al escenario económico nacional, la década de los 80 representó un momento de logros y avances en el campo de la EIB (Chiodi, 1990; Yáñez, 1991; Moya, 1998; Montaluisa, 2008a; Vélez, 2008). En 1983, el gobierno de Hurtado (1981-1984) introdujo la primera reforma constitucional referida a la educación intercultural bilingüe para dar un espacio legal al Subprograma de Alfabetización Kichwa, que ya hemos explicado, y resolvió “Oficializar la educación bilingüe intercultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los dos idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula” (Chiodi, 1990, p. 368).

En el mismo año se reformó el Artículo 27 de la Constitución y se determinó que “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” (Constitución Política del Ecuador, 1983. Artículo 27, citado por Chiodi, 1990, p. 395). También en 1983 se creó la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, dependiente del Ministerio de Bienestar Social, que un año más tarde sería elevada al rango de Dirección Nacional de Poblaciones Indígenas (Chiodi, 1990, p. 395).

Durante la segunda mitad de la década de los 80, se produjeron los cambios más trascendentales en lo que respecta al rol de las organizaciones indígenas en el ámbito de la educación. A partir de las disputas con el CIEI, el eje de la propuesta indígena giró en torno al control de la educación, de manera que el tipo de educación y la forma de definirla debían ser competencia de las organizaciones, mientras que los acuerdos con el Ministerio de Educación sólo serían transitorios (Abram, 1987). En este momento, el movimiento indígena se articuló con los proyectos estatales y alcanzó una posición más institucional y estable desde la que realizó colaboraciones instrumentales con las instancias del Estado, controladas por blancos y mestizos. Resultado de ello será la firma de un convenio entre la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y el Ministerio de Educación y la creación de la DINEIB, como se verá más adelante.

A continuación analizamos los proyectos educativos más importantes de esta década: el Proyecto EBI y el Programa Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENAIE (PAEBIC). Posteriormente, dedicaremos un apartado al estudio del convenio de cooperación científica y técnica entre la CONAIE y el Ministerio de Educación y a la creación de la DINEIB, lo que nos coloca ya en la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe a finales de los 80.

3.2.3.1. El Proyecto EBI

En 1985, mediante la firma de un convenio entre Ecuador y la Alemania Federal, se creó el primer Proyecto de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, al que se le llamó Proyecto EBI. Frente a los programas anteriores, éste sí buscó la participación activa y el apoyo del movimiento indígena. Por su parte, el Estado siguió asumiendo un compromiso parcial, como ya hizo cuando acudió a la cooperación externa –a través del CIEI- o internacional –mediante el convenio con el ILV- y ahora con la cooperación alemana- (Yáñez, 1991; Moya, 1998).

El Proyecto EBI se construyó sobre la experiencia de los ensayos de educación indígena anteriores -como el Subprograma de Alfabetización Kichwa-, aunque introduce un elemento novedoso que por primera vez se ensaya de manera sistémica: el uso de la lengua kichwa como lengua de instrucción formal a nivel primario (Abram, 1992).

El 12 de diciembre de 1984, el gobierno de Ecuador y el gobierno de la República Federal de Alemania firmaron el convenio de cooperación para desarrollar el proyecto que llevó por nombre “Asesoramiento para la implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural del Proyecto EBI” (Chiodi, 1990). Para su puesta en marcha se establecieron una fase piloto -desde abril de 1985 hasta marzo de 1986- y una primera fase principal -desde abril de 1986 hasta marzo de 1990-. En 1990 el proyecto debía estar totalmente implantado para pasar a ser asumido íntegramente por el Estado, aunque el convenio fue renovado después de esta fecha, abriéndose una segunda fase principal. Con ello se pretendía lograr la oficialización de la educación intercultural bilingüe dentro de la estructura burocrática del Ministerio de Educación y evitar que el proyecto desapareciera una vez que acabara la financiación externa. Por esta razón la cooperación alemana no proporcionó personal propio -a excepción del asesor externo- como tampoco solicitó una gestión autónoma del Proyecto. El objetivo era que una vez concluido, fuera asumido íntegramente por el Estado (ídem.).

Las instituciones nacionales que tomaron responsabilidad ejecutivo-administrativa en el Proyecto EBI fueron el Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación y Cultura, que cedió al proyecto el personal técnico y administrativo, y la D-GTZ (Deutsche Gesellschaft Technische Zusammenarbeit), la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica. Ésta proveyó de un asesor, Matthias Abram, encargado de su dirección hasta 1990, junto con un coordinador nacional. Una vez creada la DINEIB, el Proyecto EBI pasó a estar bajo la rectoría de dicha institución (Chiodi, 1990).

Durante los años 1995-1999 se desarrolló la tercera fase principal, en la que la GTZ asumió funciones de asesoramiento a la DINEIB, que se había constituido en 1988. Ésta inició sus actividades con base en los programas y materiales del Proyecto EBI y de la educación hispana, que le sirvieron como referentes (ídem.) Dentro de este proyecto se confeccionaron materiales en los que la lengua indígena era tratada como lengua principal y el castellano como lengua secundaria, se incorporaron los conocimientos culturales de los pueblos a los que iban dirigidos los materiales y también se estableció que los educadores deberían ser miembros indígenas de las propias comunidades.

A diferencia de otras experiencias educativas realizadas en Ecuador dentro de la educación informal, el Proyecto EBI logró establecerse en 1988 dentro del sistema de

educación formal. Esto le permitió impulsar el establecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en todas las provincias serranas con población kichwa-hablante, apoyar el proceso organizativo kichwa y promocionar y difundir actitudes de aprecio de la cultura kichwa entre la sociedad mestiza y entre los mismos indígenas, actividades que fueron abordadas por la DINEIB una vez que entró en funcionamiento (PEBI, 1988; Chiodi, 1990; Abram, 1992; Moya, 1998).

3.2.3.2. La creación de la DINEIB: Institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe

En 1980 tuvo lugar en Sucúa (provincia de Morona Santiago) el primer Encuentro de Nacionalidades Indígenas de Ecuador. Aquí se conformó el Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas (CONACNIE), en base a las estructuras organizativas de la sierra –integradas en la ECUARUNARI- y de la Amazonía - integradas en la CONFENIAE- (Montaluisa, 2008a).

La CONACNIE realizó en 1982 y en 1984 dos encuentros nacionales y en noviembre de 1986, en el campamento Nueva Vida (cantón Quito, provincia de Pichincha), llevó a cabo su tercer encuentro o Primer Congreso de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador. En éste participaron más de 500 delegados de todos los pueblos y nacionalidades indígenas y se constituyó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que aglutinó a todas las organizaciones indígenas del país⁴⁶.

Durante la celebración del Congreso, Luis Montaluisa – quien será el primer director de la DINEIB- presentó a la Confederación dos propuestas relacionadas con la educación de la población indígena: la creación de una instancia dentro del Estado para planificar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe y la constitución de una universidad estatal (no privada) de los pueblos y las nacionalidades indígenas. La propuesta planteaba, asimismo, que ambas instituciones fueran exclusivamente dirigidas por los indígenas. El Congreso dio su aprobación y a su término Luis Montaluisa fue elegido

⁴⁶ Entrevista a A.M. Miembro fundador de la CONAIE y militante. Funcionario de la DINEIB. Indígena. 08/07/2013.

dirigente de educación, ciencia y cultura de la CONAIE por unanimidad (Montaluisa, 2008a, p. 61).

La directiva de la CONAIE definió en el mismo año una política de educación para las poblaciones indígenas. Hasta entonces se había hablado de educación bilingüe intercultural o de educación bilingüe bicultural, pero a partir de este momento se dio centralidad a la cuestión de la interculturalidad y se planteó una propuesta educativa que contemplara la convivencia entre todos los pueblos y culturas del país (Montaluisa, 2008a; Vélez, 2008).

La dirigencia de Educación, Ciencia y Cultura de la organización convocó a los dirigentes de educación de las distintas provincias para debatir sobre los posibles mecanismos de institucionalización de la educación intercultural bilingüe. Tras el acuerdo por consenso de todos los dirigentes, y aprovechando la celebración de las elecciones en las que luchaban por la presidencia Rodrigo Borja y Abdalá Bucaram, se solicitó al Estado la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) (Montaluisa, 2008a).

Después del triunfo electoral de Rodrigo Borja (1988-1992), la CONAIE logró una reunión con el futuro Ministro de Educación, Alfredo Vera, en la que se le presentó la propuesta de educación intercultural bilingüe y el propio proyecto de constitución de la DINEIB. A pesar de la aceptación y del compromiso adquirido por Vera, el proceso se retrasó debido a la oposición del resto de funcionarios del Ministerio. Estos alegaron, entre otros argumentos, la incapacidad de los indígenas para administrar la educación y el riesgo de división del país ante la desaparición de un sistema educativo único⁴⁷.

La CONAIE, tras varias conversaciones con los funcionarios ministeriales y acogiéndose al Artículo 27 de la Constitución -en el que se reconocía la existencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe-, consiguió firmar un convenio de cooperación científica y técnica con el Ministerio de Educación por el que recibía autorización para la creación de la DINEIB. El 9 de noviembre de 1988 el Decreto

⁴⁷ Entrevista a L.M. Primer dirigente de Educación, Ciencia y Cultural de la CONAIE y primer Director de la DINEIB, de la que actualmente es funcionario. Militante de la CONAIE. Indígena. 18/09/2013.

Ejecutivo N° 203 (Registro Oficial N° 66) oficializaba la constitución de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, designándose a Luis Montaluisa como su primer director⁴⁸.

A través de la firma del convenio, la DINEIB adquirió el control de la EIB y concretó los lineamientos de la política educativa en base a las propuestas de la CONAIE. Dentro de este acuerdo, la DINEIB debía tener la capacidad de (Montaluisa, 2008a, p. 63):

- Elaborar su propio currículo
- Nombrar a los docentes
- Formar a los docentes
- Aprobar la publicación de los materiales educativos
- Crear centros educativos
- Planificar la educación bilingüe
- Dirigir el proceso educativo
- Normar el proceso educativo
- Gestionar el financiamiento
- Sancionar al personal que no trabajara responsablemente

Debemos señalar que la EIB y su institucionalización despertaron fuertes enfrentamientos entre detractores y defensores. Por señalar algunos acontecimientos, el director de la institución fue secuestrado por los maestros del sistema hispano, los directores de muchas escuelas dificultaron el ingreso de los educadores bilingües a las unidades educativas, 30 de los 71 diputados del gobierno no sólo se opusieron al ministro de Educación sino que también exigieron la derogación de la DINEIB y en varias provincias los maestros hispanos realizaron marchas para apoyar dicha derogación (Montaluisa, 2008a, p. 69)

Por su parte, las comunidades indígenas de cada provincia realizaron grandes marchas en defensa de la educación intercultural bilingüe. La primera de ellas se celebró en Latacunga y consiguió movilizar a 5.000 indígenas. Fue convocada por el Movimiento

⁴⁸ Entrevista a A.M. Miembro fundador de la CONAIE y militante. Funcionario de la DINEIB. Indígena. 08/07/2013.

Indígena Campesino de Cotopaxi (MICC), liderada por el padre Pepe Manangón y apoyada por el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC). En Riobamba se convocó otra marcha a la que acudieron 10.000 indígenas y también se celebraron manifestaciones en el Tena, Guaranda y otras ciudades. Asimismo, el 12 de octubre de 1989 tuvo lugar en Quito la primera gran marcha nacional, germen del gran levantamiento indígena de junio de 1990 (ibídem).

La institucionalización de la EIB llevó a la creación del primer marco jurídico para la regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, durante la segunda mitad de la década del 2000 éste será ampliado para lograr una mayor definición de los parámetros administrativos e institucionales, tanto de la DINEIB como del propio SEIB.

En 1988 se reformó el Reglamento General de la Ley de Educación para introducir el Decreto Ejecutivo 203, por el que se responsabilizaba formalmente a la DINEIB de la gestión de la educación intercultural bilingüe (Vélez, 2008). Entre las principales modificaciones que introdujo este Reglamento se encontraban el dominio obligatorio del castellano y de alguna de las lenguas indígenas de Ecuador por parte del personal de la DINEIB, la responsabilidad de la institución de planificar, organizar, dirigir y evaluar la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado y el reconocimiento del Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe como primera autoridad (Vélez, 2008, p. 17-36).

El mismo Reglamento también determinó una serie de atribuciones y deberes a la DINEIB. Entre ellos pueden señalarse la planificación, dirección, ejecución y evaluación de la educación indígena, la formación de los docentes en las diferentes lenguas del país, la creación de un currículum para cada uno de los subsistemas y modalidades, la producción y utilización de los materiales educativos, la detección de las necesidades cuantitativas y cualitativas de los recursos humanos y materiales y de la infraestructura educativa, el establecimiento de canales de comunicación con la representación de las nacionalidades indígenas y el diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena (ídem.). A través de las modificaciones introducidas por esta normativa puede verse cómo el diseño del SEIB se desarrolló sobre la base de las experiencias educativas anteriores, entre las que el

Subprograma de Alfabetización Kichwa y el Proyecto EBI tuvieron mucha influencia y sirvieron como importantes referentes.

3.3. Tercer periodo: La doble demanda: tierra y plurinacionalidad. La Educación Intercultural Bilingüe como proyecto político de la CONAIE (1988-2006)

3.3.1. La consolidación del movimiento indígena

La década de los 90 comenzó con el primer gran levantamiento indígena de Ecuador. El “Levantamiento del Inti Raymi”, el más grande de América Latina, permitió a los indígenas consolidarse definitivamente como sujeto social y político (Almeida et al., 1992; Macas, 1992; Moreno & Figueroa, 1992; CONAIE, 1994; Dávalos, 2001; Cruz, 2012).

A principios de la década Ecuador vivía una transformación profunda de doble vía. De una parte, la imposición de las políticas de ajuste económico condujeron al Estado al fortalecimiento del modelo neoliberal. Esto implicaba la desarticulación de toda la arquitectura socio-económica nacional e institucional construida durante las décadas anteriores y su sustitución progresiva por un nuevo modelo industrializador. De otra, el movimiento indígena adquirió un rol protagónico como agente socio-político. Así, aunque el levantamiento de 1990 tuvo un marcado carácter pluriétnico indígena, no deben obviarse las llamadas de adhesión de la CONAIE y de la FENOC (Federación Nacional de Organizaciones Campesinas) al resto de la sociedad nacional y la simpatía y el apoyo que otras organizaciones -barriales, feministas, grupos ecologistas, activistas de los Derechos Humanos e intelectuales- mostraron hacia el mismo (Dávalos, 2001; Luna, 2010).

Las demandas que guiaron este levantamiento fueron dos fundamentalmente (Salgado, 1999, p. 7)⁴⁹: el derecho a la tierra y el reconocimiento del Estado plurinacional, en el momento en el que iban a cumplirse 500 años de resistencia indígena. Respecto a la demanda por el derecho a la tierra, a principios de la década el 20% más rico de la

⁴⁹ Estas demandas se encuentran recogidas en el Mandato de Pujilí de 1990, como resolución del Tercer Congreso Nacional de la CONAIE (Montaluisa, 2008b).

población del país poseía el 91% de la tierra, mientras que el 80% restante sólo tenía acceso al 9% de la misma. Ésta era una situación que además se veía agravada por la ausencia de apoyo tecnológico y de incentivos para la producción y por el auge de las políticas económicas impuestas por el FMI (Fondo Monetario Internacional), que provocaron la inflación y el encarecimiento de la vida (Martín, 2009).

En lo relativo a la plurinacionalidad, el movimiento indígena exigía la reforma del artículo 1 de la Constitución para que el Estado reconociera su carácter plurinacional. De la misma manera, se demandaba un reordenamiento constitucional y la creación de leyes y otros instrumentos jurídicos que permitieran el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas. La creación de un régimen de autogobierno proporcionaría a los indígenas la competencia legal necesaria para administrar los asuntos internos de las comunidades, dentro del marco del Estado plurinacional (Macas, 1992, p. 25). Aunque la demanda por la tierra seguía incorporada al discurso de reivindicación del movimiento indígena, la plurinacionalidad era el eje principal sobre el que éste se articuló durante esta década.

Estamos de acuerdo con Dávalos (2001, p. 113-114) cuando afirma que la demanda por la plurinacionalidad revelaba el fracaso de Estado nación, construido sobre una única identidad nacional homogénea. Por ello, y de acuerdo con el mismo autor, los indígenas plantearon una reforma dirigida directamente al centro de la estructura de dominación política: el Artículo 1 de la Constitución era fundamental porque era el que definía al Estado y a sus sistemas de representación. Aquí era donde debía introducirse el reconocimiento de la diferencia y la aceptación de esa diferencia implicaba el reordenamiento estructural del Estado desde el principio de plurinacionalidad.

El hecho de que el levantamiento tuviera lugar durante el gobierno progresista de Rodrigo Borja (1988-1992) permitió establecer el diálogo entre el Estado y las organizaciones y dar respuesta a las demandas planteadas. Como resultado de esta nueva orientación en las relaciones Estado-indígenas, se concedió personalidad jurídica a la CONAIE, a la ECUARUNARI, a 60 Centros Shuar y a más de 200 entidades legalizadas por el Ministerio de Agricultura. También se creó la Comisión de Asuntos Indígenas, se reforzó el papel de la DINEIB con igual rango que la Dirección Nacional de Educación y se entregó a las comunidades un millón doscientas mil hectáreas de

tierras (Ortiz, 1992, p. 108). Fue justamente la apertura hacia las demandas indígenas lo que favoreció que el levantamiento se diera en este mandato y no en otros.

3.3.1.1. El Movimiento Político de Unidad Plurinacional PachaKutik y la Constitución de 1998

A partir de 1992 se abrió una etapa en la que la acción organizada del movimiento indígena alcanzó una actividad sin precedentes. En 1992 las nacionalidades amazónicas realizaron una marcha histórica para exigir el reconocimiento de su territorio; en 1993 se elaboró el proyecto político de la CONAIE, dentro del cual, la educación intercultural bilingüe se consolidó definitivamente como su base fundamental, en tanto que herramienta a través de la que conseguir la declaratoria de Estado intercultural y plurinacional; en 1994 la CONAIE lanzó un segundo levantamiento indígena que consiguió parar la propuesta de una nueva Ley Agraria impulsada por la extrema derecha y se fundó la Secretaría Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas (SENAIME) (Chiodi, 1990, p. 403); y en 1998 el movimiento indígena logró que la Constitución modificara su Artículo 1 y reconociera el carácter pluricultural y multiétnico del Estado por primera vez en la historia. La demanda por la plurinacionalidad, sin embargo, tendría que esperar una década más.

Las organizaciones entendieron la importancia que adquiriría el rol de la institucionalidad en las estrategias de poder y, por tanto, si no accedían a los espacios institucionales – especialmente a aquellos de representación política- sus demandas caerían en saco roto. Para acceder a los espacios de representación, el movimiento indígena se adscribió estratégicamente a las reglas del juego del sistema político nacional con la intención de provocar el cambio desde dentro. La participación institucional de los indígenas se produjo con la convocatoria a la consulta popular realizada por el gobierno de Durán Ballén (1992-1996) en 1995. Esto representaba la posibilidad de crear alianzas con otros sectores de la sociedad civil y desarrollar una campaña contra la privatización de la seguridad social y la reforma neoliberal (Lalander & Ospina, 2012).

Los resultados fueron excelentes e impulsan la creación en 1996 del Movimiento Político de Unidad Plurinacional Pachakutik, que integró a grupos de izquierda, sindicalistas del sector público, pequeñas organizaciones barriales, cristianos de

izquierda y organizaciones campesinas (ibídem). Pachakutik significaba la separación formal de la clase política tradicional y la aparición de un nuevo sector político dentro de la institucionalidad. La representación política parlamentaria alcanzada por primera vez fue muy significativa: Pachakutik consiguió 75 autoridades en el Congreso, 7 diputados en los Consejos Provinciales y uno nacional -casi el 10% del total- y el acceso a varios poderes locales. Esto daba al movimiento indígena la posibilidad de articular los espacios institucionales ganados dentro del sistema de representación política nacional con su proyecto político a largo plazo (Dávalos, 2001, p. 110).

Durante 1998, tres fueron los logros alcanzados por el movimiento indígena: el reconocimiento de Ecuador como país pluricultural y multiétnico, la ratificación del Convenio 169 de la OIT -emitido en 1989 por las Naciones Unidas- y la celebración de una Asamblea Nacional Constituyente con el lema “Nunca más sin nosotros”. La Asamblea se organizó para que la Constitución se modificara e incluyera los Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas y Negros y el reconocimiento de la plurinacionalidad. Esta cuestión, como ya se ha explicado, empezó a gestarse en 1986, cuando en el marco del Primer Congreso de la CONAIE se debatió sobre la categoría de nacionalidad. Ahora era retomada con más fuerza, en un momento en el que la consolidación del movimiento indígena, su alta actividad organizativa y la constitución de Pachakutik le permitían conseguir espacios de participación y reconocimiento (ídem.).

Sin embargo, en la celebración de esta Asamblea Nacional Pachakutik no alcanzó la representación suficiente como para conseguir su principal demanda: la declaración del Estado plurinacional. La Asamblea cerró una vez más el debate de la plurinacionalidad y reincidió en el logro de los cambios políticos a través de la democracia, rehusando a las transformaciones exigidas por el movimiento indígena. Por su parte, la élite política insistió en que el movimiento debía darse por satisfecho con el reconocimiento del carácter pluricultural y multiétnico del Estado en la Constitución del 98 (Cruz, 2012), por lo que ésta sólo incorporó, además del mencionado reconocimiento, los Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas. Sin embargo, las organizaciones no tardaron en darse cuenta de que si no desarrollaban procesos de resistencia y lucha más fuertes, estos “serían acatados, pero no cumplidos”. Por esta razón Pachakutik cedió su espacio

a la CONAIE, quien asumió un rol aún más radical y activamente político (Dávalos, 2001; Macas, 2002; Simbaña, 2007).

3.3.2. La gestión institucional de la DINEIB. Construcción del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

a) Organización administrativo-territorial

Para la estructuración del nuevo Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, dirigido a la población indígena, la DINEIB se organizó en Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIBs). En el proceso de constitución de las DIPEIBs fue determinante la participación de las organizaciones indígenas para la designación de los directores provinciales y de las personas que ocuparían puestos técnicos. En el curso académico 1989-1990, la DINEIB extendió la cobertura educativa a 1.500 escuelas de su jurisdicción, tomando la dirección de la alfabetización en las zonas de habla indígena (Montaluisa, 2008a).

A partir de 1999, y dentro del marco de los dos subsistemas de educación -el hispano y el bilingüe-, el Ministerio de Educación y Cultura estableció las Redes Educativas en las escuelas rurales hispanas y en las escuelas interculturales bilingües de la DINEIB, mediante un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Las primeras recibieron el nombre de Redes Amigas, mientras que a las segundas se les denominó Centros de Educación Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs). Así, la DINEIB instaló los CECIBs en diversas provincias, aunque no en todas las escuelas de su jurisdicción provincial. En muchas provincias – Cotopaxi, entre ellas, como vimos anteriormente- se consideraron los planteles hispanos ubicados en comunidades de habla kichwa, puesto que sus dirigentes solicitaron la adscripción de las escuelas a la DIPEIB (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe). De tal manera, estas unidades educativas pasaron a llamarse Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIBs) por el hecho de contar con personal docente hispano e indígena bilingüe (Montaluisa, 2008a.)

Dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, los niveles educativos que ofertaron los CECIBs y las UECIBs fueron los de Educación Infantil Familiar

Comunitaria (EIFC), Primaria, Secundaria (que hoy se corresponderían con la Educación General Básica) y Bachillerato. El objetivo del SEIB era el de garantizar que desde su propio nacimiento, la persona se beneficiara del programa educativo a través de la Educación Infantil Familiar Comunitaria, para posteriormente continuar con el apoyo de los centros educativos durante la niñez y la juventud y hasta la universidad (MOSEIB, 1993).

b) Centros y programas de capacitación docente

En 1989 la DINEIB dio nombramiento a 1.000 maestros bilingües. Dos años más tarde se crearon cinco institutos pedagógicos interculturales bilingües para la formación de maestros -en Chimborazo, Cañar, Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago-, una Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB) en la Universidad de Cuenca⁵⁰ y el Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz (PUSEIB-Paz), en convenio con la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja y la Universidad de Bolívar (Montaluisa, 2009).

c) Régimen de funcionamiento descentralizado

En 1992 tuvo lugar uno de los acontecimientos más importantes en la trayectoria institucional de la EIB. El 20 de abril la CONAIE consiguió reformar la Ley de Educación y el Congreso de la República concedió a la DINEIB la descentralización técnica, administrativa y financiera mediante la ley N° 150 (Registro Oficial N° 818) (Montaluisa, 2009). Esto le permitió, entre otras cosas, tener su propio órgano estructural y funcional, conseguir presupuesto autónomo, planificar y desarrollar la educación intercultural bilingüe a partir de sus propias autoridades, adoptar formas de administración y supervisión exclusivas y desarrollar autónomamente los textos escolares, la organización curricular y la capacitación de docentes. Todo ello,

⁵⁰ Este programa universitario surgió de la cooperación con el Proyecto EBI y fue auspiciado por la GTZ, la DINEIB, el PROANDES de UNICEF y la UNESCO (Moya, 1998, p. 182).

garantizando la participación de los pueblos indígenas en todas las instancias de la administración educativa en función de su representatividad⁵¹.

Con esta reforma educativa la CONAIE asumió el control formal de la Educación Intercultural Bilingüe y la DINEIB adquirió autonomía técnica, financiera y administrativa para su gestión (Montaluisa, 1997, p. 184). Quedaron oficialmente establecidos dos subsistemas de educación: el hispano –dirigido a los blanco-mestizos- y el bilingüe –dirigido a los indígenas-, bajo cuya dirección se inscribieron todas las experiencias de educación intercultural bilingüe existentes hasta el momento y que hemos venido analizando⁵².

d) Directores nacionales y provinciales

En 1995 la CONAIE logró negociar con el gobierno de Sixto Durán-Ballén (1992-1996) la elección del director de la DINEIB, quien contaría en todo caso con el aval de las organizaciones indígenas y del propio movimiento. Se acordó que la elección del director se realizaría por parte de una representación de las organizaciones indígenas más fuertes del país: la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas e Indígenas del Ecuador, la Asociación de Indígenas Evangélicos del Ecuador, la Federación Ecuatoriana de Indios y la CONAIE. Por su parte, las organizaciones establecieron que a un cambio de director escogido desde una de estas organizaciones, le seguiría el de otra de las del pacto indígena para evitar así la perpetuación burocrática y no representativa del movimiento indígena (Moya, 1988).

De la misma manera se acordó la elección de los directores provinciales. Con la intención de asegurar la presencia de las organizaciones más representativas, para ocupar cargos de autoridad a nivel provincial se presentarían números proporcionales de candidatos en relación al número de militantes de cada organización. Este mismo

⁵¹ Entrevista a A.M. Miembro fundador de la CONAIE y militante. Funcionario de la DINEIB. Indígena. 08/07/2013.

⁵² Hasta entonces la institución se había denominado DINEIIB (Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe), pero esta reforma también contempló el cambio de denominación y pasó a llamarse DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), puesto que la educación no debía ser sólo indígena sino intercultural (Montaluisa, 1997, 2008a; Moya, 2009).

criterio se estableció para ocupar puestos de maestro. Asimismo, cada maestro candidato debería presentarse con el aval de su organización correspondiente, lo que, una vez obtenido el cargo, le obligaría a responder ante la comunidad y ante la organización que lo avalara por sus responsabilidades educativas -permanecer al menos cinco años en el lugar, asistir puntualmente a las clases, facilitar la participación social en la educación, etc.-. Éste era un pacto interno entre las organizaciones, pero las candidaturas para los puestos burocráticos o docentes oficiales se presentaron desde un único frente indígena ante las autoridades del gobierno (ibídem.).

En el mismo año de 1995 se asignaron a la figura del Director de la DINEIB una serie de atribuciones clave para garantizar la gestión y administración autónomas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Entre estas atribuciones se encontraban el nombramiento del personal docente, administrativo y de servicio de la EIB, la designación y el nombramiento de los supervisores nacionales y provinciales y el nombramiento de los directores provinciales. Más tarde, en 1999, el Reglamento Orgánico Estructural y Funcional de la DINEIB estableció que para la elección del Director Nacional de educación Intercultural Bilingüe sería necesario participar en un concurso y la selección del finalista quedaría en manos de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Montaluisa, 2008a, p. 71; Vélez, 2008, p. 30).

e) Currículum: el MOSEIB y el AMEIBA

En 1993 el acuerdo ministerial No. 0112 de 31 de agosto oficializó el MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), en el que se definió la filosofía, políticas, principios, fines, objetivos y estrategias del programa educativo (Montaluisa, 2008b, p. 72). El MOSEIB era el modelo pedagógico y curricular elaborado por la DINEIB sobre la base de las necesidades educativas y particulares de la población indígena. Para su elaboración la DINEIB reconoció la influencia del ILV, quien, a pesar de sus intereses proselitistas, imperialistas y evangelizadores, había desarrollado a partir de 1952 interesantes investigaciones lingüísticas para la utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas, especialmente en la Amazonía, como vimos anteriormente (Chiodoi 1990).

Más tarde, en 2005, los pueblos y nacionalidades de la Amazonía, con el auspicio de la DINEIB, crearon el AMEIBA (Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía). En esta propuesta se estableció una organización curricular de la EIB por unidades de aprendizaje -en sustitución de los años lectivos- y siguiendo la teoría integrada de las ciencias. Lo interesante de este modelo educativo era que permitía al alumno avanzar en las unidades de aprendizaje, pero respetando su ritmo de estudio. El AMEIBA contemplaba la promoción flexible, la matrícula abierta, la evaluación continua y cualitativa y un calendario educativo comunitario organizado por semestres que incluía un mes de convivencia familiar comunitaria, bajo la responsabilidad de las propias familias (MOSEIB, 2014). Asimismo, mediante un proceso de formación lingüística al personal de las diferentes nacionalidades amazónicas la DINEIB consiguió elaborar un sistema de escritura unificada para cada una de las lenguas del Oriente. Esto le permitió fortalecer la lengua materna y la identidad de los pueblos indígenas de la Amazonía (Montaluisa, 2009).

Si bien el MOSEIB y el AMEIBA concedieron importancia a la cuestión del bilingüismo, reservaron un papel privilegiado a la interculturalidad. Recordemos que nos encontramos en el momento en el que el movimiento indígena articula su discurso en torno a la demanda por el reconocimiento del Estado plurinacional. Junto a la plurinacionalidad, el plurilingüismo y la pluriculturalidad integraban un escenario que reconocía la diversidad cultural y el conflicto intercultural. Este conflicto debía ser abordado políticamente y sólo sería solucionado en la medida en la que se logaran los derechos lingüísticos, culturales, políticos y económicos de la otredad (Moya, 1998, p. 128).

La influencia del movimiento indígena en la reforma educativa del 92 hizo que se discutiera sobre el interés nacional por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, proponiendo la interculturalidad para todos. Para el movimiento, la interculturalidad era parte de un proceso organizativo que implicaba la afirmación de la identidad, sin menoscabo del reconocimiento de los valores universales. Por ello el MOSEIB y el AMEIBA partieron de una organización curricular en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construyó sobre la lengua y la cultura propias, pero también accedió a las otras culturas coexistentes en el país. Estos instrumentos representaban un nuevo modelo educativo que respondía a un proceso de apropiación crítica, selectiva y

de interaprendizajes, donde se reconocía que la lengua de muchos indígenas no era sólo la indígena sino también el castellano. Por esto justamente la identidad nacional debía ser reconocida como identidad plural y diversa, de aquí la lucha por el reconocimiento de la plurinacionalidad (ibídem.). La interculturalidad y el bilingüismo, materializadas en el MOSEIB y el AMEIBA, se establecieron dentro del proyecto del movimiento indígena, donde en un futuro, y dentro del Estado plurinacional e intercultural, todos los ecuatorianos conocerían las culturas existentes en el país, hablarían las lenguas indígenas, como los indígenas hablaban el castellano, y los blanco-mestizos podrían acceder a una EIB. La educación intercultural bilingüe está en la base del proyecto político de la CONAIE y es la herramienta clave para poder construir el Estado intercultural y plurinacional.

f) Convenios con otras universidades y centros de investigación

En 1995 la CONAIE y el IBIS de Dinamarca (Desarrollo Internacional, Solidaridad Internacional, por sus siglas en danés), con el acompañamiento técnico y pedagógico de la DINEIB y del Ministerio de Educación, firmaron un convenio de cooperación para poner en marcha el Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las nacionalidades indígenas (PRODEIB) (1995-2002). La ejecución de este programa permitió elaborar materiales educativos en diez lenguas de las nacionalidades, dar acompañamiento pedagógico a la implementación de innovaciones educativas en diez Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) y profesionalizar a maestros bilingües a nivel de Educación Primaria y Bachillerato, con el aval académico del Instituto Pedagógico de Canelos (MOSEIB, 2014).

g) Marco de derechos constitucionales

Aunque la Constitución del 98 no respondió a los requerimientos de plurinacionalidad reclamados por el movimiento indígena, contribuyó al fortalecimiento del marco legal de la educación intercultural bilingüe y garantizó su continuidad dentro de una política de Estado a largo plazo (Garcés, 2006, p. 120). En su Artículo 69 la Constitución del 98 reconoció al Estado como principal garante del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y siguió estableciendo la lengua materna como lengua principal de educación y el castellano como lengua de relación intercultural para la población indígena. Por su

parte, el Artículo 89 dispuso que los pueblos indígenas tenían derecho a una educación intercultural bilingüe, dentro los 15 Derechos Colectivos que el Estado reconocía a los pueblos indígenas y afrodescendientes.

h) Normativa internacional

También en 1998 Ecuador ratificó el Convenio 169 de la OIT, en cuyo proceso Miguel Llucio, uno de los diputados más relevantes de Pachakutik, adquirió un papel protagónico (Dávalos, 2001). A nivel de educación, este convenio brindó un marco normativo internacional muy favorable a la ejecución de políticas y programas nacionales de educación bilingüe (Vélez, 2008) y guardó una estrecha relación con los avances que realizó la DINEIB durante toda la década de los 90 y gran parte de la década del 2000, que estudiaremos a continuación.

3.3.3. Ampliación del marco jurídico del Sistema de Educación Intercultural

Bilingüe

Como ya anunciábamos al analizar el primer marco jurídico del SEIB -a finales de la década de los 80 y principios de los 90-, fue fundamentalmente durante la primera mitad de la década del 2000 cuando se emitieron los acuerdos ministeriales que darían una mayor estructura y definición a los parámetros administrativo-institucionales de la DINEIB y de la propia educación intercultural bilingüe. Siguiendo el examen realizado por Vélez (2008, p. 17-36), señalamos y analizamos a continuación las modificaciones más importantes que se introdujeron con estos acuerdos ministeriales.

En el año 2000, mediante el Acuerdo 2942 se expidió el reglamento orgánico estructural y funcional de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, donde se estableció que el sistema administrativo de la DINEIB tendría dos subsistemas: Central y De nacionalidades y pueblos (Art.5). El mismo Acuerdo determinó que el subsistema Central estaría integrado por un consejo, una comisión y un director nacional de educación intercultural bilingüe y por un área administrativa-financiera y otra técnica (Art. 6). El subsistema De nacionalidades y pueblos lo integrarían un director de Educación de nacionalidades y pueblos, un área administrativo-financiera y otra técnica y las unidades educativas descentralizadas.

Uno de los pasos más importantes en lo relativo al tratamiento y sistematización de las lenguas dentro de los procesos de EIB se dio en 2004, a través del Acuerdo 224. Con éste, la DINEIB legalizó la escritura unificada del kichwa y comenzó la estandarización de la escritura de las lenguas de las diferentes nacionalidades en base a las investigaciones que se habían hecho previamente.

En 2006 el Acuerdo 289 se dirigió también al ámbito de las lenguas vernáculas, reglamentando su uso y aplicación dentro del SEIB para aquellos pueblos indígenas que se definían como nacionalidades. Respecto al uso obligatorio y oficial de las lenguas, dicho Acuerdo determinó: el derecho y la obligación de dominar la lengua de la nacionalidad correspondiente por parte de todo el personal del SEIB -desde las autoridades y hasta el personal de servicios, pasando por los funcionarios y educadores- (Art.2); el uso obligatorio de las lenguas indígenas en los procesos educativos (Art. 3); dentro del SEIB, la redacción obligatoria de los materiales educativos, normativas y documentos oficiales en lenguas indígenas, excepto cuando los receptores de estos últimos fueran de habla castellana u otra y en cuyo caso también deberían redactarse en sus lenguas respectivas (Art. 4); y la evaluación obligatoria de los alumnos de escuelas interculturales bilingües en la lengua indígena correspondiente, que debía ser empleada y aplicada a través del currículo escolar (Art. 9).

En el mismo año de 2006, mediante el Acuerdo 425 se creó la Subsecretaría de Educación de los Pueblos Indígenas a nivel nacional -llamada posteriormente Subsecretaría para el Diálogo Intercultural-. Se creó con el objetivo de diseñar políticas que permitieran la articulación e interculturalización de los dos subsistemas de educación existentes hasta el momento -hispano y bilingüe- para a partir de aquí, constituir un único Sistema de Educación Nacional. Este Acuerdo, que fue emitido bajo el mandato de Rafael Correa (2006-actualidad), acabará trayendo como consecuencia la centralización de la DINEIB y su pérdida de autonomía técnica, financiera y administrativa a finales de la década. Analizaremos estas cuestiones más pormenorizadamente en el periodo 2006-2017, pero consideramos interesante introducir aquí esta aclaración porque se trata de un cambio muy significativo que tuvo lugar cuando todavía la DINEIB no había perdido su autonomía, aunque estaba gestándose ya una nueva etapa política para Ecuador, en general, y para la EIB, en particular.

3.3.4. Resultados de la gestión institucional de la DINEIB antes de su recentralización

Desde su institucionalización en 1988, a lo largo de la década de los 90 y hasta su pérdida de autonomía durante la segunda mitad de la década del 2000 con el gobierno de Rafael Correa, la DINEIB desarrolló una elevada actividad. La experiencia adquirida durante estos años le permitió profundizar en la definición y concreción del modelo educativo intercultural bilingüe -conforme al marco jurídico establecido- y reforzar la identidad cultural e idiomática de las comunidades indígenas.

a) Organización administrativo-territorial

Hasta 2008 se crearon 16 direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe – en toda la Sierra, en toda la Amazonía y en la provincia de Esmeraldas-, cada una de las cuales controlaba 2.000 centros educativos comunitarios básicos. También se estableció una coordinadora académica en Carchi y se constituyeron 20 institutos técnicos educativos superiores (Montaluisa, 2009).

b) Capacitación docente

A lo largo de este periodo (1988- 2009) la DINEIB formó a más de 6.000 maestros bilingües de las propias comunidades. Además de la creación de licenciaturas para maestros de educación intercultural bilingüe en universidades y centros pedagógicos interculturales bilingües, la DINEIB, en convenio con otras entidades e instituciones - como la CONAIE, el IBIS-DINAMARCA, UNICEF, el gobierno de Finlandia y la Universidad de Cuenca- creó los Programas de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para Maestros de las Nacionalidades de Menor Población PLEIB 1 (2002-2006) y PLEIB 2 (2007-2013) (ídem.; MOSEIB, 2014)⁵³.

⁵³ El Estado ecuatoriano también apoyó la educación intercultural bilingüe, acogiendo en el año 2006 el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Dentro del Plan se dio prioridad a las políticas educativas destinadas al descenso del analfabetismo, mediante un aumento de la inversión del PIB en el sector. En el ámbito de la EIB, se pretendía alcanzar la universalización de la educación Inicial y Básica y conseguir el 75% de las matrículas netas en Bachillerato, así como mejorar el equipamiento y la infraestructura de los centros educativos del país, la formación docente y, en definitiva, la calidad educativa con proyección al

c) Investigación

En el ámbito de la investigación, la DINEIB potenció la formación de profesionales de cada pueblo y nacionalidad a través de actividades dirigidas al estudio de la ciencia y a la producción de materiales concretos para el estudio de las Matemáticas, como la *taptana*⁵⁴ y el sistema decimal. Asimismo, promovió una reflexión en torno a la explicación de la historia desde la reinterpretación de los hechos de los pueblos y nacionalidades y no como una memorización de los acontecimientos históricos en los que los protagonistas eran siempre “héroes nacionales” o locales. Ello llevó a abrir el debate en torno a una doble moral: por ejemplo, la celebración, por un lado, de las fechas de las supuestas independencias de las ciudades del dominio español y, por otro, la celebración de la fundación española de las mismas ciudades, desconociendo todo el pasado milenario. Los resultados de estas reflexiones formaron parte de los contenidos educativos (Montaluisa, 2008a).

d) Materiales educativos

Los materiales curriculares, didácticos y educativos se crearon en lenguas vernáculas y en castellano por parte del personal previa y específicamente capacitado por la DINEIB para esta tarea. Junto con la producción de más de 100 títulos, mapas y fichas para la educación intercultural bilingüe y más de un millón de textos, el equipo encargado del material educativo se ocupó también de la elaboración de los llamados *Kukayos Pedagógicos*: los libros escolares para el alumnado de las unidades educativas que pertenecían a la jurisdicción de la DINEIB y que se acompañaron con textos y guías para los educadores. Este material fue editado con el financiamiento del Ministerio de Educación y suministrado gratuitamente a los estudiantes de Primaria y Secundaria

desarrollo y bienestar nacional. Véase: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/EcuadorPlanDecenaldeEducacionSpa.pdf>.

⁵⁴ La *taptana* es un instrumento milenario de los pueblos y nacionalidades indígenas que en lengua kichwa significa “contador de números”. Se trata de una piedra que fue encontrada por primera vez en la provincia del Cañar. Cuenta con dos tablas de tres filas y tres columnas y dos filas de cinco agujeros. Las investigaciones sostienen que permitía realizar grandes cálculos a partir de la disposición de granos y piedras pequeñas en los cuadros y agujeros. El CIEI logró la recuperación de la *taptana* y fue incluida en los programas educativos para la población indígena a través del Proyecto EBI (Villavicencio, 2001, p. 142).

(Educación General Básica). Integraba unidades didácticas en kichwa y en castellano – cuatro en cada lengua-, se articulaba en torno a las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Aplicadas, Historia y Geografía, Kichwa, Castellano, Cultura Física y Emprendedores de la Vida y cada año se actualizaban sus contenidos para garantizar a los educandos una buena formación académica (Montaluisa, 2009).

A partir del estudio fonológico de las lenguas vernáculas, el equipo de lingüistas de la DINEIB también elaboró diccionarios infantiles en 12 lenguas distintas y 5 diccionarios generales, para los que se analizaron en profundidad la fonología y la sintaxis de las 13 lenguas indígenas que existen en Ecuador. También se formó a escritores indígenas que elaboraron material educativo en las distintas lenguas⁵⁵.

e) Niveles educativos

La DINEIB introdujo como novedad la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), dentro de una concepción educativa en la que la persona, desde temprana edad y hasta la universidad, debe tener la oportunidad de beneficiarse de la enseñanza (Montaluisa, 2009). A nivel de Educación Básica, en 2003 desarrolló el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina (2003-2008) en la Sierra, mientras que para las enseñanzas medias aprobó el Bachillerato General en Ciencias (MOSEIB, 2014).

En lo relativo a la Educación Superior, logró licenciar a casi 400 especialistas en educación intercultural bilingüe de las diferentes nacionalidades y a 88 en desarrollo amazónico y formó a 38 maestros en educación superior intercultural bilingüe y a 30 investigadores de las lenguas y culturas amazónicas, con el apoyo del gobierno de Finlandia y en convenio con la Universidad de Cuenca. También consiguió que el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) aprobara las licenciaturas en recursos naturales y gestión pública para que fueran implantadas en los Institutos Superiores Tecnológicos- Pedagógicos Bilingües (Montaluisa, 2009).

⁵⁵ Entrevista a M.M. Funcionario de la DINEIB y Ex-director de la misma. Secretario Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas. Indígena. 17/09/2013.

Aunque no fue dirigida por la DINEIB, es interesante señalar que la CONAIE, como entidad encargada del control de la EIB y del establecimiento sus lineamientos políticos, pedagógicos e institucionales, creó en 2004 la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amautay Wasi* (Casa de la Sabiduría), en convenio con el Instituto Científico de las Culturas Indígenas (ICCI). En esta universidad participó un equipo interdisciplinario de directivos, docentes, comuneros, investigadores y profesionales. En 2005, a partir de la aprobación de su estatuto orgánico por el CONESUP, pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación Superior y recibió facultad para expedir títulos, diplomas y certificaciones de todos los niveles. Ofreció dos tipos de programas de formación: el de educación formal, que comprendía el pregrado y el postgrado, y el de educación informal, que comprendía las Comunidades de Aprendizaje. La *Amautay Wasi* ofrecía un tipo de educación completamente adaptada a las realidades de las poblaciones indígenas, en modalidad presencial y semipresencial y con un gran contenido práctico⁵⁶.

f) Otros resultados de interés

La DINEIB propuso un plan de Estado a largo plazo que se detalla en el libro *Ñuqanchiq Yachai (Nuestra Ciencia)* (Montaluisa, 2009). Ninguna institución hasta el momento había presentado una propuesta integral de desarrollo sustentable que contemplara, no sólo a los pueblos y nacionalidades indígenas sino al conjunto de la ciudadanía. Esta propuesta recogía un plan de optimización de los recursos económicos en el que, en correspondencia con el Sumak Kawsay, se planteaba una disminución de la inversión en gastos militares y en la extracción petrolera para invertir en sistemas hídricos interconectados, proporcionar riego a todas las tierras, conservar los bosques primarios, formar científicos, etc. (Montaluisa, 2008a, p. 73).

Por último, además de los proyectos que desarrolló con otras instituciones y universidades nacionales y extranjeras -UNICEF, UNESCO, el Gobierno de Finlandia, el Gobierno Catalán, GTZ, CARE y las Universidades de Cuenca y Loja-, la DINEIB consiguió convertirse en un referente para la consecución de otros espacios dentro del

⁵⁶ Entrevista a F.S. Ex-rector de la Universidad *Amautay Wasi*. Militante de la CONAIE. Indígena. 17/09/2013.

escenario nacional en beneficio de las comunidades indígenas. Tal es el caso de la creación del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) o de la Dirección de Salud Indígena (Montaluisa, 2009).

3.4. Cuarto periodo: La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador del Sumak Kawsay (2006-2017)

3.4.1. El gobierno de la Revolución Ciudadana: Alianza País

Debemos empezar haciendo referencia al contexto de inestabilidad socio-política y económica de finales de la década de los 90, previo a la llegada de Rafael Correa al gobierno de la República, porque dentro de este escenario la acción organizada del movimiento indígena acabará sentando las bases sobre las que posteriormente se construirán las relaciones políticas e institucionales entre la CONAIE y Alianza País.

En 1997, cuando otra grave crisis económica, social y política afectaba a Ecuador, el movimiento indígena logró el derrocamiento del presidente Abdalá Bucaram (1996-1997), apoyado por organizaciones y sectores sociales de diversa naturaleza. Un año más tarde Jamil Mahuad (1998-2000) asumió la presidencia de la República e impuso un paquete de medidas de reajuste económico más austero (Martín, 2009).

Como consecuencia, en 1999 tuvo lugar la mayor crisis financiera de la historia del país. Su origen se remontaba al gobierno de Durán Ballén (1992-1996) y a la promulgación de la Ley General de Instituciones del Sistema Financiero -impulsada por el FMI-, que disminuyó el control de la Superintendencia de Bancos sobre las entidades financieras. La alta inflación, la liberalización del flujo de capitales y la constante devaluación del sucre llevaron al sistema a la quiebra a finales de los 90. Para hacer frente a esta dura recesión, el Estado salió al rescate del sector privado y aumentó el déficit y la deuda pública que en 1999 superaba el 100% del PIB. Asimismo, el 11 de enero del 2000 Ecuador inició un proceso de dolarización que aceleró la recesión y el empobrecimiento de la población y reconcentró la riqueza en las minorías oligárquicas (ídem.).

En respuesta a las nuevas medidas económicas, el movimiento indígena estableció mesas de diálogo con el gobierno para tratar conjuntamente los problemas asociados a las mismas. Sin embargo, la falta de voluntad política del Estado y la deslegitimación de estos cauces de comunicación volvieron a cerrar la posibilidad de un diálogo para la solución de conflictos, lo que condujo a la convocatoria de un nuevo levantamiento indígena por parte de la CONAIE (Guerrero y Ospina, 2003). En julio de 1999, el movimiento indígena ocupó Quito y asedió el Congreso y el Palacio de Gobierno durante una semana y en diciembre del mismo año la Confederación llamó a la constitución de un Parlamento Nacional de los Pueblos del Ecuador. En este Parlamento exigió la salida de los tres poderes del Estado y reclamó “un cambio total de modelo neoliberal por una economía solidaria, justa, ambientalmente sostenible, que reconoce la plurinacionalidad y la diversidad cultural, productiva y democrática, orientada hacia el desarrollo humano” (Guerrero y Ospina, 2003, p. 223; Harnecker, 2002, p. 80).

A las protestas por las medidas de ajuste económico y la corrupción presidencial se sumaron las Fuerzas Armadas y otros sectores sociales. El apoyo recibido en la llamada a la movilización social llevó a la CONAIE a la convocatoria de otra movilización indígena, que acabó con la toma del Congreso y el derrocamiento de Mahuad (1998-2002). Una vez derrocado el presidente, se estableció una Junta de Salvación Nacional integrada por el Coronel Lucio Gutiérrez (2003-2005), el presidente de la CONAIE, Antonio Vargas, y el ex-presidente de la Corte Suprema de Justicia, Carlos Solórzano (Cruz, 2012), aunque tuvo corta duración.

Un nuevo levantamiento tuvo lugar en 2001 para exigir la derogación de las medidas que el gobierno derechista de Noboa había establecido en el año 2000: el alza de precios en los transportes, en los combustibles y en el gas. Este levantamiento, que consiguió la paralización total del país y afectó el abastecimiento de las ciudades, logró que definitivamente se adoptaran acuerdos (ídem.)

En el año 2002 Lucio Gutiérrez (2003-2005) se convertía en presidente de la República. Pero los ofrecimientos incumplidos y las contradicciones en su gestión política hicieron que en 2005 el movimiento indígena, en alianza con un sector de las fuerzas militares y

apoyado por otras organizaciones sociales y mestizos de clase media, consiguiera derrocarlo en lo que se conoce como la “rebelión de los forajidos”⁵⁷.

Gutiérrez fue sustituido por Alfredo Palacio (2005-2007), quien se mantendría en la presidencia de la República hasta el 2007. Sin embargo, Palacios anunció en 2006 que no deseaba continuar en la presidencia y en las elecciones convocadas en noviembre del mismo año (segunda vuelta) su Ministro de Economía, Rafael Correa Delgado -que continúa hoy en el cargo-, ganó al candidato Noboa y se convirtió en presidente de Ecuador. Tras la toma de posesión de Correa en enero de 2007, la educación, en general, y la educación intercultural bilingüe, en particular, sufrieron transformaciones muy significativas.

3.4.1.1. Los inicios de Alianza País y el movimiento indígena: encuentros y desencuentros

Antes de ganar las elecciones en 2006, Rafael Correa disponía de un discurso muy próximo a la agenda indígena: la necesidad de convocar una Asamblea Plurinacional Constituyente, el rechazo de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos, poner fin a la concesión de la base militar de Manta y acabar con el neoliberalismo (Ramírez, 2010, p. 88, citado por Cruz, 2012, s.p). Incluso una vez ganadas las elecciones, el presidente asistió a una ceremonia de posesión dirigida por sacerdotes indígenas. La identificación del movimiento indígena con el discurso político de Correa hizo que en un primer momento se articulara con el proyecto correísta llamado Revolución Ciudadana (Martín, 2009; Cruz, 2012).

En comparación con otros partidos políticos, y beneficiado por la fortaleza política de la CONAIE, Pachakutik mostró un estrecho vínculo con los movimientos sociales, lo que lo convertía en un gran aliado electoral para Alianza País, abierto a pactos estratégicos. Esto explica que la llegada de Correa al gobierno de la nación estuviera precedida por negociaciones en las que se tuvo en cuenta la posibilidad de una coalición estratégica

⁵⁷ Esta rebelión debe su nombre al apelativo que Gutiérrez usó para desacreditar y referirse a los individuos concentrados el 14 de abril frente a su domicilio para exigirle la dimisión. El presidente declaró que los “forajidos fueron a atacarme a mi domicilio”. Los manifestantes tomaron el apelativo e invirtieron su connotación, dando nombre a la rebelión popular (Espín, 2005).

entre Pachakutik y el movimiento político de Correa -Movimiento PAIS (Patria Altiva i Soberana)- y su organización más amplia: Alianza PAIS (Lalander y Ospina, 2012).

En octubre de 2007, la CONAIE presentó su propuesta de Constitución a los sectores progresistas después de una marcha de casi diez mil personas en la que reclamaba, nuevamente, un Estado Plurinacional que “deseche para siempre las sombras coloniales y monoculturales que lo han acompañado desde más de 500 años” (Simbaña, 2008, p. 104). El movimiento indígena estableció en su propuesta constituyente una serie de reformas sobre la base de tres ejes fundamentales: la construcción de la interculturalidad, la democratización del Estado –partiendo del reconocimiento de la diversidad- y el autogobierno, como gobierno comunitario, sin que ello implicara que el Estado dejara de ser un Estado unitario (Lalander y Ospina, 2012).

El 29 de noviembre de 2007 comenzó un proceso constituyente en la ciudad de Montecristi. Aquí fue donde el movimiento indígena se fragmentó entre la CONAIE y el Movimiento País y entre éste y sus asambleístas⁵⁸. Existieron una serie de puntos de desencuentro, como fueron el manejo de los recursos naturales, la oficialización del kichwa y la plurinacionalidad. El debate sobre la explotación de los recursos naturales giró en torno a la consulta previa, defendida por Correa, y el consentimiento previo, defendido por el presidente de la Asamblea, Alberto Acosta, y despertó fuertes enfrentamientos entre ambos. Finalmente el consentimiento previo fue descartado y provocó la ruptura entre Correa y Acosta, líderes de la Revolución Ciudadana, y entre la

⁵⁸ Coincidimos con Lalander y Ospina (2012) en que la victoria de Rafael Correa en las elecciones presidenciales ha afectado duramente al movimiento indígena y a sus organizaciones principales. Al incorporarse al gobierno nacional un presidente de izquierdas se modificaron las condiciones de la lucha indígena y de la resistencia al neoliberalismo. Este mismo escenario también ha tenido repercusiones dentro de Pachakutik y de la CONAIE, entre ellas, la realineación de las posiciones de las facciones del movimiento: unas prefieren desarrollar un proyecto político de oposición al gobierno, mientras que ciertos grupos o miembros destacados de la dirigencia se han integrado decididamente en el gobierno (ídem.). A nivel de educación intercultural bilingüe, esto pude verse en los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y en los funcionarios que trabajan en las instituciones del Estado con competencias en EIB: muchos de ellos son ex-dirigentes indígenas y ex-militantes de la CONAIE que han sido cooptados por el gobierno y participan desde finales de 2014 en la constitución de la Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana.

CONAIE y el gobierno (Ramírez, 2010, citado por Cruz, 2012, s.p), acusado por aquélla de querer continuar con una política neoliberal.

Respecto a la oficialización del kichwa, esta lengua fue inicialmente retirada del proyecto de Constitución debido a la oposición del propio presidente: no podía ser lengua oficial porque sólo era hablada por una minoría de la población. Tanto la negativa al consentimiento previo como a la oficialización del kichwa contradecían el reconocimiento de Ecuador como país intercultural y anulaban la propuesta indígena de la plurinacionalidad, la cual también fue rechazada por los partidos de derecha y por el gobierno, que la consideraba minoritaria, indigenista e infantil y la contrapuso a la tesis de la interculturalidad (Cruz, 2012).

La propuesta de plurinacionalidad de la CONAIE fue planteada como proyecto político en Ecuador a mediados de los años 80, como muestran las memorias de sus dos primeros congresos, celebrados en 1986 y 1998, respectivamente (Montaluisa, 2008a). Desde sus inicios este planteamiento buscó acabar con el problema de la dominación colonial sobre el que la estructura social, política, económica y cultural del Estado había sido históricamente construida, de manera que al ser un problema nacional debería implicar, no sólo a los indígenas sino al conjunto de la sociedad ecuatoriana.

En la Constitución del 98 el movimiento indígena logró que el Estado fuera reconocido como multicultural y pluriétnico, mientras que en la del 2008 la demanda giró en torno a la declaratoria de interculturalidad y plurinacionalidad. La declaratoria intercultural no comportó mayores problemas, pero no ocurrió lo mismo con la plurinacionalidad, una demanda que la CONAIE venía reivindicando desde hacía años. Si bien la interculturalidad reconoce como iguales en derechos a quienes tienen culturas diferentes, la plurinacionalidad reconoce la existencia de distintas naciones dentro del marco del Estado y, en tanto que naciones, les concede derechos territoriales y de autodeterminación, los cuales no están explícitos en la interculturalidad. Es decir, el Estado plurinacional reconoce derechos de autonomía como forma de ejercicio de la libre determinación, un derecho que debe ser respetado por el propio Estado y que está por encima de las decisiones que éste tome.

En un primer momento no sólo el gobierno se opuso a la plurinacionalidad, sino también algunas organizaciones indígenas como la FENOCIN y la FEINE, muy alineadas con éste. Para la CONAIE, como organización que se opone al capitalismo, interculturalidad y plurinacionalidad no podían pensarse por separado.

Por el contrario, para la FENOCIN -una organización de origen socialista- y la FEINE- vinculada a iglesias evangélicas financiadas por agencias estadounidenses- interculturalidad y plurinacionalidad no podían pensarse de manera complementaria. Debía hablarse de Ecuador como país intercultural, pero no como país plurinacional, ya que los indígenas no eran nacionalidades sino pueblos y la plurinacionalidad llevaría a la “balcanización” del país, es decir, a su división (Simbaña, 2008; Lalander y Ospina, 2012). Asimismo, desde estas organizaciones la plurinacionalidad también se rechazó por las implicaciones que tendría darle a las nacionalidades jurisdicción en territorios fijos: la plurinacionalidad sólo sería aplicable en la Amazonía, donde viven exclusivamente indígenas, mientras que en la Sierra y en algunos lugares de la Costa conviven blanco-mestizos, indígenas y afroecuatorianos.

La negativa a las propuestas constitucionales de la CONAIE desencadenó una marcha hacia la Casa de Gobierno convocada por la Confederación para el 11 de marzo de 2008. La marcha, llamada “Defensa de la Plurinacionalidad, la Soberanía y los Recursos Naturales”, consiguió la convocatoria de una comisión para el diálogo en la que finalmente se aceptó la declaración de Ecuador como Estado plurinacional (Simbaña, 2008; Cruz, 2012). El reconocimiento del carácter plurinacional del Estado superó la oposición del gobierno y la de otros sectores socio-políticos, entre los que se encontraban las organizaciones indígenas anteriores.

La CONAIE, tras conocer una serie de declaraciones racistas del presidente referidas a los indígenas, y en oposición a la política que el nuevo gobierno iba a desarrollar, rompió oficial y públicamente las relaciones con Alianza País en mayo de 2008. Sin embargo, dio el sí al proyecto constituyente, aunque aclarando que apoyaba a la nueva Constitución pero no al presidente (López y Cubillos, 2009, p. 15).

3.4.2. La Constitución ecuatoriana del 2008: el Sumak Kawsay como eje vertebrador

En octubre de 2008 la nueva Constitución, actualmente vigente, fue ratificada mediante referéndum. La ancestralidad, antaño sistemáticamente negada e invisibilizada por considerarse sinónimo de atraso y obstáculo para el progreso, se convirtió en la matriz conceptual sobre la que se articuló la Constitución para lograr la refundación del Estado y de la nación ecuatoriana, tomando como pilares la interculturalidad y la plurinacionalidad.

Esta ancestralidad encuentra su eje fundamental en el concepto indígena de Sumak Kawsay. Éste ha venido siendo discutido y desarrollado durante los últimos diez años en diferentes foros académicos por parte de intelectuales indígenas (Choquehuanca, 2010; Morocho, 2012; Macas, 2014) y no indígenas (Dávalos, 2004, 2008; Gudynas, 2009; Acosta y Martínez, 2009; Acosta, 2013; Moreno, 2014) y apareció por primera vez en un documento inédito del indígena kichwa de Sarayacu (provincia de Pastaza, Amazonía ecuatoriana) Carlos Viteri, titulado “Visión indígena del desarrollo en la amazonía” y publicado en 2002 en la *Revista Polis*.

En adelante, el Sumak Kawsay o “Buen Vivir” -como lo denomina el gobierno de Alianza País⁵⁹- será la alternativa al modelo de civilización capitalista, el nuevo horizonte hacia el que debe dirigirse el desarrollo de la nación, entendido como un desarrollo que trasciende lo estrictamente económico y alcanza lo social, lo político y lo cultural de manera integradora y holística, una suerte de “paradigma regulador del conjunto total de la vida” (Cortez, 2011, p. 1; Bretón, Cortez y García, 2014).

El Sumak Kawsay defiende una vida en plenitud que resulta de la interacción equilibrada, equitativa y respetuosa entre el individuo y su comunidad, entre comunidades distintas y entre el ser humano y la naturaleza, de la que forma y se siente

⁵⁹ Una de las más fuertes críticas del movimiento indígena a la Constitución ecuatoriana del 2008 es la de la errónea traducción del Sumak Kawsay como Buen Vivir. No sólo se produce una equivocada traducción terminológica sino también conceptual, realizada desde una visión eminentemente occidental y desligada del significado real del concepto. Así “... el Sumak Kawsay es una institución, una vivencia que se desarrolla en las entrañas del sistema de vida comunitario, que es aplicable sólo en este sistema. El concepto del Buen Vivir se procesa desde la visión occidental y tiene correspondencia con su sistema de pensamiento. Al inscribirse dentro del modelo occidental, el Buen Vivir significa maquillar o mejorar este sistema, por lo que consideramos que el Sumak Kawsay y el Buen Vivir son dos concepciones totalmente contrapuestas” (Macas, 2014, p. 184).

parte y con la que no establece una relación de supremacía. Dicho de otra forma, “el Sumak Kawsay es el estado de plenitud de toda la comunidad vital” (Macas, 2014, p. 184) y es por ello por lo que plantea una ruptura con el antropocentrismo y con el binomio hombre-naturaleza, propio de las lógicas del capital y del mercado. Se sitúa así en el extremo opuesto al de los paradigmas neoliberales y capitalistas, basados en el individualismo, la acumulación de riquezas y la explotación y extracción indiscriminada de los recursos naturales que potencian la brecha entre ricos y pobres y que abogan, desde un punto de vista socio-cultural, por la construcción de sociedades homogeneizadas en la que las diversidades *otras* no tienen cabida (Rodríguez, 2014).

Los principios sobre los que descansa el Sumak Kawsay son cinco fundamentalmente (Moreno, 2014, pp. 1164-1165):

- a) Visión holística de la vida: persona, sociedad y naturaleza están íntimamente enlazadas sin que sea posible la distinción sujeto-objeto entre ellas. Por consiguiente, el objetivo central ha de ser lograr la armonía con la naturaleza, con otras sociedades y con los demás miembros de la propia sociedad.
- b) Lo humano se realiza en comunidad. Por ello es necesario buscar una relación equilibrada entre los individuos y de éstos con la colectividad, dentro de la naturaleza.
- c) Es preciso recuperar la idea de la vida como eje y categoría central de la economía. Ello significa redefinir el concepto de bienestar y la noción de riqueza y cuestionar el desarrollo en sus diversas formas. Se trataría de “buscar una economía distinta: social y solidaria, diferente de aquella caracterizada por una supuesta libre competencia que anima al canibalismo económico entre seres humanos” (Acosta, 2008, citado por Moreno, 2014, p. 1165).
- d) La naturaleza no puede ser considerada como un objeto a explotar, no puede pensarse como “capital natural” para la obtención de ganancias mediante su explotación-destrucción (extractivismo) sino como “patrimonio natural” sustentable.

- e) En consonancia con lo anterior, en la lógica del Sumak Kawsay no puede tener cabida la consideración de las personas como “capital humano” ni de las relaciones humanas como “capital social” ni de los saberes y expresiones como “capital simbólico”.

Con base en estos principios, puede afirmarse que el Sumak Kawsay no persigue un desarrollo alternativo sino una alternativa al desarrollo (Acosta, 2008, 2013; Acosta y Martínez, 2009; Moreno, 2014; Nogués, Soler y Caballero, 2014). Junto a la boliviana, la Constitución ecuatoriana de 2008 es una de las más radicales del mundo con respecto a la protección de la naturaleza, tanto, que la considera sujeto de derechos. En su Artículo 275, la Constitución establece que el objetivo del desarrollo no es el crecimiento económico sino el Sumak Kawsay:

“El régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del Sumak Kawsay (...). El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza”.

Tomando el Sumak Kawsay como eje vertebrador, y junto a los principios de interculturalidad y plurinacionalidad que lo estructuran, el marco constitucional del 2008 incorpora nuevas declaraciones con respecto al anterior. En relación a la EIB - dentro del SEIB- y al Sistema Nacional de Educación, éste asume la perspectiva intercultural conforme al nuevo modelo de Estado -intercultural y plurinacional-, como veremos. Aunque aquí introducimos las principales modificaciones, las mismas y otras serán abordadas más detalladamente en la primera parte del Capítulo 5, donde estudiaremos el nivel de correspondencia entre la normativa y la praxis educativa.

En el Artículo 1 la Constitución ya reconoce al Estado como intercultural y plurinacional: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada” (Artículo 1).

Respecto a la educación intercultural bilingüe, la Constitución establece algunos cambios. Determina que los derechos constitucionales relativos a la EIB deben garantizar, entre otros, el respeto de los ritmos de aprendizaje, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales. Además, estos derechos deben perseguir la incorporación de los saberes, conocimientos y lenguas de otras culturas.

En el Artículo 2 se oficializan los idiomas kichwa y shuar, junto con el castellano y demás idiomas de los pueblos indígenas en las zonas donde habitan: “El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará su conservación y su uso” (Artículo 2). Dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Constitución dictamina que la lengua principal de educación debe ser la de nacionalidad respectiva y el castellano el idioma de relación intercultural (Artículo 347, Numeral 9), mientras que en los currículos de estudio del Sistema Nacional de Educación tiene que introducirse de manera progresiva la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral (Artículo 347, Numeral 10).

También se señala que es responsabilidad del Estado garantizar el derecho de todas las personas a aprender en su propia lengua y ámbito cultural (Artículo 29). En este sentido, y dentro de los Derechos Colectivos que la Constitución reconoce a los pueblos y nacionalidades indígenas, el Numeral 14 del Artículo 57 establece el 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” y “Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública” (Numeral 21, Artículo 57).

Una de las modificaciones más significativas que incorpora la nueva Constitución es la de la promoción de la interculturalidad dentro del Sistema Educativo Nacional, en tanto que derecho de toda persona y comunidad a interactuar con las culturas que integran la sociedad nacional (Artículos 27, 28, 343).

3.4.3. Las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe en el gobierno de Alianza País

Pronto, bajo el gobierno de Rafael Correa, la DINEIB se enfrentó a una serie de obstáculos que acabaron con la descentralización técnica, administrativa y financiera que había logrado en 1992. La burocratización de algunos profesores y funcionarios que fueron sancionados por las comisiones de defensa del Estado⁶⁰, sumada a la imitación de teorías, modelos y metodologías del sistema educativo español y a la presión ejercida por el nuevo gobierno, que no terminaba de aceptar la descentralización y la veía como una amenaza para la unidad nacional, hicieron que, pese a la existencia de un sólido marco legal, el 18 de febrero de 2009 se emitiera el Decreto 1585 para eliminar la administración comunitaria de la educación intercultural bilingüe, recogida en los Artículos 57 (Numeral 14) de los Derechos Colectivos y 347 (Numeral 9) de la Constitución y en la Ley 150 de 1992 (Montaluisa, 2009). Con ello la DINEIB perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa y pasó a reubicarse en una nueva Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con adscripción al Ministerio de Educación. A partir de este momento el director de la entidad y los diferentes funcionarios de la misma serían designados por la máxima autoridad nacional –el presidente del gobierno- y no por las organizaciones indígenas.

El gobierno justificó la vuelta a la centralización de la DINEIB, además de por todo lo dicho, por la referencia a los levantamientos indígenas en las páginas 31 y 143 de los *Kukayos Pedagógicos* de Séptimo de Primaria, tachados de propaganda política (Montaluisa, 2009). No se tuvo en cuenta que éstos son acontecimientos relevantes de la historia, no sólo de los pueblos y nacionalidades indígenas sino del conjunto de la nación⁶¹.

⁶⁰ Cabe señalar al respecto, que la centralización de la Ley de Carrera Docente derivaba directamente la sanción de estos profesionales a los directivos de la educación hispana, por tanto, la DINEIB no disponía de tribunales propios para sancionar a sus trabajadores, lo cual impedía que el SEIB funcionara adecuadamente (Montaluisa, 2008a, p. 76).

⁶¹ Entrevista a M.G. Investigadora del Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO-Ecuador. Mestiza, ecuatoriana. 23/07/2013; entrevista a C.M. Investigadora de la Universidad de Kentucky. Blanca, extranjera. 25/07/2013; entrevista a M.M. Funcionario de la DINEIB y Ex-director de la misma. Secretario Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas. Indígena. 17/09/2013.

El 19 de febrero de 2009 se destituyó al director de la DINEIB, cuyo cargo debería haberse prolongado hasta el 15 de agosto del mismo año, y se designó a dedo al nuevo director y a todas las autoridades de EIB en el país. Todo ello provocó que la comisión de nacionalidades indígenas solicitara por escrito una audiencia al presidente de la República y una reunión con los dirigentes de la Secretaría de Pueblos. Sin embargo, en ningún caso se obtuvo respuesta⁶².

Tras la entrada en vigor del Decreto 1585, se transfirieron de manera inmediata las competencias de capacitación de educadores al personal de la Universidad Andina Simón Bolívar y se suspendió el Programa de Educación Superior del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz (PUSEIB-Paz), en el que estaban previstas, además de la promoción de carreras de Pedagogía, otras en recursos naturales, gestión pública, lingüística y posgrados en lingüística y estudios superiores, acordados por convenio entre la DINEIB, la CONAIE y la Universidad de Cuenca. Igualmente se anularon las licenciaturas en recursos naturales y gestión pública que el CONESUP había aprobado para los Institutos Superiores Tecnológicos-Pedagógicos Bilingües (Montaluisa, 2009). También la Universidad Indígena *Amawtay Wasi* sería clausurada en 2013 por no superar los estándares establecidos desde el gobierno para la educación superior.

En definitiva, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe sufrió una serie de transformaciones que se concretaron en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) -actualmente vigente-, dentro del marco de la reforma educativa de 2011. Estas transformaciones han implicado un fuerte retroceso respecto a los logros alcanzados por el movimiento indígena y, a su vez, contradicen los principios de interculturalidad y plurinacionalidad reconocidos en la Constitución, así como la supuesta apertura hacia la diversidad cultural que se maneja desde el discurso de la Revolución Ciudadana.

Una de las modificaciones más importantes tiene que ver con la creación de un único Sistema Nacional de Educación, del que el SEIB pasa a formar parte a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (Artículos 2, 77). Precisamente, uno

⁶² Entrevista a L.M. Primer dirigente de Educación, Ciencia y Cultural de la CONAIE y primer Director de la DINEIB, de la que actualmente es funcionario. Militante de la CONAIE. Indígena. 18/09/2013.

de los motivos por los que se recentralizó la DINEIB fue la creación de un único Sistema en el que se quería transversalizar la interculturalidad (Artículos 6, 26 y 79), en consonancia con la declaratoria de Estado intercultural que Ecuador había introducido en su Constitución. Para no anticiparnos a los resultados de la investigación, en los capítulos siguientes, y con base en nuestro trabajo etnográfico, analizaremos en qué medida se ha interculturalizado el Sistema Nacional de Educación.

También la recentralización de la DINEIB lleva al Estado a asumir e impulsar la formación de los docentes (Artículo 82). Para ello establece el acceso gratuito de los mismos a cursos de capacitación y actualización, en relación a sus necesidades y a las del Sistema Nacional de Educación (Artículo 10). Los educadores deben atender y evaluar a los estudiantes de acuerdo con su diversidad lingüística y cultural (Artículo 11), por lo que es un requisito indispensable hablar y escribir en el idioma de la nacionalidad respectiva (Artículo 78) y acreditar su dominio (Artículo 94). La capacitación de los docentes en idiomas ancestrales es una responsabilidad atribuida a la Subsecretaría del SEIB, en coordinación con la Universidad Nacional de Educación, el Instituto Nacional de Evaluación y el Instituto de Lenguas y Saberes Ancestrales (Artículo 87).

Por otra parte, el currículo del nuevo Sistema Nacional de Educación debe incorporar la interculturalidad, la plurinacionalidad y la diversidad cultural, mientras que para el SEIB se elaboran un nuevo MOSEIB y un nuevo AMEIBA, tomando como referentes los anteriores. Ambos deben aplicarse conforme a las lenguas y culturas de los pueblos y nacionalidades indígenas y a partir de ellos deben realizarse complementaciones curriculares adaptadas a las particularidades de cada pueblo y nacionalidad (Artículos 6 y 78).

Lo anterior revela la importancia que la Ley concede a la formación del docente en lenguas indígenas y al tratamiento de éstas y de las culturas en el currículum, ya que se pretende garantizar el derecho de los alumnos a educarse en sus propias lenguas, así como fortalecer los idiomas que se hablan en Ecuador (Artículos 2, 3, 6 y 7), la plurinacionalidad y la interculturalidad en el marco del “Buen Vivir” y la identidad, la lengua y la cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas (Artículo 80). Como puede verse, el texto normativo se impregna de un nuevo discurso en el que

insistentemente se hace referencia a las “claves” de la Revolución Ciudadana: interculturalidad, plurinacionalidad, “Buen Vivir” o/y Sumak Kawsay, identidad y diversidad cultural.

Otra modificación importante que introduce la LOEI es la nueva organización administrativo-territorial del sistema educativo hispano y del SEIB, pasando de direcciones provinciales y direcciones provinciales interculturales bilingües a una organización integral por zonas, distritos y circuitos para todo el Sistema Nacional de Educación. La nueva organización territorial pone especial énfasis en la cobertura educativa intercultural bilingüe en los distintos rangos administrativo-territoriales zonales, distritales y circuitales (Artículos 27, 28, 29 y 30). Es decir, mientras que la DINEIB se recentraliza, la nueva estructura del Sistema Nacional de Educación se rige por niveles desconcentrados.

De la misma manera, se modifica la anterior estructura del Sistema Educativo, que estaba integrada por la Educación Preprimaria (o Infantil Familiar Comunitaria para el SEIB), Primaria, Secundaria y Bachillerato - desde donde se pasaba a la universidad- a organizarse por niveles educativos. Estos son los de Educación Inicial -o Infantil Familiar Comunitaria (EIFC)- Educación General Básica y Bachillerato General Unificado, dentro del que se contemplan las modalidades de Ciencias, Técnico o Complementario -y dentro de éste último se establecen las especialidades de Técnico Productivo y Artístico- (Artículos 40, 42 y 34). Estos niveles están articulados con la Educación Superior, que queda fuera de la regulación de la LOEI y se rige por su propia normativa (Artículo 1).

También se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa para garantizar la calidad de la educación. Se determina un procedimiento de auto-evaluación para los establecimientos educativos -con la ayuda de un asesor educativo- y otro para los auditores, que tienen que realizar una evaluación externa conforme a los estándares de calidad establecidos por el gobierno (Artículos 67, 68 y 69). Debe tenerse en cuenta que estos estándares de calidad responden al modelo educativo hispano-occidental, a pesar de que se hable de un Sistema Nacional de Educación que se presume intercultural. Por este motivo, muchas unidades educativas de tipo comunitario -rurales y urbanas- que desarrollan modelos educativos indígenas están teniendo problemas para superar la

evaluación -como la unidad amazónica *Amauta Ñampi*, que analizaremos posteriormente- y corren el riesgo de ser clausuradas. No sucede lo mismo con las unidades del Milenio, ya que al ser creadas por la Revolución Ciudadana responden a dichos estándares.

A nivel de Educación Superior, también los estándares hispano-occidentales de calidad establecidos son los que rigen la evaluación de las universidades. Por esta razón la Universidad Indígena *Amawtay Wasi* fue clausurada en 2013, al haber sido construida sobre una lógica educativa adaptada a las necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas y no sobre el modelo hispano de Educación Superior.

Dentro de estas nuevas reformas, la recentralización de la DINEIB y su pérdida de autonomía técnica, financiera y administrativa ha supuesto uno de los principales retrocesos respecto al avance logrado por el movimiento indígena, tanto en su lucha por la EIB como por la construcción del Estado intercultural y plurinacional. Ello ha significado la pérdida de un espacio político muy importante para los pueblos y nacionalidades, quienes desde esta instancia desconcentrada ejercían el derecho a decidir libremente sobre su propia educación, lo cual contradice el principio de plurinacionalidad y el derecho de autonomía y libre determinación.

Aunque aquí hemos analizado las principales modificaciones introducidas por la LOEI, y al igual que ocurre con el marco constitucional, esta cuestión también será tratada más pormenorizadamente en la primera parte del Capítulo 5, donde analizaremos el nivel de equivalencia entre la normativa y la práctica educativa.

3.4.3.1. La nueva dirección del sistema educativo: hacia la matriz productiva

Las políticas desarrolladas por el gobierno de la Revolución Ciudadana vienen siguiendo tres planes fundamentales: el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017.

El Plan Nacional de Desarrollo (2007-2010) fue la propuesta de cambio que presentó Alianza País como programa de gobierno para las elecciones de 2006 y que se empezó a

ejecutar a partir de 2007. Dentro de este Plan se contemplaron, entre otros elementos, la universalidad y gratuidad de servicios básicos como el de salud y educación. En relación a la educación intercultural bilingüe, el Plan recogió entre sus objetivos y políticas el fortalecimiento del SEIB para garantizar una educación de calidad que favoreciera las identidades de los pueblos y nacionalidades indígenas y promoviera el uso de las lenguas vernáculas. Para ello, se hizo referencia a la necesidad de:

“capacitación y formación técnica y profesional de recursos humanos indígenas; la incorporación de elementos culturales propios de los pueblos indígenas y afroecuatorianos en el currículum educativo, la promoción y difusión de los saberes ancestrales; y la generación de articulaciones y sinergias entre los sistemas educativos al interior del Ministerio de Educación, de manera que la interculturalidad sea un eje de todo el sistema educativo nacional y no solamente de la educación para pueblos y nacionalidades indígenas” (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, 2007, p. 108).

El Plan Nacional de Desarrollo, previsto hasta 2010, dejó de ejecutarse en 2008. Después de la celebración del proceso constituyente en Montecristi, el gobierno decidió paralizarlo y poner en marcha el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, donde las estrategias y objetivos políticos de la Revolución Ciudadana se detallaron y explicaron más pormenorizadamente.

Siguiendo la línea del Plan anterior, y basándose en los principios de la nueva Constitución aprobada en 2008, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 señalaba entre sus objetivos: reforzar la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad, mejorar la calidad de vida de la población y garantizar el respeto de los derechos humanos y de la naturaleza, promoviendo la sostenibilidad territorial y global en oposición al capitalismo. Asimismo, recogió los planteamientos de los pueblos y nacionalidades andino-amazónicas, asumiendo el Sumak Kawsay -“Buen Vivir”- como centro de las políticas públicas y como horizonte político del Socialismo de la Revolución Ciudadana, cuya meta es la defensa y el fortalecimiento de la sociedad, del trabajo y de la vida en todas sus formas (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, 2009). También se siguió contemplando, en

éste y en el Plan Nacional 2013-2017, la introducción del enfoque intercultural en el Sistema de Educación Nacional y el fortalecimiento del SEIB.

Lo más importante de este Plan (2009-2013) es que introduce un cambio de lógica económica vinculado a la educación. Establece como necesario el cambio de la matriz productiva, la cual debe transitar desde un esquema primario, exportador y extractivista hacia otro que privilegie la producción diversificada y ecoeficiente y los servicios basados en los conocimientos y la biodiversidad, como el ecoturismo y la biomedicina (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, 2009, p. 85). Para ello, establece como necesaria la transformación de la educación superior y la transferencia del conocimiento a través de la ciencia, la tecnología y la innovación; dicho de otra forma, se pretende que la investigación en universidades e institutos públicos de investigación beneficie a la industria del Estado (ídem.).

El Plan (2009-2013) reconoció como campos importantes para la industria nacional el de la biodiversidad, la producción, transmisión y consumo de energías –petróleo, hidrocarburos y minería, entre otras- y el de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Éstas se consideraron áreas específicas vinculadas a las necesidades de producción y desarrollo del país y para su impulso el Estado promovió medidas de gratuidad en el acceso a la Educación Superior mediante un sistema meritocrático. La inversión en la formación de especialistas en estas áreas ha sido asumida como parte de las políticas públicas estatales, dentro de las que también se contemplan la oferta de becas para estudios de postgrado en universidades de primer nivel y otros mecanismos que eviten la fuga de cerebros y promuevan la repatriación de ecuatorianos/as altamente formados.

De la misma manera, el Plan (2009-2013) subrayaba como preferente la inversión en tecnologías de la información y la comunicación para la Revolución Educativa (Plan Nacional para el Buen Vivir, 2009, p. 64). En este sentido, el Estado debía garantizar que la infraestructura para conectividad y telecomunicaciones y la dotación de hardware cubrieran todo el territorio nacional –esto puede verse claramente a través de las unidades educativas del Milenio, cuestión que trataremos a continuación-.

Por su parte, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, vigente en la actualidad, recoge en términos generales los presupuestos establecidos en el Plan anterior (2009-2013). Incide sobre el respeto a los derechos educativos de la población para combatir la pobreza, por ello, mantiene la universalización de la Educación General Básica y el Bachillerato y la gratuidad en el acceso a la Educación Superior Universitaria, como objetivos fundamentales. En este sentido, introduce algunas metas educativas específicas para el periodo de ejecución 2013-2017: universalizar la cobertura de programas de primera infancia para niños/as menores de 5 años en situación de pobreza y alcanzar el 65% al nivel nacional; universalizar la tasa neta de asistencia a la Educación Inicial, Básica y Bachillerato y a la Educación Superior; reducir el analfabetismo en la población indígena y montubia entre 15 y 49 años de edad al 40% (Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, 2014, p. 55); potenciar el rol de los docentes y otros profesionales de la educación, como actores claves en el proceso de calidad educativa; y alcanzar el 85% de profesores universitarios con título de cuarto nivel (Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, 2014, p. 61).

La lógica de esta inversión responde a la obtención posterior de rendimientos económicos altos, a través de la orientación de la educación —especialmente de la Educación Superior— hacia la matriz energética del Estado. Por ello ha sido prioritario consolidar el sistema de Educación Superior y otros centros de investigación aplicada que permitan la generación de ingresos para la economía nacional (Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013, 2009).

Asimismo, el Plan 2013-2017 reitera en la innovación científica y tecnológica y en la creación de universidades y centros de investigación de excelencia para promover el cambio de la matriz productiva. En este sentido, remarca nuevamente la importancia de la interacción entre la educación, el sector productivo y la investigación científica y tecnológica, dentro de lo que da en llamar la Revolución Educativa del Conocimiento.

3.4.3.2. Las Unidades Educativas del Milenio

A inicios del 2007 el gobierno Correa impulsó la creación de una nueva modalidad de centros nacionales para la Educación Inicial, la Educación General Básica y el Bachillerato: las llamadas unidades educativas del Milenio o escuelas eje. Ya en 2005

Ecuador había suscrito junto con 147 países más la Declaración del Milenio. Aquí se establecieron una serie de metas -las Metas de Desarrollo del Milenio- que debían lograrse hasta 2015 dentro de un proyecto que en Ecuador se llamó Plan Decenal de Educación 2006-2015. Entre estas metas destacaba la de la educación, para la que se determinó que en el periodo previsto (2006-2015) todos los niños y niñas deberían tener igualdad en el acceso a la misma y la oportunidad de completar el nivel primario y secundario.

Desde su creación, las unidades educativas del Milenio se inscribieron en la jurisdicción de la DINEIB y se establecieron en zonas indígenas. La primera de ellas se abrió en la comunidad de Zumbahua -parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia del Cotopaxi- en 2007. Se trata de la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá* que forma parte de esta investigación.

Una de las características más destacables de la nueva tipología de escuelas es su equipamiento e infraestructura. Las unidades del Milenio poseen una amplia y diversificada infraestructura compuesta por bibliotecas, laboratorios de física, química, tecnología e idiomas, pistas deportivas, auditorios y comedores. También cuentan con conexión a internet y con modernos equipos tecnológicos incorporados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se corresponde con la inversión en TIC y hardware para todo el territorio nacional que anunciaba el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y recogía posteriormente el Plan 2013-2017, dentro del marco de la Revolución Educativa.

El objetivo de este proyecto -que se inscribe dentro del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa que analizaremos más adelante- es sustituir las escuelas que siguen el modelo educativo comunitario propuesto por la CONAIE por las unidades educativas del Milenio, definidas desde el propio gobierno como “instituciones educativas públicas, con carácter experimental de alto nivel, fundamentadas en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referentes de la nueva educación pública del país”⁶³. Se pretende hacer de este modelo un modelo escolar estandarizado y extendido a todo el territorio nacional, puesto que según el presidente Correa “las mal

⁶³ Véase: <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio-4/>

llamadas escuelas comunitarias son escuelas de la pobreza”⁶⁴. Por ello, una vez que el proyecto fue puesto en marcha -oficialmente en 2013-, el gobierno planificó el cierre de 18.000 escuelas comunales entre 2013 y 2017, su sustitución por unidades educativas del Milenio y la reubicación de los alumnos de los centros cerrados en los nuevos establecimientos (Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, 2012). Para el desarrollo de la Red Nacional de Unidades Educativas del Milenio, el Estado justifica el impulso de la actividad extractiva y petrolera en el *Yasuní*, en la Amazonía ecuatoriana, así como el desarrollo de proyectos de megaminería también en la región amazónica. Según Alianza País, sólo así, y mediante los beneficios económicos obtenidos, podrá invertirse en educación –entre otros sectores- y reducir la pobreza.

Como consecuencia de esta estandarización educativa nacional, ya se han cerrado 5.500 centros educativos comunitarios, no sólo por la falta de apoyo institucional sino también por los obstáculos que plantea el gobierno para su continuidad. En la actualidad –en el año 2017-, en Ecuador existen 71 unidades educativas del Milenio en funcionamiento y 52 en construcción y se prevé la construcción de 200 unidades más hasta finales de 2017⁶⁵. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este proyecto requiere de una elevada inversión y que el país atraviesa por una coyuntura económica delicada. Al respecto, debemos señalar la crisis económica que arrastra desde 2013 debido a la caída en los precios del petróleo y otros acontecimientos importantes, como el terremoto que tuvo lugar en la Costa en abril de 2016 y que afectó considerablemente a numerosas provincias que necesitan reconstruir su infraestructura y prestar asistencia a los damnificados. Situaciones como éstas reclaman fondos públicos con carácter de urgencia y restan presupuestos al sector de la educación.

3.4.3.3. La creación de Universidades de Excelencia

En correspondencia con los objetivos marcados para la Educación Superior, durante la Asamblea Nacional de noviembre de 2013 se aprobó la constitución de cuatro universidades de excelencia: *Yachay* (Ciudad del Conocimiento), UNIARTE

⁶⁴ Véase: <http://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosamaria-torres/>

⁶⁵ Véase: <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>

(Universidad de las Artes), IKIAM (Universidad Regional Amazónica) y UNAE (Universidad Nacional de Educación). Pasamos a analizar cada uno de estos centros.

Yachay, ubicada en la provincia de Imbabura -cantón San Miguel, Urcuquí-, es la primera Ciudad del Conocimiento de América Latina. Ha sido constituida por el Consejo Sectorial de la Producción, quien la declara Zona Especial de Desarrollo Económico (ZEDE) de tipo tecnológico, industrial y logístico. Los objetivos de esta universidad son promover los encadenamientos productivos de los sectores económicos y diversificar la oferta exportable.⁶⁶ De las cuatro universidades, *Yachay* es la más importante para el gobierno, según el presidente Correa.

El eje principal de La Ciudad del Conocimiento es la Universidad Tecnológica Experimental (UTE). La UTE se inició en 2014 con la primera promoción de estudiantes. Incorpora a docentes e investigadores nacionales e internacionales de las mejores universidades y centros de investigación del mundo. También integra a expertos y profesionales de firmas como Microsoft, Telefónica y Cisco para desarrollar el primer parque tecnológico propio de Ecuador, y acoge el Plan Maestro elaborado por la firma Coreana IFEZ (Incheon Free Economic Zone), que aborda áreas de investigación como las de manejo de suelos y movilidad y forma urbana⁶⁷.

Yachai se estructura en base a cuatro sectores, cuyas funciones y propósitos son los siguientes⁶⁸:

- Sector del Conocimiento: educación, investigación e innovación. Dispone de una universidad e institutos públicos de investigación e ingeniería de negocios.
- Sector de Tecnología Industrial: Investigación y Desarrollo (I+D) e industria.
- Sector de Turismo Responsable: fortalecimiento económico de la ciudad mediante el turismo responsable.
- Sector de Agricultura y Biotecnología: genera un alto valor agregado a la agricultura mediante la aplicación de procesos de investigación en el campo.

⁶⁶ Véase: <http://www.yachay.gob.ec/>

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Idem.

Cabe señalar que, aunque el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y el 2013-2017 no lo hagan explícito, existe una articulación directa entre las enseñanzas medias y superiores que se concreta a través de acuerdos entre unidades educativas del Milenio y estas Universidades de Excelencia –concretamente *Yachay* e IKIAM-. Éste es el caso de la Unidad Educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*, situada en la comunidad de Colimbuela (Parroquia de Imantag, Cantón Cotacachi, Provincia de Imbabura) y *Yachay*. Ya existe un convenio entre ambas instituciones para que los bachilleres de esta escuela accedan posteriormente a la educación superior en dicho centro, como veremos más adelante, pues esta unidad del Milenio también forma parte de nuestra investigación⁶⁹.

UNIARTES nació bajo la coordinación y gestión del Ministerio de Cultura y comenzó su actividad en 2014, en la ciudad de Guayaquil. Su oferta formativa integra cinco programas de pregrado y postgrado de formación artística: Cine y Artes Audiovisuales y Artes Literarias Interculturales -programas con los que empezó en 2014-, Artes Escénicas (Teatrales y del Movimiento) – programa iniciado en 2015- Artes Visuales y aplicadas y Artes Musicales y Sonoras –cuyo comienzo está previsto para 2017-.

La actividad docente e investigadora de UNIARTES se orienta hacia la producción creativa en artes, la reflexión crítica y la vinculación del arte con la transformación social⁷⁰. Asume como principios la interculturalidad, la decolonialidad del arte y de la estética, la equidad integral y el pensamiento crítico, la libertad artística, el compromiso social y el inter-aprendizaje entre comunidades, entre otros⁷¹. Algunos investigadores especializados (Méndez, 2014, p. 3630) cuestionan los programas de esta universidad:

“... de tendencia sólo aparentemente crítica, desde los que se difunde el hoy políticamente correcto discurso sobre la decolonización del poder-saber-ser, y la forma en el que éste se inscribe al hilo de una reestructuración del sistema universitario ecuatoriano, en el que, a falta de sólidas bases sobre las que construir

⁶⁹ Véase: <http://www.asambleanacional.gob.ec/es/contenido/asambleistas-aguirre-y-ortiz-visitaron-instalaciones-de-uem>

⁷⁰ Véase: <http://www.uartes.edu.ec/>

⁷¹ Véase: <http://www.uartes.edu.ec/>

los cambios necesarios, se importan modelos y esquemas educativos occidentales de competitividad a modo de colonialismo académico”.

La Universidad IKIAM (selva, en shuar) se ubica en la Amazonía ecuatoriana, a 6 kilómetros de la ciudad del Tena, en la provincia del Napo. Dispone de un laboratorio vivo con una extensión de 93.264 hectáreas compuesta por 6 ecosistemas, lo que encierra un potencial biológico y genético muy importante para la investigación científica⁷².

Esta universidad ha definido sus objetivos en tres líneas: 1) la generación de procesos sistemáticos de investigación, el desarrollo de tecnología de impacto en el sector productivo y la diseminación del conocimiento científico; 2) el desarrollo de programas académicos con estándares internacionales de excelencia para la formación de científicos y profesionales con perfiles innovadores; y 3) la articulación de redes de investigación nacionales, regionales e internacionales en áreas estratégicas orientadas a la solución de problemas que afectan a la humanidad⁷³.

Por último, la UNAE (Universidad Nacional de Educación), localizada en la provincia del Cañar -parroquia Javier Loyola (Chuquipata)-, nació con el propósito de formar a profesionales de la educación para favorecer al Sistema Nacional de Educación. Empezó su actividad académica en abril de 2014 y desde su creación se ha inscrito dentro de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y de la Ley de Educación Superior. En tal sentido, la Universidad ha establecido una articulación con los Institutos Pedagógicos (ISPED) –para la formación de profesionales de apoyo a nivel de tecnología- y los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB) – orientados hacia la formación intercultural en docencia de lenguas ancestrales-.

El acceso a la UNAE se hace a través de un sistema de nivelación en el que los candidatos y candidatas deben superar el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) y obtener un mínimo de 800 puntos sobre 1.000. Una vez culminada la prueba de acceso, el alumnado se inscribe en los siguientes programas de estudio: Licenciatura

⁷² Véase: <http://www.conocimiento.gob.ec/ikiam/>

⁷³ Idem.

en Ciencias de la Educación con mención en Educación General Básica, Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Educación Inicial, Máster en Formación de Formadores y Curso de Formación Continua –no gratuito-, con base en las mallas curriculares de las licenciaturas y programas de especialización del centro⁷⁴.

Para la capacitación del personal docente en educación intercultural bilingüe la UNAE contempla la formación en lenguas ancestrales, aunque esto aún no se ha puesto en marcha. Al contrario, sí se ha empezado a desarrollar un plan de formación en inglés, en convenio con la Universidad Estatal de Kansas (Estados Unidos). Para ello el Estado ofrece becas a los estudiantes con el objetivo de que mejoren sus competencias lingüísticas en este idioma⁷⁵.

⁷⁴ Véase: <http://www.unae.edu.ec/oferta-academica>

⁷⁵ Véase: <http://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2/>

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS DEL MODELO COMUNITARIO Y EN LAS ESCUELAS DEL MILENIO

En este capítulo presentamos la educación intercultural bilingüe tal como funciona en la realidad. Para ello, hemos elaborado dos modelos etnográficos distintos a partir de nuestro trabajo de campo: el primero ha sido confeccionado para las unidades educativas que siguen el modelo de escuela comunitaria propuesto por la CONAIE y que en su mayoría fueron creadas por la DINEIB antes de su recentralización en 2009; el segundo para las unidades del Milenio, promovidas a través del plan de estandarización educativa nacional que el gobierno de la Revolución Ciudadana viene impulsando desde el año 2007.

Aunque en el Capítulo 2 explicamos los criterios seguidos para la selección de las unidades educativas, recordamos que se han seleccionado unidades que responden prototípicamente a la realidad plurinacional, pluricultural, pluriétnica, plurilingüística, socio-económica y política de Ecuador y que nos permiten contestar a los objetivos y a la hipótesis de nuestra investigación. De aquí, que los modelos etnográficos estén integrados por unidades situadas en distintas provincias del país que registran una elevada presencia indígena y altos índices de pobreza (Cotopaxi, Imbabura, Pichincha y Pastaza), en distintas regiones (Sierra y Amazonía) y en distintas zonas (rural y urbana). De la misma manera, han sido considerados los criterios de diversidad lingüística y étnica (achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani, zápara y mestizos (castellano)), el número de nacionalidades indígenas que se adscriben a los centros educativos (uninacional, plurinacional), su titularidad (fiscal, fiscomisional, particular) y la modalidad de enseñanza (unidocente, pluridocente, completa).

Volvemos a reconocer las limitaciones de la selección realizada en cuanto al grado de generalización posible de los resultados obtenidos, dado que ésta es una investigación unipersonal. Insistimos en que somos conscientes de que hubiera resultado interesante incluir unidades educativas situadas en la Costa, otras en las que la mayoría étnica no estuviera representada por las nacionalidades kichwa y shuar y unidades del Milenio urbanas.

Al no seguir un patrón homogéneo, como ocurre con las unidades del Milenio, las diferentes características de las unidades educativas que siguen el modelo comunitario y, en definitiva, la diversidad de experiencias, han permitido construir un modelo etnográfico más heterogéneo, aunque se han observado elementos comunes a la totalidad de las escuelas analizadas.

Las unidades educativas -rurales y urbanas- a partir de las que se ha confeccionado el modelo etnográfico comunitario han sido: unidad educativa *Tránsito Amaguaña* del Mercado Mayorista de Quito (ciudad de Quito, parroquia La Argelia, cantón Quito, provincia de Pichincha), unidad educativa *José Ignacio Narváez* (comunidad de San José de La Bolsa, parroquia de Miguel Egas Cabezas, cantón Otavalo, provincia de Imbabura), unidad educativa *Pacha Quilotoa* (comunidad de Rumipamba, parroquia de Guangaje, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi), unidad educativa *Amauta Ñampi* (ciudad de Puyo, parroquia de Shell, cantón Pastaza, Provincia de Pastaza) y Centro Educativo Comunitario *Río Villano* (comunidad de Bellavista, parroquia de Canelos, cantón Pastaza, provincia de Pastaza)⁷⁶.

El modelo etnográfico de unidades educativas del Milenio, en cambio, ha resultado ser un modelo más homogéneo, por otra parte consustancial al proyecto de estandarización educativa nacional promovido por el actual gobierno. En este caso todos los centros adquieren las mismas características, de manera que las únicas diferencias posibles se dan en el enclave geográfico en el que se sitúan. La adscripción étnica del alumnado podría ser un criterio diferenciador, pero en este estudio no lo es, ya que, aunque las unidades del Milenio estudiadas se ubican en zonas distintas del país (en las provincias de Cotopaxi e Imbabura) los alumnos de cada una de ellas pertenecen a la misma nacionalidad indígena: la nacionalidad kichwa. Los centros que han integrado el modelo etnográfico de unidades educativas del Milenio han sido la unidad *Cacique Tumbalá* (comunidad de Zumbahua, parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de

⁷⁶ Debe señalarse que también se visitó una unidad a la que sólo asisten estudiantes mestizos -la unidad educativa *Celestín Freinet* (ciudad de Quito, parroquia de Belisario Quevedo, cantón Quito, provincia de Pichincha)-, con el fin de documentar el tratamiento de la interculturalidad en un centro que acoge a estudiantes no indígenas.

Cotopaxi) y la unidad *Sumak Yachana Wasi* (comunidad de Colimbuela, parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura). Como puede verse, en este caso las dos unidades del Milenio seleccionadas se ubican en comunidades indígenas, por lo que en la exposición de este modelo no se hará referencia a cómo se desarrolla el proceso de EIB en unidades del Milenio urbanas. Ésta es una de las limitaciones de la investigación, como hemos explicado.

Tanto el modelo etnográfico educativo comunitario como el modelo etnográfico educativo de unidades del Milenio se estructuran en torno a los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes, alumnado, padres y madres de familia, programas de estudio, materiales e infraestructura. También se analizan otros elementos del proceso educativo que se consideran relevantes y la relación de las escuelas con la DINEIB. Asimismo, y por sus especiales características, en el modelo etnográfico de unidades del Milenio se incluye una sección más: la articulación entre estos centros educativos y las Universidades de Excelencia.

Con base en dichos elementos, seguidamente pasaremos a la exposición de los mencionados modelos de manera comparativa, de forma que podrán apreciarse las similitudes y diferencias entre ambos y cómo en cada caso responde el Estado a la gestión pública de la EIB a través de sus políticas.

4.1. Los docentes

4.1.1. Formación y capacitación

El maestro representa una figura clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su formación en competencias lingüísticas e interculturales y su actitud crítica para valorar la situación socio-educativa, económica y étnico-política de los pueblos y nacionalidades indígenas de un país declarado intercultural y plurinacional adquieren una importancia radical en un escenario como el ecuatoriano.

El docente debe recibir una formación que le permita: por un lado, dominar la lengua materna del educando y la lengua oficial del Estado para garantizar el bilingüismo en el proceso educativo y por otro, conocer adecuadamente el concepto de interculturalidad

para favorecer el diálogo intercultural desde la escuela (Fernández, 2005; Villanueva, 2013).

En la mayoría de las unidades educativas estudiadas los maestros han cursado tecnologías de tres años para impartir docencia en Educación Inicial y en Educación General Básica y un número muy reducido de ellos han cursado licenciaturas (3+2)⁷⁷, también para los mismos niveles educativos. Dentro de los planes de estudio –tanto de tecnologías como de licenciaturas- la capacitación ha sido muy rudimentaria en lenguas indígenas, incluso en muchas ocasiones esta capacitación no se contempla. En los programas de formación tecnológicos el aprendizaje de la lengua indígena sólo se da durante el primer semestre del último curso a través de un módulo, mientras que en los programas de Licenciatura las competencias lingüísticas no existen. En ningún caso se estudia la perspectiva intercultural en educación⁷⁸.

La mayoría de los maestros que trabajan en unidades educativas del modelo comunitario -rurales y urbanas- y que tienen una Tecnología no se plantean cursar estudios de Licenciatura debido a su situación socio-económica y familiar. A diferencia de ello, muchos de los maestros que trabajan en unidades del Milenio actualmente están cursando licenciaturas -la mayoría la de Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Politécnica Salesiana de Quito- y aspiran a cursar posteriormente los masters que ofrece el Ministerio de Educación para acumular méritos dentro de la carrera docente. Las posibilidades que ofrecen las unidades del Milenio para progresar en el ámbito profesional del magisterio -y que inciden positivamente en la situación socio-económica y familiar de los maestros- marca la distinción con respecto a los docentes de escuelas del modelo comunitario, como veremos más adelante.

⁷⁷ La duración de la Tecnología es de tres años, pero puede obtenerse la Licenciatura cursando un segundo grado de dos años de duración en la Universidad (3+2).

⁷⁸ Constituye una excepción la carrera de Educación Intercultural Bilingüe que se imparte en la Universidad Politécnica Salesiana, donde sí se consideran la interculturalidad y el estudio del kichwa en la formación del profesorado, no así el de otras lenguas indígenas. No obstante, el estudio del kichwa es insuficiente, ya que de un total de 8 semestres (4 años) éste sólo se imparte durante uno (Entrevista a S.G. Director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Ecuatoriano. Mestizo. 15/05/2014). La UPS tiene tres sedes situadas en las ciudades de Cuenca, Quito y Guayaquil. La carrera de Educación Intercultural Bilingüe sólo forma parte de la oferta educativa de la sede quiteña.

En ambos modelos etnográficos, a pesar de que los docentes indígenas pueden salvar el obstáculo de la lengua –puesto que la han aprendido durante el proceso de enculturación y socialización en sus comunidades de origen- las deficiencias metodológicas y pedagógicas a la hora de desarrollar un proceso de alfabetización en las aulas es notable. No obstante, contar con un maestro indígena no garantiza que la docencia se desarrolle en la lengua materna de los alumnos. En las escuelas del modelo comunitario, sólo en una ocasión asistimos a una clase en la que la maestra enseñaba a los alumnos en kichwa –en ninguna otra se enseñaba en achuar, shuar, waorani o en la lengua correspondiente-, aunque los estudiantes parecían estar poco familiarizados con esa forma de enseñanza. En el resto de casos, aunque los docentes eran indígenas bilingües, las explicaciones sobre los diferentes temas y conceptos se ofrecían siempre en castellano y sólo cuando los alumnos no las entendían se recurría puntualmente a la lengua materna para lograr su comprensión. En este respecto, con mucha frecuencia la lengua materna era utilizada para introducir elementos externos a las cosmovisiones indígenas, como los conceptos occidentales de espacio y tiempo y el himno nacional (Martínez, 2009:184). El proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, no se lleva a cabo como correspondería según el modelo educativo intercultural bilingüe, dado que la lengua principal de instrucción y alfabetización debe ser siempre la de la nacionalidad correspondiente, por otro lado, como se señala en la propia la Constitución.

Ante tal situación, cuando a los maestros se les preguntaba por qué no daban la clase en lengua indígena, la respuesta generalizada era que los alumnos “ya le aprenden en la casa”⁷⁹. Tanto dentro como fuera del aula, la lengua de comunicación entre el educador y los educandos también era el castellano. Sólo cuando el docente no quería que la investigadora conociera el contenido de su mensaje recurría a la lengua indígena para comunicarse con sus estudiantes.

En cuanto a las unidades del Milenio, en la unidad *Cacique Tumbalá* algunos docentes indígenas sí empleaban el kichwa cuando se trataba de impartir la asignatura de Lengua de la Nacionalidad, pero igualmente dicha lengua no era empleada constantemente durante el proceso educativo, ofreciéndose la misma respuesta de que “el kichwa ya le

⁷⁹ Nota de campo tomada durante observación participante. 09/09/2013.

aprenden en la casa”⁸⁰. No ocurría lo mismo en la unidad *Sumak Yachana Wasi*, ya que, a pesar de estar reconocida como intercultural bilingüe, es una escuela que aún no desarrolla la EIB ni está llevando a cabo acciones para lograrlo.

Respecto a la interculturalidad, aunque los maestros sean indígenas y, por tanto, conocedores de las cosmovisiones andino-amazónicas, el hecho de no haber recibido una adecuada formación en educación intercultural también les impide desarrollar correctamente dicha perspectiva. De tal manera, mientras que los conocimientos relacionados con las cosmovisiones indígenas son puntuales, los que tienen que ver con la cultura “nacional” blanco-mestiza impregnan todos los procesos educativos. Este desequilibrio manifiesta el sesgo blanco-mestizo que los propios maestros indígenas han interiorizado y que proyectan en las aulas a través de su labor docente.

Todo esto se complica aún más en el caso de los maestros mestizos, para quienes las lenguas y culturas indígenas son muy desconocidas. Por un lado, a pesar de coexistir con diferentes grupos étnicos en un mismo marco espacio-temporal, han vivido muy alejados de las realidades indígenas debido a una situación de multiculturalidad en la que no ha existido el componente relacional característico de la interculturalidad, de manera que no poseen ningún conocimiento previo al respecto. Por otro lado, como se ha señalado, en los planes de formación docente las competencias lingüísticas adquiridas son muy escasas o directamente inexistentes, mientras que las interculturales no se consideran. Esto trae consecuencias determinantes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo relativo a las lenguas indígenas, en todas las escuelas estudiadas del modelo comunitario el proceso se desarrolla a la inversa: en las aulas los maestros mestizos son los que preguntan a los alumnos –que han aprendido su lengua materna en su casa y en su comunidad- el significado de palabras y expresiones indígenas. De tal manera, los alumnos enseñan a los maestros, cuando deberían ser los maestros los que poseyeran previamente el dominio de estas lenguas para alfabetizar y formar a sus estudiantes. Como señala G.H., rectora y docente de la unidad educativa rural de tipo comunitario *José Ignacio Narváez*, de Imbabura:

⁸⁰ Nota de campo tomada durante observación participante. 17/03/2014.

“En el tiempo que he estado aquí en esta escuela, pues, a través de los alumnos he aprendido muchas palabras. Pero claro, palabras sueltas no vale. Pero yo le digo a los niños ‘ustedes me enseñan y yo me siento ahí en su puesto y ustedes me enseñan’ y ellos hacen así y yo aprendí así palabras sueltas. Pero, por ejemplo, yo digo, yo sentiría si aprendo cuando yo estoy escuchando que hablan y digo ‘ai, qué está diciendo’ y yo no puedo decir eso y yo no puedo aprender si un niño me dice una palabra suelta por ahí y.... eso para mí no es aprender. Pero es que las bases están mal dadas en la Universidad. Y el gobierno no nos han obligado, como un requisito obligado no. Lo que sí dijeron es que nos daban un plazo, no me acuerdo si era de cuatro años, para que aprendamos el kichwa, el año anterior dijeron eso. Pero de ahí saber que al menos ahora, antes en la educación bilingüe llamaban a cursos, pero ahora eso ya no hay, hay los distritos. Yo pienso que hasta es falta de nosotros mismos no haber buscado la manera de aprender porque trabajar en una institución y no saber el idioma es duro porque hay veces que tengo que estar preguntando... ‘¿qué le digo, cómo tengo que pronunciar esto?’”⁸¹.

Se han recogido situaciones de este tipo en todas las unidades educativas del modelo comunitario en las que maestros mestizos imparten docencia. En algunas de ellas ha sido muy significativa la imagen del educador que intenta dar clase de kichwa o shuar a alumnos indígenas, mientras consulta permanentemente el diccionario de la DINEIB kichwa-español –o shuar-español- y cuando no entiende el diccionario pregunta a los estudiantes, que tampoco saben lo que allí se dice. En otros casos las palabras consultadas no aparecen en el diccionario, entonces el maestro mestizo le pregunta a su compañero indígena –si es que lo tiene-, pero ni siquiera éste las conoce:

“Hay palabras que no vienen en el diccionario y tengo que ir a preguntar al compañero ¡y ni siquiera él sabe!”⁸².

Otra situación muy cotidiana entre los docentes mestizos que por primera vez se incorporan al trabajo en las unidades del modelo comunitario tiene lugar cuando los

⁸¹ Entrevista a G.H., rectora y docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza. 17/03/2014.

⁸² Nota de campo tomada durante observación participante. 28/04/2014.

alumnos, al terminar la jornada lectiva diaria, se despiden en su lengua materna de los compañeros y maestros. El desconocimiento de los educadores ante lo que los alumnos dicen les obliga a preguntarles qué significan esas palabras, como se recoge en la siguiente nota de campo tomada durante la observación participante:

“El primer niño que se marcha, Miguel, se despide en kichwa con un *kayakama* [hasta mañana]. Escucho a la señorita C. preguntar a una alumna: ‘¿Qué significa? ¿Cómo se dice?’. La niña se lo explica”⁸³.

Estas realidades ponen en evidencia la falta de capacitación lingüística de los docentes mestizos, quienes deben recurrir a distintos medios para adquirir conocimientos básicos de la lengua en cuestión: desde buscar en internet palabras sueltas –donde hay muy poca información- o manuales de muy dudosa calidad pedagógica, pasando por consultar libros que no entienden, hasta recurrir directamente a los alumnos mediante la interacción en las aulas o a algún compañero indígena, caso de tenerlo. La solución más adecuada para salvar estas carencias es, según los maestros, la de realizar cursos de capacitación que ofrecen algunas academias especializadas, pero el costo es demasiado elevado para ellos, sobre todo para quienes perciben un salario escandalosamente precario, punto sobre el que volveremos más adelante⁸⁴.

La capacitación en lenguas indígenas es una demanda generalizada de todos los docentes mestizos de todas las unidades educativas estudiadas, del modelo comunitario y del Milenio. Incluso demandan antes la capacitación en competencias lingüísticas que en competencias interculturales, puesto que, a pesar de que los alumnos son bilingües – además de su lengua materna hablan el castellano-, cuando se trata de impartir las clases de Lengua de la Nacionalidad, el absoluto desconocimiento hace que el desarrollo del proceso educativo –pese a los intentos de algunos maestros- sea completamente imposible. Esto es lo que provoca que tengan que recurrir a otros medios o costearse los –como señalábamos más arriba- y que la totalidad de la enseñanza transcurra en español. La falta de formación se convierte no sólo en una demanda sino también en una queja

⁸³ Nota de campo tomada durante observación participante. 16/09/2013.

⁸⁴ Personalmente cursé estudios de kichwa en una academia de la capital, Quito, para desarrollar una inmersión en el campo más adecuada. Por este curso, en el que recibía tres horas semanales de kichwa, pagaba 75 dólares mensuales.

de los docentes hacia el Estado, quien les exige la alfabetización de los alumnos en su propia lengua, pero no los capacita para ello.

“Desde ahí tendría el Estado que aplicar desde ahí, o sea, decir ‘tienen que saber para enseñar’, ¡que nos den desde la base algo de kichwa! Yo creo que será porque hay pocos profesionales que hablen kichwa y capaz que no contraten porque si hubiera un profesor de kichwa se da kichwa, no hay otra, en las escuelas no hay”⁸⁵.

“Yo no sé, no soy kichwa-hablante, doy en español y me he visto en la necesidad de buscar, de tratar de aprender para poder darles porque el kichwa está constando dentro de la malla curricular. Yo recibí una educación totalmente hispana y para mí es difícil la pronunciación porque nunca recibí una capacitación siquiera. Pero me gustaría aprender si hubiera las posibilidades de poder aprender. Si hubieran instituciones impulsadas por el gobierno para superarme un poco más sería una buena oportunidad porque el factor económico ahorita no nos alcanza”⁸⁶.

En la unidad educativa urbana *Amauta Ñampi*, situada en la ciudad de Puyo, el Estado sí ofrece capacitación a los docentes a través del Ministerio de Educación, pero en inglés.

“En nuestras lenguas no tenemos ahorita, pero sí tenemos una profesora que está siguiendo una capacitación en inglés por la internet y ahora está siguiendo a través del Ministerio. Pero acaba aprendiendo ‘inglés a la ecuatoriana’ [ríe]”⁸⁷.

En las unidades del Milenio, los docentes mestizos igualmente reconocen que no poseen el suficiente dominio de la lengua indígena para llevar a cabo el proceso de alfabetización como corresponde.

“De la lengua... hice un módulo de kichwa en la Tecnología y en la universidad no estudié kichwa, sólo en el instituto un módulo, pero más en sí es lo básico,

⁸⁵ Entrevista a C.D., docente en la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Mestiza. 19/09/2013.

⁸⁶ Entrevista a C.B., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 02/05/2014.

⁸⁷ Entrevista a P.Q., rectora y docente en la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 30/05/2014.

formulación de oraciones, es muy complicado. Y no, no, la verdad, no, si soy sincero, no es suficiente eso para enseñar, para alfabetizar”⁸⁸.

En este caso, sin embargo, los docentes mestizos no se enfrentan a la enseñanza del kichwa, como sí ocurre con los de las escuelas del modelo comunitario: no tienen asignada la asignatura de Lengua de la Nacionalidad y nadie les exige que impartan el resto de materias en lengua indígena, por lo que el proceso educativo transcurre en castellano. El elevado número de docentes mestizos frente al reducido número de docentes indígenas supone una contradicción en el sistema educativo y un impedimento para desarrollar la EIB. Tanto así, que en la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* la asignatura Lengua de la Nacionalidad no se imparte, puesto que para los 929 alumnos sólo existen 3 docentes indígenas. Una situación muy cotidiana en los escenarios extra-clase de las unidades del Milenio es la de los maestros mestizos que aprenden palabras kichwas de los estudiantes.

Esta cuestión también adquiere especial importancia en las unidades del Milenio, dado que en estos establecimientos prácticamente el 100% del alumnado es indígena de nacionalidad kichwa. Más aún, cuando estamos hablando de instituciones de gran magnitud en las que se imparten los tres ciclos de enseñanza -Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato- y que cuentan con un número muy elevado de estudiantes: 1.202 en la unidad *Cacique Tumbalá* y 929 en la *Sumak Yachana Wasi*.

En lo relativo a las competencias interculturales, también son demandadas por los docentes, pero el hecho de no poseer la lengua materna no les impide “hablarles de otras culturas y enseñarles lo que viene en el libro”⁸⁹. Señalábamos antes que los maestros mestizos no conocen las cosmovisiones indígenas porque han crecido ajenos a ellas y han recibido una formación totalmente “hispana”. Si a esto se suma la ausencia de la perspectiva intercultural de la educación en sus planes de estudio, lo que se encuentra en las aulas es una deficiente aplicación de la misma y la reproducción del sesgo mestizo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es ilustrativo el comentario que nos hacía un docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, situada en la provincia de Cotopaxi:

⁸⁸ Entrevista a T.U., docente en la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

⁸⁹ Nota de campo recogida durante conversación informal. 14/10/2013

“Cuando yo llegué a esta escuelita yo no conocía esta cultura. Todo esto fue nuevo para mí. Ahora ya voy entendiendo, pero igual así hay cosas duras que no logro comprender, y trato de aprender, pero ... no...”⁹⁰.

Todo esto revela la situación de muchos docentes mestizos que recibieron una formación “tradicional” cuando fueron estudiantes y que arrastran las carencias de esta enseñanza –con respecto a las nuevas realidades educativas de hoy-, así como conceptos, valores y actitudes que no en todos los casos, pero sí en muchos, les hacen, si no oponerse, ser reacios al aprendizaje y aplicación de nuevos y más actuales métodos de enseñanza. Sirva como ejemplo una clase de 5º de Básica en la que la maestra, con más de 20 años de experiencia, mandó a los alumnos a dibujar. Cuando los estudiantes preguntaron qué tenían que dibujar ella contestó: “Dibujen un indio”⁹¹. La formación de los docentes –tanto indígenas como mestizos- sería fundamental para entender la interculturalidad como pilar sobre el que descansa el proceso educativo. Asimismo, en el caso de los mestizos, la adquisición de las competencias lingüísticas les permitiría desenvolverse adecuadamente en los distintos universos culturales (Sepúlveda, 1995, p. 44).

Así las cosas, la demanda más frecuente entre los maestros indígenas es la de la educación intercultural, mientras que los mestizos hacen esta misma demanda y añaden la del aprendizaje de la lengua indígena, puesto que están trabajando en instituciones interculturales bilingües, pero no disponen de herramientas para llevar a cabo una EIB. Sin embargo, en lo que respecta a la lengua, insistimos en que los docentes mestizos de las escuelas del modelo comunitario tratan de asumir la enseñanza de la lengua indígena en la mayoría de las ocasiones, pero los de las unidades del Milenio, en la práctica, no están obligados a enfrentarse a su enseñanza.

“Kichwa sí vamos a necesitar porque algunos estudiantes, sería difícil comunicarnos porque hablan su idioma y entre ellos conversan y nosotros no podemos comprender ... es una necesidad... y ... lo intercultural, creo que hay que trabajar un poco más en eso ... porque no se encuentran, ¿no?, textos que nos ayuden a dar una educación

⁹⁰ Nota de campo recogida durante conversación informal. 29/05/2014.

⁹¹ Nota de campo recogida durante observación participante. 20/03/2014.

intercultural... porque ahora está basada en una cultura mestiza, entonces hace falta eso, y ... igual nos den guías, pero igual las asignaturas no tienen ese contenido de la interculturalidad”⁹².

“Los profesores como se dio cuenta la mayoría aquí somos mestizos y no conocemos la lengua, aquí son contadas tres compañeras que saben. Entonces nosotros, para que sea 100% esto, también deberíamos aprender la lengua y también para formarnos en la cosmovisión de los pueblos, yo digo, también conocer es necesario, pero no, no recibimos capacitación”⁹³.

La deficiente formación de los docentes en competencias interculturales y bilingües -en cada caso- provoca que los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieran una clara tendencia hispana, por lo que sería necesario que se les capacitara en este sentido. Respecto a la capacitación, debe señalarse que el Ministerio de Educación ofrece una formación complementaria sólo a los docentes de las unidades del Milenio, a través del programa “Soy Maestro nunca dejo de aprender”. Con este programa reciben 300 horas de formación en las áreas de Matemáticas, Física, Química y Biología, pero no en interculturalidad ni en lenguas indígenas. A través del mismo programa, también pueden cursar masters internacionales en universidades de excelencia extranjeras, iniciativa que también es apoyada por el gobierno⁹⁴. Estas mismas oportunidades no se ofrecen a los docentes que trabajan en unidades educativas que no son del Milenio.

Respecto a las lenguas, debe señalarse el impulso que se le está dando a la capacitación de los docentes en inglés, especialmente a los de unidades del Milenio, a diferencia de la capacitación de los mismos en lenguas indígenas. El Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A estableció como obligatorio el estudio del inglés en los niveles Elemental y Medio de la Educación General Básica (éste ya existía en el nivel Superior) a partir del curso 2016-2017 en el régimen Sierra y a partir del curso 2017-

⁹² Intervención de la docente E.Q. Grupo de discusión con maestros de Educación General Básica. Unidad educativa del Milenio *Cacique Tumbalá*. Indígena. 18/03/2014.

⁹³ Entrevista a T.U., docente en la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

⁹⁴ Véase: <http://educacion.gob.ec/inician-los-cursos-de-actualizacion-docente-a-traves-del-programa-soy-maestro-nunca-dejo-de-aprender/>

2018 en el régimen Costa. Ello ha generado una incipiente demanda de maestros de esta lengua, cuyo déficit se pretende combatir a través de la contratación de docentes extranjeros y del programa “Go Teacher”, que funciona desde el 2012 y que promueve la salida de maestros ecuatorianos a países de habla inglesa para el estudio de dicha lengua (Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas, s.f).

Por otro lado, en las conversaciones mantenidas con los maestros de las distintas escuelas del modelo comunitario sobre la LOEI, los decretos y reglamentos que rigen el SEIB y las secciones de la Constitución referidas a educación, éstos manifestaban un elevado grado de desconocimiento. La ley que regula el sistema de educación intercultural bilingüe sólo es conocida por algunos rectores de estas unidades educativas. Asimismo, en los centros del modelo comunitario de mayor tamaño, que es donde sólo se ha observado la convocatoria a reuniones, los maestros revelaban falta de seriedad cuando se les solicitaba que preparasen el tema a tratar en la junta. Pudimos presenciar cómo en una de estas reuniones, en la que previamente se había comunicado a los docentes que debían prepararse una serie de artículos de la LOEI para exponerlos ante los compañeros y analizarlos conjuntamente, la rectora optó por anular dicha reunión porque ninguno de los asistentes había preparado la parte que le había sido asignada.

Esta misma falta de seriedad puede observarse a la hora de asumir responsabilidades que directamente tienen que ver con la labor docente, como la preparación semanal de clases, la planificación didáctica del curso o la adaptación de los contenidos a las realidades locales –este último punto se desarrollará más pormenorizadamente en el apartado “4.5. Los Materiales”-. En todas las unidades educativas los maestros tienen asignado un tiempo que varía entre una y dos horas al final de la jornada lectiva diaria para dedicarse a estas actividades. Sin embargo, en lugar de desarrollar estas tareas, esperan a que el tiempo transcurra hasta que llegue la hora de abandonar el centro. En las unidades educativas del modelo comunitario más desfavorecidas este trabajo no se lleva a cabo porque no existe la infraestructura ni el equipamiento necesario para ello. Los docentes no disponen de ordenadores, impresoras, ni material básico de oficina y tampoco cuentan con suministro eléctrico para poder trabajar con equipos informáticos, si los hubiera. Algunos de ellos esperan a volver a casa para realizar estas actividades, pero otros no tienen ordenadores en sus domicilios y no pueden permitirse ir a un centro

de informática a trabajar porque sus recursos económicos son muy reducidos. En otras unidades educativas del mismo modelo, en las que sin embargo sí se dan las condiciones materiales adecuadas, los docentes no desarrollan estas tareas. De cualquier manera, el abandono de estas actividades se refleja posteriormente en los procesos de aula, en los que impera la improvisación y el recurso insistente a las mismas actividades: copiar textos del libro o de la pizarra al cuaderno y dibujar.

También hay que subrayar la ignorancia que muchos educadores de escuelas del modelo comunitario muestran ante las categorías de interculturalidad, educación intercultural bilingüe y plurinacionalidad y ante la propia realidad étnica del país, elementos que debería conocer el maestro intercultural bilingüe. Esto es algo que se agudiza cuando se trata de maestros mestizos, aunque algunos maestros indígenas tampoco conocen su significado. En ambos casos, no sólo no puede desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera correcta sino que estas categorías no pueden aplicarse a las situaciones concretas de cada centro, ni ser empleadas para analizar críticamente la realidad étnico-social del país y actuar en consecuencia desde la vertiente educativa.

“- M.R.: ¿Qué entiende por interculturalidad?

- C.D.: ¿Pero qué... cómo sobre la interculturalidad?

- M.R.: ¿Cuál es su concepto de interculturalidad?

- C.D.: No sé... no sabría explicarle, no conozco bien...”⁹⁵ .

“- M.R.: ¿Qué entiende por interculturalidad?

- I.J.: ¿Y usted?

- M.R.: La relación entre culturas en condiciones de equidad y respeto. Es una forma de convivencia basada en la igualdad, en el interaprendizaje, el respeto, la comunicación... entre las diferentes culturas que comparten un mismo espacio

- I.J.: Yo opino lo mismo”⁹⁶ .

“- M.R.: ¿Qué idea tiene de la plurinacionalidad?

- M.A.: Sí, pienso que todos debemos hermanarnos

⁹⁵ Entrevista a C.D., docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Mestiza. 18/09/2013.

⁹⁶ Entrevista a I.J., docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza. 07/10/2013.

- M.R.: ¿Podría hablarme un poco más de esto?

- M.A.: Hermanarnos entre todos nosotros...eso sería bueno...”⁹⁷.

Llama poderosamente la atención que durante muchas de las conversaciones mantenidas con los docentes, al interpelárseles por estas cuestiones, ellos mismos reflexionaran en voz alta y cayeran en la cuenta de la magnitud de su desconocimiento. Las reacciones ante tal toma de conciencia han oscilado desde manifestar una profunda preocupación y confesar que muchas veces no saben lo que se les exige, hasta expresar que a ellos se les ha formado como maestros “no más”.

A diferencia de estos docentes, la práctica totalidad del personal de las unidades del Milenio conoce las normativas sobre EIB. También el trabajo de campo nos permitió asistir a algunas juntas convocadas por los rectores de centro para analizar la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, pero en este caso las reuniones eran asumidas con total seriedad por parte de los asistentes. Lo mismo sucedía cuando se trataba de realizar planificaciones didácticas o programar y preparar las clases de la semana, de acuerdo al horario que los educadores tienen asignado para estas cuestiones, una vez concluidas las clases.

Debe tenerse en cuenta que las condiciones generales en las que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades del Milenio son muy distintas a las del modelo etnográfico anterior. De entre todas ellas, y en relación a este punto, hay que señalar: que las unidades del Milenio son unidades completas, es decir, hay un profesor para cada grado de enseñanza, lo que permite atender adecuadamente las necesidades pedagógicas y educativas de los alumnos; y que los maestros, como podrá verse a través del análisis, tienen unas condiciones de trabajo mucho mejores, razón por la cual están motivados. Entre estas condiciones, una de las más importantes es la existencia de la infraestructura necesaria para poder desarrollar la actividad docente. Además, los maestros reciben un “kit informático” compuesto por un ordenador portátil y un ratón, un modem para conectarse a internet, un candado de seguridad y una mochila. Este material de trabajo es suministrado por el Estado a los docentes de las unidades del

⁹⁷ Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo *Comunitario Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

Milenio que trabajan a jornada completa, para impulsar el Programa Comunidad Educativa en Línea que arrancó en febrero de 2014 y que facilita el ingreso de los docentes a una plataforma virtual nacional llamada *EducarEcuador*⁹⁸.

Respecto a las categorías de interculturalidad y educación intercultural bilingüe, son conocidas por la mayoría de los maestros de las unidades del Milenio, particularmente por aquellos que cursan la Licenciatura en EIB. Los maestros que no realizan estos estudios están familiarizados con estos conceptos, gracias a la presencia que tienen en el discurso institucional promovido por los rectores de las unidades. Sin embargo, algunos muestran una visión un tanto romántica de los mismos y entienden que la interculturalidad consiste en que “los niños tienen que vestir la ropa indígena, tienen que hablar el kichwa”⁹⁹. La categoría de plurinacionalidad es desconocida por la totalidad de los docentes mestizos y sólo algunos maestros indígenas y los rectores de los establecimientos están al tanto de la realidad étnico-política del país.

4.1.2. Situación laboral

Mientras que la situación laboral de los maestros que trabajan en escuelas del modelo comunitario se ve afectada por una elevada precariedad que acaba afectando a sus vidas personales, los docentes de unidades del Milenio disfrutaban de mejores condiciones de trabajo que, consecuentemente, les permiten tener una mejor calidad de vida. A continuación analizaremos la situación laboral de los docentes basándonos en los siguientes elementos: el nombramiento y los salarios, el despido frente a la demanda de docentes, la asignación del docente a la unidad educativa en función de la lengua materna de los alumnos y otros aspectos que influyen en la situación laboral del maestro.

a) El nombramiento y los salarios

El nombramiento adquiere una importancia radical para la promoción dentro de la carrera docente, la cual representa una de las pocas vías profesionales entre la población

⁹⁸ Véase: <http://educacion.gob.ec/comunidad-educativa-en-linea-un-proyecto-innovador-para-transformar-la-experiencia-educativa/>

⁹⁹ Nota de campo recogida durante conversación informal. 20/03/2014.

indígena, especialmente entre las mujeres, que frecuentemente se enfrentan a un doble proceso de marginación por su doble condición: mujer e indígena. Para ser maestro de educación intercultural bilingüe es necesario cursar estudios superiores en los Centros Interculturales Bilingües del país. En estas instituciones los futuros maestros realizan tecnologías de tres años de nivel bachiller con especialización en diferentes ramas del conocimiento –Ciencias Naturales, Ciencias de la Comunicación, Administración de Empresas, etc.-. En el último año de la Tecnología es cuando se forman como maestros de EIB: reciben un módulo de lengua indígena –la demanda y oferta disponible es en kichwa o shuar, mayoritariamente- y posteriormente desarrollan unas prácticas en una unidad educativa bilingüe, a cuyo término tienen que realizar un proyecto basado en algún tema relacionado con la actividad docente. Para concluir el proceso deben superar una prueba final mediante la que obtienen el título de maestro de EIB y una certificación que acredita sus competencias en la lengua indígena correspondiente. Esta prueba se realiza en la sede central de la DINEIB, situada en la capital del país, Quito. Hasta aquí pueden trabajar como profesores contratados, pero para obtener el nombramiento tienen que superar una última prueba basada en un concurso de méritos y oposición (Martín y Rodríguez, 2014). Con el nombramiento los docentes adquieren mejor salario y mejores condiciones de empleo. El nombramiento puede ser: definitivo –equivale a la obtención de una plaza fija- o provisional –equivale a un contrato de trabajo temporal-.

Tras la obtención de la Tecnología, los docentes pueden cursar un segundo ciclo de dos años de duración en alguna universidad y graduarse como licenciados. Posteriormente, pueden aspirar a la realización de másteres. Tanto la Licenciatura como el Máster suponen méritos añadidos para lograr el nombramiento, ya que se contabilizan como puntos a favor del aspirante. Sin embargo, no todos pueden acceder a estudios de este tipo por motivos de diversa índole –económicos, laborales y familiares, fundamentalmente-.

Según los escalafones establecidos dentro de la carrera docente, en Ecuador un maestro licenciado con nombramiento definitivo o provisional debe percibir 817 dólares mensuales, con independencia de los años de servicio, es decir, el sueldo es el mismo para aquellos que lleven 10 años trabajando que para los que ingresen a trabajar por primera vez en el sistema educativo. La única diferencia entre ambos es la estabilidad

laboral, sólo asegurada en el caso del licenciado con nombramiento definitivo, puesto que el nombramiento provisional es un contrato de trabajo temporal.

Aquellos docentes que no tienen nombramiento y que trabajan a contrato deben percibir un salario de 450 dólares mensuales, en el caso de los tecnólogos, mientras que para los licenciados la ley establece un sueldo de 550 dólares mensuales. A semejanza de los docentes con nombramiento provisional, los docentes a contrato tampoco tienen estabilidad laboral. La única diferencia entre ellos es que el salario del docente con nombramiento provisional es más elevado.

En todos los casos, las dietas de desplazamiento están incluidas en el sueldo y al salario bruto se le deben descontar entre 40 y 85 dólares mensuales para el pago del seguro social, dependiendo en qué escalafón de la carrera docente se encuentre el maestro¹⁰⁰.

Los docentes de las unidades educativas del modelo comunitario, rurales y urbanas, afirman no cobrar lo establecido por ley. Se han registrado casos de tecnólogos que no perciben más de 380 dólares/mes y licenciados con nombramiento provisional y definitivo que cobran un salario de 500 dólares/mes, mientras que sólo algunos licenciados con nombramiento definitivo cobran los 817 dólares mensuales.

Por otro lado, la observación participante y las conversaciones mantenidas con los informantes han permitido corroborar las irregularidades existentes en los procesos de nombramiento y en las pruebas que los docentes deben superar para alcanzarlo. En algunas ocasiones, los nombramientos –provisionales o definitivos- se dan “a dedo” a personas que no han pasado la prueba correspondiente –o no se han presentado o no la han superado-. A estas personas se las privilegia en perjuicio de otros aspirantes, de manera que no se garantiza la igualdad de condiciones. En algunos casos, los individuos que reciben nombramiento son aún bachilleres o no tienen años de experiencia docente. Ante el reclamo de los afectados a las autoridades competentes, éstas no ofrecen respuesta. A continuación recogemos el testimonio de una maestra con una Tecnología en Educación General Básica y seis años de servicio afectada por tal situación:

¹⁰⁰ Entrevista a W.S., Presidente de la Red de Maestros y Maestras por la Revolución Educativa y rector y docente de la Unidad Educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015; entrevista a R.P, presidenta de la UNE (Unión Nacional de Educadores). Mestiza. 27/04/2015.

“Nosotros... porque yo no tengo nombramiento, esta vez no más que ya hubo nombramiento y a nosotros en vez de dar a nosotros dieron nombramiento a quienes son bachilleres y a la gente que ellos le gustaron le dieron nombramiento provisional y a uno que no tenía si quiera años de servicio y no nos quisieron dar a nosotros. Esta vez no le tomaron nada de prueba a nadie, vienen partidas para el nombramiento provisional, vienen ta-ta-ta-ta-ta [nombran a dedo]. Y nosotros fuimos ante la directora del Distrito y ni siquiera nos respondió. Y ahora los que quedamos porque somos contratados, ahora tenemos que dar la evaluación para tener el nombramiento y entonces nosotros reclamamos: ‘y porqué ahora a los demás les dieron sin dar las pruebas y a nosotros nos van a exigir que sacan buena nota’. A los otros le dieron chance y a nosotros no. Los contratados así estamos. ...”¹⁰¹.

Las opiniones de los afectados en torno a estas irregularidades –tanto nombramientos como despidos, como veremos a continuación- apuntan en la dirección de favores políticos. Afirman que el Estado beneficia a quienes son afines al actual gobierno, el cual otorga los nombramientos a aquéllos sin importar, no ya la formación y el grado de titularidad académica obtenido sino la experiencia acumulada durante años, tanto en el ejercicio de la labor docente como en los procesos históricos de EIB que han tenido lugar en el país, como es el caso de muchos indígenas. Es aquí donde entra la cuestión de los despidos que abordaremos en el epígrafe siguiente, pues para dar entrada a nuevos maestros hay que despedir a los que ya ocupaban puestos.

A diferencia de lo anterior, en las unidades del Milenio los docentes licenciados que tienen nombramiento –definitivo o provisional- han pasado la prueba de méritos-oposición sin mayores problemas y en la actualidad aspiran a la realización de másteres. Para los licenciados con nombramiento definitivo la obtención de un máster supone la posibilidad de seguir promocionando dentro la carrera docente, mientras que para los que tienen el nombramiento provisional esto además garantiza un mayor puntaje a la hora de conseguir el definitivo. Por su parte, algunos de los tecnólogos contratados están cursando una Licenciatura y quieren obtener el nombramiento una vez que la concluyan. Como puede verse, en las unidades del Milenio el nombramiento también es

¹⁰¹ Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo *Comunitario Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

la meta a la que aspiran todos los educadores, puesto que es lo que les permite obtener la estabilidad económica y laboral.

Pese a que algunos de estos docentes no perciben el salario correspondiente, según lo establecido por ley, la mayoría se muestra conforme con su sueldo. Sin embargo, los contratados manifiestan interés en alcanzar mejores posiciones para percibir mejores retribuciones. En ningún caso han sufrido atrasos en los pagos ni anomalías en sus nóminas, como sí les ocurre a algunos de los maestros de las unidades educativas del modelo comunitario.

Cuando se les comentaban las irregularidades que se habían podido constatar en las unidades educativas del anterior modelo etnográfico -fundamentalmente, los nombramientos asignados a “dedo”-, muchos se mostraban sorprendidos ante tales situaciones y afirmaban que en su caso, simplemente se habían presentado a las pruebas, habían obtenido un puntaje adecuado y habían ganado el concurso para una unidad del Milenio.

“Pero eso... es tenaz, yo no tenía idea de eso, la verdad. Yo ya hace un año rendí las pruebas para el magisterio fiscal, entonces rendí las pruebas, tocó prepararme y aquí estoy. Mediante un concurso de méritos a nivel nacional rendimos las pruebas nosotros. Y entonces, de acuerdo al puntaje que obtenía se iba ubicando en los lugares. La verdad que por aquí había 10 partidas y yo estaba en la partida 4 ó 5, entonces vine acá”¹⁰².

b) El despido frente a la demanda de docentes: causas y consecuencias

Debe subrayarse que la mayoría de los docentes que actualmente están siendo despedidos en el sistema educativo ecuatoriano son indígenas. Sin embargo, resulta contradictorio que desde los distritos de EIB las autoridades afirmen que no hay suficientes docentes indígenas en el sistema educativo. Por ejemplo, en los Distritos de Latacunga y Salcedo se declararon desiertas las vacantes para docentes indígenas

¹⁰² Entrevista a T.U., docente en la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

porque “no existían profesionales titulados para ejercer la profesión sino bachilleres”¹⁰³. De esta manera, al haber más maestros mestizos con títulos superiores, son éstos los que principalmente están teniendo entrada al sistema, en comparación con los indígenas. No obstante, también existen indígenas titulados que están siendo igualmente despedidos¹⁰⁴.

El trabajo de campo nos ha permitido corroborar que estos despidos se llevan a cabo en las unidades educativas del modelo comunitario, pero en ningún caso en las unidades del Milenio. El proceso seguido desde los distritos para realizar los despidos se hace a través de una llamada telefónica mediante la que se indica a la persona en cuestión que acuda a una reunión, sin informar sobre el asunto de la misma. Una vez que los individuos se encuentran reunidos, se les comunica su despido sin dar mayores explicaciones que “el cese del cargo se produce por necesidad institucional”¹⁰⁵. Acto seguido, se comunica a los asistentes que en un máximo de cuatro días deben entregar todas las cosas que han recibido y se les vuelve a convocar una semana más tarde para que oficialmente hagan la declaración jurada del cese de funciones. Asistimos a una de estas reuniones convocadas por el Distrito de EIB de Pujilí, en la que de 100 profesores se despidieron a 80, la mayoría de ellos indígenas bilingües (kichwa-español). Un informante con el que acudimos a la reunión declaraba en una entrevista realizada días después:

“Nos hacen estar como decimos “con segundas” porque al momento de firmar el contrato mismo había una cláusula que dice ‘en el momento en el que llegue cualquier disposición, no tienen derecho a nada’. Entonces ya simplemente nos despiden. Y había gente hasta que decía que es por política. La compañera que lloraba y decía ‘estos señores, por no decirles otra palabra, lo que están haciendo es sacar a la gente que ya hemos trabajado años para meterles a los que trabajaron por

¹⁰³ Entrevista a P.B., directora del Distrito de Educación de Latacunga. Mestiza. 08/05/2014.

¹⁰⁴ Entrevista a P.B., directora del Distrito de Educación de Latacunga. Mestiza. 08/05/2014; entrevista a C.M, director del Distrito de Educación de Salcedo. Mestizo. 08/05/2014; entrevista a N.C., presidente del Parlamento Amazónico y miembro de la Comisión de Educación de la COICA (Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica). Indígena. 06/03/2015.

¹⁰⁵ Nota de campo recogida durante observación participante. 12/05/2014.

ellos, por la lista de Alianza País'. Esta es la revolución, la "Robolución Ciudadana" que dice"¹⁰⁶.

Las consecuencias que recaen sobre los afectados pueden imaginarse. Se trata de personas que sólo conocen la profesión docente y que no disponen de recursos económicos para emprender un negocio particular. Muchos de ellos tienen hijos menores a su cargo, lo que explica el llanto por desesperación de un elevado número de asistentes a la reunión, sobre todo de mujeres.

En otros casos, personas que se han dedicado durante toda su vida al ejercicio de la profesión han sido despedidas, perdiendo sus derechos de jubilación:

"Todo mundo ha tenido el derecho de entrar al magisterio, vivir su tiempo de servir al Estado, servir a la comunidad, conforme determina la ley. Pero a nosotros no se nos dio esa oportunidad, así falte un día o falten años todos a la casa. ¿Y nuestras jubilaciones y nuestro tiempo de lo que hemos servido? Entonces, sí me ha dado un sentimiento también eso porque digo, cómo otros tuvieron el derecho de tranquilamente culminar su tiempo laboral y salir con su jubilación, en cambio, yo no y todos los que hemos salido no, tendremos que salir y como que nunca hemos sido nada"¹⁰⁷.

En las escuelas del modelo comunitario, una de las consecuencias de los despidos que perjudica directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje es que, cuando un maestro es "mandado a casa", la unidad educativa o bien no recibe otro maestro en su lugar o bien el nuevo maestro puede tardar meses en llegar. Esto incrementa la ratio de alumnos por profesor y agudiza los problemas de por sí existentes en las unidades, particularmente en aquellas en las que se desarrolla el modelo educativo pluridocente – en las unidocentes el proceso educativo, de partida, es bastante complicado-.

Mientras hacía trabajo de campo en la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, en Cotopaxi, pude vivir muy de cerca estas consecuencias. Se trataba de una escuela con dos

¹⁰⁶ Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 02/05/2014.

¹⁰⁷ Entrevista a V.W. Ex-funcionaria de la Dirección Distrital de EIB de Pujilí y ex-docente de la unidad educativa *Leopoldo N. Chávez*. Comunidad de Guangaje. Indígena. 09/05/2014.

docentes, uno mestizo y otro indígena bilingüe (kichwa-español), que además era el rector del centro –cargo por el que no le pagaban, pues aunque cumplía las funciones de dirección percibía un sueldo de 430 dólares mensuales-. El maestro indígena fue uno de los afectados por estos despidos, de forma que el maestro mestizo se quedó a cargo de 45 alumnos de edades comprendidas entre los 5 y los 11 años, repartidos entre los grados de 1° y 7° de Educación General Básica. Ante tal acontecimiento, los maestros convocaron a la comunidad para una reunión de urgencia, donde se acordó que el padre presidente de familias, otro comunero y yo misma nos desplazaríamos hasta el Distrito de EIB de Pujilí –al que pertenece la unidad educativa *Pacha Quilotoa*- para pedir soluciones a las autoridades. La unidad educativa se ubica en la comunidad de Rumipamba, en los páramos de Cotopaxi. En zonas de páramo la frecuencia de buses es muy reducida –de uno al día-, por lo que tuvimos que caminar durante más de dos horas hasta llegar a la Panamericana, la vía principal –señalar al respecto que uno de los comuneros hacía apenas dos meses había sufrido una operación de cadera-. Desde allí nos desplazamos en el remolque de un coche hasta el Distrito de Educación mencionado –cuyo costo por persona era de un dólar-. En el Distrito de EIB, después de hablar con la autoridad correspondiente, recibimos por respuesta que efectivamente el maestro M.N. había sido despedido, pero que no podían decirnos cuándo se mandaría a un sustituto porque el Estado no disponía de fondos. Así las cosas, aunque las unidades educativas del modelo comunitario deben contar un mínimo de 45 alumnos para tener dos maestros (pluridocente), el docente mestizo permaneció justamente con una ratio de 45 alumnos bajo su exclusiva responsabilidad hasta el curso próximo, cuando mandaron a una nueva maestra a la escuela. El modelo educativo desarrollado durante todo ese tiempo fue, por tanto, unidocente¹⁰⁸.

El patrón seguido comúnmente en las unidades educativas pluridocentes es el de agrupar en dos o tres aulas distintas a alumnos de diferentes edades y grados educativos, según el número de maestros existentes en el centro –normalmente entre 2 y 3-. En las unidocentes, igualmente estudiantes de distintas edades y grados se agrupan en dos salas, pero sólo hay un maestro para el total de alumnos.

¹⁰⁸ La comunidad de Rumipamba, a la que pertenece la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, se encuentra en una de las zonas más pobres de una de las provincias más desfavorecidas de Ecuador, donde se registran, junto a la provincia de Chimborazo, los niveles más elevados de pobreza. Ante la negativa de las autoridades a enviar un docente sustituto a la unidad educativa, la comunidad, en asamblea, no encontró soluciones al problema, pues el grado de pobreza era tan alarmante que ni si quiera podían hacer esfuerzos para pagar a un maestro particular hasta que acabara el año escolar en curso.

El desarrollo de los procesos de aula en estos centros -tanto en los unidocentes como en los pluridocentes- tiene lugar de la siguiente manera: mientras el maestro da clase a los alumnos de un grado, deja a los otros alguna tarea puesta o si se trata de contenidos comunes a dos grados se dirige a ellos al mismo tiempo mientras un tercero trabaja en otra cosa. El resultado final es que mientras el maestro trabaja con un grupo, a pesar de haber dejado tarea a los otros, éstos no se centran en la actividad correspondiente. En todos los casos los alumnos permanecen distraídos, hablan con los compañeros, juegan, entran y salen del aula, lloran, mantienen la mirada perdida o se quedan dormidos. El llanto, la abstracción y el sueño son resultado de la intensa actividad diaria a la que se someten los alumnos y de las carencias alimenticias que padecen, cuestiones que trataremos más adelante. Si bien el maestro intercultural bilingüe debe haber sido capacitado para el manejo de escuelas unidocentes y pluridocentes (Villanueva, 2013, p. 48; Choque, 2005, p. 90), en casos como éstos debe tenerse presente que, además de no haber recibido tal capacitación, el docente se encuentra con alumnos que viven situaciones de pobreza extrema, resultado de las estructuras económicas, políticas y sociales del Estado, las cuales los colocan en situación de desigualdad.

La observación participante en los procesos de aula también ha permitido constatar una secuencia de reacciones en los maestros de las escuelas del modelo comunitario uni y pluridocentes que se repite constantemente, debido a la heterogeneidad de los grupos, a sus problemas y necesidades -tanto educativas como personales-: falta de autoridad sobre los estudiantes, desesperación por no poder controlarlos, resignación ante la situación y final naturalización de la misma. Por ejemplo, en clase los maestros mandaban a leer a los alumnos y estos no obedecían, incluso tras insistirles en reiteradas ocasiones debían desistir y pasar a otra actividad. Asimismo, al inicio de las clases, durante éstas o cuando se reiniciaban tras un recreo frecuentemente podía verse a estudiantes que seguían en el patio de la escuela, mientras los maestros permanecían impasibles. Estas situaciones se complican cuando la ratio maestro/alumno se eleva como consecuencia de los despidos y la ausencia de maestros sustitutos.

La disparidad de edades y grados dentro de una misma aula y el descontrol generalizado al que se llega en no pocas ocasiones provoca que las necesidades educativas y pedagógicas de los alumnos no puedan ser atendidas adecuadamente, más aún cuando en un centro educativo en el que debe haber al menos dos maestros hay sólo uno. De tal

manera, los estudiantes sólo llegan a alcanzar un nivel elemental de lecto-escritura y cálculo, algo que se ve incentivado por otros factores como la alimentación, el trabajo y la situación socio-familiar, como veremos más tarde.

La cotidianidad imperante en las aulas de las unidades educativas uni y pluridocentes es que los maestros, más que instruir y formar a alumnos se dedican a cuidarlos a modo de guardería, no sólo por la elevada ratio sino también por las duras condiciones laborales, la hostilidad del medio en el que desarrollan su actividad y la cruda realidad en la que se desenvuelven todos los días.

Por su parte, las unidades educativas urbanas no escapan a los desajustes provocados por la elevada ratio alumnos/maestro, a pesar de ser unidades completas –con un maestro para cada grado educativo-. En la unidad amazónica *Amauta Ñampi*, la rectora, indígena bilingüe (kichwa-español), desempeñaba también labores docentes. Cuando adquiría un mayor volumen de trabajo, particularmente relacionado con asuntos de dirección –asistencia a reuniones dentro y fuera de la unidad educativa, elaboración de documentos y trabajos requeridos por la Administración, etc.-, dejaba de impartir una clase que siempre era la de kichwa. Asistiendo personalmente a esa clase, pudimos comprobar que durante su ausencia los alumnos permanecían solos en el aula y, aunque la maestra dejaba tarea puesta, no la hacían y se dedicaban a conversar hasta la hora de la siguiente asignatura. No existía ningún maestro que la sustituyera cuando ella no podía asistir y los estudiantes se quedaban sin recibir kichwa. Las repercusiones que esto tiene sobre el aprendizaje de la lengua materna por parte de los alumnos las veremos más tarde.

- “ - P.Q.: A veces estoy muy ocupada, tengo mucho trabajo y no avanzo, entonces no puedo darles clase
- M.R.: ¿Se quedan solos cuando usted no puede?
- P.Q.: Se quedan solos”¹⁰⁹.

En la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*, también corroboramos un incremento temporal de la ratio. Durante el trabajo de campo en esta unidad, la maestra de 4º de

¹⁰⁹ Entrevista a P.Q., rectora y docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 20/05/2014.

Educación General Básica fue destinada a otro centro. Su compañera, que impartía docencia al grupo de 3º, tuvo que incorporar a su clase a los alumnos de 4º mientras que llegaba un sustituto. Durante un mes aproximadamente, estuvo al cargo de más de 45 alumnos de edades y grados diferentes.

Toda esta situación cambia radicalmente en las unidades del Milenio, donde los despidos no afectan al profesorado. Al contrario, los maestros no sólo no son despedidos sino que se necesitan más debido al elevado número de estudiantes que acuden a estos establecimientos y que no para de crecer. Esta demanda hace que haya más maestros mestizos que indígenas en estas instituciones, ya que, como se explicó, el número de mestizos titulados –licenciados y tecnólogos- es mayor al de indígenas, quienes en su mayoría sólo han adquirido el título de Bachiller.

Además de provocar una mayor demanda de profesores, el incremento de estudiantes en las unidades del Milenio genera una subida de la ratio alumnos/docente. De tal manera, si en el modelo etnográfico anterior son los despidos de los docentes los que provocan una ratio muy elevada de alumnos por maestro, en las unidades el Milenio ésta se ve incrementada como consecuencia del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, lo que, a su vez, genera problemas de espacio. Este Plan decreta el cierre de unidades educativas fiscales (públicas) que no superen los 45 alumnos (Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, 2012, p. 11) y dispone que desde el año 2014 hasta el año 2017 debe pasarse de los 20.402 a los 5.187 establecimientos, mediante la fusión de los mismos y la creación de unidades educativas del Milenio¹¹⁰. Esto supone el cierre de 15.215 centros y la reubicación de los alumnos mediante un sistema de cupos, lo que explica la llegada masiva de estudiantes de las comunidades indígenas a las unidades del Milenio.

Sin embargo, la masificación de estas unidades educativas no sólo se produce porque el Plan cierre establecimientos que no superen los 45 alumnos sino porque una abrumadora mayoría de padres y madres trasladan a sus hijos desde sus unidades de origen a las del Milenio, buscando: primero, garantizar la alimentación de sus hijos, ya

¹¹⁰ Nota de prensa del Ministerio de Educación. Véase: <http://educacion.gob.ec/ministro-espinoza-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal/>

que el Estado suministra religiosamente el desayuno y el almuerzo escolar a estos centros, mientras que a los del modelo comunitario sólo los dota del desayuno (o no); y segundo, ofrecerles mejores condiciones materiales de aprendizaje. Por ello, y a su vez, el desplazamiento de estudiantes es consecuencia de la desigual inversión que realiza el gobierno en unas escuelas y en otras. Las escuelas del modelo comunitario no reciben apoyo económico: las infraestructuras, el equipamiento, los suministros y los materiales son deficientes e insuficientes y sólo llega el desayuno escolar, aunque algunas unidades rurales del mismo modelo tampoco lo reciben. Al contrario, el gasto público efectuado en la unidad *Cacique Tumbalá* ha sido de 1.400.000 dólares, mientras que en la unidad *Sumak Yachana Wasi* –la más importante del país- ha ascendido a 2.069.901’36 millones de dólares, lo que explica, entre otras cosas, que estas instituciones cuenten con unas excelentes infraestructuras y tecnología de última generación.

Esto provoca que algunas escuelas del modelo comunitario no sean cerradas directamente por el Plan sino porque se quedan sin estudiantes y que los problemas que enfrentan las unidades del Milenio sean el de una elevada ratio de alumnos/docente –de aquí la demanda de maestros- y la falta de espacio para albergar a tantos estudiantes. Respecto a la ratio, en la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* asistimos a una junta de evaluación de alumnos en la que precisamente los docentes comentaban los problemas que tenían al respecto. Entre ellos, una maestra se mostraba especialmente preocupada porque debía trabajar con más de cuarenta alumnos y “es un grupo muy conflictivo porque son muchos y están en el paso de la niñez a la adolescencia y no puedo trabajar con ellos, no me escuchan, se portan mal, no atienden”¹¹¹. Aunque el Ministerio establece la ratio alumnos/maestro en 30, en las unidades del Milenio asciende a 35-40. Ahora bien, hay que tener en cuenta que se trata de unidades educativas completas en las que hay un maestro para cada grado de enseñanza. Si aquí la ratio dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los modelos educativos unidocentes el nivel de dificultad aumenta considerablemente, ya que un solo maestro debe impartir clase a una media de 40-50 alumnos, que además pertenecen a grados educativos distintos y se concentran en aulas diferentes. Como se ha explicado, esto ocurrió en la unidad educativa *Pacha Quilotoa* cuando uno de sus dos maestros fue despedido y el otro pasó a desarrollar la enseñanza unidocente hasta el final del año

¹¹¹ Nota de campo recogida durante observación participante. 12/02/2015.

lectivo en curso. También es el modelo seguido en el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, puesto que a pesar de contar con dos maestras (pluridocente), una se dedica a la Educación Inicial -donde apenas se inscriben cinco alumnos- y la otra se hace cargo de los 41 restantes, inscritos en la Educación General Básica.

En cuanto a la problemática del espacio, ésta es una demanda que los rectores de centro ya han elevado al Ministerio de Educación y que se ha resuelto a través de la instalación de aulas móviles. No obstante, y a pesar de los problemas de espacio que enfrentan las unidades del Milenio, los rectores se muestran muy interesados en seguir acogiendo a estudiantes de otras unidades educativas rurales del modelo comunitario para que los establecimientos que dirigen se conviertan en el único y principal centro de estudios de la zona. Asimismo, asumen que el cierre de estos establecimientos no se debe a la apertura de unidades del Milenio -herramienta principal del proceso de estandarización educativa nacional que está llevando a cabo el Estado- ni a una inversión pública desigual en unas escuelas y en otras, sino a la libre voluntad de los padres y madres de familia que desplazan a sus hijos desde sus unidades de origen a las escuelas eje.

“Todavía hay una escolita en Quitumba con 120 estudiantes y creo que 9 profesores, todavía hay una escolita en Peribuela igual...entonces, ¿cuál es la propuesta que yo le hice al Ministro cuando vino?: ‘mire Ministro, tengo dos hectáreas más de terreno, construyamos dos bloques más de aulas y traigamos a toditos esos estudiantes aquí y que sea la única institución grande que tiene todo aquí de toda la parroquia’ ... El objetivo de la Revolución Ciudadana es Escuelas del Milenio, que sean referentes de la educación. Y no es culpa nuestra, les digo ‘vean papitos, aquí están como 3 millones de dólares, vengan a estudiar acá’, sólo eso les anuncié. Y resulta que eso fue en 2012 y que 750 estudiantes fue el siguiente año. Y resulta que la escolita de acá, de Colimbuela, desapareció. Voluntariamente vinieron y se inscribieron acá. La escolita *Bernardino Echevarría* de la comunidad de Perafán marchó, o sea, desapareció, se quedaron sin estudiantes. De acá, de la comunidad de Imantag, que es un colegio que tenían como casi 800 estudiantes, quedaron con 400, o sea, se vinieron para acá. Ahorita estamos con 929 estudiantes, ya no tengo espacio para poner. Tuvimos que pedir unas cuatro aulas móviles... Y dicen que el Milenio cierra escuelas, ¿por qué? porque la escolita de acá se

autoeliminó, la escuelita de allá se autoeliminó...o sea, que los padres de familia vengan a traer sus guaguas aquí, bienvenidos”¹¹².

b) Asignación del docente a la unidad educativa en función de la lengua materna de los alumnos

Uno de los requisitos esenciales que debería cumplir el educador intercultural bilingüe es el de dominar la lengua materna de los alumnos para desarrollar un proceso educativo integral, en el que lengua y cultura son indisolubles (Yáñez, 1991; Aguirre, 1992). Sin embargo, además de los problemas derivados del desconocimiento de la lengua indígena en el caso de los docentes mestizos, otro de los desajustes que se han observado en las aulas de las escuelas del modelo comunitario es la asignación de maestros que han estudiado –con todas las limitaciones del caso- o que hablan –por su condición indígena- una lengua distinta a la de los alumnos del centro al que han sido destinados. Esto también ocasiona graves problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las asignaciones encontradas fueron las de maestros kichwas a unidades educativas del modelo comunitario ubicadas en la Amazonía, en las que los estudiantes eran shuar y de otras nacionalidades distintas (achuar, andoa, shiwiar, waorani y zápara), y la de maestros mestizos que sólo hablaban castellano, algo que se ha observado en escuelas del modelo comunitario y en escuelas del Milenio. Ésta última ha sido la más frecuente, de manera que podían encontrarse escuelas de tipo comunitario -no así del Milenio- en las que todos los docentes eran mestizos y ninguno indígena:

“- M.R.: ¿Ustedes hablan shuar?

- M.A.: No, nosotras somos mestizas. Cuando hicimos la Tecnología estudiamos así un poquito de kichwa, pero no... no sabemos, pues... pero aquí antes había una persona que sabía shuar, pero ahora es diferente... no hay cómo dar porque los niños ni entienden shuar ni entienden kichwa y yo no sé de lengua shuar porque son

¹¹² Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*, Mestizo. 10/02/2015.

diferentes y siempre damos en español, pero tiene que aprender lo que es el idioma”¹¹³.

“En mi caso yo... hubo la oportunidad esa de poder concursar y gané, gané el nombramiento, gané pero gané para una escuela hispana. Nunca me dijeron que me iban a dar una escuela bilingüe como la realidad que viene. Entonces, pues, ahora estoy acá, pero no sé nada de kichwa”¹¹⁴.

También tenemos que hacer referencia a la situación de la escuela urbana *Amauta Ñampi*, ubicada en la ciudad amazónica de Puyo. Se trata de una unidad educativa plurinacional que acoge a estudiantes de siete nacionalidades distintas: achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani, y zápara, además de mestizos. Para un total de 467 alumnos existen alrededor de 25 docentes, de los cuales sólo el 10% son indígenas kichwa-hablantes¹¹⁵. Aquí debe tenerse en cuenta, por un lado, que el número de docentes kichwa-hablantes es completamente insuficiente, dado el número de alumnos de la nacionalidad kichwa (un 53%)¹¹⁶ y, por otro, que los estudiantes pertenecientes a las seis nacionalidades indígenas restantes no reciben la enseñanza en su lengua materna, ya que el resto de los maestros –la práctica totalidad- son mestizos.

La lengua debería ser considerada un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque el número de alumnos de una nacionalidad indígena determinada fuera reducido. Esto significaría ofrecer la misma atención lingüística a todos los estudiantes, sin perjudicar a los grupos minoritarios. Al contrario, en esta unidad educativa la lengua que se enseña –con todas las limitaciones existentes- a todos los estudiantes –independientemente de su nacionalidad indígena- es el kichwa. De alguna manera se lleva a cabo un proceso de “kichwización” del resto de estudiantes, que pudo observarse mediante la presencia en los procesos de aula y en la interacción cotidiana con educadores y alumnos en los distintos contextos educativos.

¹¹³ Entrevista a M.A., rectora y docente del Centro Educativo *Comunitario Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

¹¹⁴ Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 02/05/201.

¹¹⁵ Datos cedidos por la institución.

¹¹⁶ Datos cedidos por la institución.

Durante el trabajo de campo en las unidades educativas del modelo comunitario se observó cómo los maestros mestizos que sólo hablaban el castellano, así como los indígenas y mestizos que hablaban una lengua indígena distinta a la de sus alumnos, se veían obligados a impartir las clases siempre en castellano, el idioma común a todos. No obstante, insistimos en que la existencia de un docente indígena que conozca la lengua materna de los alumnos no garantiza que la enseñanza se desarrolle en la misma sino también en español.

También existen situaciones en las que la comunicación no puede darse porque no hay lengua común que lo permita. En este sentido, una docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano* nos comentó durante una entrevista que estuvo destinada en una escuela ubicada en las profundidades de la selva. Ella -mestiza- y su compañero – indígena kichwa- tenían que comunicarse por señas con sus alumnos porque la única lengua que conocían los niños era el shuar. En este caso, tuvieron que solicitar urgentemente un nuevo destino, puesto que el desarrollo del proceso educativo era completamente imposible¹¹⁷.

Como puede esperarse, la demanda generalizada de los docentes de las unidades del modelo comunitario -indígenas y mestizos-, que sí están obligados a desarrollar la enseñanza bilingüe, es la de enviar a cada educador a la unidad educativa adecuada, respetando siempre la necesaria correspondencia entre la lengua indígena hablada por el maestro y la lengua indígena de los estudiantes del centro de destino:

“Yo como maestra le diría que se vengán los profesores netamente de la nacionalidad de ellos en vez de nosotros porque nosotros no podemos enseñar a que... a nosotros nos obligan a enseñar a los niños en lengua shuar y aquí venirles a enseñar se hace difícil porque nosotras no sabemos shuar. Que los profesores que vengán netamente los de la nacionalidad shuar, eso que, eso sería bueno, porque ahorita estamos así medio pataleando por lo que no sabemos el idioma, ‘tienen que aprender’, dice, pero cómo vamos a aprender de la noche a la mañana el idioma de ellos, no podemos”¹¹⁸.

¹¹⁷ Entrevista a A.C., docente y rectora del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 14/05/2015.

¹¹⁸ Entrevista a M.A., rectora y docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

La asignación de docentes para la enseñanza de lenguas indígenas distintas a la de la nacionalidad de los alumnos sería pertinente si se pretendiera promover el plurilingüismo –algo ideal, por otro lado, en un país que se reconoce como intercultural y plurinacional-. Pero aquí hablamos de impulsar una educación intercultural bilingüe en la que la lengua materna es la que debería privilegiarse en cualquier caso.

En lo relativo a las unidades del Milenio, no se han registrado casos en los que todos los docentes sean mestizos, aunque sí son siempre una abrumadora mayoría en comparación con los indígenas. En las unidades estudiadas la asignación de docentes indígenas es adecuada en relación a la lengua materna del alumnado, pues los maestros son de la misma nacionalidad que los estudiantes: kichwas. En este tenor, y respecto a los maestros indígenas, se respeta el principio de correspondencia entre la lengua indígena que domina el educador y la que posee el educando, dentro del modelo intercultural bilingüe. Sin embargo, la presencia de educadores bilingües en estos centros tampoco garantiza que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen en la lengua materna del alumnado por dos razones principales: en primer lugar, porque a pesar de que existan maestros indígenas, la enseñanza sigue transcurriendo en castellano en la práctica totalidad de las ocasiones; y en segundo lugar, porque el número de maestros indígenas es muy reducido para el total de alumnos, lo que provoca, por ejemplo en el caso de la *Sumak Yachana Wasi*, que la asignatura Lengua de la Nacionalidad ni si quiera se considere.

Como ya habíamos anticipado, esta unidad del Milenio –reconocida como una institución de EIB- se encuentra en proceso de interculturalizarse y convertirse en bilingüe, según su rector. Sin embargo, no se están tomando medidas para ello, pues sólo los maestros que cursan la carrera de EIB en la Universidad Politécnica Salesiana de Quito adquieren alguna formación, aunque insuficiente en kichwa, ya que de un total de 8 semestres éste sólo se estudia durante uno¹¹⁹. Añadido a esto, el problema de la falta de maestros indígenas en el centro es una cuestión a la que no se le da demasiada importancia. Pretende resolverse “si hay posibilidad” y solicitando al Distrito de Educación de Cotacachi sólo un docente más. Aun así, la cuestión del bilingüismo

¹¹⁹ Entrevista a S.G. Director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Ecuatoriano, mestizo. 15/05/2014.

seguiría siendo inviable, pues existirían 4 maestros indígenas para un total de 929 alumnos, lo que significa una proporción de 1 maestro por cada 232 alumnos.

“Nosotros estamos en un proceso de ser interculturales bilingües y para el siguiente año. A pesar de que estamos copados de carga horaria de los docentes, si hay la posibilidad yo pongo profesor en kichwa. Le pedimos al Distrito y que nos designe un docente kichwa-hablante que pueda permanecer con nosotros”¹²⁰.

Relacionado con lo anterior, la presencia mayoritaria de maestros mestizos hace que la cuestión del bilingüismo se anule, dado que no conocen la lengua indígena de los estudiantes y, por lo tanto, sólo pueden impartir la enseñanza en castellano. El abandono del kichwa y el uso predominante del castellano como lengua principal y exclusiva de instrucción termina provocando, pues, la inminente castellanización del alumnado.

c) Otros aspectos que influyen en la situación laboral del docente

Los maestros que trabajan en unidades educativas urbanas del modelo comunitario –la unidad educativa *Tránsito Amaguaña* del Mercado Mayorista de Quito y la unidad educativa *Amauta Ñampi* de Puyo- sufren los efectos de las irregularidades anteriormente mencionadas y conviven con los innumerables problemas de sus estudiantes –de enfermedad, abandono, violencia, alimentación y bajo rendimiento escolar, entre otros-. Sin embargo, escapan de la hostilidad del medio en el que trabajan los educadores de escuelas rurales del mismo modelo y que acrecientan, aún más, las difíciles condiciones de trabajo.

Muchas escuelas rurales del modelo comunitario se encuentran en zonas de páramo o selva que están completamente aisladas. Como señalábamos anteriormente, la frecuencia de transporte público es muy reducida –de un bus al día-, más aún, el acceso a algunas comunidades ubicadas selva adentro sólo puede hacerse caminando durante un día entero, en canoa o en avioneta -cuyo coste asciende a 300 dólares, aproximadamente-. En este caso, los docentes deben permanecer en el lugar de trabajo y

¹²⁰ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015.

hospedarse en “la casa del maestro”: una casa construida al lado de la escuela, en la que normalmente no existen suministros de luz ni agua corriente, la infraestructura está bastante deteriorada y el mobiliario es prácticamente inexistente. Además, los docentes deben calcular bien las provisiones de alimento, puesto que es difícil conseguirlo en las comunidades –donde escasea bastante- y no pueden desplazarse fácilmente hacia la ciudad más cercana para obtenerlo.

Los maestros que trabajan en estas condiciones regresan a sus casas con muy poca frecuencia. Aquéllos que tienen la posibilidad de desplazarse en bus hasta su lugar de origen sólo lo hacen los fines de semana, viajando una media de entre 5 y 7 horas los viernes y domingos por la tarde. Los que trabajan en comunidades ubicadas más al interior de la selva sólo pueden desplazarse una vez al mes, cada dos meses o incluso más tarde. Esto representa un grave problema para aquellas maestras –no para los maestros- que son madres de familia: o bien dejan a sus hijos solos en el hogar, o bien los dejan al cargo de familiares (normalmente de los abuelos, caso de tenerlos), o el mayor de los hermanos se encarga de los cuidados de los más pequeños o se los llevan con ellas a la comunidad de destino¹²¹.

Durante el trabajo de campo en el Centro Educativo *Comunitario Río Villano*, ubicado selva adentro, a más de seis horas en bus –de ida y vuelta-, de la ciudad más cercana –Puyo-, pudimos constatar estas realidades. La unidad educativa contaba con dos maestras mestizas, una de ellas rectora del Centro. Ambas pertenecían a otras comunidades situadas a cinco y siete horas de viaje en bus, por lo que debían quedarse en la comunidad de Bellavista toda la semana. Las dos vivían en “la casa de la maestra” junto al bebé de la más joven -de no más de seis meses-, que cuidaban los alumnos de la escuela mientras la madre les daba clase. La otra maestra mostraba signos visibles de malestar y preocupación porque sus hijos vivían solos en su comunidad de origen. De hecho, en la entrevista que se le realizó confesó padecer una profunda depresión. Particularmente, esta maestra tenía serias dificultades para concentrarse en su trabajo y

¹²¹ Ha podido comprobarse que en las escuelas del modelo comunitario las maestras y las alumnas frecuentemente son las que se hacen cargo de los hijos más pequeños. Además del caso del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, en otras unidades educativas -por ejemplo, la *Tránsito Amaguaña* de Quito- las maestras llevan sus bebés a las reuniones de centro, mientras que en otras muchas las alumnas asisten a clase con sus hijos pequeños y salen a la pizarra a escribir con ellos en brazos, cargándolos a la espalda o cogidos de la mano. Esto no se ha constatado en el caso de maestros y alumnos en ninguna escuela.

mostraba una clara desmotivación, fruto de su situación personal: además de permanecer lejos de sus hijos, cobraba 380 dólares netos mensuales que no le alcanzaban para desplazamiento, alimentar a su familia y mantenerse ella misma en la comunidad donde trabajaba. La propia LOEI establece que los maestros destinados a unidades educativas ubicadas en zonas catalogadas de difícil acceso deben percibir una bonificación adicional (Disposición Transitoria Quinta). En este caso, no existía tal bonificación.

“Los que estamos lejos, nosotros, necesitamos más la economía porque nosotros estamos lejos y tenemos nuestros hijos que estamos dándoles la educación y nosotras estamos lejanas, sin nombramiento, y la cuenta del pasaje y la comida y todo lo que nos hace falta para...vivir”¹²².

En otras zonas, los maestros que trabajan en escuelas rurales de tipo comunitario se organizan para desplazarse juntos desde su lugar de residencia cuando alguno de ellos posee un coche particular. Como se ha señalado, los sueldos percibidos son muy bajos y las dietas de desplazamiento están incluidas ya en ellos. El salario no es suficiente para sufragar los gastos diarios de gasolina y el desgaste de los automóviles de los propietarios, así como otras necesidades más acuciantes –por ejemplo, la alimentación de sus familias-. De tal forma, mientras que unos resuelven sus problemas de desplazamiento para poder regresar todos los días a casa, otros consiguen una ayuda económica adicional. No obstante, hay que resaltar el riesgo que entraña esta circunstancia. Durante el trabajo de campo en la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, situada en la comunidad de Rumipamba -en Cotopaxi-, cuando no me quedaba a pasar la noche en la comunidad me desplazaba en el coche de uno de los maestros con el resto de compañeros desde la ciudad de Pujilí. El trayecto duraba una hora y en un coche de cinco plazas viajábamos hasta nueve personas, más las ocho que iban en el remolque. Es un aspecto que debe tenerse en cuenta por el volumen de personas que transportan estos coches y por el estado de los carriles en zonas de páramo. De hecho, pueden consultarse en la prensa nacional los accidentes de tráfico con víctimas mortales, tanto de vehículos particulares como de autobuses.

¹²² Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 06/03/2015.

Otra cuestión a tener en cuenta es que los maestros de las escuelas del modelo comunitario desempeñan actividades que no están directamente relacionadas con la enseñanza. A excepción de los docentes de la unidad *Amauta Ñampi* que gozan de mejores condiciones, los del resto de unidades asumen tareas de conserje, limpiadores, cocineros y albañiles, entre otras. Los maestros son quienes se encargan de hacer sonar la sirena de la escuela –allí donde la haya-, abrir y cerrar las aulas, preparar la colada para los alumnos¹²³, repartirles el desayuno escolar –en caso de que este exista-, barrer las aulas, tirar la basura e incluso realizar obras de albañilería en el centro. Al respecto de ello, la infraestructura de muchas unidades educativas está en un estado deplorable. El arreglo de estos desperfectos ha corrido en muchos casos a cargo de los propios docentes, quienes han invertido dinero y esfuerzos en repararlos con la ayuda de los alumnos y de algunos comuneros. La inacción del Estado obliga a asumir, por tanto, este tipo de responsabilidades.

Es frecuente escuchar de estos docentes innumerables quejas por las condiciones en que trabajan, por el volumen de responsabilidades que deben asumir, por las circunstancias en las que viven y estudian los alumnos y por el abandono del Estado, de quien reciben pocas o ninguna visita a través de sus representantes –supervisores, técnicos y otras autoridades- para poder valorar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje –y cómo viven los indígenas en el campo y en la ciudad-.

“Hoy hace demasiado frío. Hay que sacar a los alumnos al patio a trotar antes de empezar, si no van a enfermarse. Correa tendría que venir a ver esto. Sólo un día, sólo unas horitas”¹²⁴.

“Aquí no hay nada, no se puede hacer nada... esto es tenaz. Ya usted ve cómo estamos señorita y no nos dan ayudando, no nos dan mandando cosas que necesitamos. Ellos nunca salen a consultar lo que es la realidad en la escuela. Correa da correazos, así estamos, qué le puedo decir...”¹²⁵.

¹²³ La colada es un preparado de avena que forma parte del desayuno escolar en Ecuador en la región Sierra. Los docentes o, en su caso, los padres de familia encargados deben verterlo sobre una olla de agua hirviendo e ir removiendo la mezcla hasta lograr su consistencia. La colada es servida a los alumnos en un vaso, junto a una barra de cereales.

¹²⁴ Nota de campo tomada durante observación participante. 09/05/2014.

¹²⁵ Entrevista a M.N., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

Estos docentes además consideran que están muy poco valorados y muy mal pagados y se quejan del retraso en sus nóminas, algo que también perjudica su situación económica. En Ecuador el pago del salario es quincenal, pero muchos maestros aún no habían percibido la parte correspondiente cuando la primera quincena del mes estaba casi por concluir. También tenían problemas con la Administración debido a otras irregularidades, por ejemplo, cuando les reclamaban el pago mensual del seguro, pese a que éste había sido abonado como constaba en sus bancos.

Todo lo aquí expuesto da cuenta de las condiciones de trabajo de los maestros de las distintas unidades educativas del modelo comunitario. Unas condiciones que provocan desmotivación -porque no hay alicientes-, incertidumbre -por la inestabilidad laboral y el riesgo de despido- desconcentración, preocupaciones de diverso tipo e incluso enfermedades que acaban incidiendo en su salud ocupacional y en el desempeño de su labor. Amén de las duras realidades que afectan a los estudiantes con los que diariamente conviven. El malestar, la inconformidad con la gestión pública de la EIB, la incertidumbre y el temor a ser despidos provoca que muchos docentes vivan con miedo. En las entrevistas, no pocos educadores actuaban y conversaban con mucha cautela, medían las palabras y pensaban bien antes de hablar, aunque en un contexto de comunicación más informal se mostraban más habladores y confiados. Otros, sin embargo, encontraban en estas conversaciones una forma de verbalizar su situación y desahogarse.

Lo que aquí se describe explica que muchos docentes, además de no haber recibido una formación adecuada en EIB, tampoco manifiesten ningún interés por cuestiones relacionadas con la interculturalidad, la plurinacionalidad y todas aquellas que tienen que ver con la educación intercultural bilingüe. Sus preocupaciones más acuciantes son, como puede verse, de otra naturaleza. Sin embargo, esto varía cuando se trata de docentes indígenas. Aunque algunos de ellos no tienen interés ni conocen adecuadamente estas cuestiones, la mayoría, pese a encontrarse en las mismas circunstancias, muestra más interés por ellas y entiende que desde esta modalidad educativa es desde donde la población indígena puede lograr un cambio que le procure una vida digna. Asimismo, por su condición de indígenas son más conscientes de la realidad étnica, social y política del país en el que viven.

Como puede esperarse, la situación de los docentes de las unidades del Milenio es muy distinta. Para empezar, la distancia entre el lugar de residencia y el lugar de trabajo no representa un elemento que redunde negativamente en su situación laboral porque éstos viven cerca de las unidades educativas en las que laboran. La unidad del Milenio *Cacique Tumbalá* se ubica a 3.500 metros de altura, en una zona de páramo en la que la orografía del terreno es bastante irregular, da lugar a la formación de pendientes y quebradas y hay escasas planicies, lo cual no permite la circulación adecuada y frecuente de buses. Pero esta dificultad puede salvarse porque el Estado ofrece un servicio de transporte escolar en turno matutino y vespertino para los alumnos de las comunidades de la zona, que también es utilizado por los docentes. Asimismo, dentro de las instalaciones del centro el gobierno contempla la construcción de residencias para maestros y estudiantes que vivan en comunidades alejadas. Esta iniciativa aún no se ha puesto en marcha.

Por su parte, la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* se encuentra en la comunidad de Colimbuela, en la parroquia de Imantag, a 2.700 metros de altura, en una zona de valles característica de la provincia de Imbabura. El Estado también ofrece a este centro el servicio de transporte escolar, pero además en este caso la orografía del terreno sí permite que el transporte sea frecuente. Tanto así, que los buses entre comunidades pasan cada 30 ó 40 minutos y una de las paradas principales se ha establecido en la misma puerta de la unidad del Milenio, punto de referencia dentro de la propia parroquia. Más aún, la comunidad de Colimbuela está conectada con la vía principal del país -la Panamericana-, con una de las ciudades más importantes -Otavalo- y con la capital -Quito-. El estado de las carreteras es excepcional. Los docentes, por tanto, además de vivir cerca del lugar de trabajo y disfrutar del servicio de transporte escolar, disponen de una red y frecuencia de transportes que les permite desplazarse sin problemas de un lugar a otro. No obstante, algunos se desplazan en coche particular.

Por otro lado, a diferencia de lo que ocurre en la práctica totalidad de las escuelas del modelo etnográfico comunitario, en estos establecimientos los docentes se centran exclusivamente en las actividades que tienen que ver con el ejercicio de su profesión. En la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá* existen 86 docentes y 12 personas encargadas de las áreas administrativas y de servicios, mientras que la unidad *Sumak Yachana Wasi* cuenta con 42 docentes y 9 personas encargadas de las mismas áreas. En

ambas hay un rector y un vicerrector. El personal de áreas administrativas y de servicios se ocupa de las labores de secretaría, conserjería, cocina, limpieza, mantenimiento y seguridad, por lo que los docentes no desempeñan este tipo de tareas y asumen sólo las responsabilidades laborales que les corresponden.

Como puede verse, los maestros de estas unidades educativas disfrutan de mejores condiciones y pueden centrarse adecuadamente en su trabajo. Aunque se ven afectados por la cuestión de la ratio y son conscientes de los problemas que afectan a sus alumnos –como veremos a continuación-, sus mayores preocupaciones giran en torno a la cuestión del nombramiento definitivo, en el caso de aquellos que aún no lo tienen, mientras que los que ya poseen la estabilidad laboral se preocupan por seguir promocionando dentro de la carrera docente a través de la realización de masters relacionados con su profesión. Por ello, se muestran conformes con las políticas públicas de EIB.

“Lo que puedo decir sobre esta política que se maneja en las instituciones... es que se está en un muy buen trabajo porque recordemos que el Ministro está en un proyecto de mejorar las instituciones y a nosotros nos posiciona bien como docentes, sólo que algunos necesitamos el nombramiento definitivo... pero me parece que el Ministerio y el Gobierno está trabajando muy bien la educación que es... los recursos, se están renovando las infraestructuras y de igual manera se están construyendo las instituciones del Milenio en los sectores estratégicos para que tengan las personas indígenas, para que las personas de las distintas culturas tengan un mejor acceso a la educación”¹²⁶.

4.2. Los alumnos

4.2.1. Acceso a la Educación

El sistema educativo ecuatoriano se estructura en base a cuatro niveles de enseñanza: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) o Educación Inicial, Educación

¹²⁶ Entrevista a X.Y., docente en la unidad educativa *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 24/02/2015.

General Básica, Bachillerato General Unificado y estudios superiores universitarios o formación profesional (LOEI, 2011).

La Educación Infantil Familiar Comunitaria –o Educación Inicial- se ofrece a los alumnos de entre 3 y 5 años. Se trata de un proceso de acompañamiento orientado hacia el desarrollo integral del niño en sus primeros años de vida (aspectos afectivo, psicomotriz, sensitivo, social y de identidad y de pertenencia a la comunidad y a la región). Este primer ciclo se articula con la Educación General Básica.

Dentro de la Educación General Básica existen cuatro niveles: Preparatorio, Básico Elemental, Básico Medio y Básico Superior. El nivel preparatorio corresponde al 1er grado de educación General Básica y se ofrece a alumnos de 5 años; al nivel Básico Elemental corresponden los grados 2º, 3º y 4º para los alumnos de 6, 7 y 8 años; en el nivel Básico Medio se establecen los grados 5º, 6º y 7º para los alumnos de 9, 10 y 11 años; y en el nivel Básico Superior se encuentran los grados 8º, 9º y 10º para alumnos de 12, 13 y 14 años.

Después de los 10 años de formación en Educación General Básica, los alumnos pueden continuar sus estudios incorporándose al Bachillerato General Unificado. La duración de este ciclo es de 3 años y la edad de los alumnos es de 15, 16 y 17 años. Durante el Bachillerato los estudiantes cursan una serie de asignaturas comunes y deben optar por dos tipos de bachiller: el de Ciencias –áreas comunes y formación complementaria en áreas científico-humanísticas- y el Técnico –áreas comunes y formación complementaria en áreas artesanales, artísticas, técnicas o deportivas-. Concluido este ciclo –a partir de los 18 años de edad-, los alumnos pueden cursar estudios superiores en las universidades o inscribirse en estudios de formación profesional (LOEI, 2011).

Todas las unidades educativas rurales del modelo comunitario que han sido estudiadas se ubican en comunidades indígenas y son centros de pequeño tamaño en los que sólo se ofertan la Educación Inicial o/y los niveles Elemental y Medio de la Educación General Básica (de 1º a 7º grado). Los alumnos que culminan sus estudios hasta el nivel Medio deben desplazarse a unidades educativas de comunidades aledañas en las que se oferten el nivel Básico Superior y el Bachillerato General Unificado. Debido a la poca frecuencia de transportes, este desplazamiento se hace caminando de una comunidad a

otra durante una o dos horas de ida y el equivalente de vuelta, pero cuando la distancia entre comunidades es demasiado grande los alumnos abandonan los estudios.

Por su parte, las escuelas urbanas –unidad educativa *Tránsito Amaguaña* y unidad educativa *Amauta Ñampi*- ofrecen todos los ciclos educativos, desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato General Unificado. Estos establecimientos acogen alumnado indígena que se ha desplazado hasta los centros urbanos por tres motivos principales: forman parte de un proyecto migratorio iniciado por sus padres; necesitan concluir la última etapa de la Educación Básica (nivel Superior) o iniciar estudios de Bachillerato porque ni en sus comunidades de origen ni en otras cercanas existe esta oferta académica; o necesitan entrar en el sistema educativo porque, igualmente, ni en sus comunidades de origen ni en otras próximas existen escuelas para acceder al mismo –en este caso, si los padres no emigran a las ciudades se quedan sin el acceso al Sistema Educativo desde los niveles más elementales-. También debe señalarse que muchos de los alumnos que se desplazan a las ciudades se inscriben en unidades educativas que no son interculturales bilingües, por lo que la formación que reciben es completamente hispana.

En la actualidad, el problema del acceso a la educación está directamente relacionado con el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa que el Estado viene promoviendo desde el año 2012, aunque no fue presentado hasta junio de 2013 en Quito, a cargo de Augusto Espinosa, Ministro de Educación. Como hemos explicado, este Plan implica el cierre de establecimientos fiscales (públicos) que no superen los 45 alumnos (Plan de Reordenamiento de la oferta educativa, 2012, p. 11) y establece que de los 20.402 establecimientos educativos que había en Ecuador en 2014, debe llegarse a los 5.187 en 2017, como fecha límite, a través de la fusión de dichos establecimientos y la creación de unidades educativas del Milenio¹²⁷. Muchos de los estudiantes de algunas de estas escuelas ya han sido reubicados en otros establecimientos disponibles mediante un sistema de cupos.

¹²⁷Véase: <http://educacion.gob.ec/ministro-espinosa-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal/>

El reordenamiento de la oferta educativa afecta directamente a las unidades unidocentes y pluridocentes que cuentan con menos de 45 alumnos, las cuales corren el riesgo de ser clausuradas para unificarse con escuelas situadas en otras comunidades. Cuando esto sucede, en las comunidades el problema vuelve a ser la distancia y la imposibilidad de acceso a la Educación General Básica (de 1º a 10º grado). En algunos casos estas distancias suponen dos horas de camino por senderos llenos de cuestas y lodo en época de lluvias. Como se ha anotado, el transporte es inexistente y los comuneros no disponen de recursos para pagar a diario el desplazamiento de sus hijos en un coche particular, en caso de que esta posibilidad exista. Asimismo, de poderse establecer transporte público, la orografía del terreno serrano y amazónico hace peligrosa la circulación de autobuses, sobre todo por vías como las actuales, que se encuentran en muy mal estado y requieren de una mejora. Estas circunstancias dificultan el acceso a la educación y generan tasas de absentismo escolar.

“La verdad, sí tenemos miedo que nos unifiquen porque póngase cómo van a ir nuestros niños a la escuela. Toca caminar mucho, no hay cómo llegar en carro. En vez de darnos las facilidades... están buscando para que no estudien, en vez de mirar para quedar en el campo, para ir a la ciudad a malvivir”¹²⁸.

En las comunidades, los establecimientos cerrados, muchos de los cuales fueron construidos por los propios comuneros a través de *mingas* –trabajos colectivos- en las que invirtieron recursos económicos y esfuerzos conjuntos, se deterioran por el abandono.

A diferencia de las escuelas del modelo comunitario, las escuelas del Milenio estudiadas, que también se sitúan en comunidades indígenas, ofrecen tres de los cuatro niveles de enseñanza que conforman el sistema educativo ecuatoriano, en horario matutino y vespertino: Educación Inicial -o Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC)-, Educación General Básica y Bachillerato General Unificado, de manera que

¹²⁸ Entrevista a M.Q., padre presidente de familias de la comunidad de Rumipamba. Indígena. Unidad educativa *Pacha Quilotoa*. 14/05/2014.

los estudiantes que se inscriben en estos centros tienen desde los 3 hasta los 17 años de edad ¹²⁹.

Para los alumnos que viven en la comunidad en la que se ubica el establecimiento o en comunidades aledañas el acceso a la educación está garantizado. Mientras que los primeros pueden desplazarse hasta la escuela caminando, los otros pueden hacerlo a través del servicio de transporte escolar que ofrece el Estado. Asimismo, en el caso de la *Sumak Yachana Wasi* la frecuencia de buses permite que este desplazamiento sea más fácil y constante.

Sin embargo, hay alumnos que residen en comunidades más alejadas a las que no llega el servicio de transporte escolar y no existen otros medios a través de los que poder desplazarse. Y lo que es más importante: en sus comunidades o en otras cercanas no hay unidades del Milenio y el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa ha clausurado los centros que no superaban los 45 alumnos. Por ello los estudiantes se ven obligados a caminar entre 7 y 10 kilómetros todos los días, en muchas ocasiones bajo duras condiciones climáticas. De lo contrario, no pueden tener acceso al sistema educativo.

Esta cuestión ha desencadenado el enfrentamiento entre comuneros, ya que todos reclaman la construcción de unidades del Milenio en sus terrenos, precisamente, para que sus hijos puedan acceder a la educación, tengan alimentación –como hemos explicado el Estado suministra el desayuno y el almuerzo escolar a estas instituciones- y no se vean obligados a recorrer a pie largas distancias.

Dentro del proyecto de las unidades educativas del Milenio, el Estado contempla la construcción de residencias de estudiantes para aquellos alumnos que vivan en comunidades alejadas, pero hasta el momento esto no está en funcionamiento.

¹²⁹ Respecto a los estudios de Bachillerato, la unidad educativa *Cacique Tumbalá* ya ha acogido el Bachillerato Internacional y la *Sumak Yachana Wasi* tiene previsto hacerlo. Cuando concluyen este nivel de enseñanza, los alumnos obtienen un título que les permite cursar estudios superiores en distintas universidades del mundo.

4.2.2. Situación familiar y socio-económica

Para explicar la situación socio-económica de los estudiantes debemos distinguir entre los que viven en las comunidades indígenas -y asisten escuelas rurales del modelo comunitario y a escuelas del Milenio- y aquéllos que viven en las ciudades -y asisten a escuelas urbanas que también siguen el modelo comunitario-. Aunque su situación es muy similar, existen algunas diferencias determinadas por el contexto de residencia: rural y urbano.

Los estudiantes de escuelas rurales del modelo comunitario y de escuelas del Milenio pertenecen a familias numerosas (entre 8 y 10 miembros) que residen en la misma comunidad en la que se ubica el centro o en comunidades vecinas. Una abrumadora mayoría de los alumnos viven solos como consecuencia de la migración de los padres, que regresan algunos fines de semana, puntualmente para la celebración de festividades o no vuelven nunca. No obstante, los padres de los alumnos de la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* regresan con más frecuencia a sus comunidades de origen, gracias a la mayor frecuencia de transporte y a la excelente conexión terrestre.

En algunas ocasiones los educandos se quedan bajo el cuidado de sus abuelos, pero en la mayoría de los casos los niños viven solos y el cuidado de los más pequeños recae sobre el mayor de los hermanos. Durante el trabajo de campo, frecuentemente podía verse cómo niños de no más de ocho años cuidaban de sus hermanos de cinco, cuatro y hasta tres años. Una característica imperante en estos niños es la suciedad, la falta de higiene y el deterioro de la piel, como consecuencia de las condiciones de pobreza y soledad en las que transcurren sus vidas. En la Sierra la altura y la proximidad del sol les quema la cara y tanto aquí como en la selva presentan picaduras visibles de insectos (chinches, pulgas y mosquitos) en distintas partes del cuerpo.

Además de la pobreza, la desestructuración familiar, el machismo, la falta de afecto y la violencia resultan una tónica dominante en la vida y el crecimiento de los alumnos. Algunos de ellos son hijos de madres solteras que han sido violadas, quienes, ante el repudio de la comunidad, han tenido que abandonarla y, con esto, a sus hijos. La desestructuración y la violencia familiar generan falta de cariño y provocan que, especialmente los pre y adolescentes, intenten cubrir estas carencias recurriendo al

afecto de los amigos y a las drogas. Por las mismas razones, algunos de ellos buscan la independencia económica para irse de sus casas, de manera que cuando encuentran empleo abandonan los estudios.

“Lo más fuerte, lo más triste, es el problema familiar, violencia familiar hay... la falta de afecto, créame, ¡qué bestialidad! Y, o sea, el típico... machismo que existe en el indígena, él se va a trabajar, ella se queda cocinando y a atender a sus hijos, viene él y ella tiene que estar lista para cuando él quiera... y es que son los montadores de hijos, tienen hijos y tienen hijos, pero nada más. Esa desorganización familiar, cuando no hay lazo familiar la falta de afecto, de cariño, ha hecho que los chicos busquen otras alternativas, en los amigos y los amigos nunca van a ver las cosas como las ve un adulto o un padre de familia y ellos algunos están solitos y les falta ese referente, ¿no? Y entonces aparece drogas y aparecen todo ese tipo de cosas. Y de ahí se ponen a trabajar y dejan de estudiar porque los padres de familia no están y cuando regresan ya han perdido completamente la autoridad. Y bueno, también hemos tenido el problema de una chica que la violaron y... también... cosas así de maltrato”¹³⁰.

También debe subrayarse cómo los embarazos tempranos cambian radicalmente la vida de las niñas. Existen unidades educativas como la *Pacha Quilotoa*, en las que a partir de los 12 ó 13 años las niñas empiezan a tener una media de 4 ó 5 hijos (antes tenían entre 8 y 12). Algunas siguen asistiendo a la escuela para concluir sus estudios de Educación Básica, acompañadas de sus hijos más pequeños. En las unidades del Milenio no se han registrado embarazos tempranos, aunque los docentes afirman que se han dado algunos casos.

Los alumnos que asisten a las unidades educativas urbanas que se han analizado -unidad educativa *Tránsito Amaguaña*, en Quito y unidad educativa *Amauta Ñampi*, en Puyo- también pertenecen a familias de gran tamaño, aunque en este caso el número de miembros oscila entre los 5 y los 6. Estos niños tampoco escapan a las consecuencias de la desestructuración, la violencia familiar, las violaciones y los malos tratos.

¹³⁰ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*, Mestizo.10/02/2015.

“Hemos descubierto casos muy graves: niñas de violación, de maltrato, de todo. A veces casos de drogadicción, que antes no teníamos, últimamente estamos teniendo. Muchos compañeros han dicho ‘no se meta tanto en estos líos’, por cuanto hay amenazas y todo. Le he dicho ‘tenemos niños pequeños, tenemos niños medianos’. Inclusive de los mismos padres, maltratos... muchas veces nos hemos metido ya hacia lo fondo, más fácil ha sido ya coger a los padres y sacarles. En el caso de la drogadicción, hemos llamado a padres de familia, muchos padres de familia que no les ves la cara por vergüenza, por algunas situaciones, muchos padres de familia ha sido más fácil sacarles y por eso hemos tenido muchos que no querían venir a hablar con nosotros. Hemos estado trabajando conjuntamente igual con la policía, con el DINAPEN (Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños)”¹³¹.

Respecto a los alumnos que se desplazan desde sus comunidades para acceder a la oferta educativa en la ciudad, se observan distintas realidades. La mayor frecuencia de transporte entre la ciudad y las comunidades indígenas más próximas a la urbe permite que los alumnos se desplacen en bus o haciendo autostop a cambio de unos centavos de dólar. No obstante, cuando las comunidades están demasiado alejadas los alumnos deben establecerse definitivamente en la ciudad porque el desplazamiento es inviable. En este caso, existen alumnos que han podido emigrar con sus padres, mientras que otros se hospedan en casa de algunos parientes. Sin embargo, los niños también pasan largos periodos de tiempo solos cuando sus parientes trabajan en otras zonas del país. Si el proyecto migratorio no existe y no hay posibilidad de hospedaje con familiares, el acceso a la educación no puede realizarse.

Una de las unidades educativas urbanas en las que pudo constatarse este hecho fue la *Amauta Ñampi*. La *Amauta*, situada en la ciudad de Puyo, acoge a alumnos indígenas de diferentes nacionalidades. Muchos de ellos pertenecen a familias de muy bajos recursos económicos que no pueden permitirse pagar a sus hijos una vivienda en la ciudad ni emigrar desde la comunidad. Es por ello que estos niños se hospedan en la casa de algún pariente, alejados de sus familias, y pasan mucho tiempo solos. En otros casos, los alumnos no pueden asistir a la escuela porque residen en comunidades ubicadas selva adentro. Cuando esto es así, el desplazamiento hasta la ciudad sólo puede hacerse

¹³¹ Entrevista a P.Q., rectora y docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 02/06/2014.

caminando durante tres días, navegando en canoa o volando en avioneta, medios completamente inviables para familias extremadamente pobres. En las conversaciones mantenidas con la rectora de esta unidad educativa, comentó que había solicitado al gobierno la construcción de una casa-hogar en la escuela para solventar el problema de la soledad y el acceso a la educación de los estudiantes, pero la respuesta del gobierno – después de más de tres años- aún no había llegado.

“Tenemos alumnos que así como se matriculan así también se retiran. En el caso de los jóvenes, por cuanto no pueden sobrevivir aquí. Y otro de los aspectos que decíamos nosotros era tener una casa-hogar para esos estudiantes aquí, para que podamos tener estudiantes de todo lado, porque tenemos de todas las nacionalidades, y así que puedan venir de las comunidades y que los papás puedan tener a los hijos dentro de una educación bilingüe, así vivan en el otro barrio o vivan allá en la otra punta que puedan venir acá. Pero el subsecretario ya no nos responde desde hace tres años, sólo hace tres años nos dijo que no nos pueden hacer la infraestructura, que no nos pueden dar cosas grandes, pero de ahí, le preguntamos pero ya no sabemos nada”¹³².

En las ciudades, las condiciones de vida de los estudiantes también son de una dureza considerable. Los que se desplazan con sus padres a través de un proyecto migratorio viven hacinados en pisos situados en las periferias. Debido sus bajos recursos económicos, los progenitores buscan el alquiler compartido de una vivienda con hasta cuatro familias más. De tal manera, familias de hasta seis miembros viven aglomeradas en una sola habitación, haciendo uso común de la cocina y el baño con el resto de inquilinos. Aunque estos niños acompañen a sus progenitores, pasan también mucho tiempo solos. Pueden ponerse como ejemplo los alumnos de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña* del Mercado Mayorista de Quito, cuyos padres trabajan como cargadores del Mercado en turno de noche y como vendedores durante la mañana y gran parte de la tarde. Cuando los hijos son demasiado pequeños y aún no pueden inscribirse en algún nivel de enseñanza, permanecen solos en la habitación de la casa o bajo el cuidado del mayor de los hermanos, que deja de asistir a la escuela.

¹³² Entrevista a P.Q., rectora y docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 02/06/2014.

Otra cuestión de especial importancia en la situación vital de todos los alumnos es el trabajo. La participación de los niños en las actividades económico-productivas del grupo doméstico-familiar forma parte de las cosmovisiones indígenas andino-amazónicas (Montaluisa, 1988), pero aquí además representa un elemento indispensable para la supervivencia de las familias y de los alumnos que viven solos. Los estudiantes de estos establecimientos pertenecen a familias extremadamente pobres, especialmente los de las unidades educativas *Pacha Quilotoa* (parroquia de Guangaje), el Centro Educativo Comunitario *Río Villano* (parroquia de Canelos) y la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá* (parroquia de Zumbahua). Según los datos del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de cada una de las parroquias en las que se ubican las unidades educativas, elaborados para los periodos 2015-2019 -a excepción del Plan de la parroquia de Canelos que abarca el periodo 2014-2019 y del Metropolitano de Quito que abarca el periodo 2015-2025-, los datos de pobreza registrados son los siguientes: en la parroquia de Guangaje (unidad educativa *Pacha Quilotoa*), provincia de Cotopaxi, el 99'9% de la población es pobre y el 91'1% vive en condiciones de extrema pobreza¹³³. Junto a la parroquia de Guangaje, la de Canelos (Centro Educativo Comunitario *Río Villano*), situada en la provincia de Pastaza, registra también un 99'9% de pobreza¹³⁴. A éstas le sigue la parroquia de Zumbahua (unidad del Milenio *Cacique Tumbalá*), provincia de Cotopaxi, donde el 98% de la población es pobre¹³⁵. En la parroquia de Imantag (unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi*) y en la parroquia de Miguel Egas Cabezas (unidad educativa *José Ignacio Narváez*), ambas situadas en la provincia de Imbabura, el 94% y el 81'6% de la población es pobre, respectivamente¹³⁶¹³⁷. La parroquia de Shell (unidad educativa *Amauta Ñampi*),

¹³³Véase:http://app.sni.gob.ec/snmlink/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560016540001_PDOT%20FINAL%20GUANGAJE_30-10-2015_18-36-03.pdf

¹³⁴Véase:http://app.sni.gob.ec/visorseguimiento/DescargaGAD/data/sigadplusdiagnostico/1660011610001_FASE_1_28-08-2015_11-54-30.pdf

¹³⁵Véase:http://app.sni.gob.ec/snmlink/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560018240001_Zumbahua%20Final_30-10-2015_12-01-52.pdf

¹³⁶Véase:http://app.sni.gob.ec/snmlink/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/1060020370001_DIAGN%20C3%93STICO%20IMANTAG_31-10-2015_00-23-46.pdf

¹³⁷Véase:http://app.sni.gob.ec/snmlink/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/1060018630001_PDOT%20DR_27-10-2015_22-50-06.pdf

emplazada en la amazónica Pastaza, registra un nivel de pobreza del 58'07%¹³⁸. Por último, en la parroquia de La Argelia (unidad educativa *Tránsito Amaguaña*), situada en la provincia de Pichincha, en la ciudad de Quito, el 22% de la población es pobre¹³⁹.

En todos los casos analizados los estudiantes compatibilizan el estudio en la escuela con el trabajo, aunque las actividades que desarrollan son diferentes en el campo y en la ciudad, como veremos. En las comunidades los alumnos participan de actividades relacionadas fundamentalmente con la agricultura y el cuidado del ganado y en algunas, como las de San José de la Bolsa (unidad *José Ignacio Narváez*), Colimbuela (unidad el Milenio *Sumak Yachana Wasi*) y Zumbauhua (Unidad del Milenio *Cacique Tumbalá*), también participan en la elaboración de artesanías para venderlas en los mercados indígenas de Otavalo y Zumbahua, respectivamente.

Para los alumnos de las escuelas rurales del modelo comunitario, el día comienza entre las cuatro y las seis de la mañana y deben caminar entre diez y cuarenta minutos para desplazarse al lugar de trabajo. Una vez allí, los niños ayudan cuidando al ganado y las niñas, además de esto, se encargan de elaborar algunas comidas más tarde. El trabajo rige las vidas de estos niños con un grado de responsabilidad que aumenta conforme a la edad y a las circunstancias a partir de los cuatro años de edad (Martín y Rodríguez, 2014).

En la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, algunos alumnos de entre siete y diez años no trabajan en el campo, pero en su lugar acuden a la “bloquera”¹⁴⁰ del Barrio de San Felipe de Latacunga, ciudad situada a una hora y media en coche desde la comunidad. Estos niños salen de su casa a las 21:00 hrs. de la noche para desplazarse hacia la fábrica en un coche particular con los comuneros de ésta y otras comunidades. Allí trabajan de 23:00 hrs. a 6:00 hrs., cuando se vuelven con algunos maestros hasta la comunidad para asistir a la escuela a partir de las 7:30 horas. Y “en este tiempo... reciben 3 dólares cada uno... A veces no nos alcanza, pero no hay más en qué trabajar.

¹³⁸Véase:http://app.sni.gob.ec/snmlink/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/1660012930001_DIAGNOSTICO%20PD%20yOT%20SHELL%202015_15-05-2015_15-07-49.pdf

¹³⁹Véase:<http://gobiernoabierto.quito.gob.ec/wpcontent/uploads/documentos/interactivos/PLAN/files/assets/downloads/publication.pdf>

¹⁴⁰ Fábrica destinada a la producción de bloques de cemento.

La ley dice que no tiene que trabajar los niños, pero es la necesidad misma de ellos mismos para comprar la comida, la ropa, los útiles escolares... es la necesidad misma»¹⁴¹.

Cuando los alumnos han concluido estas tareas, imprescindibles para el grupo doméstico familiar, van a la escuela hasta las 12.30 hrs. ó 13:30 hrs., según la unidad educativa de la que se trate. A esta hora regresan a casa para almorzar y durante la tarde vuelven a incorporarse al trabajo: los niños ayudan puntualmente en algunas actividades relacionadas con la agricultura y el cuidado del ganado, mientras que las niñas deben ocuparse de lavar la ropa y atender las necesidades del hogar. También dedican algún tiempo a la elaboración de artesanías, en cada caso. Al caer la noche, sobre las 18.30-19:00 hrs., descansan. Si sobra tiempo al término del día realizan las actividades escolares que el maestro manda para casa, si no, las reservan para el sábado o el domingo, cuando algunos de ellos también asisten a actos religiosos. Otros niños acuden a los mercados indígenas de Otavalo y Zumbahua los sábados para vender artesanías, como hemos señalado. En este caso, la tarea escolar pendiente se reserva para el domingo (Martín y Rodríguez, 2014).

Los alumnos que asisten a unidades del Milenio, situadas en comunidades indígenas, a diferencia de los anteriores disponen de dos turnos de enseñanza -matutino y vespertino- para compatibilizar el trabajo con su formación en la escuela. Los que asisten a la escuela en turno matutino igualmente comienzan su día entre las cuatro y las seis de la mañana y siguen las mismas dinámicas horarias y de trabajo con la agricultura, la ganadería y la elaboración de las artesanías. Por su parte, los alumnos que estudian en horario vespertino permanecen trabajando toda la mañana en actividades similares, hasta que se van a la escuela de 13:00 a 19:30 horas.

Para los niños que viven solos en las comunidades, la necesidad de trabajar adquiere una importancia literalmente vital en su propia subsistencia, dado que sus padres sólo les traen alimento cuando regresan algunos fines de semana. En el caso de aquellos que tienen padres que no vuelven nunca a la comunidad, deben trabajar necesariamente para proveerse el alimento.

¹⁴¹ Entrevista a M.N., rector y docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

En las unidades educativas urbanas los alumnos también desarrollan actividades económicas. Cuando salen de la escuela, aquéllos que se han desplazado solos y viven en la casa de algún familiar trabajan en la calle vendiendo caramelos y cigarrillos o limpiando calzados. Para ellos la necesidad de trabajar también es imperiosa, puesto que viven solos. Los que se desplazan a diario desde la comunidad a la ciudad participan de las actividades del campo –agricultura y ganadería- cuando regresan a sus casas.

Respecto a los que forman parte del proyecto migratorio de sus progenitores, en las ciudades los padres de familia trabajan en la construcción, mientras que las madres se dedican a la venta de camisetas, caramelos y cigarrillos en las calles. Cuando los niños son aún muy pequeños –de 0 a 3 años- acompañan a sus madres durante las horas de trabajo –puede verse fácilmente a las mujeres indígenas cargadas de hasta cuatro niños mientras venden estos productos en las ciudades ecuatorianas-. Desde los 4 años en adelante, los niños se dedican en solitario a la venta de estos artículos y a limpiar zapatos a los transeúntes. Al igual que ocurre con los niños que habitan y estudian en las comunidades, sólo si sobra tiempo los alumnos realizan las actividades que el maestro ha mandado para casa. El domingo también es el día de descanso, cuando aprovechan para hacer deberes y algunos de ellos asisten a actos religiosos, aunque en ocasiones los que viven en la ciudad aprovechan para ir a su comunidad de origen con motivo de la celebración de alguna fiesta y visitan a la familia.

Consideramos interesante señalar aquí la experiencia de los alumnos de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña* ubicada en el Mercado Mayorista de Quito, donde labora un número importante de indígenas que han emigrado desde el campo. Como ya se ha indicado, en el Mercado, tanto hombres como mujeres trabajan como cargadores de alimentos durante la noche, mientras que durante la mañana y parte de la tarde se dedican a la venta de los mismos. Sus hijos también colaboran en las actividades productivas. El día de estos niños comienza a las dos de la mañana, hora a la que se levantan junto a sus padres y madres para trabajar, mientras los más pequeños –niños de hasta tres años- se quedan solos en casa. A partir de las 2:00 hrs. comienzan a desgranar verduras para rellenar sacos por los que sólo recibirán unos cuantos dólares. Cargan los productos y se marchan hasta el Mercado sobre las tres, cuando empiezan a llegar camiones repletos de alimentos para ser descargados por mujeres y hombres. Esta es una dura labor para los padres y madres, mientras los niños van apoyando su

actividad con otras tareas hasta las ocho de la mañana. A esta hora se van a la *Tránsito Amaguaña* y allí están hasta las 13:00 hrs. A la salida de la escuela vuelven a sus casas y almuerzan. Posteriormente, ayudan en la casa o siguen trabajando en la mercancía que quedó por preparar para el día siguiente y al anochecer -entre las 18:30 y las 19:00 hrs.- se van a descansar (Martín y Rodríguez, 2014). Igualmente, si sobra algún tiempo realizan las actividades que el maestro mandó para casa.

4.2.3. Alimentación

La desnutrición es una característica generalizable a la práctica totalidad de los alumnos de todas las unidades educativas estudiadas. A este respecto, debemos tener en cuenta: que estos niños pertenecen a familias extremadamente pobres y que muchos de ellos viven solos, como ya se ha explicado, las duras condiciones ambientales del medio en el que se sitúan las comunidades y las condiciones en las que viven en las ciudades.

En las comunidades ubicadas en el páramo, la tierra es altamente improductiva y la agricultura se reduce al cultivo de papa, haba y melloco, mientras que la cría de ganado se basa fundamentalmente en el cerdo, la llama y el borrego. En las comunidades serranas de San José de la Bolsa (unidad *José Ignacio Narváez*), Colimbuela (unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi*) y Zumbahua (unidad del Milenio *Cacique Tumbalá*), estas actividades se complementan con la venta de artesanías en los mercados indígenas. Además, las dos primeras comunidades se sitúan en una zona de valles de la provincia de Imbabura en la que el clima es templado y la tierra ofrece una mayor productividad, mientras que en Zumbahua tienen cada vez importancia el turismo comunitario y las visitas a la laguna del volcán Quilotoa y a sus alrededores, situada a unos pocos kilómetros de la comunidad y donde los indígenas también venden artesanías y comidas típicas, alquilan caballos y ofrecen visitas guiadas. La existencia de una mayor actividad económica permite aliviar las necesidades alimenticias de los estudiantes.

En la selva, la producción agrícola es más abundante –plátano, yuca, coco, cacao y papaya, entre otros- y la cría de ganado se limita a la oveja y el cerdo. En este caso, como en el anterior, estos alimentos representan la base de la alimentación de los habitantes de las comunidades, la cual se completa con el consumo de arroz que llega desde otras zonas del país y que se adquiere en los mercados de las ciudades. En todos

los casos estudiados la producción es completamente insuficiente para su venta y se destina de manera exclusiva al auto-consumo, pero estos alimentos no proporcionan una dieta adecuada a los estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta la elevada actividad a la que se someten diariamente.

Durante los 200 días lectivos del curso y a través del Programa de Alimentación Escolar, el Estado suministra gratuitamente un desayuno a los alumnos de 3 y 4 años de Educación Inicial y a los alumnos de 5 a 14 años de Educación General Básica, de las unidades educativas fiscales (públicas) y fiscomisionales (concertadas), rurales y urbanas. Esta dotación no existe para los estudiantes de Bachillerato¹⁴².

En la Sierra el desayuno consiste en una barra de cereales o dos galletas y un vaso de colada de avena y en la Amazonía se ofrece igualmente una barra de cereales o dos galletas, pero la colada se sustituye por un jugo de frutas o leche de quinoa. Hasta el año 2013, los alumnos de todas las unidades educativas también recibían un almuerzo escolar que consistía en un plato elaborado con productos propios de la región –Sierra o Amazonía-, pero a partir de ese mismo año el almuerzo dejó de suministrarse a las unidades educativas del modelo comunitario, rurales y urbanas. Desde entonces, sólo es ofrecido a los alumnos de unidades del Milenio que presentan edades comprendidas entre los 3 y los 14 años de edad -como establece el Programa de Alimentación Escolar-¹⁴³. Pese a la reducción de la dotación alimentaria del Estado, el desayuno sigue siendo una aportación imprescindible para la alimentación de los alumnos de las escuelas rurales y urbanas del modelo comunitario.

La dotación alimentaria completa -desayuno y almuerzo escolar- a las unidades del Milenio -*Cacique Tumbalá* y *Sumak Yachana Wasi*- explica que las carencias alimentarias de sus alumnos hayan logrado suavizarse, ya que muchos de ellos solo comen en la escuela, como le sucede a la mayoría del resto de estudiantes. El almuerzo se elabora a partir de alimentos locales, que en la Sierra son principalmente maíz, haba y carne de vacuno y cerdo. Se compone de una sopa, un plato fuerte con ensalada, postre y bebida –jugo-. En las unidades del Milenio, los alumnos asisten a comedores en los que reciben sus alimentos en bandejas y son atendidos por cocineras, mientras que

¹⁴² Véase: <http://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar/>

¹⁴³ Idem.

en muchas escuelas del modelo comunitario ni si quiera existen los útiles para poder cocinar y, lo que es más importante, la comida. Asimismo, la *Sumak Yachana Wasi* cuenta con una pequeña tienda en la que los alumnos pueden adquirir alimentos a un precio muy asequible. El rector de esta institución afirma que sus estudiantes no sufren desnutrición:

“Acá tienen desayuno escolar, la colada con bastantes nutrientes, y el almuerzo tienen... realmente aquí no sufren desnutrición ni pasan hambre... por eso admiro al compañero Presidente. Los ves ahí cómo almuerzan, cómo les tratan, o sea, todos bien uniformados, una señora que les atiende en sus bandejas y tienen la alimentación, eso es maravilloso. Realmente... esos millones de dólares del Estado es maravilloso”¹⁴⁴.

Las madres y los padres de familia que han sido entrevistados en las unidades del Milenio se muestran muy contentos con la dotación alimentaria, ya que permite mitigar la desnutrición de sus hijos. Algunos de ellos son contrarios a Alianza País, pero reconocen que la necesidad y el hambre les impulsan a buscar cualquier tipo de solución para sacar adelante a sus familias. Llama poderosamente la atención que algunos de los rectores de centro, con un marcado alineamiento político hacia el actual gobierno, utilicen este tipo de circunstancias para hacer campaña:

“Yo tengo estudiantes aquí que las mamitas son opositoras [de Alianza País], pero claro, es una oposición ciega, ciega, ciega... porque el otro día me decían ‘qué lindo mi guagua tiene almuerzo’, le digo ‘¿quién le da el almuerzo?’, ‘el gobierno’, me dicen... ‘sí, ¿el del compañero Presidente que usted odia?’, les dije¹⁴⁵.”

Por otro lado, se han visitado escuelas del modelo comunitario a las que ni siquiera llega el desayuno escolar –como el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*- y todas las que se inscriben dentro de este mismo modelo -rurales y urbanas- reciben la ayuda temporal de manos externas al Estado –de organizaciones no gubernamentales, de

¹⁴⁴ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015.

¹⁴⁵ Idem.

asociaciones indígenas y de la Iglesia- para poder alimentar a los alumnos. Estas aportaciones, aunque son necesarias, no logran resolver los problemas de desnutrición.

“El desayuno y el almuerzo sí ha estado en otras escuelas que dan, pero aquí no sé por qué no nos llega, aquí no ha mandado el Ministerio, pero está dando la compañía AID. Nos ayuda con la comida. El Ministerio estaba dando, pero ahora ya no hace cargo. No... el gobierno... porque esta compañía pertenece a... parroquia Curaray, entonces esa compañía ha abarcado... está ayudando a las comunidades y nos hace falta porque los niños ya ve cómo están”¹⁴⁶.

“Hay muchas dificultades económicas, son padres que han emigrado desde la selva hasta la ciudad al menos para mejorar y no hay esa atención...y otros niños están aquí solos y hay de falta de vivienda, de servicios básicos y vienen aquí y vienen solos y vienen de comunidades. Los alumnos viven solos, sin familiares aquí. Hay un alto grado de desnutrición, porque a veces, como viven solos no tienen, pero a veces los profesores nos encargamos de darles algo y ellos caminan lejos y no pueden traer comida. Esto debe ser una política de Estado, del gobierno, un asunto de preocupación por estos niños, porque los padres de familia son de estratos económicos muy bajos y tienen los niños desnutrición. Gracias a una persona que está ayudando, el padre dominico, están recibiendo un poco de alimentación, pero no es para siempre y ya de ahí no tienen. Hay desnutrición, hay mucha hambruna, por eso estamos necesitados, estamos preocupados de que el Estado no nos da la alimentación”¹⁴⁷.

Cuando no existe ayuda de alguna entidad externa al Estado, las cosechas y el ganado no han dado producción o no ha podido comprarse comida en la ciudad por falta de recursos económicos, el único alimento que toman los alumnos es el desayuno escolar que reciben en la escuela. La situación de desnutrición es tal, que durante el trabajo de campo en algunas escuelas rurales del modelo comunitario pudo verse cómo los

¹⁴⁶ Entrevista a M.A., rectora y docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

¹⁴⁷ Entrevista a R.S., docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 03/06/2014.

maestros se escondían para no comer delante de sus alumnos la comida que se llevaban de sus casas¹⁴⁸.

En todo este escenario constituye una excepción la unidad educativa urbana *Tránsito Amaguaña* de Quito. La ubicación de la unidad en el Mercado permite a los alumnos tener un mayor acceso a los alimentos, pero los nutrientes que reciben tampoco llegan a complementar la dieta que necesitan para alimentarse y crecer adecuadamente.

Por último, nos gustaría recoger aquí un acontecimiento que tuvo lugar en la unidad educativa urbana *Amauta Ñampi* por la perplejidad que me causó. La *Amauta* goza de un prestigio y reconocimiento a nivel nacional -del que carecen otras unidades educativas- por la labor que realiza de revitalización y conservación de la identidad cultural de los alumnos -aunque bastante cuestionable desde lo que realmente debiera ser una EIB-. Esta condición hace que reciba la visita de las autoridades educativas provinciales y nacionales en actos puntuales de promoción de la escuela. Durante la penúltima semana de trabajo de campo en esta unidad iban a celebrarse las fiestas de conmemoración del 23 aniversario de la institución. A dicha celebración fueron invitadas algunas autoridades educativas, entre ellas el Director Zonal 3 -zona a la que pertenece la unidad- y otros representantes del Estado en materia de educación. Para dar de comer a las autoridades ese día se solicitaron dos dólares de contribución a cada uno de los estudiantes. Es decir, la unidad educativa pidió a sus alumnos -que pasan verdaderas necesidades de muy distinta naturaleza- una contribución económica -que para personas que viven en condiciones de severa pobreza supone un esfuerzo desmesurado- para dar de comer a los representantes de un Estado que no cubre las necesidades alimenticias ni educativas de sus alumnos y que permanentemente vulnera sus derechos. Cuando se le preguntó a la directora del centro si estos gastos no podían asumirlos el Distrito de EIB, el Ayuntamiento o el propio Estado, afirmó que no existían ayudas para esos fines y que los gastos corrían siempre a cuenta de la institución.

¹⁴⁸ Nota de campo tomada durante observación participante. 27/04/2014.

4.2.4. Uniforme escolar

Desde el año 2007, el Estado distribuye gratuitamente el uniforme escolar a través del programa “Hilando el Desarrollo”. Para su elaboración el gobierno contrata a artesanos del sector empresarial de corte y confección y se pretende que su diseño sea culturalmente pertinente, en función del pueblo y nacionalidad de los estudiantes. El suministro de los uniformes se ofrece (1) a todos los alumnos de unidades educativas fiscales y fiscomisionales de Educación Inicial de las zonas urbanas y rurales; (2) a todos los alumnos de instituciones educativas fiscales y fiscomisionales de Educación General Básica que se ubiquen en zonas rurales; (3) a todos los alumnos de instituciones educativas fiscales y fiscomisionales de Educación General Básica, situadas en zonas urbanas de la Amazonía; y (4) a todos los alumnos de todos los niveles de las unidades educativas del Milenio¹⁴⁹.

Como puede verse, en el caso de las escuelas del modelo comunitario, dentro de la Educación General Básica el Estado no suministra uniformes a los alumnos que estudien en unidades educativas urbanas –a excepción de los que lo hagan en la Amazonía–, mientras que dentro del Bachillerato el uniforme no se suministra en ningún caso. En cambio, éste se proporciona a todos los estudiantes de todos los niveles educativos de las unidades del Milenio.

Ha podido constatarse que los uniformes llegan a todas las unidades educativas, pero en muchos casos las tallas no son adecuadas y su diseño no es culturalmente pertinente. Esto último se relaciona directamente con un criterio homogeneizador: a todos los centros de una misma zona (Sierra o Amazonía) se manda un mismo diseño sin considerar las especificidades de la vestimenta, pues aún dentro de una misma nacionalidad indígena cada pueblo tiene su particular forma de vestir. Además, los uniformes que llegan a algunas unidades educativas no difieren de aquellos que usan los estudiantes mestizos de cualquier escuela privada de Quito. De hecho, este tipo de uniforme es el que llega a la selva y a la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá*.

¹⁴⁹ Véase: <http://educacion.gob.ec/uniformes-escolares/>

Debe subrayarse que dentro de este escenario ha vuelto a ser excepcional la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*, dado que en ella no se utiliza el uniforme suministrado por el gobierno. Sin embargo, como en el resto de casos, se establece una asociación entre el uso de la ropa indígena y la celebración de acontecimientos especiales en el calendario escolar –por ejemplo, la celebración del Minuto Cívico todos los lunes, como explicaremos más adelante-:

“Nosotros no usamos uniforme aquí y nosotros decimos aquí, cuando hay cosas especialísimas, decimos tienen que venir bien guapos, ¿y cómo es venir bien guapos? con su ropa original, bien lavaditos, bien limpiécitos, bien peinadito, con su sombrero, con su poncho los hombres, las mujeres con su chalina¹⁵⁰, dependiendo de qué lugar sean. No usamos porque uniformarles es una manera de homogeneizarles. A mí me parece que aquí el gobierno tiene la buena intención por ejemplo de dar trabajo a los artesanos. Entonces, para los uniformes de los niños eso es loable, eso, ¡es buenísimo!, ¿no? Lo que yo pienso que se debería hacer es: les van a dar la ropa, entonces estos artesanos que hagan la ropa de ellos. A nosotros nos apoya una organización, “Tierra Nueva”, y nos dijeron que ‘les vamos a dar zapatos y uniformes’. Entonces les dijimos ‘ahh ¿quieren darles ropa?, así es como queremos, tómenlo o déjenlo’. Entonces les dieron a las niñas, a las que eran de Cotopaxi les dieron las faldas de Cotopaxi, a quien era de Chimborazo, les dieron su anaco¹⁵¹ de Chimborazo, lo mismo la chalina...”¹⁵².

Por otro lado, tampoco se tienen en cuenta las características del medio en el que habitan los estudiantes. En los páramos, a más de 3.000 metros de altura, las temperaturas son demasiado bajas y el uniforme no abriga suficientemente a los alumnos. Sumado a esto, la deficiente alimentación y el estado de la infraestructura de las escuelas rurales -del modelo comunitario- hacen insostenible el frío -que es intenso

¹⁵⁰ La chalina es una prenda de vestir característica de la mujer indígena serrana. Normalmente es de seda, algodón o lana y se usa para cubrir el cuello y los hombros (a modo de chal). Algunas mujeres también la usan para armar una especie de mochila en la que llevan a sus hijos pequeños.

¹⁵¹ El anaco es una falda larga que cubre los tobillos. Se sujeta a la cintura con una faja de colores que suele medir más de 30 centímetros y se va enrollando alrededor de la misma. El anaco, la camisa bordada y la chalina representan la vestimenta típica de la mujer indígena en muchas provincias de la Sierra.

¹⁵² Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

y constante- y facilitan la contracción de enfermedades pulmonares. Por ello es habitual ver en las aulas a los alumnos envueltos en mantas que se llevan de sus casas. A diferencia de lo que ocurre en estas escuelas, en las del Milenio la calidad de las infraestructuras logra aliviar el frío considerablemente.



Alumna de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*.

La dotación de uniformes también resulta una aportación indispensable para estos alumnos. Los escasos recursos económicos de las familias obligan a los niños a heredar las ropas y zapatos de sus hermanos mayores o de otros familiares, artículos que por su uso ya están muy deteriorados y que, por otro lado, no se ajustan a las tallas de los nuevos usuarios en muchos casos. Mientras que en la Sierra el abrigo es una necesidad imperante, en la selva hay alumnos que asisten a clase semidesnudos y descalzos. En este caso, si bien el clima no requiere de tanto abrigo –lo cual no significa que no sea necesaria la ropa-, el calzado es indispensable para no contraer enfermedades por infección, por la picadura de insectos o por el contacto con determinadas plantas.

A excepción de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*, en todos los centros el uniforme escolar es llamado, tanto por alumnos como por docentes, “uniforme cultural”, denominación con la que se hace referencia a las características de la indumentaria propia de las nacionalidades indígenas. Esta denominación promueve la folklorización de la vestimenta indígena, lo que se ve reforzado por el uso exclusivo del uniforme los lunes para cantar el himno a la nación, cuando las escuelas reciben la visita de alguna autoridad educativa o cuando celebran actos relacionados con las cosmovisiones indígenas -por ejemplo, rituales y ofrendas a la *Pachamama*, el *Inty*

Raymi y el *Pawkar Raymi*, como explicaremos más adelante-. Sin embargo, no visten el uniforme todos los días como parte intrínseca a su propia identidad étnica y cultural. A excepción del lunes, el resto de días las alumnas combinan ropas occidentales con indígenas o visten totalmente a la occidental como lo hacen siempre los alumnos. En las unidades en las que los estudiantes reciben el mismo uniforme que en escuelas privadas y blanco-mestizas de Quito no hay ningún “uniforme cultural”, aunque sí se celebra el Minuto Cívico para homenajear a la nación y deben llevar el uniforme disponible.

“Ellos saben venir con su uniforme y más que todo el lunes tienen que venir... para cantar el himno y de ahí.. así cuando hacemos algo especial en la institución ahí si vienen, les decimos, tienen que venir con su ropa de ellos, de indígenas”¹⁵³.

“Acá los guaguas tienen su uniforme cultural que deben traer los días lunes para cantarles a la bandera. Después no traen nunca y si quiera el lunes tampoco dan trayendo muchos, aunque les decimos que lleven puesto el uniforme”¹⁵⁴.

Al respecto de esta cuestión es interesante resaltar el papel del maestro, especialmente, del indígena. El maestro es el referente máximo en la escuela y mediante sus actos, actitudes, prácticas y comportamientos da ejemplo a los alumnos a los que enseña. La indumentaria con la que los docentes indígenas asisten al centro es en la práctica totalidad de los casos occidental. Del total de docentes, sólo tres maestras indígenas vestían las ropas propias del pueblo al que pertenecían, mientras que el resto llevaban sólo algún complemento indígena –pulsera o pendientes-. Los maestros, sin embargo, iban todos vestidos a la occidental. La lengua vehicular del conocimiento y los contenidos de la enseñanza tienen un peso indiscutible en el proceso educativo, pero también existen otros elementos muy visibles -como en este caso la vestimenta- que forman parte de la identidad y de la transmisión de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La transmisión de estos valores tampoco puede realizarse cuando se trata de maestros mestizos, ya que todos van vestidos de manera occidental.

¹⁵³ Entrevista a M.A., docente de la unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 26/03/2014.

¹⁵⁴ Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 02/05/2014.

Adicionalmente, en algunas unidades educativas del modelo comunitario los alumnos reciben un chándal, que en los establecimientos urbanos llevan el emblema de la institución. En las unidades del Milenio, como cabe esperar, todos los estudiantes reciben un chándal con el emblema de la institución y del gobierno, los mismos que se recogen en el “uniforme cultural”. La adquisición del chándal tiene que ver con la introducción de la asignatura de Educación Física en el currículum escolar, aunque se trata de una materia en la que no se contemplan contenidos relacionados con las cosmovisiones indígenas –como juegos y otras actividades-, sino deportes eminentemente occidentales –principalmente el fútbol y el volleyball-. Más adelante abordaremos el análisis de las mallas curriculares de manera más pormenorizada (apartado “4.4. Los programas de estudio”).

4.2.5. Procesos de aula

Dentro de los procesos de aula tenemos que distinguir una serie de elementos: la lengua de interacción (con el maestro y con los compañeros) y la lengua de lecto-escritura, el tipo de actividades que se realizan y otros elementos que influyen en el rendimiento del alumno y en el grado de promoción escolar (modelo de enseñanza unidocente y pluridocente, situación familiar y socio-económica y alimentación).

a) Lengua de interacción y lengua de lecto-escritura

De acuerdo con el modelo de EIB, la lengua materna debería vehicular el conocimiento y ser el instrumento principal de enseñanza en el proceso educativo para reforzar la propia identidad cultural, pues la lengua no sólo transmite información sino que además modela la cognición y construye los patrones de comportamiento que integran la cultura. El castellano, en este caso la segunda lengua, debería introducirse posteriormente para favorecer la relación intercultural, pero sin reemplazar a la lengua materna (Aguirre, 1992; Godenzzi, 1997; López, 1999).

Los alumnos de algunas de las unidades educativas estudiadas -del modelo comunitario y del Milenio- son bilingües, pero en la mayoría de las ocasiones sólo han aprendido algunas palabras sueltas de su lengua materna. Normalmente, la transmisión de la lengua comienza en el ámbito doméstico desde los primeros días de vida del niño.

Dentro de las cosmovisiones indígenas, la transmisión de la lengua y la cultura es una responsabilidad principalmente atribuida a las madres, aunque la interacción cotidiana con el padre, con otros miembros de la familia y con la propia comunidad permite establecer diferentes cauces de transferencia (Montaluisa, 1988; Yáñez, 1995). La situación de pobreza que asola a las comunidades ha incrementado la migración de la población indígena, de manera que cuando los progenitores emigran a las ciudades la cadena de transmisión se rompe si los hijos se quedan en ellas y no forman parte del proyecto migratorio. En este caso, algunos alumnos pueden seguir aprendiendo la lengua si esa cadena se extiende hasta los abuelos, pero si no tienen abuelos y se quedan solos la lengua no puede transmitirse.

Por otro lado, aunque los progenitores no emigren a las ciudades, la transmisión de la lengua materna también puede verse afectada por motivos relacionados con el miedo a la marginación y a la discriminación. Muchos padres y madres confiesan no transmitir la lengua materna a sus hijos e incluso prohibirles que la hablen para que no sufran lo que ellos sufrieron. Ha podido observarse cómo esto ha redundado en los hijos a través de un sentimiento de vergüenza y una negación sistematizada de la lengua y de la identidad étnica y cultural, provocándoles graves lesiones en su autoestima (Heise, Tubino y Ardito, 1994; López, 1999). Otros padres y madres dejan de transmitir la lengua por directa dejadez.

“Nosotros fuimos muy maltratados por hablar kichwa, entonces olvidamos así a la fuerza y nunca más hablamos para nuestros hijos y por eso decimos a los profesores que por favor, que no queremos que enseñe kichwa, no queremos que sufra como nosotros sufrimos. Eso sucedió conmigo, por eso mis hijos me dicen ‘mami, por tu culpa no hablamos fluido la lengua’. Y es que también en esta sociedad, como que la lengua se te acostumbra a hablar en castellano, porque la mayoría es castellano y si no es aquí, realmente es difícil hablar porque ¿con quién hablo? Y entonces ellos me dicen ‘mami, por tu culpa nosotros tenemos que esconder de los mishus [mestizos]’”¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Entrevista a M.J.I.N., madre de familia. Unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Indígena. 10/03/2014.

La familia y la escuela son las dos instituciones más importantes en los procesos de enculturación del grupo social de referencia. En las comunidades, la transmisión de la lengua y la cultura está condicionada por la situación migratoria de los progenitores y por la existencia de los abuelos, como venimos explicando. Veamos qué ocurre en la escuela, donde los procesos que se siguen son los que se exponen a continuación.

Dentro del aula la lengua de interacción entre el maestro y los alumnos es el castellano. Cuando el maestro es mestizo ésta es la única lengua de comunicación posible entre él y sus estudiantes, puesto que éste no conoce la lengua materna de aquéllos; cuando el maestro es indígena, la lengua de interacción entre él y los educandos, a pesar de lo que podría esperarse, sigue siendo el castellano en la práctica totalidad de los casos. Sólo si el maestro habla a sus alumnos puntualmente en su lengua materna éstos le contestan en el mismo idioma, aunque incluso en muchas de estas ocasiones los alumnos siguen contestando en castellano.

Fuera del aula la lengua de interacción entre maestro y alumnos sigue siendo la misma. Los docentes indígenas únicamente recurren a la lengua materna cuando quieren que el contenido de su mensaje no sea conocido por los blanco-mestizos o cuando se comunican con algún comunero no bilingüe. Esta situación explica el desconocimiento de la lengua materna por parte de muchos alumnos:

- “- A.I.N.: ¿Sabe kichwa?
- M.R.: Sé algo, por ejemplo, *Ñukaka Martami kani* [Me llamo Marta]
 - A.I.N.: ¡Sí ha sabido! Yo no sé, sólo palabras sueltas... *wasi* [casa]...
 - M.R.: ¿Por qué no sabes?
 - A.I.N.: No sé... no me enseñaron”¹⁵⁶.
-
- M.R.: ¿Sabes decir algo en kichwa?
 - A.S.Y.: No... sólo sé...
 - M.R.: Dilo, qué sabes. Enséñame, yo quiero aprender
 - A.S.Y.: *Ali punlla* [buenos días]

¹⁵⁶ Conversación informal con alumna de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Indígena. 20/03/2014.

- M.R.: ¿Y qué más?
- A.S.Y.: Ya no sé más, sólo cosas sueltas, *ari* [si]...¹⁵⁷.

“- M.R.: ¿Sabes shuar?

- A.R.V.: No...
- M.R.: ¿Nada?
- A.R.V.: No ...
- M.R.: Pero tú eres shuar, ¿por qué no hablas tu lengua?
- A.R.V.: Nadie me enseñó... yo sólo sé español”¹⁵⁸.

Cuando tratábamos los docentes, hacíamos referencia a aquella situación en la que una maestra y rectora de una unidad educativa urbana -la *Amauta Ñampi*- dejaba de asistir a clase por asuntos relacionados con la dirección del centro. Recordemos que la clase a la que siempre faltaba era la de lengua materna. Las consecuencias resultantes pudieron corroborarse personalmente hablando con sus alumnos. Recojo aquí la nota correspondiente, tomada durante la observación participante:

“Termina la clase de Matemáticas y el profesor se despide diciendo *kayakama* [hasta mañana]. De las dos alumnas situadas a mi lado, una pregunta a la otra qué es *kayakama*. Le contesto yo e iniciamos una conversación:

- A.A.Ñ.: ¿Sabe kichwa?
- M.R.: Si, un poco, ¿no sabes? (el saludo es básico, pienso)
- A.A.Ñ.: No sé kichwa, no se habla en mi casa
- M.R.: ¿Y aquí no aprendes?
- A.A.Ñ.: Es que sabe faltar la licenciada a dar kichwa.

En efecto, no vendrá. Son las 12:05...las 12:20... no aparece. Entra una alumna en clase diciendo que la maestra no asistirá porque está muy ocupada y que el deber que manda para mañana es cinco palabras que empiecen por –a en kichwa con su dibujo

¹⁵⁷ Conversación informal con alumna de la unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi. Indígena. 24/02/2015.

¹⁵⁸ Conversación informal con alumno del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Indígena. 02/03/2015.

correspondiente y en cartulina para presentación. Los alumnos se quedan solos todo el tiempo, hablan, salen y entran de la clase, no hacen las actividades. Me quedo con ellos conversando hasta el final de la hora”¹⁵⁹.

La interacción entre los alumnos que hablan la lengua materna transcurre comúnmente en la misma, pero cuando existe algún compañero monolingüe (castellano) la comunicación se hace sólo en español. No obstante, entre estos alumnos que sí hablan fluidamente su lengua se ha observado un uso predominante del castellano por parte de los pre y adolescentes en detrimento de su propia lengua.

También ha podido comprobarse cómo los alumnos monolingües aprenden la lengua materna de los bilingües. Incluso en unidades educativas del modelo comunitario -no así en las del Milenio-, cuando sólo hay un niño que habla la lengua materna de manera fluida es tomado como referente por el maestro mestizo para enseñar al resto de compañeros que no la hablan y para su propio aprendizaje. En este caso, el proceso se da a la inversa -desde un alumno hacia el docente- y el estudiante en cuestión es tomado como “educador circunstancial” de la lengua materna.

Respecto a la lengua de lecto-escritura, es predominantemente el castellano. El libro de texto principal está escrito en castellano y existe un libro adicional para los alumnos de unidades educativas interculturales bilingües – el *Kukayo Pedagógico*- que consta de ocho unidades didácticas: cuatro en castellano y cuatro en kichwa. Sin embargo, se trata de un kichwa unificado que los alumnos de muchas zonas serranas y amazónicas no entienden porque, de nuevo, no se han tenido en cuenta las especificidades, en este caso, lingüísticas.

Los *kukayos* suministrados por el Estado a las unidades educativas amazónicas visitadas son los mismos. Así, cuando los alumnos son kichwas-serranos ó kichwas-amazónicos, a pesar de la uniformización del lenguaje existe mayor pertinencia. Pero cuando los alumnos son shuar o de otra nacionalidad –andoa, ashuar, shiwiar o zápara, entre otras- la correspondencia entre la lengua indígena del libro y la de los alumnos es inexistente y

¹⁵⁹ Nota de campo tomada durante observación participante. 23/05/2014.

hace completamente inviable el proceso educativo. En este caso, los estudiantes sólo trabajan en castellano.

De cualquier manera, y a pesar de la existencia de un libro adicional en lengua indígena, el desconocimiento de la misma por parte de los maestros mestizos hace que el libro sea eludido o que algunos docentes recurran a un diccionario bilingüe para tratar -vanamente- de trabajar la lengua. Insistimos en que esto es siempre en el caso de los docentes mestizos de las escuelas del modelo comunitario, ya que en las del Milenio no están obligados a alfabetizar en la lengua indígena ni tienen asignada la asignatura de Lengua de la Nacionalidad. Los docentes indígenas sí hacen uso de estos textos, aunque la uniformización del kichwa provoca que ni ellos mismos conozcan algunas palabras y expresiones. Otros materiales complementarios que elaboran los maestros, mestizos e indígenas, se confeccionan también en castellano.

b) Tipos de actividades realizadas

El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula sigue siempre la misma secuencia: primero el maestro explica el contenido recogido en el libro de texto y posteriormente los alumnos realizan el ejercicio correspondiente. Aunque éste es el proceso estándar, se han registrado diferencias notables entre las unidades del modelo comunitario y las del Milenio.

En las escuelas del modelo comunitario en las que la enseñanza es unidocente o pluridocente, la incapacidad del educador para controlar a otros grados mientras trabaja con uno en particular desencadena el recurso a la improvisación. En estos casos, los ejercicios no se terminan o no se realizan y, en su lugar, el maestro recurre a tareas tipo, principalmente copiar desde el libro o la pizarra al cuaderno y hacer algún dibujo. En las escuelas que disponen de modelos de enseñanza completos los ejercicios sí se realizan y las actividades tipo son menos recurrentes, aunque no inexistentes.

En las asignaturas de Matemáticas y Lengua y Literatura, una actividad frecuente es la de recitar entre todos los alumnos las tablas de multiplicar y el abecedario, respectivamente. En los modelos de enseñanza uni y pluridocentes esto es particularmente importante porque el maestro consigue captar la atención de todo el

alumnado. También se realizan otras actividades de lecto-escritura y cálculo complementarias al libro de texto que son confeccionadas por los docentes.

En las unidades del Milenio los procesos de aula transcurren sin mayores problemas. Sólo en aquellas clases en las que la ratio alumnos-docente es demasiado elevada los maestros tienen inconvenientes para controlar a los estudiantes. Salvo en estos casos, la enseñanza se desarrolla adecuadamente, las dudas se resuelven y los ejercicios se empiezan y terminan en los tiempos establecidos habitualmente. No obstante, también se recurre a tareas tipo, como la de realizar copiados de la pizarra o del libro de texto al cuaderno, pero no a la de hacer dibujos libres. Como material complementario al libro de texto, en ocasiones los alumnos también realizan actividades confeccionadas por los maestros.

Los contenidos relacionados con la Computación sólo se imparten en algunas de las escuelas del modelo comunitario, pero en ningún caso hay maestros especializados en la materia. Las actividades desarrolladas varían desde el montaje y desmontaje de los equipos –en considerable estado de obsolescencia y deterioro-, bajo la guía de un maestro que se apoya en un manual de informática, pasando por el aprendizaje básico del programa Word, hasta dejar total libertad a los alumnos para que se entretengan con juegos sencillos en el ordenador. En otros establecimientos del modelo comunitario no se trabaja la Computación porque no existen ni infraestructuras ni equipamientos para ello.

Por el contrario, en las unidades del Milenio sí se trabaja todo lo relacionado con el aprendizaje de la Computación, ya que existen salas de ordenadores y conexión a Internet -recordemos que una de las principales características de estas instituciones es el manejo de las modernas tecnologías-. Asimismo, al frente de esta materia se encuentran algunos docentes especializados que enseñan a los estudiantes a usar el paquete Office (Word, Excel, Power Point) y a navegar por la red.

En algunas escuelas del modelo comunitario situadas en la Sierra –como la *Pacha Quilotoa*- el natural transcurso de los procesos de aula necesita ser interrumpido en ocasiones. El frío es tan intenso que el maestro debe convocar a los alumnos al centro de la clase o sacarlos al patio para hacer ejercicio y entrar en calor. En escuelas del

mismo modelo situadas en la selva –como el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*- estos procesos también son interrumpidos por los maestros. Cuando el calor y la humedad se concentran demasiado en el aula provocan el sofoco de los estudiantes, los cuales deben pasar periodos cortos de tiempo al aire libre. Estas interrupciones no se han registrado en las unidades del Milenio porque las infraestructuras son adecuadas.

En todas las unidades educativas -tanto del modelo comunitario como del Milenio- las actividades que se desarrollan fuera del aula son las que tienen que ver con la asignatura de Educación Física Intercultural y, en casos puntuales, los docentes indígenas de escuelas situadas en comunidades organizan salidas al campo para explicar la flora y la fauna del lugar o las actividades productivas de las mismas. No obstante, se ha observado que en escuelas unidocentes y pluridocentes a veces el maestro saca al patio a alumnos de un mismo grado para leer algún texto mientras que el resto permanece solo en las aulas, lo que favorece su distracción: salen y entran en ellas y se dedican a jugar.

Dentro de la asignatura de Educación Física Intercultural, en algunas unidades del modelo comunitario se practican ejercicios básicos de calentamiento, carrera y estiramiento durante los primeros 20 o 30 minutos de la clase. El resto del tiempo se reserva para la práctica del fútbol o del volleyball. En otras escuelas del mismo modelo se deja la hora completa a los alumnos para que practiquen los mismos deportes. Estos espacios de tiempo no difieren de los recreos, donde los estudiantes realizan las mismas actividades, juegan o se sientan a conversar.

En las unidades del Milenio la asignatura de Educación Física se desarrolla en el gimnasio, en los patios y en las canchas, según el tipo de actividad que corresponda en cada momento. Dentro del gimnasio, las actividades consisten en la realización de ejercicios de salto, estiramiento, carrera y otras relacionadas con el atletismo. En los patios, además de estas actividades, también se practica el fútbol, el volleyball y el baloncesto. Los alumnos son dirigidos por un maestro especializado durante toda la sesión y sólo en algunas ocasiones disfrutan de los últimos 15 minutos de clase para practicar algún deporte libre.

Como han señalado algunos expertos (López, 1999), las actividades prácticas que potencian el aprendizaje de la interculturalidad –como juegos de rol, debates y otras– son especialmente importantes dentro la educación intercultural bilingüe. Con ellas el alumnado tiene la posibilidad de enfrentarse a situaciones y conflictos culturales simulados, a partir de los que puede aprender a desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la situación de interculturalidad. Sin embargo, ni los libros de texto las incorporan en las distintas asignaturas ni los docentes las confeccionan como actividades complementarias, por lo que no han sido registradas en ningún caso.

c) Otros elementos que influyen en el rendimiento del alumno y en el grado de promoción escolar

La deficiente alimentación, el cansancio por el trabajo en el campo, en los mercados, en las fábricas o vendiendo en las calles, el abandono, la soledad, la desestructuración y la violencia familiar, la falta de afecto, de estabilidad y de estimulación emocional y los embarazos tempranos son elementos que redundan muy negativamente en la salud y en el rendimiento escolar del alumnado. Sin embargo, también se han registrado diferencias notables entre los alumnos que asisten a las escuelas de un modelo y del otro.

En las unidades del modelo comunitario los elementos arriba descritos se acentúan más, especialmente los que tienen que ver con la alimentación, las infraestructuras y, en general, las condiciones en las que transcurren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos docentes advierten sobre las repercusiones que ello tiene en el crecimiento de los estudiantes, principalmente una estatura menor a la que les corresponde por edad y graves signos de agotamiento¹⁶⁰. Estas duras condiciones de vida provocan que durante los procesos de aula los alumnos, tanto los que viven en comunidades como los que viven en ciudades, tengan el rostro cansado, se duerman sobre sus pupitres, permanezcan con la mirada ida o rompan a llorar. Como puede esperarse, los niveles de concentración de los estudiantes son muy bajos y su capacidad de aprendizaje es muy reducida:

¹⁶⁰ Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 29/04/2014.

“Es que no aprenden, no aprenden...ya no sé cómo enseñarles, ya les he hecho repetir... les he hecho, les he explicado, pero es que no... [se detiene, llora] ¡no pueden aprender así!”¹⁶¹.

“Los niños, como trabajan toda la noche, vienen con sueño, están traumatados, están mal de salud y se quedan dormidos dentro del aula y están traumatados, no pueden, no pueden entender bien”¹⁶².

Ésta es una cuestión que se agudiza cuando se trata de modelos educativos uni y pluridocentes, ya que el maestro no puede atender adecuadamente a todos los alumnos. La conjugación de todos estos elementos provoca que el nivel de formación de los estudiantes sea muy rudimentario. En algunos casos, a lo máximo que aspiran es a un nivel muy elemental de lecto-escritura y cálculo. Estas condiciones de vida y la imposibilidad de acceder a la educación provocan altas tasas de absentismo escolar.

“En la actualidad, 60 de cada 100 no llegan a tener su bachillerato y 3 de cada 1000 llegan a tener título universitario. Y después peor... el tema de posgrado ya son 3 de cada 10.000. Entonces eso te da cuenta que, a pesar de que hubo todo un proceso que motivó la educación para las comunidades y todo eso, todavía es un proceso excluyente. Porque en la formación inicial... en las comunidades indígenas alrededor del 94% más o menos, hasta lo que sería el sexto-séptimo año de Educación Básica que va hasta el décimo año, tú empiezas a ver en los datos que desde el octavo, noveno y décimo año, empiezan a haber en los índices una declinación terrible, ya los niños empiezan a dejar de estudiar, pero no muestran las causas, el porqué. Ciertamente es crítica la situación económica-social, los mayores índices de pobreza están en los pueblos indígenas. De los niños de 0 a 17 años, el 89% el 89 y pico, casi un 90 por ciento en cifras redondas digamos, viven en hogares pobres los niños de 0 a 17 años. Entonces..., pero a más de eso, los niños dejan de estudiar porque no hay oferta educativa, o sea, escuelas en las comunidades tienen hasta séptimo año de Básica. Si tú quieres ir al octavo año, ya no tienen aulas. ¿Entonces qué pasa con

¹⁶¹ Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

¹⁶² Entrevista a V.I., rector y docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

esos niños? Tienen que trasladarse hacia otros sitios más urbanos y formarse, pero si no pueden hacerlo, entonces ya no se forman”¹⁶³.

Debe señalarse que los alumnos de las escuelas del Milenio no presentan los problemas de desnutrición que en cambio sí registran los de escuelas del modelo comunitario. Aunque los estudiantes de la unidad *Cacique Tumbalá* sufren desnutrición, esta situación está empezando a resolverse gracias a la dotación alimentaria que suministra el Estado, mientras que los de la unidad *Sumak Yachana Wasi* no presentan problemas de este tipo, como afirma su rector. Asimismo, la mayor actividad económica de las zonas en las que se ubican las unidades -relacionada con el ecoturismo, las artesanías y los mercados indígenas, además de la agricultura y la ganadería- y la mayor producción que se obtiene en Imbabura, gracias a la calidad del suelo y a la existencia de un clima más templado, ayudan a paliar estos problemas. La unidad *José Ignacio Narváez* no es una unidad del Milenio y, por tanto, no recibe el almuerzo escolar. Sin embargo, al estar situada también en Imbabura, la actividad económica de la zona permite que igualmente sus estudiantes tengan mayores posibilidades de alimentarse, aunque no por ello no sufren desnutrición.

Al mismo tiempo, en las unidades del Milenio las mejores condiciones materiales de aprendizaje –disponibilidad de útiles escolares, tecnología de última generación, conexión a internet y otros- y la modalidad de enseñanza completa permiten que las posibilidades de promoción escolar sean mayores. Los maestros señalan que el 50% de los estudiantes promociona y el 50% de ellos no lo hace. Los motivos que impiden alcanzar a ese 50% el éxito académico tienen que ver con la falta de afecto y estimulación derivada de la desestructuración y la violencia familiar, el abandono y la falta de tiempo para realizar las tareas que se mandan a casa por motivos de trabajo. Todo ello redundando en un bajo nivel de concentración, además de falta de interés y dedicación. Sin embargo, en ningún caso añaden signos de desnutrición ni problemas en el crecimiento derivados de ésta, como sí ocurre con los estudiantes de escuelas del modelo comunitario.

¹⁶³ Entrevista a M.B., intelectual, militante de la CONAIE y ex-director su área de Comunicación. Indígena. 10/07/2013.

“Más o menos la mitad de nuestros alumnos sí rinde bien, sí promociona, y la otra mitad no puede. Ellos tienen problemas para estudiar porque más bien tienen que trabajar porque aquí las familias son pobres y entonces necesitan esa ayuda de que los hijos trabajen. Pero aquí tienen las cosas para ellos poder aprender, aunque algunos no pueden dar comprando, pero aquí la institución les da los materiales y tratamos de que puedan seguir estudiando...y... problemas así de la alimentación no tenemos porque el gobierno nos ayuda con eso, nos da la alimentación para que ellos puedan comer”¹⁶⁴.

“Acá... nos hemos dado cuenta que mandamos muchas tareas para la casa, entonces, tenemos que pensar de que se trata de niños que tienen que trabajar y tenemos que mandarles menos tareas para la casa y más para que hagan en la institución. De ahí, también hay niños que no tienen plata para comprar materiales y también les mandamos tareas que son con internet, pero todo eso pueden hacer acá en la escuela, porque aquí sí hay lo que necesitan, sí hay esas cosas. Pero no tienen problemas de alimentación porque nosotros recibimos la alimentación del Estado, de eso no tienen problemas. Lo que sí es por la falta del afecto de sus papás, los problemas de violencia...entonces a ellos sí les afectan esas cosas y no, no pueden trabajar bien, se desconcentran, no tienen interés en aprender y... esas cosas...pero... más o menos estamos en 50 y 50 de alumnos que nos promocionan, que sí salen adelante”¹⁶⁵.

No obstante, también se han registrado casos de abandono escolar por situaciones de extrema pobreza. Concretamente, en la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* se registró el caso de un estudiante, hijo mayor y sustento económico principal de la familia, que dejó de asistir a la escuela para trabajar, mantener a sus hermanos pequeños y brindarles la posibilidad de seguir estudiando¹⁶⁶.

Por último, las posibilidades de promoción escolar son particularmente escasas para los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas del modelo comunitario,

¹⁶⁴ Entrevista a V.C., rector y docente de la unidad educativa del Milenio *Cacique Tumbalá*. Indígena. 17/03/14.

¹⁶⁵ Entrevista a J.G., vicerrector de la unidad educativa el Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

¹⁶⁶ Nota de campo tomada durante observación participante. 12/02/2015.

sobre todo en las rurales. No reciben una atención adecuada porque no existen ni los profesionales ni las infraestructuras ni los materiales necesarios para ello. Se han registrado dos casos: uno en la unidad *Pacha Quilotoa* y otro en el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. En la *Pacha Quilotoa*, un estudiante de 11 años –por los que le correspondería estar en 7º grado-, formaba parte del 3er grado de Educación General Básica, donde estudiaba junto a sus compañeros de 7. Según su maestro “mejor es que esté ahí porque dice que se siente mejor que en el otro grupo porque no avanza, no hay otra cosa que podamos hacer”¹⁶⁷. En el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, existía un alumno de 4 años que sólo podía articular dos palabras –papá y mamá-, mientras que el resto de sus compañeros etarios ya podía hablar fluidamente. En ambos casos, los alumnos tenían serias dificultades para progresar y promocionarse adecuadamente en la escuela.

De nuevo, a diferencia de lo anterior, en las unidades del Milenio sí existen infraestructuras, materiales y personal cualificado para atender a aquellos niños que tienen este tipo de necesidades. Esta ayuda incide positivamente en su rendimiento académico y en sus posibilidades de promoción escolar.

En las comunidades, la dureza extrema de la vida y la falta de oportunidades hace que una abrumadora mayoría de alumnos manifieste su interés por migrar a las ciudades – Quito y Guayaquil, principalmente- y al extranjero -Europa y Estados Unidos-, incluso en los casos en los que las necesidades alimenticias están cubiertas y las condiciones de aprendizaje son buenas. Sólo una minoría de ellos quiere quedarse en la comunidad. De aquí, que los índices de migración del campo a la ciudad sean cada vez más elevados.

4.3. Los padres y madres de familia

4.3.1. Situación socio-económica

La situación socio-económica de los padres y madres de familia condiciona de manera determinante la vida de los hijos e influye en su educación. Antes hemos hecho

¹⁶⁷ Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 09/05/2014

referencia a esta cuestión que, como ha podido verse, varía en función de la emigración de los progenitores o de su permanencia en la comunidad.

Las causas fundamentales de la migración tienen que ver con la situación de pobreza que se vive en las comunidades, como consecuencia de la situación del agro en Ecuador. Las reformas agrarias de 1964 y 1973 no respondieron a la demanda indígena del derecho a la tierra sino a políticas neoliberales que incrementaron los procesos de exclusión y pobreza en las comunidades, a través de un reparto inequitativo de la misma en el que los indígenas recibieron las más improductivas (Bretón, 2005). La que sería la tercera reforma agraria de Ecuador -y que se concreta en la Ley Orgánica de Tierras Rurales y Territorios Ancestrales (2016)- continua sin resolver este problema estructural: al orientarse principalmente hacia los intereses de la economía internacional de mercado y, en lo fundamental, seguir manteniendo la misma política redistributiva y de tenencia de la tierra, sigue colocando a los “campesinos y pequeños productores en una situación desventajosa frente a los desafíos impuestos por la globalización neoliberal” (Bretón, 2007, p. 90). En las comunidades indígenas esto significa poner en riesgo la soberanía alimentaria y las posibilidades de vivir y permanecer en el campo, puesto que la tierra es el principal medio de vida y subsistencia familiar.

El crecimiento de la población ha aumentado la escasez de la tierra y, consecuentemente, la presión sobre la misma (Larrea, 2004). En los páramos, a esto debe añadirse la baja calidad de los suelos y su erosión, así como la falta de regadío para obtener una producción que permita su comercialización o/y el autoabastecimiento.

“Los papasitos son la mayoría que están de emigración y entonces, yo creo que acá en la comunidad para que todos los padres de familia se queden aquí [lo que haría falta] sería una fuente de trabajo que se cree en la misma comunidad. Pero es imposible ahora que quede. Bueno, terreno sí tienen, pero lo que pasa es que no hay producción, pero para producir eso, cuánta cantidad de inversión de los recursos económicos se necesita, necesita asistencia técnica, entonces... yo lo veo algo difícil que los padres de familia se queden para acá. Tienen que emigrar, aquí no pueden vivir porque no hay ni agua ni para consumo humano, peor para regadío”¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Entrevista a M.N., rector y docente de la unidad educativa Pacha Quilotoa. Indígena. 28/04/2014.

La crítica situación que se vive en el campo hace que la economía de los indígenas cada vez sea más dependiente de otras fuentes de ingresos, principalmente, la elaboración y venta de artesanías y el empleo agrícola temporal y la emigración, a través de los que acceden a trabajos asalariados. Por ello “la tierra ha dejado de ser la base de la subsistencia de esta población” (Larrea et al., 2007, p. 45). Así, frente a este constante proceso de empobrecimiento en el campo, las ciudades se convierten en centros receptores de indígenas, a donde llegan buscando nuevas oportunidades de empleo.

En las comunidades en las que se ha desarrollado trabajo de campo no existe excedente de producción, de manera que lo que se obtiene del trabajo agrícola-ganadero se destina exclusivamente al autoconsumo y se complementa con el bono de pobreza de 35 dólares mensuales que ofrece el Estado. Éste fue implantado en Ecuador en 1998 por el gobierno de Mahuad, como un subsidio para aquellas personas que no ganaran más de 2'51 dólares al día. En enero de 2013 el gobierno de Alianza País, mediante decreto presidencial, lo elevó de 35 a 50 dólares con el objetivo de eliminar la pobreza (Houtart, 2013, s.p). Sin embargo, cuando se analiza la situación socio-económica de la población indígena, en todo caso puede decirse que el subsidio mejora sensiblemente sus condiciones de vida, pero de ninguna manera abandona la situación de pobreza.

En el campo, de esos 50 dólares de subsidio los comuneros deben abonar 12 dólares mensuales al Estado por los derechos de tenencia de la tierra –que particularmente en el páramo genera muy poca producción-, mientras que en algunas comunidades además se pagan 3 dólares cada 3 meses por un suministro de agua que no existe y que en *minga* se transporta en bidones desde las reservas naturales más próximas. No obstante, en Zumbahua, donde el problema del agua es particularmente importante, no tenemos constancia de que deban abonarse estos tres dólares mensuales por el suministro¹⁶⁹. En todos los casos, lo que resta del subsidio se destina a la compra de comida en los

¹⁶⁹ Entrevista a M.Q., padre presidente de familias de la comunidad de Rumipamba. Unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 14/05/2014; entrevista a J.T., padre de familia. Unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 15/05/2014; entrevista a A.Y., miembro de la comunidad de Bellavista. Indígena. 09/03/2015; entrevista a A.J., padre de familia. Unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 17/03/2014; entrevista a L. Q, padre de familia. Unidad educativa *Sumak Yachana Wasi*. Indígena. 25/02/2015.

mercados de las ciudades más cercanas a las comunidades, pues la producción propia no alcanza para la dieta mínima necesaria. Por ese desplazamiento también deben pagarse unos centavos de dólar.

En las ciudades, los padres y madres de familia que han emigrado desarrollan los trabajos anteriormente descritos: los hombres trabajan en la construcción y las mujeres como vendedoras de camisetas, caramelos y cigarrillos en las calles, los semáforos y los autobuses. Asimismo, muchos indígenas laboran en el Mercado Mayorista, situado en el Sur de la ciudad de Quito. Éstos pasan la mayor parte del día trabajando y viven en pisos periféricos que comparten con otras familias de similares características. Sus viviendas se encuentran en un estado bastante deteriorado, con apenas algún mobiliario básico para vivir, y no tienen suministros de agua y electricidad en muchos casos.

Los emigrantes reciben el subsidio hasta que logran obtener ingresos superiores a los 2'51 dólares diarios, sin embargo, los salarios percibidos siguen siendo muy reducidos – entre los 100 y 200 dólares mensuales- y, aunque sus condiciones de vida mejoran, tampoco abandonan la situación de pobreza. Hay que tener en cuenta que afrontan gastos adicionales que no tenían en las comunidades, como el pago de alquileres de vivienda, el desplazamiento hasta el lugar de trabajo y otros gastos ocasionados por las contingencias del día a día.

Esta pobreza explica no sólo los procesos migratorios sino las carencias de los niños – tanto en la ciudad como en el campo- en cuanto a alimentación, vestimenta, medicinas, útiles escolares, etc., así como la necesidad de trabajar desde edades muy tempranas, ya que “aquí la gente se mata por un dólar”¹⁷⁰. De la misma manera, la situación de pobreza da cuenta de porqué muchos padres y madres de familia trasladan a sus hijos desde las escuelas rurales del modelo comunitario a las del Milenio, donde tienen garantizada la alimentación.

4.3.2. Implicación en la educación de los hijos

La escuela intercultural bilingüe debería ser una institución abierta a la comunidad, enfocada a la satisfacción de sus necesidades lingüísticas y culturales y de las formas de

¹⁷⁰ Nota de campo recogida durante conversación informal. 14/05/2014.

organización y trabajo colectivo. Es por esto que la participación de las familias en la escuela, y especialmente en la educación de sus hijos, es una cuestión de especial importancia desde la concepción indígena de la educación (Montaluisa, 1988; Yucra, 2004).

La situación de emigrante o no emigrante de los progenitores marca una primera distinción en la implicación que éstos tienen en la educación de sus hijos y, a su vez, dentro de la situación migratoria, debe distinguirse entre aquellos que incorporan a los hijos al proyecto migratorio y aquellos que los dejan en las comunidades.

Cuando los hijos emigran con los padres a las ciudades, las distancias y la intensa actividad laboral restan tiempo y fuerzas para acompañar a los hijos a la escuela, asistir a reuniones convocadas por el centro y ayudarles u obligarles a hacer las tareas en casa. Una abrumadora mayoría de padres y madres no se implican en la educación de sus hijos por estos motivos, otros por analfabetismo –aunque el número de casos registrados al respecto ha sido mucho menor en las escuelas urbanas que en las situadas en comunidades indígenas, tanto en las del modelo comunitario como en las del Milenio- y otros porque directamente se despreocupan y sólo buscan que sus hijos estén cuidados en la escuela mientras que ellos trabajan.

“No aprenden tampoco porque los papás muchos se descuidan. Tengo niños acá que, la verdad, no se preocupan los papás, no vienen a las reuniones, no vienen a preguntarme. Hasta ahora no tienen algunos útiles y tengo que decir que digan a ellos que por favor, que la lista de clase, que sin los útiles no hay cómo trabajar, no hay cómo escribir, sin esferos... entonces, también es descuido de los papás”¹⁷¹.

“En los padres hemos tenido problemas. Lo que los niños aprenden aquí en kichwa después deben dar apoyando los padres también en la casa. Pero no hay un buen porcentaje porque el mismo hecho que trabajen, que todo, hemos estado dando charlas, que por favor los padres de familia deben entrar dentro del proceso de los hijos. Hay unos sí, pero la mayoría no. Cuando hay llamados ahí igual muchos no asisten. Muchas veces los padres de los hijos que tienen problemas, esos son los que

¹⁷¹ Entrevista a E. F., docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 09/09/2013.

menos vienen. Y después tenemos muchos niños que viven solos, viven solitos... esos padres tampoco vienen”¹⁷².

En las unidades educativas urbanas, la mayoría de los padres y madres no pueden participar en la educación de sus hijos por motivos de trabajo y, entre los que sí tienen esta posibilidad, sólo un porcentaje muy reducido de ellos muestran interés. Esta circunstancia puede salvarse relativamente en la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*, pues su ubicación dentro del Mercado Mayorista permite establecer relaciones más frecuentes entre el centro y los padres y madres de los estudiantes.

Por otro lado, deben resaltarse los efectos que la migración tiene sobre la composición étnica del alumnado que ocupa las aulas de los establecimientos educativos urbanos. El desplazamiento de la población indígena desde comunidades de distintas zonas del país hacia las ciudades hace proliferar la constitución de centros educativos plurinacionales. De tal manera, cuando se produce una concentración de alumnos que pertenecen a la misma nacionalidad indígena la lengua que se enseña es la correspondiente, pero si en un mismo centro se concentran alumnos de diferentes nacionalidades la lengua que se enseña es la de la nacionalidad mayoritaria, en detrimento de la lengua de las nacionalidades minoritarias. Hemos visto que esto ocurre en la unidad educativa *Amauta Ñampi*, en la que la nacionalidad mayoritaria es la kichwa y, de alguna manera, tiene lugar un proceso de “kichwización” sobre el resto de nacionalidades.

Respecto a aquellos padres que emigran pero dejan a sus hijos en las comunidades, la implicación de éstos en la educación de aquéllos no existe:

“Otra realidad acá es que, o sea, la mayor parte de los papacitos son migrantes y ni siquiera vive con sus hijos, entonces, ¿quién va a velar?, ¡nadie! O sea, a veces la mayoría de los niños están a veces con su abuelo, a veces ellos solitos y así. Entonces, no hay cómo. Eso es por la migración de los padres de familia, son la mayoría que está en la ciudad trabajando. Pero aquí no puede quedarse, no hay cómo vivir”¹⁷³.

¹⁷² Entrevista a P.Q., rectora y docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 02/06/2014.

¹⁷³ Entrevista a M.N., rector y docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

Como se ha explicado, en las comunidades algunos niños se quedan bajo el cuidado de sus abuelos, pero éstos son analfabetos y no disponen de herramientas para apoyar a los estudiantes en las actividades escolares. Lo único que pueden hacer es asegurarse de que van a la escuela y asistir a algunas reuniones convocadas por la unidad educativa, sin embargo, muchas veces su situación de analfabetismo tampoco les permite entender el asunto de la convocatoria en cuestión¹⁷⁴.

“Es que al ser de bajos recursos económicos, la mamá, el papá, salen a trabajar y los niños se quedan con los abuelitos o ellos solitos no más. Algunos padres trabajan en Quito, en construcción, en mercados, y sólo vienen fines de semana o tardan más tiempo en regresar. Entonces... los padres de familia no prestan atención porque no están, pues, y los abuelitos no pueden, no saben leer ni escribir”¹⁷⁵.

“Los papás emigran y le dejan con la abuela, porque ellos se quedan allá, viven en Puyo, entonces, de ahí no..., no están nunca porque aquí no alcanza para vivir, no hay más en qué trabajar, el campo no más y mejor más ganan allá aunque trabajen todo el día. Aquí todo mundo está igual. Y las abuelitas no saben, no entienden, a veces vienen a reuniones y se quedan ahí dormidas. Y no saben leer, ni escribir, sólo les mandan a los niños les mandan así... porque las mamás se han sabido ir y dejan encargando con la abuela y la abuela pobre mandan así y no los lavan... con la abuela pasan y a veces ni comen”¹⁷⁶.

Otros niños no tienen abuelos. En estos casos el mayor de los hermanos cuida de los más pequeños: los viste, los lava, los lleva a su aula correspondiente o la comparte con ellos y los ayuda –o no- en sus actividades escolares.

Por su parte, de los padres y madres que no emigran a las ciudades y permanecen en las comunidades una minoría se implica en la educación de los hijos –aunque sea analfabeta-, mientras que una abrumadora mayoría no lo hace. De estos últimos, existen quienes no apoyan a sus hijos en el proceso educativo por las mismas razones de

¹⁷⁴ En las comunidades ha podido constatar que, debido a los elevados índices de analfabetismo, el maestro ocupa un rol de mediador entre la comunidad y las administraciones del Estado.

¹⁷⁵ Entrevista a M.A., docente de la unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 26/03/2014.

¹⁷⁶ Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

analfabetismo; otros, a pesar de tener conocimientos de lecto-escritura y cálculo, no muestran mayor preocupación que la de tener a sus hijos en la escuela al cargo de algún maestro mientras ellos trabajan; por último, están los que sólo requieren de la escuela que los niños aprendan a leer, escribir, sumar y restar pronto, para que trabajen todo el día o emigren a otros lugares, encuentren empleo y manden réditos a la familia para apoyar su economía.

“Algunos sí [se implican], pero sólo algunos. Siempre tengo que estar con ellos, hablando, haciéndoles entender que la educación está en la base de todo. Pero son familias de estratos sociales muy bajos. Los papás trabajan en el campo, a veces la mamá pasa en la casa y no viene porque está tranquila de que los guaguas estén acá, y no es que es sólo un hijo que tiene, son varios hijos, hasta siete tienen, pero no... Les decimos, pero no vienen, entonces, no es un compromiso de los padres de familia en la atención, tienen otras ocupaciones que... y saben faltar a la educación de los niños. Después... el criterio de los padres también.... que ya acaben rápido y les vayan a ayudar al trabajo y que salgan al extranjero o que se queden en una casita en el campo y no sigan una carrera universitaria. Entonces, le inculcan al niño y el niño dice ‘yo acabo sexto curso no más y ahí quedo para ya más trabajar’, entonces se trata de que no se queden en el terreno, en una casita, sino que puedan avanzar”¹⁷⁷.

“La mayoría sólo los envían a la escuela y piensan que el profesor es el dios, el mago que va a coger la materia y ponerles en la cabeza, pero no es así. Yo siempre, hasta en las sesiones que hemos tenido, les he dicho: ‘la educación no es solamente el maestro y el niño o niña, sino es también con los padres de familia’. Desde el tiempo que estoy aquí han llegado unos tres o cuatro padres de familia que sí se han preocupado, pero de ahí, ni siquiera vienen a las sesiones, a las reuniones que se les llama, no asisten. Sólo cuando es reunión urgente para saber qué está pasando. La educación es un triunvirato, es: padres de familia, estudiantes y profesor, porque les ha pedido en las reuniones que se ha tenido que ellos ayuden a controlar las tareas, pero no, no lo hacen. La colaboración de los padres de familia sí falta aquí”¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Entrevista a M.A., docente de la unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 26/03/2014.

¹⁷⁸ Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 29/04/2014.

Asimismo, pese a vivir en la comunidad, hay padres y madres que no participan en las *mingas* convocadas por los maestros para el mantenimiento de la escuela, de manera que en algunas unidades educativas rurales del modelo comunitario estas actividades recaen exclusivamente sobre los educadores y son apoyadas por los estudiantes. En las del Milenio, aunque algunos padres y madres no asisten a las *mingas* -que básicamente consisten en limpiar el centro-, existe todo un equipo que se ocupa de mantener la escuela en condiciones adecuadas, como se ha explicado.

También se ha observado un relajamiento excesivo por parte de los progenitores con respecto a la propia situación alimenticia de los hijos en algunas ocasiones. Concretamente, esto ha podido comprobarse en la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Hace algunos años, en la *Pacha* unos maestros robaron durante meses el desayuno escolar de los alumnos. Ante tal acontecimiento, la comunidad decidió expulsarlos y poner al cargo del desayuno escolar al padre presidente de familias. En la actualidad, él y su esposa son los responsables de preparar la colada y repartirla con galletas a los estudiantes, pero si algún día el presidente tiene que trabajar en el campo o salir de la comunidad por algún motivo, no deja a otra persona al cargo del desayuno—ni si quiera a su esposa- y los alumnos se quedan sin comer¹⁷⁹. Recordemos que se trata de niños en severo estado de desnutrición, por lo que la toma del desayuno es absolutamente indispensable para ellos.

4.3.3. Transmisión de la lengua y la cultura

Consideramos interesante incluir aquí este apartado por la importancia que adquiere la necesidad de articulación, conjunción y retroalimentación entre las dos instituciones que principalmente intervienen en el proceso de transmisión de la cultura y la lengua: la escuela y la familia. Si bien el papel de la escuela es primordial, no sólo para la transferencia de la lengua y de la cultura sino también para su reproducción, conservación y revitalización, el papel de la familia es imponderable. Al respecto, de nuevo debemos tener en cuenta cómo la situación socio-económica de los progenitores condiciona esa transmisión. En este tenor, una vez más hay que diferenciar entre los padres y madres que emigran y los que permanecen en la comunidad y dentro de los

¹⁷⁹ Nota de campo tomada durante observación participante. 24/04/2014.

emigrantes, distinguir entre los que incorporan a sus hijos al proyecto migratorio y los que no lo hacen.

Al contrario de lo que podría esperarse, la incorporación de los hijos al proyecto migratorio no garantiza que los progenitores les transmitan la lengua y la cultura. Para algunos padres lo más importante es tener el sustento económico y la transferencia lingüística y cultural es irrelevante, mientras que otros no sólo no transmiten estos elementos sino que prohíben a sus hijos vestir ropas indígenas y hablar su lengua. La razón: evitarles situaciones de marginación, discriminación y racismo por parte de la sociedad blanco-mestiza. Como se ha indicado más atrás, el hecho de que los padres prohíban a los hijos ser lo que son termina provocando en ellos vergüenza, de aquí que nieguen sistemáticamente su lengua e identidad y, en definitiva, su condición indígena. Además, los niños se enfrentan a graves conflictos personales derivados de una lucha interna que se desencadena entre lo que son (indígenas) y lo que no deben ser (indígenas), provocándoles severos daños en su autoestima (Heise, Tubino y Ardito, 1994; López, 1999). Esto desemboca en un tremendo afán de “blanqueamiento”.

“Lo que pasa es que esta sociedad es muy colonizada y por eso es que la gente tiene vergüenza de ser indígena. Entonces claro, perdieron la lengua, perdieron costumbres, perdieron un montón de cosas. Pero de alguna manera estos niños no quieren dejar de ser lo que son porque también por el rechazo tienen vergüenza de ser indígenas, entonces es, es, es como un conflicto interno en, en cada persona de... chuta soy o no soy. Entonces, no podemos empeorar la situación, tenemos que ayudar desde... [la educación]. La cuestión afuera de la escolita es más complicada para los estudiantes por todos los amigos que se burlan, ‘háblame en cristiano’, entonces, cosas de esas”¹⁸⁰.

Existe, en cambio, una minoría de padres y madres que sí transmiten la lengua y la cultura a sus hijos y que justamente por esta razón buscan intencionadamente unidades educativas interculturales bilingües en las ciudades, a diferencia de otros que inscriben a sus hijos en estos establecimientos porque no encuentran una opción mejor.

¹⁸⁰ Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

También debe tenerse en cuenta el contexto urbano en el que padres e hijos se desenvuelven. En las ciudades el peso de la globalización y la preeminencia del castellano inciden directamente sobre la cultura y la lengua de la población indígena. Respecto a la lengua, ésta cae en desuso por motivos de racismo y marginación social, pero también porque no es hablada por los blanco-mestizos con los que los indígenas interaccionan en los mercados, en los comercios y en contextos similares ni tampoco es lengua de uso común en las instituciones del Estado, en los bancos, ni en otras entidades. Esto revela que la interculturalidad y el bilingüismo aún no han sido efectivamente abordados desde el Estado para insertarlos en la vida institucional y profesional de los ciudadanos.

Por todo esto, la transmisión de la lengua y la cultura, su reproducción y revitalización quedan realmente relegadas a las unidades educativas interculturales bilingües urbanas. No obstante, aunque en éstas puedan hacerse esfuerzos por desarrollar la EIB, las contradicciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y otras limitaciones de diversa naturaleza –infraestructuras, mobiliario, materiales, formación del profesorado, etc.- impiden frenar el proceso de mestización y castellanización al que se somete el alumnado. Esto pudo constatarse en las dos unidades educativas urbanas analizadas, que siguen el modelo comunitario. Debe elogiarse la labor que tanto la *Tránsito Amaguaña* como la *Amauta Ñampi* hacen con los niños indígenas en las ciudades de Quito y Puyo, respectivamente. Sin embargo, estos establecimientos son islas en medio de un océano; en ellos los alumnos pueden ser indígenas, vestir como indígenas y hablar como indígenas, pero las incoherencias y limitaciones en el proceso de enseñanza, la falta de apoyo de los progenitores, su escaso interés por la transmisión cultural y lingüística y la realidad existente más allá de los muros de la escuela acaban por ganar el pulso a cualquier intento de detener la aculturación.

Respecto a los niños que se quedan en la comunidad y no forman parte del proyecto migratorio de los padres, la transmisión de la lengua y la cultura por esta vía no puede desarrollarse. Sin embargo, éste es un proceso que se traspa a los abuelos cuando los niños se quedan a su cargo, como hemos visto. La transmisión de las prácticas culturales y de la lengua se desarrolla sin mayores problemas. Además, sólo el hecho de vivir en la comunidad garantiza la transferencia de dichas prácticas, ya que el sujeto tiene un acceso permanente al mundo socio-cultural en el que está inmerso e

interacciona cotidianamente con los actores sociales del mismo. Sin embargo, este proceso después es contrarrestado en la escuela, donde los modelos pedagógicos que se manejan son eminentemente occidentales.

Por su parte, la transferencia de la lengua queda asegurada cuando los abuelos son monolingües en el idioma materno. Al respecto, debe anotarse que, aunque los abuelos sean monolingües, estos niños también hablan el castellano: lo aprendieron de sus padres antes de emigrar –que a su vez lo aprendieron en la escuela- y lo emplean en la unidad educativa como lengua principal –y exclusiva- de instrucción. De la misma manera, son los hermanos mayores los que enseñan el castellano a los pequeños, quienes también lo emplean en la unidad educativa bajo condiciones similares.

Esta situación cambia cuando los niños no tienen abuelos y permanecen solos en las comunidades, ya que la vía de transmisión es inexistente tanto por parte de los progenitores como por parte de los abuelos. Sin embargo, esta condición no impide que los niños aprendan las prácticas culturales, cuya transferencia se desarrolla igualmente sólo por el hecho de vivir y participar de la comunidad, aunque a su vez también se contrarresta en la escuela debido al manejo de los mismos modelos pedagógicos. No ocurre lo mismo con la lengua, ya que aquí no existe un cauce de transmisión directo –ni por la vía materna-paterna ni por la de los abuelos-. La única posibilidad de transferir la lengua sería entonces a través de la escuela, pero las deficiencias existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje tampoco lo permiten. De aquí, que la mayoría de estos niños sólo conozcan algunas palabras sueltas de su lengua materna y vayan incorporando otras mediante la interacción con otros niños y con los comuneros que sí la hablen.

Por último, vamos a referirnos a la transferencia lingüística y cultural de padres y madres a hijos cuando no existe un proyecto migratorio. Aquí se ha observado que, nuevamente, el hecho de residir en la comunidad garantiza la transferencia de las prácticas culturales -por vía progenitora y de la propia comunidad- y que también ésta se contrarresta en la escuela por los mismos motivos. Respecto a la lengua, se han constatado fisuras en la transmisión de la misma de padres y madres a hijos. Una vez más, frente a una minoría de progenitores que sí transmite la lengua a sus hijos, existe una abrumadora mayoría que no lo hace por los mismos motivos que se han referido anteriormente: porque la extrema pobreza ocupa la principal de las preocupaciones y

esta cuestión es secundaria y por el miedo al racismo y la marginación. Sin embargo, aquí se añade un nuevo motivo alegado por la mayoría de los padres y madres: han naturalizado el español como lengua principal de comunicación, de manera que durante los primeros años de vida sí transmitieron la lengua indígena a sus hijos, pero progresivamente fueron sustituyéndola por el castellano.

“Mis hijos desde chiquitos han aprendido kichwa con la mamá, desde que salieron de barriga mismo ya hablaban kichwa. Ya en escuela, ya han conversado español y de ahí ya nosotros mismos ya sólo les hablábamos en español, más no en kichwa y ya ellos casi no hablan, mas sólo en español, porque los papás mismos ya no decimos en kichwa, ya sólo en español decimos. Decimos ‘coge cuchara, trae agua, lleva esto...’, nosotros mismos hacemos mal. Y ya les enseñamos sólo en español. Y mi hija dice ‘papi, me voy a la casa’, así no más conversa. Por eso le digo, nosotros mismos tenemos culpa. Después estamos sufriendo y sabemos decir ‘necesitamos traer a profesora que sepa kichwa’, pero porqué: yo mismo enseñé mal. La verdad, en la casa igual hablamos en español y acá en la escuela hablan en español. Pero guaguas tampoco quieren, porque yo por mi boca he dicho ‘vos no eres mestizo para que hables español, indígena eres, por qué no hablas kichwa’, pero también toca pensar a uno que la culpa es de nosotros mismos”¹⁸¹.

“La verdad, yo he hablado a mis hijos kichwa desde chiquitos, pero también me dio miedo porque nosotros hemos sido muy maltratados por ser indígenas. No más te ven de poncho y balleta y peor hablando kichwa y ya ‘indio longo, runa feo’, ya te dicen, ya. Pero también tenemos culpa por hablar a ellos en castellano, porque a veces no más pasamos hablando en español y ni en kichwa decimos. Entonces, sí tenemos culpa nosotros mismos porque a veces hacemos que se pierda la cultura nuestra”¹⁸².

“Por mi parte mismo, yo hablando la verdad hablo es más en español y eso aprenden los niños también viendo cómo conversamos nosotros. Los guaguas sí quieren aprender kichwa, nosotros mismos queremos, pero hemos conversado desde chiquita en español para que no les hagan sufrir, ¡y también porque ya estamos cómodos y

¹⁸¹ Entrevista a P.J.I.N., padre de familia. Unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Indígena. 10/03/2014.

¹⁸² Entrevista a L. M., madre de familia. Unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 17/03/2014.

hemos acostumbrado nosotros los mayores, pues! Pero nosotros mismos tenemos la culpa, y cuando chiquitos sí les hemos hablado en kichwa, pero así poquito, poquito, y ya hemos dejado y ya sólo español hemos conversado y ya están cerrados, ya no pueden cuando están grandes y ya dicen también ‘mami, ya me da vergüenza’¹⁸³.

“Yo... para serle sincera, sí hablé a mis hijos el kichwa cuando eran así más pequeñitos, pero ya dejé y no más les hemos conversado en español. Entonces, ya ellos no quieren porque les da vergüenza dicen, pero sí saben hablar kichwa, pero a veces no entienden así algunas cosas y... la verdad, ahí estamos mal nosotros por no hablarles a los guaguas el kichwa, mas sólo el español”¹⁸⁴.

“Al menos yo, como tengo hijos más mayores, yo les hice conversar en shuar desde más chiquitos pero dejé, entonces a los cuatro años ya no se escucha hablar el shuar a ellos, no entiende nada. Yo sí hablo ahora a ellos, a veces trato de hablarles, pero me dicen ‘mami, pero qué dirá...mami, no entiendo nada, no entiendo’, dice. Ya no entiende nada de shuar mis hijos, ya no entiende porque yo misma, no sé... más fácil hablar en español, porque ¿ya quién no más te habla en shuar? Entonces, sí... ya no pueden nada porque yo he hablado desde chiquito, he hablado en español”¹⁸⁵.

Finalmente, incluimos aquí una referencia especial a la cuestión de la vestimenta por la importancia que adquiere como parte de la transmisión y autoidentificación cultural. En todos los casos se ha observado la influencia de la globalización, cuestión que toma más importancia en contextos urbanos. En las ciudades la mayoría de los padres de familia visten ropas occidentales, mientras que sólo algunas madres visten ropas indígenas y una mayoría las combina. Excepto los lunes -día en que obligatoriamente deben llevar el “uniforme cultural” para celebrar el homenaje a la patria- esta misma forma de vestir es la que comúnmente se observa en los alumnos. En las ciudades muchos padres y madres prohíben a sus hijos vestir ropas indígenas por miedo al racismo, puesto que se trata de un signo directamente visible de su condición étnica. En este caso visten como

¹⁸³ Entrevista a M.P.Q., madre de familia. Unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 12/05/2014.

¹⁸⁴ Entrevista a P.A., madre de familia. Unidad educativa *Sumak Yachana Wasi*. Indígena. 25/02/2015.

¹⁸⁵ Entrevista a M.R.V., madre de familia. Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Indígena. 03/03/2015.

cualquier mestizo de la ciudad. En las unidades educativas urbanas estudiadas la escuela es la que frena el proceso de mestización de la vestimenta.

“La verdad en estos tiempos... sí les da vergüenza andar con eso, pero yo les digo ‘no, es su forma de ser, no tienen que tener vergüenza, mejor sentirse orgullosos de que son de poncho y de bayeta¹⁸⁶ y todo, no tener vergüenza”. Y sienten vergüenza, por ejemplo al usar el sombrero, que los lunes tienen que venir todos con sombrero, sólo de martes a viernes es opcional. Pero entonces ellos, por ejemplo, venir con poncho los hombres sí les da un poquito de vergüenza. Sólo están en la escuela y luego después ya se van a la casa y se sacan y guardan en la mochila y les da un poquito de vergüenza y les digo ‘no tengan vergüenza’, eso es. Los padres sí quieren algunitos y los niños se ponen por obligación del papá, de la mamá en la escuela, pero otros papás no quieren, pero entonces nosotros aquí les decimos ‘no, tienen que poner, tienen que poner, es nuestra ropa, no tienen que sentir vergüenza’, sino que es por la discriminación que hay de la gente [que] dice ‘aii, ese runa, ese indígena, ese indio’. Entonces ellos se sienten mal, entonces por eso dicen ‘no, no quiero ponérmelo’. Es que la discriminación es por todo eso, es por la vestimenta, por la forma de cómo se cogen el pelo los hombres, es por lo que habla... pero a veces he visto que cuando nosotros hablamos kichwa ellos dicen ‘qué dice, qué dice’, entonces es como que sí les interesa pero dice ‘él es runa y es indio’, entonces es por eso. Así, con palabras, como siempre ‘india, runa, de anaco, que tú no eres de aquí’¹⁸⁷.

En las comunidades sólo los ancianos visten completamente a la indígena, en cambio, las mujeres y hombres adultos combinan ropas indígenas y occidentales, incluso muchos hombres sólo van vestidos a la occidental. Igualmente, esto es lo que se observa en los hijos: algunas niñas combinan ropas indígenas y occidentales, aunque otras sólo visten a la occidental, como hacen todos los niños. De la misma manera, únicamente el lunes llevan el “uniforme cultural” y en algunos casos no se lo ponen nunca. En otras comunidades los niños no llevan sus ropas indígenas en ningún caso.

¹⁸⁶ Similar a la chalina.

¹⁸⁷ Entrevista a E.F., docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 09/09/2013.

Tanto en las ciudades como en las comunidades, la pérdida de la vestimenta propiamente indígena tiene que ver principalmente con la influencia de la globalización y con las situaciones de racismo y marginación que pueden dificultar el mantenimiento de referentes culturales indígenas y que provocan un relajamiento de los progenitores en la transmisión de dichos referentes a sus hijos. Concretamente, las madres son las que se ocupan de estos asuntos dentro las cosmovisiones indígenas.

“Es que poner anaco es difícil y me ocupa a mí mismo ‘mami, hace mi anaco, mami, vísteme esto, mami, háceme anaco’, por eso cuando yo también estoy ocupada le digo ‘mejor ponte calentador’ [chándal], es más fácil. En eso estamos mal nosotros, o sea, como madre, en la casa dejando todo tenemos que vestir como nosotros tenemos que vestir a los guaguas y para que aprenda así y ahorita mismo, mi hija la grandecita es que ella más quiere pantalón. No sabe estar con anaco mismo, apenas que llega del colegio saca y cambia la otra ropa. En la escuela debería ser obligatorio, toca como el kichwa, sí, todos los días mandar con anaco. Desde chiquito mismo tenemos que verlo los mamases mismo, o sea, en la casa con nuestra.... Es nuestra culpa porque no se ha educado así y tenemos que seguir educando hasta que avancemos, pero de ahí, ya desde jovencitos cambiados ya no quieren regresar a la raza nuestra. O sea, pensando ellos mismos de decir ‘estoy feo así y yo soy indígena’”¹⁸⁸.

“Es que profesores saben decir ‘los guaguas tiene que venir a la escuela con su uniforme, es obligado’, entonces ellos no ponen sus ropitas para venir acá. Después, ya llegan a la casa, pero ellos no se sacan el uniforme, se quedan puesto... y.... yo tampoco digo ‘quítense el uniforme’, pues, porque ya están vestidos y para qué sacar, si no yo tengo que poner a vestirles y me quita el tiempo a mi...pero...sí, deberíamos de decir ‘no, usted se saca uniforme y se pone ropa’ porque si no cuándo llevan sus ropitas, ni sábado llevan porque ya se ponen el calentador [chándal] y ya ni mi hija quiere poner anaco, pantalón no más sabe llevar”¹⁸⁹.

También debemos hacer referencia a la influencia del chándal a través de la asignatura de Educación Física en todas las unidades educativas -del modelo comunitario y del

¹⁸⁸ Entrevista a C.I.N., madre de familia. Unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Indígena. 10/03/2014.

¹⁸⁹ Entrevista a L.M., madre de familia. Unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 17/03/2014.

Milenio-. Aunque muchos padres confiesan que quieren que sus hijos vistan con ropas indígenas, esta asignatura requiere del chándal para poder desarrollar los ejercicios, sobre todo en el caso de las niñas, ya que llevan faldas y otros arreglos. Progresivamente el chándal se va convirtiendo en la vestimenta de uso cotidiano entre los alumnos y sustituye a las ropas indígenas. Este proceso tiene consecuencias de más largo alcance entre las niñas, que pasan de la falda al pantalón de chándal y de éste a pantalones de otro estilo.

“Mi hija no quería venir con el calentador [chándal], únicamente ella quería es porque hacen Educación Física y con anaco y fachalina no se puede, por eso es que mi guagua dice. Pero ya anaco sólo Lunes para cantar el himno y a la vuelta del martes, miércoles... ya calentador sólo y ahí sí va a acabar con las ropitas que tiene ella que ya no pone los demás días. Y vuelta al sábado y domingo le digo ‘ponga falda por lo menos sábado y domingo’ y no pone, como ya está enseñada con calentador, es más fácil vestirse. Y ya de ahí, hasta pone otros pantalones así como el papá anda llevando. Y yo le digo ‘tú eres indígena, tu abuelita era indígena y ella vestía con todo, con anaco, con fachalina, con todo’. Pero ni modo”¹⁹⁰.

Las formas características de peinado indígena también se han visto modificadas tanto en ciudades como en comunidades. Sin restar la importancia que el racismo tiene sobre este proceso de cambio, debe reconocerse que principalmente es consecuencia de la globalización. No obstante, existen padres y madres que sí otorgan una importancia radical a la cuestión del peinado. En todos los casos se imitan patrones blanco-mestizos, sobre todo en las ciudades.

“Mi hijo Y., antes de ponerle en la escuela, el papá le cortó y se ve feo vestido de indígena y mochito [con el pelo corto], por eso ahora está vestido así... no como indígena. Él quiere tener trenza, pero el papá le cortó”¹⁹¹.

“Mi hijo tiene ocho años... ahorita va a cumplir nueve años, él me está insistiendo. Me dice ‘mami, quiero cortar, mami, córteme, papi, hágame cortar pelo’, yo le digo

¹⁹⁰ Entrevista a M.P.Q., madre de familia. Unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 12/05/2014.

¹⁹¹ Entrevista a M.T.A., madre de familia. Indígena. *Unidad educativa Tránsito Amaguaña*. 09/09/2013.

‘no, no mi hijito, eso sí no vas a encontrar de mí, porque si cortas, yo sí te juro te voy a pegar, pero hasta ahorita no te he pegado, pero te voy a pegar, no me gusta que cortes porque tu abuelito es indígena, tu abuelita también y yo también y tú, ¿qué eres, de qué sangre eres?’ y dice ‘yo runita soy, runa soy’ dice. ‘Por eso’ le digo ‘por eso el pelo no tienes que cortar, a lo menos tenemos que... yo no puedo hacer trenza de mañanita’, pero le digo ‘te cojo así no más, pero desde esta semana te compro un lazo que hay así chiquito para amarrar en la punta’, le dije, ‘para hacer la trenza normal, la trenza, ese es tu sangre’¹⁹².

“Yo tengo unos dos muchitos [con el pelo corto]... como blancos... cortado pelo ya. Nuestros hijos ven a los blancos, como ahorita que están haciendo los blancos mismo ponen... y ellos mismo ponen pelo parado [empinado] y copian a los blancos porque la vestimenta y todo... ‘ustedes son hombres, son indígenas, ¿y por qué ponen?’, le digo... todo, todo... todo cambia... ‘¿por qué corta el pelo? lleve amarrado, yo nací con pelo y yo amarré todito, todito’, pero ya... todo cortado ya”¹⁹³.

Algunos docentes insisten en que los cambios en la vestimenta y en el peinado y la pérdida de la lengua son consecuencia del racismo y provocan que muchos niños nieguen su identidad indígena y quieran mestizarse. Al respecto, la confusión ocasionada por la negación de la propia identidad vuelve a lesionar la autoestima de los estudiantes, ya que no se reconocen como iguales a sus diferentes sino como inferiores. Por ello desarrollan un sentimiento de inferioridad que sólo pueden superar convirtiéndose en aquello que les permitirá ser iguales a “los otros”: blanco-mestizos¹⁹⁴.

“En sí ellos cogen que ‘somos mestizos o somos indígenas’, ellos no saben. Aquí todos son indígenas, pero yo les decía en una encuesta que cómo se definirían ellos y

¹⁹² Entrevista a P.A., madre de familia. Unidad educativa *Sumak Yachana Wasi*. Indígena. 25/02/2015.

¹⁹³ Entrevista a P.R.V., padre de familia. Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Indígena. 03/03/2015.

¹⁹⁴ En este sentido, la EIB permite al individuo reforzar su propia identidad y desarrollar un autoconcepto positivo que favorece su autoestima y le hacer reconocerse como igual a sus diferentes. Por ello muchos investigadores (Chiodi, 1990; Yáñez, 1991; Valiente-Catter, 1999; Rodríguez, 2004) aseguran que cuando los estudiantes aprenden en su propia lengua y sobre su propia cultura, la reafirmación sobre lo propio anula el sentimiento de inferioridad, obteniéndose efectos psicológicos positivos y mejores niveles de promoción escolar.

ellos decían que mestizos. Entonces luego le pregunto ‘¿y tu padre cómo es?’, ‘indígena’, me dicen, ‘¿y tú cómo eres?’, entonces dice ‘mestizo’. Y le digo ‘¿y cómo tu padre es indígena y tú eres mestizo?’. Entonces ellos no son ni de una ni de otra, entonces, sí... pero a la final se decantan por mestizos, porque ellos dicen que son mestizos para no sentirse menos, entonces dicen ‘me voy a rapar como esta otra persona, y me voy a vestir como esta otra persona’... y no... no van a ningún lado, se sienten perdidos, reniegan de su identidad y claro... la pierden”¹⁹⁵.

4.3.4. Demandas educativas

La principal demanda de los padres y madres de familia –y de los propios alumnos- de todas las unidades educativas -tanto del modelo comunitario como del Milenio- es el inglés. En todos los casos esta demanda se relaciona con la necesidad de interacción y participación en los distintos escenarios socio-económicos urbanos, dentro del contexto de la globalización mundial. De tal manera, los progenitores manifiestan un gran interés en que sus hijos aprendan inglés para facilitar la venta en los mercados a los extranjeros, acceder a puestos de trabajo en las ciudades y emprender procesos migratorios hacia Europa y Estados Unidos¹⁹⁶. Si con anterioridad la población indígena demandaba el castellano por la necesidad de “integración” en la sociedad y en la cultura dominantes, en el actual marco de la globalización el interés por aprender inglés responde a la misma motivación instrumental, ya que se reclama desde un sentido pragmático orientado al desarrollo de actividades económicas y profesionales dentro de los escenarios globales nacionales e internacionales. Ahora se lleva a cabo la misma búsqueda de incorporación -antes a la sociedad nacional y ahora a la “sociedad global”- y vuelve a vislumbrarse el espejismo de una supuesta “integración”, a través de la utilización de los elementos propios de la sociedad dominante -en este caso, el idioma inglés-, lo que refleja un ejemplo más de las relaciones de dominación entre indígenas y no indígenas.

¹⁹⁵ Entrevista a T.U., docente de la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

¹⁹⁶ Como se ha explicado, ofrecimos nuestra colaboración en las distintas unidades educativas. En todas ellas la principal demanda que se nos planteó fue la de ofrecer clases de inglés a los alumnos.

Algunos de los padres y madres de familia consideran que lo importante es la enseñanza del inglés sin perjuicio del castellano y de la lengua indígena, por lo que demandan el trilingüismo.

“Para mí sería bueno porque ahora para donde quiera encontrar un trabajo tiene que ser inglés, no sólo español no más. Yo quisiera que aprenda las tres cosas [kichwa, inglés y castellano] si es que es posible. Bueno es que aprendan inglés porque hablando les puede de ir a Estados Unidos, Europa y esas cosas porque aquí nosotros mismos trabajamos artesanías, vendemos camisetas o así con agricultores, o sea, salimos a vender y esas cosas, muchas veces preguntan inglés y nosotros no sabemos qué devolver, qué se da, solamente toca que dice ‘¿esto cuánto cuesta?’, cuánto cuesta no entendemos. Toca sacar un esfero para poder anotar un dólar o dos dólares, esas cosas...que no sé qué cantidad tengo que dar o que a ver si me va a matar o alguna cosa qué dirá. Por eso le digo, para mis hijos ojalá que venga inglés. Por lo menos a la semana una vez, dos veces, que venga y ya están guaguas desarrollando todas esas cosas y pueden salir. Póngase que vamos a Otavalo a vender en feria, salimos sábado y vienen los turistas, preguntan que esas camisetas cuánto le cuestan, ya sé qué está preguntando porque se desarrolla, pero no sé cuánto vale, qué es pues para yo regresar. Y yo le tengo que anotar con esfero en cuaderno la cantidad de un dólar, dos dólares. Póngase mi mujer se va a vender y ella no sabe y le engañan y perdemos más que todo la venta y le dicen ‘quiero llevarme uno de cinco dólares’, pero no entiende mi mujer, ella se pierde. Necesario es tres idiomas que sepa”¹⁹⁷.

Otros padres y madres, en cambio, manifiestan su preferencia por la enseñanza del inglés y rehúsan a la de la lengua materna, dado que ésta “ya le aprenden en la casa”. Sin embargo, la transmisión de la lengua materna no se realiza por vía progenitora en la práctica totalidad de las ocasiones. Cuando esto se les hace ver a los padres y madres, ellos mismos reconocen el riesgo de desaparición de la lengua materna y afirman que es necesario que se aprenda en la escuela y en el hogar.

“Pero la mayoría de culpa tenemos los mismos papás, porque cuando se quiso implementar el kichwa en las escuelas hubo comunidades que se opusieron, ‘lo que

¹⁹⁷ Entrevista a P.T.A., padre de familia. Unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 19/09/2013.

queremos es que nuestros hijos aprendan inglés, para qué kichwa, hablamos en la casa mismo, para qué les va a servir el kichwa'. Entonces, igual la identidad, igual nuestra lengua, ¿quién ha dado inicio para que se pierda, a ver? nosotros, pues, los mismos papás. Entonces nosotros de pronto necesitamos que aprendan en kichwa, pero no hay quien enseñe, entonces, escuela no enseña, entonces nosotros no enseñamos, entonces perdemos todo y creemos que somos mestizos”¹⁹⁸.

Otra demanda secundaria es la que hacen algunos padres y madres sobre la enseñanza de contenidos relacionados con las actividades económico-productivas de las comunidades: agricultura, ganadería y, en algunos casos, elaboración de artesanías y textiles. Esta demanda se enfoca hacia la satisfacción de las necesidades productivas y busca el desarrollo de la propia comunidad para aliviar la situación de pobreza. El currículum intercultural bilingüe debería incorporar los elementos sociales, culturales y productivos que rigen la práctica social de la comunidad con el fin de darles funcionalidad en la vida cotidiana (Fernández, 2005, p. 20).

“Sí estaría bien que enseñaran a nuestros guaguas lo que es... las cosas del campo, la tierra, cuando cosechamos ... las cosas así de las artesanías que nosotros... más que todo, lo que nosotros hacemos acá, el trabajo que tenemos acá, porque para ayudarnos a nosotros eso sería bueno... y... también que enseñen a comer nuestros alimentos, nuestros valores de... aprender de nuestros abuelitos y las mingas, pero no como ellos saben hacer que sólo dan mandando para limpiar la escuela... la minga no es eso no más”¹⁹⁹.

“Fuera bueno que vinieran a enseñar a sembrar, a tejer ... eso más antes había y fuera bueno para las comunidades para mejorar nosotros y mejorar y aprender cosas nuevas y tener mejor vida acá en la comunidad. Antes venía un señor que nos enseñaba esas cosas cuando yo iba a la escuelita, pero ya no... esas cosas ahora ya no hay. Casi mandan solamente, disculpando a las compañeras, que solamente educan y

¹⁹⁸ Entrevista M.J.I.N., madre de familia. Unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Indígena. 10/03/2014.

¹⁹⁹ Entrevista a A. J., padre de familia. Unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. Indígena. 17/03/2014.

eso no más. Ahora hablan de deportes de básquet, fútbol, todas esas cosas... que ni uno mismo no sabe cuando le preguntan los niños”²⁰⁰.

4.3.5. Valoraciones sobre la gestión del SEIB desde las políticas públicas educativas

En primer lugar, debemos recordar que la ausencia de los progenitores en las comunidades por motivos migratorios y su indisponibilidad en las escuelas urbanas -en unos casos por razones de trabajo y en otros porque residen en la comunidad, mientras sus hijos viven solos en la ciudad a la que se han desplazado para poder estudiar-, han limitado la posibilidad de realizarles entrevistas. A esto debe sumarse el analfabetismo de muchos de ellos, ya que al no saber leer ni escribir no pueden construir un juicio adecuado, por ejemplo, sobre los materiales escolares.

Dicho esto, pasamos a analizar las opiniones y valoraciones de los padres y madres de familia de las unidades educativas estudiadas sobre la gestión del SEIB y de sus principales elementos desde las políticas públicas –los libros escolares (tratamiento de la diversidad cultural e incorporación de la perspectiva intercultural y de las lenguas indígenas), los docentes y las unidades educativas del Milenio-²⁰¹, y en el epígrafe siguiente sobre la recentralización de la DINEIB y sobre la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB.

Respecto a la gestión del SEIB y de sus principales elementos desde las actuales políticas públicas, algunos de los padres y madres de familia consideran que es adecuada. En lo relativo al tratamiento de la diversidad cultural, afirman que, pese a que no saben leer y escribir o poseen conocimientos muy elementales de lecto-escritura, han comprobado que en los libros escolares existen imágenes sobre los pueblos y

²⁰⁰ Entrevista a P.R.V., padre de familia. Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. 03/03/2015.

²⁰¹ No hemos incluido las valoraciones y opiniones de los padres y madres de familia sobre el MOSEIB y el AMEIBA porque son instrumentos muy específicos del proceso educativo. La valoración de dichos instrumentos sí se ha tenido en cuenta en el caso de los cargos públicos de designación gubernamental y de los funcionarios de la Administración con competencias en EIB -dado que son los que elaboran y legislan dichos instrumentos- así como de los docentes -sus ejecutores directos-, como se verá en el Capítulo 5.

nacionalidades indígenas, lo que permite que sus hijos estudien sobre su propia cultura y sobre otros pueblos y nacionalidades del país.

“Hoy en día están sacando unos libros que existen nuestros, digamos, nuestros hermanos y es bonito saber que existen en otro lado aquí mismo en el Ecuador. Entonces, yo veo que nuestros guaguas sí aprenden eso”²⁰².

En relación a las lenguas indígenas, consideran que el gobierno también está gestionando adecuadamente esta cuestión, ya que también han comprobado su incorporación en los libros de texto –aunque, por ejemplo, en la Amazonía estudiantes de diversas nacionalidades sólo trabajan con los *Kukayos* en Kichwa-. Pero como ya explicamos, su principal demanda educativa es el aprendizaje del inglés para que sus hijos puedan desarrollar actividades económicas en las que tratan con extranjeros, conseguir puestos de trabajo en las ciudades o emigrar a otros países para, desde allí, enviar remesas a las familias. Por esta razón, algunos priorizan el aprendizaje de este idioma sobre el de la lengua materna y consideran que el Estado debería impulsar el aprendizaje de la lengua extranjera en las unidades educativas rurales y urbanas del modelo comunitario como lo está haciendo en las unidades del Milenio.

En este sentido sí ven fallas en las políticas públicas del SEIB. Así, relacionado con lo anterior y con respecto a los docentes, demandan: por un lado, maestros que sepan inglés para que puedan enseñar a sus hijos; por otro, y en las comunidades, maestros que conozcan sus necesidades y que puedan orientar la educación hacia las actividades productivas -agricultura, ganadería y artesanías-, con el fin de que la escuela tenga un impacto positivo sobre éstas, puedan desarrollarse, disminuya la pobreza y, consecuentemente, la emigración.

Por su parte, existen padres y madres de familia que muestran total desacuerdo con las políticas públicas del SEIB. En las comunidades, más allá de la enseñanza de las lenguas indígenas y de la educación en clave intercultural, este desacuerdo se relaciona sobre todo con la supresión del almuerzo escolar, los privilegios otorgados a las unidades del Milenio y el cierre de unidades educativas rurales del modelo comunitario,

²⁰² Entrevista a P.T.A., padre de familia. Unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 19/09/2013.

como consecuencia del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa. El Plan deja a los estudiantes sin acceso a la educación o los obliga a caminar durante mucho tiempo para acceder a otras escuelas debido a la inexistencia del servicio de transporte escolar. Algo que está generando más analfabetismo, pobreza y exclusión. Como hemos explicado, esto es lo que ha desencadenado conflictos entre las comunidades, ya que la construcción de las unidades del Milenio en los propios terrenos comunales evitaría los problemas que venimos señalando.

“Mi pena es de las comunidades indígenas. Ya quitan el almuerzo, todo, ahora quitan profesores, todo para dar al Milenio. No, no, no estoy de acuerdo. Ahora nos cierran escuela para encargar a la otra más lejos, mi chiquito tiene que caminar mucho, entonces, como estará, no, no. Ahorita hay algunos jóvenes que no están en colegios, que no han ido, no hay cómo ir allá lejos y luego no cogen para trabajar los que tienen sólo la primaria, no más bachilleres y peor a la universidad ya no pueden alcanzar. Y por eso estamos diciendo que nuestros niños tienen que estudiar acá, para que no estén yendo al otro lado, sino que aquí mismo deben quedar. No nos cierren o nos hagan una escuela del Milenio”²⁰³.

Por otro lado, muchos de los padres y madres que tienen a sus hijos inscritos en unidades del Milenio apoyan este proyecto –algunos de ellos, a pesar de ser opositores al gobierno- porque les garantiza que sus hijos reciban alimentación y que disfruten de mejores condiciones materiales de aprendizaje. Otros, en cambio, no están de acuerdo con él porque para ellos representa un modelo educativo occidental que promueve la pérdida idiomática y cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas, además de por los motivos que hemos apuntado más arriba y que tienen que ver con el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa.

“No está de acuerdo, no. El Milenio sólo inglés y sólo para arriba, para el gobierno no más y las comunidades no queremos eso, ahí no enseñan nuestras cosas. Y ahora

²⁰³ Entrevista a M.P.Q., madre de familia. Unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 12/05/2014.

póngase cómo van a caminar nuestros guaguas así en lluvias, en barro, en soles, no, no puede ser”²⁰⁴.

4.3.6. Valoraciones sobre la recentralización de la DINEIB y la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB

Tanto la recentralización de la DINEIB como la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB son cuestiones que sólo conocen algunos de los padres y madres de familia que participan activamente en la vida política.

La recentralización de la DINEIB se entiende desde distintas posiciones, según se esté a favor o en contra del gobierno, aunque también se han registrado términos intermedios. Para aquellos progenitores que son contrarios a Alianza País y afines a la CONAIE, la recentralización representa una pérdida de autonomía y de espacios políticos de poder y decisión que impide a los pueblos y nacionalidades decidir sobre su propia educación. Por el contrario, los padres y madres favorables al gobierno consideran que esta recentralización era necesaria para poner fin a la corrupción desde la que los propios indígenas manejaban la DINEIB. Entre ambos extremos se encuentran quienes ven acertada la recentralización, pero no la gestión que actualmente hace el Estado de la educación intercultural bilingüe.

En lo relativo a la construcción del Estado intercultural y plurinacional, los padres y madres que apoyan al gobierno sostienen que el Estado ya ha puesto en marcha el nuevo modelo de país a través de las unidades del Milenio; desde una posición intermedia están quienes consideran que el gobierno tiene la intención de promover la interculturalidad y la plurinacionalidad, pero no sabe manejar la diversidad cultural; por último, se encuentran aquellos que se posicionan en contra de la Revolución Ciudadana y entienden que el proyecto de Estado intercultural y plurinacional no es posible a través del actual SEIB, pese a que haya un reconocimiento constitucional. Al respecto, se señalan la distancia entre teoría y práctica y la politización de la EIB para satisfacer los intereses partidistas del gobierno.

²⁰⁴ Entrevista a P.R.V., padre de familia. Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Indígena. 03/03/2015.

“Es bastante preocupante porque en la Constitución habla fortalecer, pero en la práctica yo no le veo nada. Los dirigentes y los comuneros, los que habitamos al menos en parroquia de Guangaje, no todos creemos en la Revolución Ciudadana porque los personajes son pasajeros, todos tienen que convencer, decir favor del gobierno si quieren mantener el mismo poder, convencer, convencer al pueblo, aunque mintiendo sigue convenciendo. Pero de lo que ya vemos con actual administración, con presidente República no hace lo que dice en Constitución. Y en tema de las políticas públicas las mayorías de las comunidades no han beneficiado. No le veo una política muy adecuado así como habla. En la teórica todo, en la Constitución ya está redactado, vivimos en un Estado de derecho, en un Estado de plurinacional e intercultural, pero la verdad, en tema de la educación no ha pasado eso”²⁰⁵.

4.4. Los programas de estudio

Dentro de la Educación General Básica, los programas de estudio se articulan en torno a las siguientes áreas de conocimiento: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. También se añaden otras áreas, que son las de Entorno Natural y Social, Educación Estética, Educación Física y Lengua Extranjera. Todas ellas son materias comunes a la malla curricular nacional y a la malla curricular intercultural bilingüe, pero en ésta última además se incorporan la asignatura de Lengua de la Nacionalidad y otros elementos distintivos. Veamos cuál es la distribución de asignaturas y horas por grado escolar dentro de los planes de estudio para el Sistema de Educación Nacional y para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

En el Sistema de Educación Nacional la malla curricular y la distribución de asignaturas y horas para los grados de Educación General Básica son las siguientes (Acuerdo Ministerial No. 0041-14)²⁰⁶:

²⁰⁵ Entrevista a Z.A., padre de familia. Unidad educativa *Pacha Quilotoa*, Comunidad de Rumipamba. Militante de la CONAIE y presidente de UNORIG (organización de 2º grado afiliada a la CONAIE). Indígena. 06/05/2014.

²⁰⁶ Véase: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-041-14.pdf>.

TABLA 2. Malla curricular del Sistema de Educación Nacional.

Asignaturas y Clubes ²⁰⁷	Horas semanales de clase por asignatura/ Años de Educación General									
	Básica									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Lengua y Literatura		12	12	9	9	9	9	6	6	6
Matemáticas		8	8	7	7	7	7	6	6	6
Entorno Natural y Social		5	5							
Ciencias Naturales	25			5	5	5	5	4	4	4
Estudios Sociales				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera								5	5	5
Club ²⁰⁸	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

En las unidades educativas interculturales bilingües, la malla curricular para la Educación General Básica y el número de horas de cada materia para cada grado educativo son (Acuerdo Ministerial No. 0311-2013)²⁰⁹:

²⁰⁷ Los clubes son espacios destinados al aprendizaje interactivo sobre una temática concreta y no se someten a evaluación cuantitativa (Art. 2, Acuerdo Ministerial 0041-14). Se basan en una metodología de aprendizaje por proyectos que busca fomentar el trabajo cooperativo entre los estudiantes. Los proyectos en los que los estudiantes pueden participar son: científicos, de interacción social y vida práctica, artístico-culturales y deportivos (Ministerio de Educación, 2014, p. 2)

²⁰⁸ En el 2015, el Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-00555-A modifica al Acuerdo Ministerial N° 0041-14 y en el Sistema Nacional de Educación la asignatura de Clubes pasa a llamarse Proyectos escolares. Véase: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00055-A.pdf>

²⁰⁹ Véase: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Acuerdo-311-13-Curriculo-SEIB.pdf>.

TABLA 3. Malla curricular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

Asignaturas	Horas semanales de clase por asignatura/ Años de Educación									
	General Básica									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Lengua de la Nacionalidad		10	10	8	8	8	8	5	5	5
Lengua Castellana y Literatura		7	7	6	6	6	6	4	4	4
Matemática y Etnomatemática		6	6	6	6	6	6	6	6	6
Entorno Natural y Social Intercultural		6	6							
Ciencias Naturales y Etnociencia				5	5	5	5	5	5	5
Estudios Sociales y Etnohistoria				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética Intercultural		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física Intercultural		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lengua Extranjera								5	5	5
Optativa ²¹⁰		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

Pueden anotarse algunas observaciones respecto a las mallas curriculares. En primer lugar, en la malla curricular intercultural bilingüe no se especifica la distribución de asignaturas y horas para los alumnos de 1er grado, como sí se hace en la malla curricular nacional. En segundo lugar, en la malla curricular intercultural bilingüe es en

²¹⁰ En el 2015, el Acuerdo Ministerial N° MINEDUC-ME-2015-00161-A modifica al Acuerdo Ministerial N° 0311-2013 y en el SEIB la asignatura “Optativa” pasa a llamarse “Proyectos escolares”. Véase: <http://educaciondecalidad.ec/normativa/norm-edu-basica-bachillerato/min-educacion-002.html>

la que se incorpora la materia Lengua de la Nacionalidad, a la cual se le asignan un número considerable de horas semanales: no se especifican para 1º, mientras que se establecen 10 horas para 2º y 3º, 8 para 4º, 5º 6º y 7º y 5 para 8º, 9º y 10º. Las lenguas indígenas no se consideran en la malla curricular nacional, pero en ambos casos es obligatorio el aprendizaje de la lengua extranjera, el inglés. Respecto a ésta, el Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A²¹¹, emitido en febrero de 2016, estableció como obligatorio su aprendizaje a partir del curso 2016-2017 para el régimen Sierra y a partir del curso 2017-2018 para el régimen Costa, tanto en la malla curricular nacional como en la intercultural bilingüe. Dicho Acuerdo determina que en los niveles elemental (2º, 3º y 4º) y medio (5º, 6º y 7º) de Educación General Básica deben impartirse 3 horas semanales de inglés, que ascienden a 5 para el nivel superior (8º, 9º y 10º). Con la implantación del inglés como lengua obligatoria se pretende que los alumnos que inicien su estudio en 2º de Básica (6 años) alcancen un nivel A al término de 7º de Básica (11 años). Para el nivel Preparatorio (5 años), y sin concretar un número determinado de horas, el mismo Acuerdo dictamina que se introduzcan los contenidos básicos de la lengua inglesa para sentar las bases que permitan desarrollar el estudio del nivel de inglés correspondiente en el grado siguiente (2º grado), con el que se inicia el ciclo elemental de la Educación General Básica.

En tercer lugar, en la malla curricular intercultural bilingüe todos los grados –sin especificación para 1º- tienen asignadas dos horas semanales de asignatura optativa que se sustituyen por tres horas semanales de clubes en la malla curricular nacional. Por último, en la malla curricular intercultural bilingüe puede observarse cómo a algunas asignaturas comunes se les agrega lo -etno –Etnomatemática, Etnociencia y Etnohistoria-, mientras que a otras se les incorpora el apellido intercultural –Entorno Natural y Social Intercultural, Educación Estética Intercultural y Educación Física Intercultural-. La “interculturalidad”, por tanto, se entiende como un proceso unidireccional, puesto que las mismas asignaturas no reciben las mismas denominaciones -ni el mismo tratamiento- en la malla curricular nacional. Se contradice el principio de interculturalidad, el cual debería entenderse como un proceso de doble vía (López, 1999, 2007; Viaña, Tapia y Walsh, 2010).

²¹¹ Véase: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>

La asignatura de Lengua de la Nacionalidad merece especial atención. Ya de por sí, la distribución de horas en el horario semanal anuncia que la lengua materna no es la lengua principal de instrucción ni se enseña de manera transversal, como efectivamente ha podido comprobarse a través del trabajo de campo y consultado los horarios escolares de las unidades educativas. En este sentido, en las unidades educativas del modelo comunitario se ha observado que el número real de horas dedicadas a esta asignatura es menor al establecido por ley y que el horario se incumple constantemente.

En las unidades educativas completas del modelo comunitario –*Tránsito Amaguaña* y *Amauta Ñampi*-, ambas urbanas, la distribución de horas y asignaturas se respeta relativamente. Además, en la *Tránsito Amaguaña* algunos días se convocan reuniones para los maestros en horario lectivo y “damos mandando a casa a los alumnos porque a las 11 tenemos junta los profesores”²¹² y en la *Amauta* recordemos que cuando su rectora tiene un mayor volumen de trabajo relacionado con la dirección del centro deja de impartir la asignatura de kichwa.

El resto de unidades educativas del modelo comunitario, todas rurales, son pluridocentes - *José Ignacio Narváez*, *Pacha Quilotoa* y Centro Educativo Comunitario *Río Villano*- y, pese a ello, en algunas se desarrolla la modalidad unidocente, como hemos explicado. Tanto la modalidad uni como pluridocente requieren del establecimiento de un mismo horario para todos los grados que se concentran en un mismo aula. Esto implica que todos los alumnos reciben el mismo número de horas de lengua materna, cuando algunos deben recibir más -no se indican para 1º, 10 en 2º y 3º y 8 en 4º, 5º, 6º y 7º- y otros menos -5 en 8º, 9º y 10º-.

Asimismo, hay unidades educativas rurales del modelo comunitario en las que el número de horas de Lengua de la Nacionalidad registradas en el horario escolar ni siquiera supera el mínimo establecido. Éste es el caso del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, donde el horario sólo registra 55 minutos para kichwa y 50 para shuar los martes, y 55 que comparten las dos lenguas el viernes, siendo éste es el horario establecido para todos los grados educativos. De partida, la enseñanza de la lengua materna no puede realizarse en este centro porque los alumnos son shuar y las dos

²¹² Nota de campo recogida durante conversación informal. 16/09/2013.

docentes son mestizas que sólo estudiaron un módulo de kichwa cuando cursaron la Tecnología en Educación Básica. Aunque en el horario escolar recoge esta distribución horaria, en la práctica no pueden impartir ni lo uno ni lo otro.

“Lo que pasa que estos niños son shuaras y nosotras eso no sabemos, sólo un poquito de kichwa que estudié en la Tecnología. Es que no hay cómo dar porque los niños ni ellos mismos entienden shuar ni entienden kichwa y yo no sé de lengua shuar porque son diferentes. En español no más damos todo”²¹³.

HORARIO DE CLASE.					
HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:30-8:45	Matemática	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática
8:45-10:00	CC. NN	Estudios Sociales	Estudios Sociales	CC. NN.	Estudios Sociales
10:00 A 10:45	R E C E S O				
10:45-11:40	Lenguaje	kichwa	Ortografía	Computación	Shuar y kichwa
11:40-12:30	Dibujo	shuar	Inglés	Cultura física	Tecnología Product.
12:30 A 1:40	REFRIGERIO DE LOS DOCENTES				
1:40 A 3:40	Planificación de guías didácticas.	Elaboración de materiales didácticos	Recuperación Pedagógica	Charla Educativa.	Deporte.
<u>DIRECTOR.</u>					

Horario de clase del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*.

De cualquier manera, a través del trabajo de campo ha podido constatar que la asignatura de Lengua de la Nacionalidad apenas se imparte en las escuelas del modelo comunitario. Los maestros mestizos no pueden dar esta materia porque desconocen la lengua y los que son indígenas desarrollan la clase en castellano. Sólo en la unidad educativa *Tránsito Amaguaña* algunas maestras –y sólo algunas- dan la clase de kichwa en kichwa y en los grados superiores imparten también en kichwa otras materias como Matemáticas o Lengua y Literatura. En la misma unidad esto no es posible cuando el docente es mestizo, aunque otros docentes, pese a ser indígenas, tampoco lo hacen.

²¹³ Entrevista a A.C., rectora del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 02/03/2015.

Respecto a las unidades del Milenio, en la unidad *Cacique Tumbalá* la asignatura de Lengua de la Nacionalidad es asumida por maestros indígenas kichwa-hablantes, pero el desarrollo de las clases transcurre mayormente en castellano. En esta unidad sí se respeta el número de horas que la malla curricular asigna a dicha asignatura para cada grado escolar, así como su distribución en el horario de la institución. En la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* la misma asignatura no consta por los motivos que hemos venido exponiendo.

En relación a la asignatura de Lengua Extranjera, en la práctica totalidad de las unidades educativas del modelo comunitario esta asignatura no se imparte porque no existen docentes con conocimientos de inglés. Sólo dos establecimientos la registran en el horario escolar: la *Amatua Ñampi* y el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*.

En el caso de la *Amauta*, como ya se explicó, del total de docentes sólo existe una maestra que está capacitándose en inglés a través de internet, mediante unos cursos que ofrece el Ministerio de Educación. Por el momento el nivel de enseñanza que puede establecer en las aulas es muy rudimentario, puesto que ella misma ha comenzado a estudiarlo recientemente. Asimismo, es la única docente que imparte la asignatura de Lengua Extranjera en toda la unidad.

Respecto al Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, y refiriéndonos a la malla curricular que se expone en la TABLA 3 -ya que el Acuerdo MINEDUC-ME-2016-00020-A aún no había entrado en vigencia cuando desarrollamos trabajo de campo en las distintas unidades educativas-, aunque sólo los alumnos de 8º, 9º y 10º deben recibir Lengua Extranjera durante 5 horas semanales y en el centro sólo existen los grados de 1º a 7º de Educación General Básica, el horario registra cuarenta minutos de inglés y es común para todos los alumnos de todos los grados. La rectora es la encargada de impartir esta asignatura y lo hace a partir de los conocimientos que ella adquirió cuando estudiaba en la escuela. Cuando se le preguntó por qué daba Lengua Extranjera a sus alumnos, ya que la malla solo obliga de 8º a 10º grado, afirmó que era para rellenar horas en el horario.

“No podemos darles shuar porque nosotras no hablamos y ellos son shuar y no saben kichwa. Entonces... así para completar el horario le doy Inglés básico no más, les enseño lo básico que pude estudiar también en la escuela y ahí ya...”²¹⁴.

En las unidades del Milenio, por el contrario, la asignatura de Lengua Extranjera se ofrece en ambas instituciones conforme a lo establecido en la malla curricular expuesta más arriba -cinco horas semanales para los grados 8º, 9º y 10º de la Educación General Básica- y existen docentes especializados y laboratorios de idiomas para su enseñanza.

En la práctica totalidad de las unidades educativas del modelo comunitario la improvisación en los procesos de enseñanza-aprendizaje provoca que el horario no se respete. Hemos podido asistir a clases de Lengua y Literatura en las que los niños se dedican a dibujar o juegan en el patio, mientras que en las de Matemáticas el maestro da Entorno Natural y Social Intercultural y en las de kichwa da Matemáticas. En otros casos, las asignaturas de Educación Estética y Educación Física se han ocupado con la proyección de películas de distinto género (romance, acción, telenovelas o películas animadas). Asimismo, el inicio de las clases se retrasa siempre entre 20 y 30 minutos, recreos a los que se les asignan 30 minutos pueden llegar a extenderse hasta los 60 y en algunos horarios escolares los recreos tienen asignados 45 minutos, que finalmente se prolongan hasta los 75 (una hora y cuarto). Asimismo, si se restan los tiempos que se pierden a las horas establecidas en los horarios escolares -normalmente la jornada escolar empieza a las 7:30 y termina a las 12:30, aunque esto puede variar-, el número total de horas lectivas reales que reciben los alumnos es muy reducido. De nuevo, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas del modelo comunitario, en las unidades del Milenio se respeta la distribución de horas y asignaturas por grado escolar que dicta la malla curricular y el horario establecido, es decir, cada materia se imparte en su hora correspondiente.

Por otro lado, la asignatura de Computación no aparece en las mallas curriculares, como puede verse. Con anterioridad al Acuerdo Ministerial 0041-14, los estudiantes recibían estos contenidos a través de la asignatura de Educación Estética, que se dividía en Arte y Tecnología. Pero a partir del mencionado Acuerdo esta materia ha pasado a formar

²¹⁴ Entrevista a A.C., rectora del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 02/03/2015.

parte de los Clubes en la malla curricular nacional. Asimismo, tanto en la malla nacional como en la intercultural bilingüe, la misma normativa dicta que los conocimientos tecnológicos e informáticos deben incorporarse a los contenidos de las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales (Interculturales) y Estudios Sociales (Interculturales). El Acuerdo establece que los docentes tienen la obligación de emplear los equipos informáticos para instruir a los alumnos en dichas materias y que serán apoyados por ingenieros informáticos que se encargarán del mantenimiento de los equipos²¹⁵.

El trabajo de campo ha permitido corroborar que en las unidades educativas urbanas la asignatura de Computación se imparte como optativa y no se incorpora en la enseñanza de las materias de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales Interculturales y Estudios Sociales Interculturales. Los maestros que dan esta asignatura sólo poseen conocimientos básicos de Informática y en ningún caso existe un ingeniero que los apoye ni que se ocupe del mantenimiento de los equipos, que por otro lado, están bastante deteriorados.

En algunas unidades educativas rurales del modelo comunitario la situación es la misma, mientras que en otras, aunque existen equipos informáticos y se desarrolla la asignatura –con las mismas limitaciones y deficiencias-, no se recoge en el horario escolar. También se han registrado unidades educativas rurales del mismo modelo en las que estos conocimientos no pueden impartirse porque no existen equipos ni suministros eléctricos para poder conectarlos. Es por esta razón que dicha asignatura no se contempla en el horario escolar, aunque algunas unidades que no la imparten por los mismos motivos sí la recogen en el suyo.

Como no puede ser de otra forma, los contenidos relacionados con la Computación se imparten en las unidades del Milenio según lo establecido en el Acuerdo Ministerial 0041-14, es decir, se incorporan a los conocimientos de las materias de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales Interculturales y Estudios Sociales Interculturales. Los maestros tienen y cumplen con la obligación de utilizar los equipos para desarrollar la enseñanza, pero algunos de ellos sólo poseen conocimientos básicos

²¹⁵ Véase: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-041-14.pdf>.

de Informática y el proceso encuentra limitaciones. También se ha constatado que aquí sí existen ingenieros informáticos que se encargan del mantenimiento de los equipos. Acordémonos de que el manejo de las modernas tecnologías es una de las principales características de las unidades del Milenio.

Por último, se ha corroborado que, aunque los clubes forman parte de la malla curricular nacional (Acuerdo Ministerial 0041-14) y las unidades del Milenio son instituciones interculturales bilingües, también los han incorporado a las suyas propias.

4.4.1. Las mallas curriculares, el MOSEIB y el AMEIBA

Como ya se explicó en el Capítulo 3 de este trabajo, El MOSEIB (Modelo el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) y el AMEIBA (Aplicamos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía) son las mallas curriculares del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El MOSEIB se aplica en las regiones Costa y Sierra y el AMEIBA en la región Amazonía. Mientras que estos instrumentos son desconocidos por la mayoría de los docentes indígenas y mestizos de las escuelas del modelo comunitario, en las del Milenio la mayoría tiene una ligera idea de los mismos. Cuando a los primeros se les preguntaba al respecto, o no contestaban, o daban respuestas que nada tenían que ver con aquello por lo que se les interpelaba o directamente reconocían que no sabían nada sobre estos instrumentos.

- “M.R.: ¿Cómo cree que está planteado el MOSEIB? Quiero decir, ¿considera que es adecuado para enseñar a los niños de los pueblos y nacionalidades indígenas?

- C.D... [sonríe, dice no con la cabeza]... no [pasamos a otra pregunta]”²¹⁶.

- “M.R.: ¿Qué opina del MOSEIB, cree que la malla curricular es adecuada, se adapta a las características socio-culturales de los estudiantes indígenas?

- “E. F.: No sé.... yo estoy de acuerdo porque antes era solo memorizar, memorizar, memorizar... ahora es más bien aprendizaje y enseñanza. Antes no era así, era el

²¹⁶ Entrevista a C.D., docente en la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Mestiza. 19/09/2013.

profesor si decía que era blanco, aunque esté negro, era blanco, pero ahora ya no es así”²¹⁷.

- “M.R.: ¿Cómo trabajan aquí el AMEIBA? La lengua es algo limitante porque los niños son shuar y ustedes no saben, pero, ¿la parte cultural, la flexibilidad para que los niños vayan superando las unidades de aprendizaje conforme a sus circunstancias? Esas cosas...

- A.C.: La verdad... yo no sé qué es eso, aquí sólo usamos el libro de texto”²¹⁸.

El desconocimiento del MOSEIB y del AMEIBA por parte de los docentes se debe a que no han recibido una adecuada información sobre los mismos ni instrucciones para su aplicación. Por ello, las principales interrogantes de quienes sí los conocen ligeramente giran en torno a cómo deben ser desarrollados en las aulas, demandando instrucciones y guías. Esto, sumado al desconocimiento del kichwa que presentan los docentes mestizos, impide que el MOSEIB y el AMIBA puedan ponerse en práctica adecuadamente.

“El MOSEIB nosotros casi que no le utilizamos, no le utilizamos porque al menos con esta nueva reforma nos decían que la educación ahora es una sola y a nosotros nos mandan del distrito de aquí, casi que de lo bilingüe mismo ya nos han dicho nada. En la malla curricular, por ser escuela intercultural y bilingüe, debemos dar el kichwa también, por eso es que aquí las tres compañeras hemos puesto el kichwa en el horario, pero en realidad nosotros no sabemos, no somos kichwa-hablantes”²¹⁹.

“Eh... yo, yo, sinceramente no estaba siguiendo MOSEIB, no sé cómo se hace. No trabajamos”²²⁰.

²¹⁷ Entrevista a E.F., docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 09/09/2013

²¹⁸ Entrevista a A.C., rectora del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 02/03/2015.

²¹⁹ Entrevista a G.H., rectora y docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza. 17/03/2014.

²²⁰ Entrevista a M.N., rector y docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. 28/04/2014.

“Sería bueno que nos dijeran cómo manejar el MOSEIB porque todo mundo habla de eso pero nadie sabe bien qué es, cómo funciona. Entonces...sí debería decirnos cómo debemos aplicar nosotros”²²¹.

“Bueno... realmente, el modelo de currículum que trabajamos aquí nosotros... ahorita es como una institución hispana, pero estamos en el proyecto de convertirnos en una institución bilingüe, como dice el MOSEIB, que es parte de la cosmovisión de psicología... de los pueblos indígenas... pero, nosotros deberíamos recibir unas directrices del MOSEIB para que nosotros sepamos qué es lo que tenemos que hacer y qué es lo que no, porque realmente no sabemos cómo aplicarle al aula”²²².

En las unidades del Milenio, los rectores tienen un conocimiento mayor del MOSEIB, aunque no suficiente, y afirman que en sus instituciones éste es el instrumento de trabajo principal y que se sigue estrictamente. Frente a esto, las rectoras de las unidades educativas urbanas -indígenas- muestran un elevado conocimiento del MOSEIB y del AMEIBA y declaran que no aplican *stricto sensu* las mallas curriculares que en ellos se recogen porque sus contenidos no se corresponden con las realidades y características de los alumnos, base fundamental del currículum intercultural bilingüe (Montaluisa, 1988; López, 1999; Fernández, 2005; Villanueva, 2013). De aquí que, por ejemplo, empleen los libros de texto de manera parcial y utilicen muchas actividades complementarias adaptadas a las cosmovisiones indígenas o construyan un currículum propio a partir de otros elementos, entre los que el calendario agrofestivo adquiere especial relevancia. Este calendario es el instrumento que rige la vida de la comunidad en función de los ciclos de la naturaleza, ya que la relación entre los seres humanos y naturaleza es un pilar esencial de las cosmovisiones indígenas (Costilla, 2006, p. 53; Guilcamaigua y Chancusig, 2008, p. 7).

“Como ya le dije aquí trabajamos con los materiales que nos da el Estado, con su currículum... así... poquito, porque tenemos más de 500 años haciendo muchas cosas que son nuestras cosas propias, de nuestra historia, y eso no se ve. Si es que nosotros nos ceñimos al MOSEIB tal y como está hecho, entonces no enseñamos a nuestros

²²¹ Entrevista a M.A., docente de la unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 26/03/2014.

²²² Entrevista a X.Y., docente de la unidad educativa *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 24/02/2015.

niños lo que son, les enseñamos a ser blancos, mestizos, a ser colonizados, porque nuestra sociedad es una sociedad muy colonizada... y eso no, no queremos aquí”²²³.

“Nosotros hemos ido armando nuestro propio currículum desde nuestra propia cosmovisión y más bien el MOSEIB sí respetamos pero no usamos mucho porque no se corresponde. Aquí armamos el currículum con el calendario ritual agro-festivo y hemos propuesto para que lo tomen en otras escuelitas. Porque nosotros decimos que para hacer la educación tenemos que descolonizar a los docentes, porque si no, no va a entender lo que el abuelo te va a enseñar. Nosotros somos personas chakreras muy festivas. Si... para la siembra tienes que hacer chicha y tienes que hacer fiesta y para la deshierba tienes que hacer fiesta, mientras vas cantando, vas tocando y vas trabajando. O sea, ese es el mundo que tiene que aprender los niños”²²⁴.

Antes de concluir este apartado, debe hacerse una referencia especial a la situación que estaba viviendo la unidad educativa urbana *Amauta Ñampi* en relación a las mallas curriculares. Durante el trabajo de campo pudo asistirse al proceso que llevaba a cabo el centro para adaptar su malla al actual AMEIBA. La malla curricular que debe establecerse en todas las unidades educativas interculturales bilingües debe seguir la distribución de asignaturas y horas por grado escolar que se ha indicado más atrás (Acuerdo Ministerial N°. 0311-2013), por lo que la *Amauta* ha tenido que suprimir algunas asignaturas y dinámicas propias de aprendizaje, que hasta el momento le permitían adaptarse con un elevado grado de pertinencia a las necesidades y características socio-culturales de los alumnos.

“Con el AMEIBA nos tenemos que adaptar al modelo nacional del Estado, pero nosotros queremos tener nuestro propio modelo de educación intercultural bilingüe. Por decirle, ese AMEIBA también ya le hemos actualizado con las necesidades de la Amazonía y seguimos trabajando las cosas que siempre hemos hecho, por ejemplo,

²²³ Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

²²⁴ La unidad educativa *Yachay Wasi*, ubicada en el Barrio de las Monjas Alto de Quito, fue preseleccionada para esta investigación. Finalmente, no formó parte de la misma porque su rectora nos pidió un colupio para los niños de más de 200 dólares a cambio de hacer investigación en su establecimiento. La rectora es indígena y también forma parte del equipo docente de la escuela. Fue entrevistada el 03/07/2013.

la estructura del trabajo por unidades, es el trabajo por unidades, promoción flexible, porque nosotros respetamos el ritmo de aprendizaje de cada uno de nuestros estudiantes. Para esto tenemos que tener espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. Pero teníamos asignaturas que ahora con la nueva malla nos han quitado. Por ejemplo, teníamos la Medicina Intercultural y la hemos tenido que quitar porque en la malla no consta en ningún lado. Más antes también hacíamos guías y los libros del gobierno como fuente de consulta y para adaptaciones, pero ahora ya no nos alcanza el presupuesto y ya no podemos hacer guías, el libro de texto no más usamos”²²⁵.

“Nosotros pensamos de que nosotros nos están quitando nuestra propia malla curricular de la EIB que insertamos en áreas con kichwa, con cosmovisión, o sea, áreas relacionadas a nuestra cultura. Por ejemplo, nuestras materias de cosmovisión y así que dictamos acá, no están en la malla curricular nacional, no están en el AMEIBA. Por ejemplo, en el área de sociales, el tema de la cosmovisión indígena, además que insertarles... más bien estaba yo por mandar a las autoridades del plantel para que el próximo año sí se den los contenidos del asunto de cosmovisión que ya no tenemos”²²⁶.

Para esta unidad educativa el AMEIBA supone un problema de homogeneización en la medida en que no permite reproducir la especificidad idiomática y cultural de los educandos. Es por ello por lo que los docentes insisten en que el SEIB debería ser un sistema muy diferente al que pretende el Estado, sobre todo porque al darse esta unificación las mallas curriculares del antiguo sistema bilingüe deben ajustarse al currículum nacional, de tendencia más homogeneizadora. Al respecto, señala la rectora:

“Aunque nos entregaron el AMEIBA no podemos inscribirnos a nivel nacional, no tenemos la matriz de evaluación. Nos hacen engañar porque al final tenemos que adaptarnos al otro sistema. Nosotros no queremos hacer lo otro sino fortalecernos en la EIB. Más bien estamos trabajando por adaptaciones, por completar, para inscribirnos a nivel nacional. Necesitamos fortalecer nuestra EIB”²²⁷.

²²⁵ Entrevista a P.Q., rectora y docente en la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 30/05/2014.

²²⁶ Entrevista a R.S., docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 03/06/2014.

²²⁷ Entrevista a P.Q., rectora y docente en la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 30/05/2014.

La adaptación del centro a las exigencias del sistema nacional les está generando graves problemas a todos los niveles. Por ejemplo, al subir la información institucional al sistema nacional se quejan de que “no hay ningún casillero donde están las realidades nuestras”²²⁸. Se encuentran con otro problema a la hora de poner calificaciones a los alumnos, pues su sistema de calificación se basa en A (aprobado) o S (suspense) y no en una escala numérica del 1 al 10. El sentido de este sistema se fundamenta en la idea de que los alumnos deben superar una serie de conocimientos que les van a ser útiles en la vida práctica, de manera que la concepción de la educación aquí vuelve a distanciarse de la planteada por el Estado. Por ello, sostienen que:

“No queremos ponerle notas en ningún momento, ni buena ni muy buena ni nada, es algo que él pueda defenderse allá fuera. El sistema de calificaciones hispano les dice que para irse a la universidad tienen que cumplir un requisito, aunque no le sirva para la vida, pero sí tiene que servirle para irse a la universidad”²²⁹.

Este cambio en el sistema de evaluación y calificaciones y su adaptación al mismo también está dando problemas a los docentes, que no saben cómo manejarlo, y al mismo tiempo obstaculiza el avance educativo de los alumnos (muchos se quedan estancados). También se quejan de las distancias existentes entre la concepción de educación que maneja el Estado y la concepción de educación indígena amazónica, donde deben existir espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula, la promoción flexible y el aprendizaje por unidades, respetando el ritmo de cada alumno. En líneas generales, sienten que están produciéndose retrocesos en su labor educativa, una sensación que tiene directamente que ver con el proceso de adaptación a esa nueva dinámica de enseñanza.

“Hemos hecho todos los esfuerzos posibles para manejar la educación, pero nos hemos sentido que nos hemos retrocedido. Hemos visto que con este sistema los alumnos estudian y memorizan para el momento, para obtener un cinco y pasar el examen, pero no adquieren un conocimiento que luego vaya a servirles realmente en

²²⁸ Entrevista a R.S., docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 03/06/2014.

²²⁹ Entrevista a P.Q., rectora y docente en la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 30/05/2014.

su vida práctica. Es una aprobación con notas, que estudian para el momento y ya está”²³⁰.

Por último, critican la no inclusión de las lenguas indígenas en el sistema educativo nacional, lo que entienden como una doble pérdida: la de una oportunidad para establecer verdaderamente la interculturalidad en todas las unidades educativas del Estado y la de espacios de representatividad social y política de los pueblos y nacionalidades indígenas, lo que contradice el principio de plurinacionalidad sobre el que se sustenta el mismo.

“Lo que yo he visto, por ejemplo, que el gobierno no está queriendo insertar las lenguas ancestrales en todos los sistemas y niveles del Sistema Educativo Nacional. Veo que eso no está queriendo hacer el gobierno y es necesario para la interculturalidad. Entonces, nosotros como hemos venido trabajando en EIB vamos a seguir perdiendo nuestro espacio y eso tenemos que luchar bastante como profesores y como autoridades”²³¹.

4.5. Los materiales

4.5.1. Útiles escolares, material deportivo y otros

La carencia de útiles escolares básicos –lápices, cuadernos, gomas de borrar, etc.- es un elemento común a todas las unidades educativas estudiadas del modelo comunitario. Sin embargo, el déficit es mayor en las rurales que en las urbanas.

Estos materiales escasean porque las escuelas del modelo comunitario no reciben ayuda financiera del Estado y además las familias disponen de bajos recursos económicos para adquirirlos. De aquí, que en muchas ocasiones los alumnos no puedan realizar las actividades correspondientes en el aula ni aquellas que el maestro manda como tarea para casa. Se ha asistido a unidades educativas en las que 3 alumnos comparten un lápiz y 30 un bote pequeño de cola para hacer manualidades. Todos los establecimientos de

²³⁰ Entrevista a P.Q., rectora y docente en la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 30/05/2014.

²³¹ Entrevista a R.S., docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 03/06/2014.

este modelo, sin excepción, reciben la ayuda temporal de ONGs y otras asociaciones y a veces son los propios docentes los que compran útiles escolares con su dinero. Este material es básico y necesario para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Igual aquí no hay suficientes materiales didácticos para nosotros poder prepararnos clases para los estudiantes. Hay algunos niños que vienen sin cuadernos, sin esferos, sin pinturas, tienen que dar comprando ellos. Así no se puede mejorar la calidad educativa. Yo he comprado materiales escolares, claro, a veces sí nos toca comprar con plata de uno. Pero no es suficiente, necesitamos para adquirir los materiales”²³².

Debe señalarse que al respecto de los útiles escolares hay familias que también muestran falta de interés. En ocasiones compran a los hijos artículos que nada tienen que ver con sus necesidades educativas, en lugar de gastar sus escasos recursos económicos en este tipo de materiales, absolutamente imprescindibles para ellos:

“Por ejemplo, el otro día les veo... casi todos los días venían trayendo el maquillaje ese, pintauñas saben traer. Les dije ‘por favor, eso no puede ser así. ¿Quién les dan comprando?’. Los papasitos tienen plata para comprar eso, en vez de que dar comprando un lápiz, pintura, un cuaderno... o sea, le dan comprando eso, entonces, no estoy de acuerdo”²³³.

En las unidades educativas rurales del modelo comunitario también se ha constatado la falta de material para alumnos de Educación Infantil, etapa en la que deben trabajarse la psicomotricidad –imitación motórica, juego sensorial, manipulación de objetos- y otros aspectos fundamentales en el desarrollo del niño durante sus primeros años de vida.

“Materiales más que todo es para los niños de Inicial, no tenemos nada de materiales y es que para los niños de Inicial debe ser colchonetas, pelotas, cuerdas, cintas de colores, cojines, juegos para ellos... eso no hay, no hay nada de material y yo no puedo traer comprando para todos los niños, entonces... estoy esperanzada de que

²³² Entrevista a M.N., rector y docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

²³³ Idem.

alguien nos done para los niños mismo para hacer funcionar la educación para los niños aunque sea”²³⁴.

Lo mismo ocurre en relación al material deportivo. No existen instrumentos para poder desarrollar adecuadamente la asignatura de Educación Física Intercultural. Por ejemplo, para los ejercicios de atletismo se necesitan colchonetas, aros y otros materiales específicos. A lo sumo se cuenta con un balón de fútbol y uno de volleyball (ambos muy deteriorados), mientras que las redes de las canchas son inexistentes o están dañadas.

Por otro lado, son escasos los juegos de mesa y otros instrumentos similares con los que pueden trabajar los alumnos (puzles, bingos, barajas de cartas, tarjetas, dominós, *taptanas*, etc.) y, en todo caso, tienen que ver con contenidos y cánones occidentales, muy alejados de las cosmovisiones indígenas andino-amazónicas.

En las unidades del Milenio el Estado sí invierte fondos públicos. Consecuentemente, y a pesar de que los alumnos también pertenecen a familias muy pobres, sí disponen de todos los útiles escolares necesarios, que son suministrados de manera gratuita. Además, dentro de estas unidades educativas existen papelerías en las que los estudiantes pueden adquirir dichos útiles a muy bajo precio.

Otro tipo de materiales, desde el que necesitan los alumnos de Educación Infantil –aros, cuerdas, cintas de colores, colchonetas, pelotas-, pasando por el deportivo –balones de fútbol, volleyball y baloncesto, colchonetas, pelotas, instrumentos de atletismo- y hasta los juegos didácticos de mesa –puzles, bingos, barajas de cartas, dominós, etc.-, también están disponibles en las dos unidades del Milenio estudiadas. Respecto a estos últimos, en todos los casos recogen también contenidos occidentales. Aquí tampoco se ha registrado el uso de *taptanas*.

²³⁴ Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

4.5.2. Material de lecto-escritura

a) Libros de texto y cuadernos de trabajo

A través de la Subsecretaría de Administración Escolar, el Ministerio de Educación ecuatoriano suministra libros de texto para los alumnos, así como el libro del alumno y guías de trabajo para los docentes. Este material –conocido como “kits de textos” o “paquetes de textos”- se distribuye gratuitamente a los estudiantes de la Educación General Básica (de 1º a 10º) y del Bachillerato General Unificado (de 1º a 3º) de todas las unidades educativas fiscales (públicas) y fiscomisionales (concertadas) del Estado.

La asignación de estos materiales se lleva a cabo a través de un operador logístico que es supervisado por las Subsecretarías y Coordinaciones Zonales de Educación²³⁵. Debe ser entregado una semana antes del comienzo del nuevo curso escolar, aunque en algunas unidades educativas del modelo comunitario había llegado hasta tres meses después de la fecha de inicio.

Para los alumnos de la Educación General Básica los kits están integrados por un libro de texto, que a partir del 4º curso y hasta el 7º curso se acompaña de un cuaderno de trabajo. Los alumnos de unidades educativas interculturales bilingües adicionalmente reciben los *Kukayos Pedagógicos* para las asignaturas de Aprestamiento²³⁶ y Kichwa, en toda la Educación General Básica (de 1º a 10º)²³⁷.

En consonancia con el modelo educativo intercultural bilingüe, consideramos que para el análisis de este material de lecto-escritura es necesario tener en cuenta cuatro elementos esenciales: los contenidos, las ilustraciones, el tratamiento de la interculturalidad y la lengua en la que aparecen redactados los textos. Dentro de la misma modalidad educativa, los contenidos de los libros de texto –en los que se concreta el currículum escolar- deberían construirse a partir de una articulación entre el

²³⁵ Véase: <http://educacion.gob.ec/textos-escolares/>

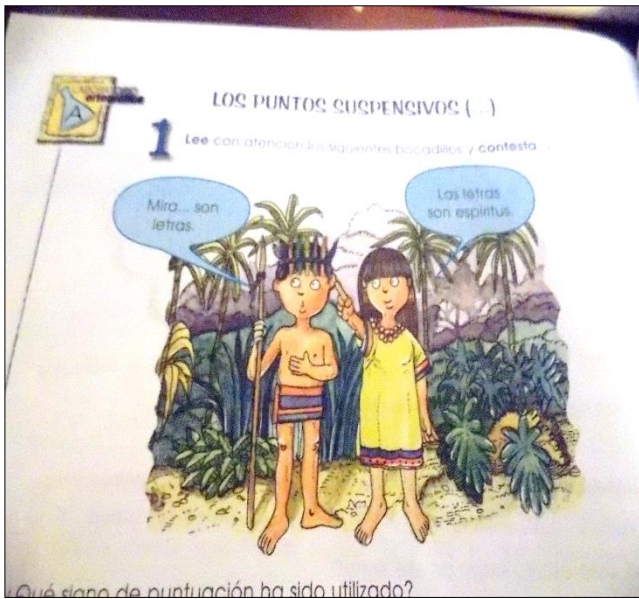
²³⁶ La asignatura de Aprestamiento está destinada a los niños y niñas que se encuentran en edad pre-escolar (Educación Infantil Familiar Comunitaria). A través de esta materia se pretenden estimular y desarrollar sus capacidades cognitivas, sensoriales y perceptivas.

²³⁷ Véase: <http://educacion.gob.ec/textos-escolares/>

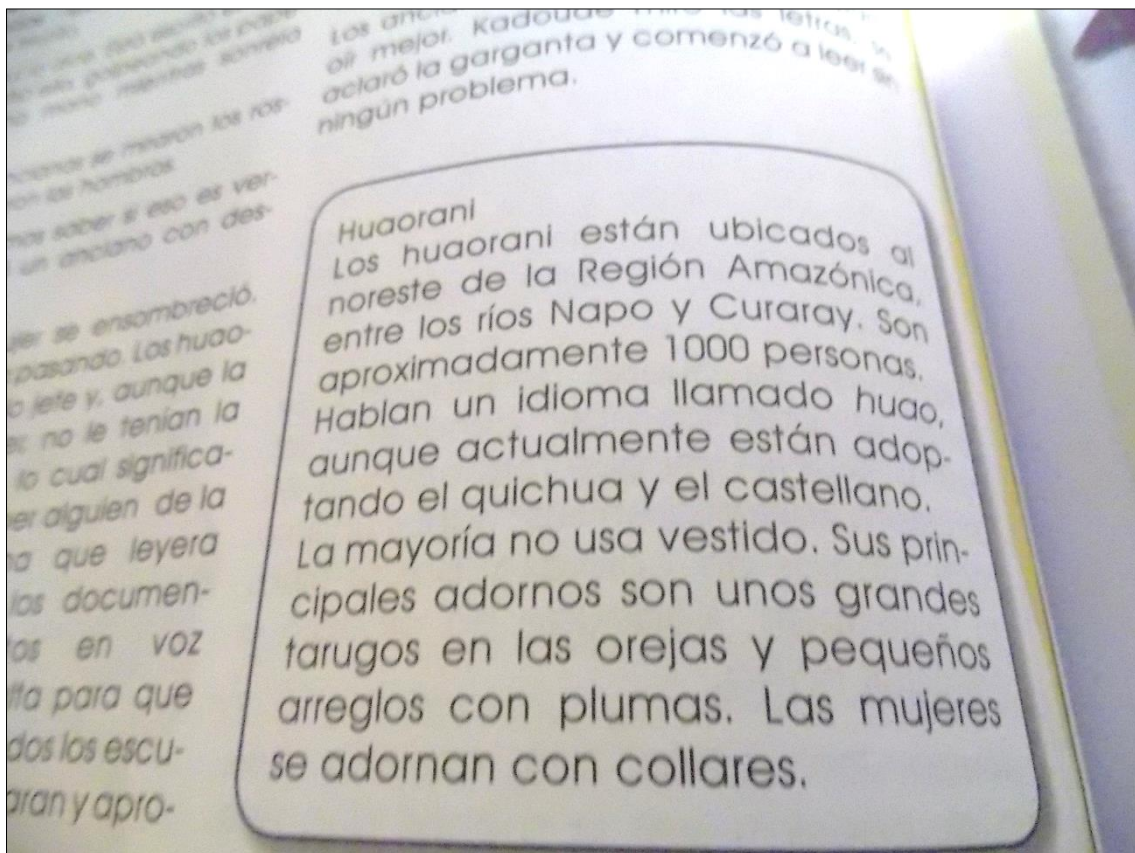
conocimiento indígena –donde toma especial importancia la concepción integradora sociedad-naturaleza-, el conocimiento nacional y el conocimiento universal, de manera complementaria, integral y equilibrada (Montaluisa, 1988; Godenzzi, 1997).

En esta investigación se ha constatado que los contenidos de los libros de texto son eminentemente hispano-occidentales. Sólo existen algunas referencias mínimas a los pueblos y nacionalidades indígenas, a través de las cuales se los sitúa en dos ambientes fundamentales: naturales -concretamente, en el campo, la selva y la costa- y urbanos –principalmente en las calles-. Además, los textos encasillan a la población indígena dentro actividades tradicionalmente poco valoradas por la sociedad, como la agrícola-ganadera en el campo o en la selva, y en las ciudades la construcción y la venta de productos artesanales y agrícolas. No se resalta el valor que estas actividades tienen para la economía nacional, como tampoco se hace referencia a los intelectuales, líderes y políticos indígenas que existen actualmente en el país ni a los logros y avances que ha conseguido el movimiento indígena, no sólo para los pueblos y nacionalidades sino para el conjunto de la sociedad ecuatoriana. Se ofrece, por tanto, una imagen sesgada de la población indígena, como si se hubiera quedado estancada en un pasado desde el que no ha podido evolucionar, alejada de todo signo de modernidad.

Un ejemplo de ello puede verse en las siguientes imágenes, recogidas en el libro de Lengua de 7º de Educación General Básica. En la primera imagen se representa una pareja de niños en un contexto selvático, vestidos con sus ropas propiamente indígenas. El niño parece mostrarse muy sorprendido al “descubrir” las letras y la niña afirma que éstas son espíritus. Frente a esta imagen de atraso y folklorización se muestra la siguiente, en la que una pareja de niños blanco-mestizos aparecen en un ámbito natural, aunque en este caso están realizando una salida al campo para realizar alguna exploración.



Lo mismo puede decirse de la descripción que se hace de los waorani en el siguiente fragmento de texto, recogido en el mismo libro.



A excepción de este tipo de referencias a los pueblos y nacionalidades, que como decimos además son mínimas, los contenidos recogen predominantemente las formas de vida occidentales de los niños blanco-mestizos que habitan en ciudades. En este respecto, es manifiesta la distancia existente entre las realidades de los alumnos indígenas y los modelos de vida que se desprenden de los libros de texto. Los destinatarios últimos de estos materiales deben compatibilizar el trabajo con su asistencia a la escuela. Más aún, en el caso de los alumnos que viven en comunidades sus vidas transcurren en el campo, por lo que tienen una dinámica socio-cultural radicalmente distinta que se construye a partir de símbolos, códigos y patrones muy diferentes, en definitiva, viven en un universo cultural que nada tiene que ver con el de los alumnos que habitan en ciudades.

“Nosotros sí hemos observado que los libros vienen más que todo para la ciudad y no aparece mucho del campo. Después... hay aspectos que hablan, bueno, sobre las áreas sociales sí habla algo de los indígenas, pero... no, no la temática general no se habla, sólo así algo puntual, ellos aparecen así poquito, poquito”²³⁸.

“Los textos que envía no es pertinente a las comunidades indígenas. Es que textos son... sí, claro, algunas cosas coinciden, pero los textos no, no, no... al menos para acá es otra realidad, no es viable. Sólo habla, por ejemplo, en parte la asignatura de Estudios Sociales, de Ciencias Naturales... por ahí algo se habla. De lo que son de las plantas, del ecosistema... pero de ahí, o sea, es de otra realidad”²³⁹.

“La verdad, aquí en los libros que tenemos del gobierno, por ejemplo, no asoman los líderes indígenas que han tenido, entonces ellos desconocen todo eso. Entonces yo, que tengo esa información, les digo ‘¿ustedes conocen a tal persona, Transito Amaguaña, Dolores Cacungo?’ y no, no saben nada, y son personas indígenas, mujeres que ellos... ellos me dicen ‘no sabemos nada’. Entonces, se trata de contar la historia como en realidad fue, tomando en cuenta todos estos movimientos para tal vez desde ahí revalorizar lo que son ellos, porque ellos en sí, como dice la historia,

²³⁸ Entrevista a M.A., docente de la unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 26/03/2014.

²³⁹ Entrevista a M.N., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

siempre andan así un poco que se creen menos, estereotipos que se han creado en la sociedad, entonces, yo siempre les digo que no son menos que un mestizo”²⁴⁰.

“Los textos vienen todos lo mismo, todos para la ciudad y para el campo no viene especificado”²⁴¹.

La siguiente imagen introduce la Unidad 1 del libro de Lengua de 7° de Básica. Con el título “Yo soy así” se representa a alumnos blanco-mestizos en el pasillo de una escuela. Dentro de la escena, el protagonista es un niño blanco-mestizo y no se contemplan otras formas posibles de “ser” (indígenas y afroecuatorianas), que forman parte de la realidad plural y diversa de Ecuador.

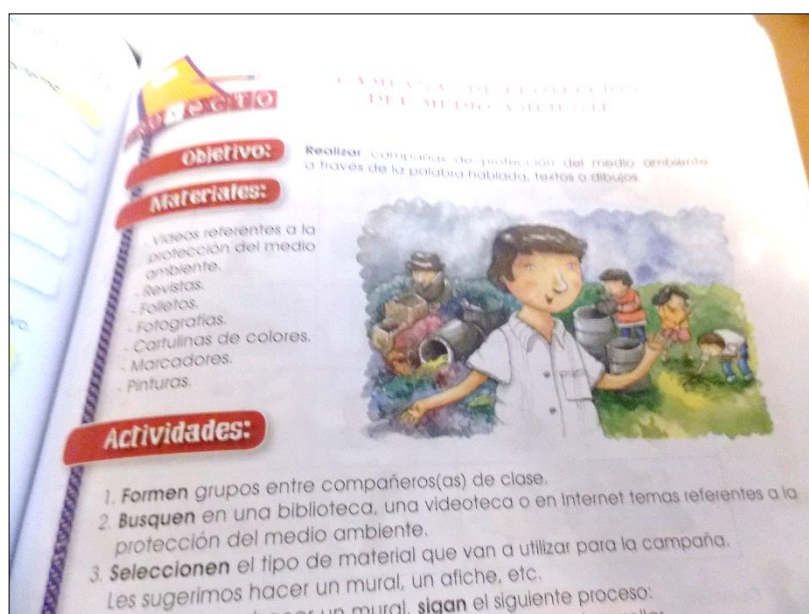


²⁴⁰ Entrevista a T.U., docente en la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

²⁴¹ Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

Otro ejemplo lo vemos en el mismo libro, en una sección en la que se habla de las campañas de protección al medio ambiente. El contenido se acompaña con una imagen en la que se muestra, en segundo plano, a un grupo de indígenas serranos en un ambiente rural, comunitario y de trabajo, mientras que el plano principal lo ocupa un blanco-mestizo.

De nuevo, los indígenas aparecen representados en un ambiente natural realizando un trabajo agrícola al que no se le da valor (por ello su importancia es secundaria). Al mismo tiempo, se recurre a los indígenas en contextos como estos para hablar de la protección al medio ambiente, como si tal cosa sólo estuviera relacionada con aquéllos por el papel que otorgan a la naturaleza dentro de sus cosmovisiones y no, o al menos no tan directamente, con el blanco-mestizo, que ocupa el plano principal de una escena en la que no participa de la actividad que desarrollan el resto de sujetos ni interactúa con ellos. Así, en una escena en la que se le debería dar importancia y valor al trabajo agrícola y comunitario, los indígenas no son los protagonistas sino el niño blanco-mestizo que preside y presenta lo que ocurre a sus espaldas. Si de lo que se trata, por otro lado, es de promover la interculturalidad, ¿por qué junto al blanco-mestizo no aparece un indígena que le explica el trabajo que están desarrollando sus compañeros, el valor que tiene y lo invita a participar de él? Al contrario, se sigue resaltando el “nosotros” blanco-mestizo frente al “los otros” indígena.



Como puede verse, las ilustraciones y fotografías apoyan los contenidos. Las imágenes promueven una idea de ruralidad equivalente a pobreza, desde un enfoque que reproduce la inferioridad de los indígenas dentro de la jerarquía étnica imperante en el país. Al respecto, la rectora de la unidad *Tránsito Amaguaña* del Mercado Mayorista de Quito, indígena, nos comentaba:

“Es impresionante, eso sí es impresionante. Yo lo que hice fue romper la hoja del libro porque no sirve, ese conocimiento no sirve a nuestros niños, no sé a los demás, pero a los nuestros no, esa no es la idea de vida que queremos nosotros. Por supuesto que no estamos negando que los niños tienen que ser limpios, aseados, pero tampoco la visión externa, o sea, creo que no necesariamente tienen que vernos como inferiores”²⁴².

En este mismo sentido, hemos registrado ilustraciones que también reproducen la visión de inferioridad de los afroecuatorianos y en las que la presencia indígena ni si quiera se recoge, como tampoco la femenina. La siguiente ilustración pertenece al libro de Matemáticas de 4º de Básica y en ella se representa una carrera de competición en la que aparecen tres niños blanco-mestizos y uno afro. Aunque los afros son conocidos en Ecuador por ser excelentes deportistas y futbolistas, muchos de los cuales proceden del Valle del Chota (situado entre los límites de las provincias de Imbabura y Carchi), el ganador de esta carrera es un niño blanco-mestizo: el afro queda en segundo lugar. Como decimos, no aparecen indígenas ni niñas en esta carrera de competición.



²⁴² Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

Por otro lado, el tratamiento de la diversidad cultural y de la interculturalidad es completamente deficiente. Incidimos en que la representatividad y la referencia a los pueblos y nacionalidades indígenas son marginales, frente a la omnipresencia de la sociedad blanco-mestiza. Sólo puntualmente se incluyen referencias a las prácticas culturales indígenas, lo que contribuye a reforzar la representación folklórica de “los otros” e incrementa la brecha entre los grupos socio-culturales que componen el mapa étnico de Ecuador. Amén de los efectos neocolonizadores que el trabajo con estos materiales tiene sobre el alumnado. El abordaje de la interculturalidad desde los libros de texto adquiere un carácter aditivo y no transversal, pues sólo se incorporan algunos rasgos culturales de los grupos socio-culturales considerados “diferentes”.

“En algunos libros sí hay en algunos temas..., pero no se habla mucho a la cultura indígena... por ejemplo en Ciencias Naturales habla de las culturas...entonces, pero no habla mucho de la cultura kichwa, de las costumbres, las tradiciones que tienen, no hablan mucho de los kichwas, ni de los shuaras... o sea, un poquito dejados”²⁴³.

“Para la diversidad que hay son contenidos generales, contenidos pequeños solamente para tener un conocimiento general de qué es tal pueblo, tal pueblo...pero referente a las nacionalidades es que no se adentra completamente”²⁴⁴.

“En realidad debería trabajarse más bien eso, porque mirando así... no hay cosas de interculturalidad, sobre todo se habla en las áreas de estudio en contenidos sociales, pero... nosotros a veces buscamos contenido adicional en interculturalidad, pero no, la materia no está hecha de interculturalidad”²⁴⁵.

“Es más desde el mundo mestizo lo que se dice en el libro... aquí nosotros intentamos adaptarlo a ellos, así ... mientras se está impartiendo la clase se dicen cosas, así... por ejemplo, las fiestas del sol y todo, lo que ellos tienen, el *Inti Raymi* acá..., pero igual, yo soy mestizo y tampoco conozco bien la cultura de ellos,

²⁴³ Entrevista a C.D., docente en la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Mestiza. 19/09/2013.

²⁴⁴ Entrevista a G.H., rectora y docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza. 17/03/2014.

²⁴⁵ Entrevista a E.Q., docente de la unidad educativa *Cacique Tumbalá*. Indígena. 26/03/2014.

entonces, sólo puedo decirles cosas que me entero o que miro por ahí en internet..., pero en sí que haya algo intercultural en el texto no, la verdad, no hay”²⁴⁶.

La contraportada de todos los libros de texto recoge un mapa en el que se representa la “interculturalidad” en Ecuador y que se acompaña con el Artículo 1 de la Constitución en el margen inferior derecho, que reconoce al Estado intercultural y plurinacional. Pero antes que representar la interculturalidad, el mapa más bien recoge la diversidad cultural, dividiendo a los distintos pueblos y nacionalidades por regiones -Sierra, Costa y Amazonía- y situando también a los afroecuatorianos y blanco-mestizos. Ello revela la confusión terminológica: multiculturalidad no es sinónimo de interculturalidad. Mostramos, por ejemplo, la contraportada del libro de Entorno Natural y Social de 2º de Básica.



Desde los libros de texto el proceso “intercultural” es unidireccional (de indígenas a blanco-mestizos). Estos no incorporan las ilustraciones y los contenidos necesarios para que los estudiantes –blanco-mestizos e indígenas- conozcan la diversidad cultural del

²⁴⁶ Entrevista a T.U., docente en la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

país ni para que los pueblos y nacionalidades se reconozcan a través de ellos. No se incluyen, por ejemplo, sus formas de organización política y socio-comunitaria, sus prácticas económicas, sociales y culturales de manera adecuada, sus conocimientos ancestrales, mitos, poemas, adivinanzas y saberes milenarios -que son prácticamente inexistentes-, cuál es la situación actual –social, económica, política- de los pueblos y nacionalidades o cuál es el protagonismo que el movimiento indígena ha tenido a nivel nacional e internacional.

Por ejemplo, la Unidad 2 del libro de Lengua de 7° de Básica, titulada “Mágico país”, se introduce con una imagen en la que aparecen dos indígenas conversando con el que parece ser un rey -también indígena- sentado en su trono de oro. Aunque el objetivo de esta unidad es “El respeto y el amor a la pluriculturalidad de nuestro pueblo”, esa pluriculturalidad sólo está representada por indígenas.



Antes de leer:

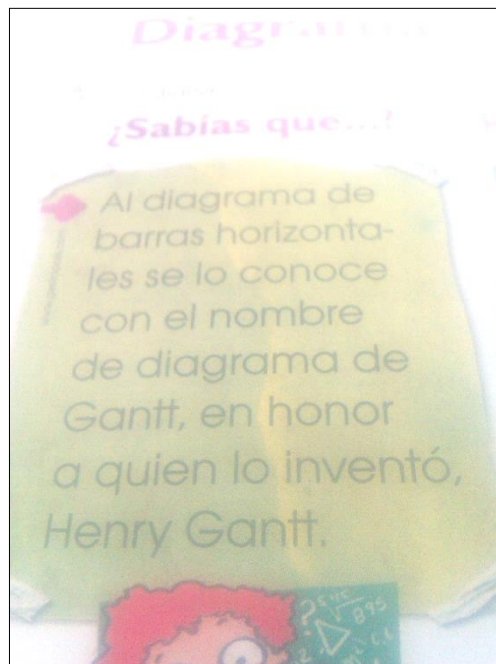
- Mira atentamente la ilustración.
- ¿Quiénes crees tú que son los personajes del gráfico?
- ¿Dónde viven? ¿Qué costumbres tienen?
- ¿Qué te llama más la atención del dibujo?
- ¿De qué crees que se tratará la lectura que viene a continuación?

- **Comenta** con tus compañeros(as) y maestra(o) acerca de lo que has respondido.

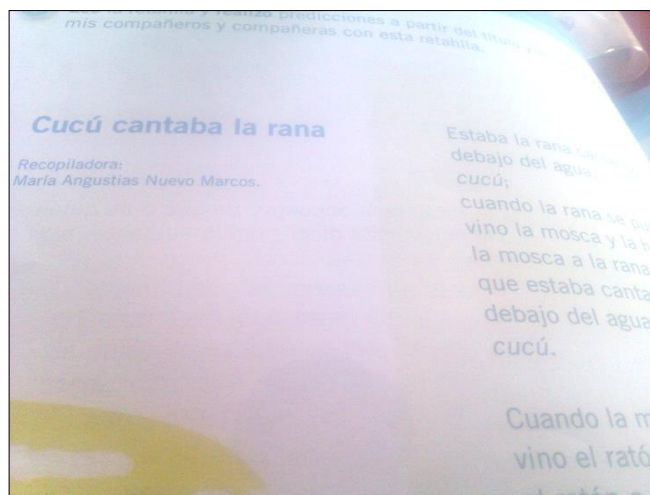
• El respeto y el amor a la pluriculturalidad de nuestro pueblo.

33

Por otro lado, y como decimos, frente a la escasa presencia de los saberes, conocimientos e intelectuales indígenas, abundan los conocimientos, saberes e intelectuales occidentales. En el caso de las Matemáticas, por ejemplo, no se explica qué es la *taptana* ni cuál es su origen y tampoco se usa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sí se habla de Grant y del diagrama de barras, instrumento que, a diferencia del anterior, sí se emplea en los procesos educativos (Libro de Matemáticas de 4° de Básica).



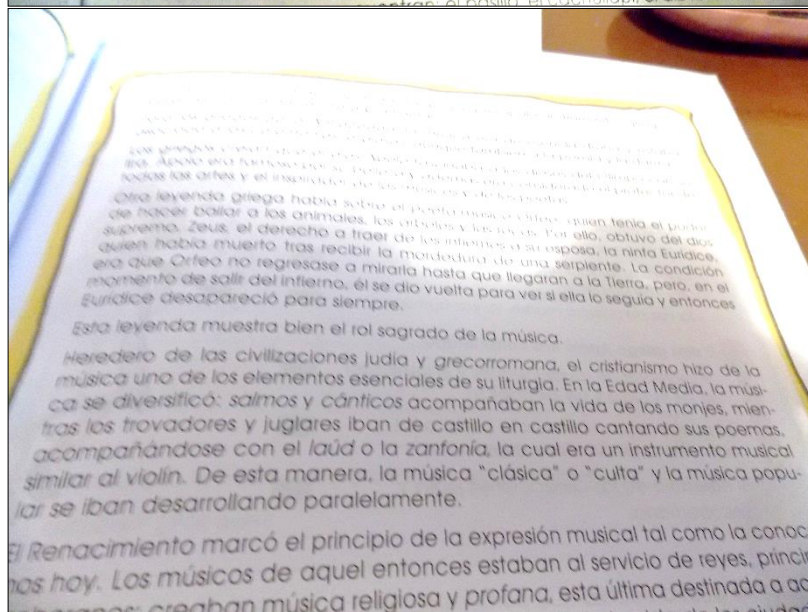
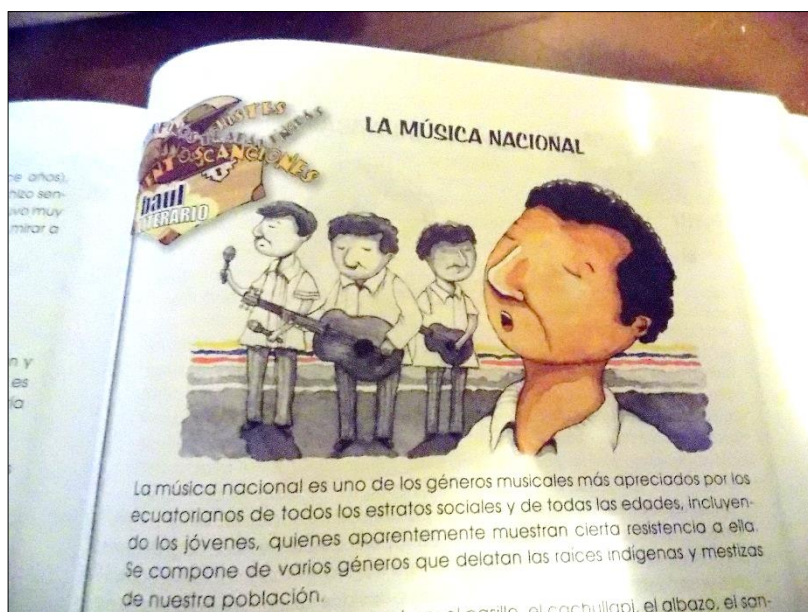
También son escasos los mitos, poemas y canciones indígenas que transmiten conocimientos milenarios. En cambio, sí se incorporan constantemente los occidentales (Libro de Entorno Natural y Social de 4° de Básica).



Lo mismo puede decirse de las lenguas y de la música. En el libro de Lengua de 7º de Básica se ofrece toda una explicación histórica del castellano, pero en ningún sitio se hace lo propio con las trece lenguas indígenas que existen en Ecuador.



Respecto a la música, también en el mismo libro se habla de la música “nacional” y se hace referencia a los “géneros que delatan las raíces mestizas e indígenas de nuestra población”. Pero de nuevo se ofrece una explicación histórica de la música en Occidente y no se hace referencia a la historia de la música indígena ni se habla de la diversidad musical e instrumental indígena y afroecuatoriana que existe en el país.

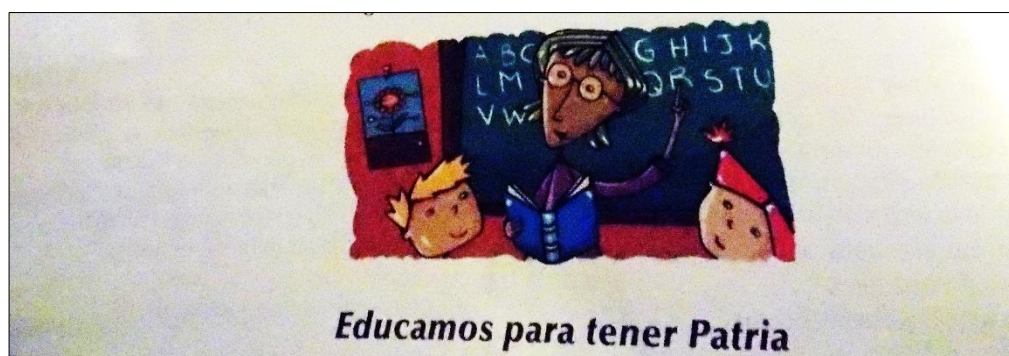


Por otro lado, debe resaltarse la sobrerrepresentación masculina en los libros de texto y cómo la representación masculina y femenina, en cada caso, se lleva a cabo a través de rasgos y símbolos de masculinidad y feminidad que se combinan con los de etnicidad.

Los niños blanco-mestizos aparecen representados con el pelo corto; los indígenas con el pelo corto o largo, con sombrero o con trenza y sombrero (serrano), y con el pelo corto o largo y plumas (amazónico); y los afros con el pelo corto y rizado. Todos los niños llevan pantalones, menos los amazónicos que pueden llevar falda, quienes a su vez, y junto a los afroecuatorianos, a veces aparecen con el torso desnudo. Por su parte, las niñas blanco-mestizas aparecen con el pelo largo o corto y falda, vestido o pantalón;

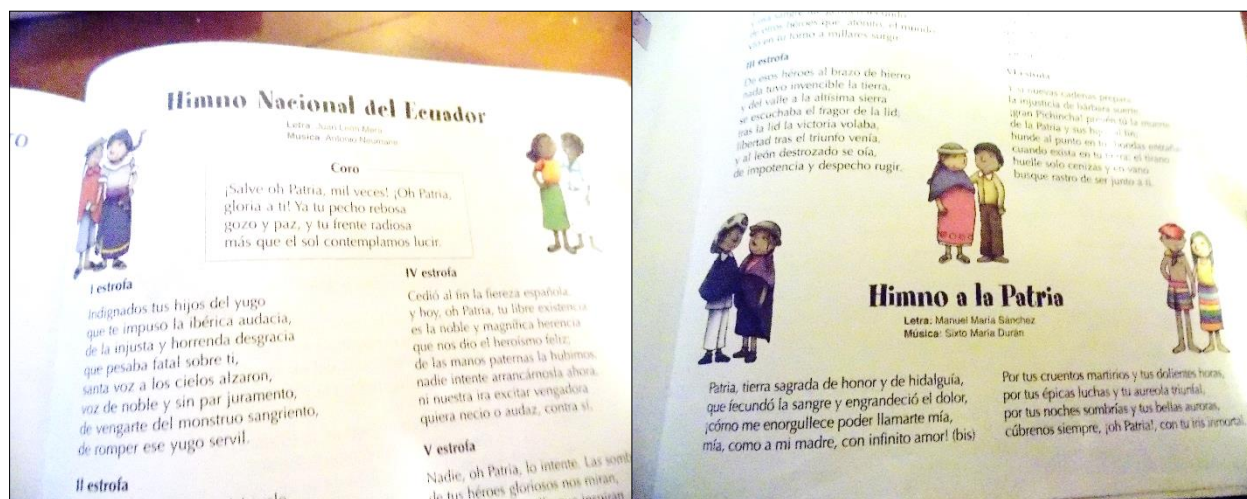
las indígenas con trenza o trenza y sombrero (serrana), con el pelo largo o trenza y plumas (amazónica) y con falda o vestido; y las afro con el pelo corto o largo y recogido e, igualmente, con falda o vestido y ocasionalmente pantalón. Todo esto se concreta más en las ilustraciones a través de la indumentaria y de otros accesorios propios de cada pueblo y nacionalidad y se apoya con los contextos en los que se los sitúa.

También hay que destacar la fuerte presencia de los símbolos patrios en los libros de texto. En todos ellos se hacen constantes alusiones a la patria y a la “creación” de la misma a modo de refundación de la nación, como puede verse en la siguiente ilustración recogida en el libro de Lengua de 7º de Básica. Una refundación en la que la diversidad cultural y la interculturalidad no son tratadas adecuadamente, como venimos explicando.



Entre esos símbolos patrios, debe subrayarse la presencia de la bandera, su escudo y sus colores -que son los colores de los libros, tanto de la portada y la contraportada como de los marcos y otros motivos de las páginas-, el himno nacional y el himno a la patria. Estos últimos aparecen en los anexos de los libros de texto de Lengua y Literatura en castellano y en kichwa -no se han registrado en otras lenguas-, acompañados por ilustraciones de parejas de los distintos pueblos y nacionalidades indígenas, así como parejas afroecuatorianas y, en menor medida, blanco-mestizas. Como podrá verse más adelante, el himno nacional tiene mucha importancia en el proceso educativo: se han registrado transcripciones en todas las aulas de todas las escuelas y todos los lunes se celebra el Minuto Cívico.

A continuación mostramos el Himno Nacional y el Himno a la Patria, recogidos en los anexos del libro de Lengua de 7° de Básica.



En relación a la lengua en la que están redactados los textos, es exclusivamente el castellano. El libro de texto complementario, el *kukayo pedagógico*, sería el único con el que podría trabajarse la lengua materna. Sin embargo, las posibilidades de aprenderla a través de estos materiales también son limitadas.

De partida, dentro de un modelo educativo intercultural bilingüe el libro de texto principal debería estar escrito en la lengua materna de los alumnos (primera lengua) y no en castellano (segunda lengua). El *kukayo*, además de ser un libro complementario, no está escrito íntegramente en lengua indígena sino que se estructura en torno a ocho unidades didácticas: cuatro en castellano y cuatro en kichwa. Pero se trata de un kichwa unificado en el que no se han tenido en cuenta las especificidades lingüísticas, pues el kichwa que se habla en Imbabura no es el mismo que el que se habla en Cotopaxi o en Chimborazo, por ejemplo. De hecho, durante el trabajo de campo en las unidades educativas de distintas provincias alumnos de diferentes grados de enseñanza han confesado no poder hacer los ejercicios porque no entienden el kichwa. Ni siquiera los docentes kichwa-hablantes logran entenderlo. Asimismo, algunos maestros señalan la falta de coherencia entre los niveles lingüísticos establecidos para cada curso:

“Es que entre 1º y 2º se da un salto muy grande, pues. El libro de segundo ya aparecen diálogos y los niños no saben ni escribir”²⁴⁷.

A todo esto debe añadirse la cuestión de los neologismos. El kichwa –como el resto de lenguas indígenas- ha sido una lengua oral, por lo que su escritura debe superar aún problemas de carácter socio y psicolingüístico (Gómez y Agualongo, 2006, p. 43). Para convertirla en lengua escrita deben crearse neologismos y realizarse adaptaciones conceptuales que permitan describir la realidad, pero hasta el momento los resultados de estos procesos no se corresponden con los esquemas semánticos y sintácticos ni con el léxico de la propia lengua, lo que hace que los textos en kichwa sean incomprensibles por parte de los alumnos y de los docentes kichwa-hablantes. Esto, sumado a que en muchas comunidades los alumnos ya no tienen como lengua materna el kichwa sino el castellano, provoca que las partes de los *Kukayos* escritas en kichwa se obvien o que se haga un uso parcial y erróneo de ellas.

“Incluso las personas que saben han tratado de traducir lo que dice en el libro y es muy complicado. El otro día yo le pedí ayuda a Don Cesitar y dice ‘más o menos parece que quieren decir esto’, no es que uno está seguro. Y lo que me pasó después. Yo cogí el texto de primero y no entendía. Llegó un señor supervisor que hace años de años que no vienen, entonces le dije ‘qué bueno que ha venido, por favor indíqueme qué actividad me piden que haga’. Cogió el libro y me dijo ‘a ver qué es... sabe qué... este kichwa no es de aquí, no lo entiendo’. Entonces creo yo que ese kichwa de los libros es de Chimborazo o de por ahí, entonces no es el kichwa que se habla aquí en Imbabura, es distinto. Entonces los libros creo que lo hicieron más personas de Chimborazo. Que ya digo, el supervisor me dijo ‘no entiendo porque este kichwa no es de aquí’. Es que hacen una sola guía para todo el Ecuador. Ellos no han tomado en cuenta las regiones. Por lo menos tenerse en cuenta el kichwa que se habla en cada provincia, pero no, han unificado”²⁴⁸.

²⁴⁷ Entrevista a M.N., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

²⁴⁸ Entrevista a G.H., rectora y docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza. 17/03/2014.

“El libro es castellano, todo es castellano. De ahí nos han dado un libro que viene sólo una parte en kichwa, pero de ahí sólo hay una parte en kichwa y todo es castellano igual. Pero el kichwa no se entiende, ni yo mismo sé y soy indígena”²⁴⁹.

Lo más arriba descrito se ha registrado en todas las unidades educativas, pero no en la *Sumak Yachana Wasi* porque no cuenta con los *Kukayos*. Esta circunstancia, por otro lado, guarda total coherencia con el escaso número de docentes kichwa-hablantes en la institución -tres- para el total de alumnos -929- y con la supresión de la asignatura Lengua de la Nacionalidad de la malla curricular. Resulta contradictorio que esta sea la unidad educativa del Milenio más importante del país.

“Hay un texto bilingüe que han dado a las escuelas bilingües, pero aquí no tenemos eso, no trabajamos con eso porque en sí esta institución realmente es hispana, es para niños hispanos, aunque vienen indígenas”²⁵⁰.

El rector de esta institución afirma que un funcionario del Ministerio fue personalmente a entregarle unos ejemplares de *Kukayos*, lo cual consideró importante para tenerlos en Biblioteca, pero no para el uso que le corresponde dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Acá trabajamos con los libros del Estado, pero no, en kichwa no tenemos, sólo en castellano. Pero un funcionario de la DINEIB vino a entregarme los *kukayos* y los tomamos porque eso necesitamos tener en biblioteca”²⁵¹.

Por otro lado, a todas las unidades educativas estudiadas sólo llegan los *Kukayos* en kichwa, incluso a aquellas en las que se inscriben estudiantes de otras nacionalidades – achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani y zápara-. En este caso, la enseñanza de la lengua materna tampoco es posible.

²⁴⁹ Entrevista a M.N., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

²⁵⁰ Entrevista a T.U., docente en la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

²⁵¹ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*, Mestizo. 10/02/2015.

Los contenidos de enseñanza y las ilustraciones de los *Kukayos* son de características similares a los del libro de texto principal -los indígenas se sitúan en los mismos ambientes y se representan de la misma manera- y las culturas indígenas adquieren una especial dimensión folklórica y turística, algo que es particularmente llamativo en el caso de los textiles, donde no se incide en qué significado tienen desde un punto de vista cultural y cosmogónico sino en lo importante que es su elaboración para atraer al turista. Lo dicho puede verse en el *Kukayo* de Kichwa de 5° de Básica.



Algunos expertos señalan que se ha realizado una traducción de los textos hispanos a la lengua indígena (Montaluisa, 2008; Martínez, 2009). No se ha reflexionado críticamente ni acerca de los mensajes que se transmiten a través de los libros de texto ni acerca de las consecuencias que esto tiene sobre los alumnos –como la mestización y la occidentalización-. Estos materiales no se han construido sobre programas propios que permitan satisfacer las particularidades lingüísticas y culturales de los grupos étnicos a los que van dirigidos.

Por último, los materiales elaborados por la DINEIB antes de su recentralización en el año 2009 incluían referencias al levantamiento indígena de los 90 como un hecho histórico fundamental, no sólo de la trayectoria del movimiento indígena sino de la propia historia de Ecuador. Con la entrada de Alianza País, y concretamente a partir de la recentralización de la DINEIB en el 2009, estos contenidos fueron tachados por el presidente de panfletos de propaganda política y manuales para preparar

levantamientos. Por esta razón actualmente se ofrece una versión “neutral” y reducida de los mismos que no profundiza en la importancia que este acontecimiento tuvo²⁵². El levantamiento de los 90 se recoge en la página 19 del *Kukayo* de Historia y Geografía de 8° de Educación General Básica de la siguiente manera:

Luchas y levantamientos de la época contemporánea

Es el inicio de una nueva etapa de sublevación indígena campesina, en esta etapa dejan de lado el pago de los tributos a lo que estaban sometidos, surgiendo nuevas necesidades de los pueblos indígenas que parte desde 1990 hasta la actualidad.

El levantamiento de 1990

El levantamiento Nacional de 1990 a diferencia de los anteriores levantamientos logra un alcance nacional por lo que es considerado un hito histórico en el país.

Este levantamiento fue producto de la decisión de los representantes de las organizaciones de base y contribuyó a la afirmación de la identidad y de la diversidad cultural del país.

En este levantamiento participaron todas las organizaciones nacionales del país: CONAIE, FEINE, FENOCIN, así como sus respectivas filiales y el pueblo en general.

b) Material complementario

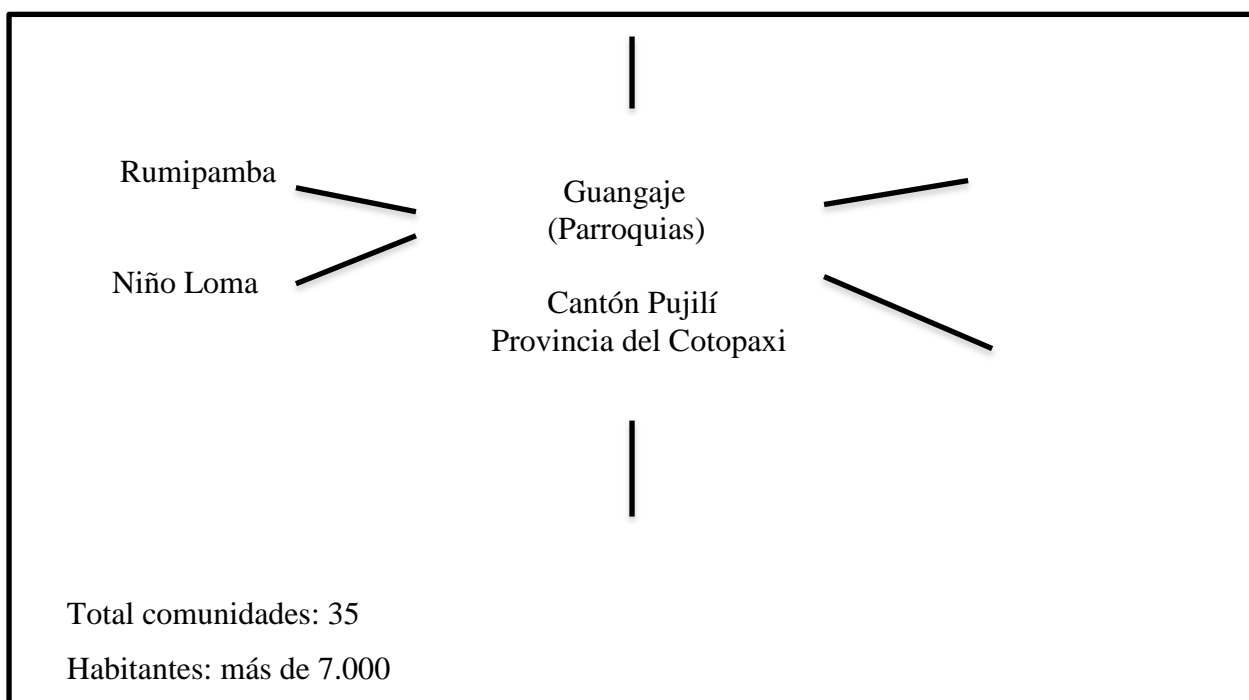
En su artículo 92, la LOEI determina que debe existir una *mayoría curricular macro* –el *currículo nacional obligatorio*– y un *nivel micro curricular* adaptado a las particularidades geográficas, ambientales, lingüísticas y socio-culturales de cada pueblo y nacionalidad y de cada comunidad indígena (LOEI, 2011). Ello concuerda con el nivel específico del currículo, el cual debe partir del contexto comunal para tener presente los procesos de socialización que tienen lugar en la comunidad y los que se producen en la escuela y su vinculación con las actividades sociales y comunitarias, lo que requiere de una planificación curricular adaptada a los ciclos productivos y a las festividades de la comunidad, esto es, al calendario agrofestivo (Montaluisa, 1988; Fernández, 2005; Costilla, 2006). De este microcurricular debe hacerse cargo cada unidad educativa y,

²⁵² Entrevista a M.M. Funcionario de la DINEIB y Ex-director de la misma. Secretario Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas. Indígena. 17/09/2013; entrevista a L.M. Primer dirigente de Educación, Ciencia y Cultural de la CONAIE y primer Director de la DINEIB, de la que actualmente es funcionario. Indígena. 18/09/2013.

concretamente, sus docentes. Aquí es donde entra la cuestión de los materiales y actividades complementarias, que presentan diferencias notables cuando son elaboradas por maestros indígenas y por maestros mestizos.

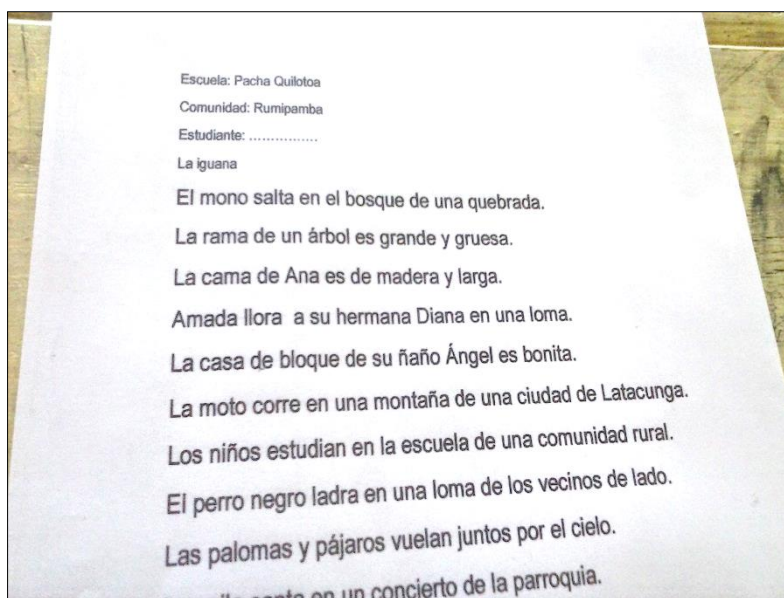
La pertinencia socio-cultural de estas actividades es mucho mayor cuando son docentes indígenas quienes las confeccionan. Al haber sido enculturados y socializados dentro de las cosmovisiones indígenas, poseen un mayor conocimiento de la cultura de los estudiantes y pueden realizar mejores adaptaciones de estas actividades. No obstante, presentan deficiencias pedagógico-metodológicas a la hora de ponerlas en práctica y la lengua en la que preparan estos ejercicios es el castellano en una abrumadora mayoría de casos. Se recoge aquí un ejemplo de este tipo de actividades, propuesta por el maestro indígena de la unidad educativa *Pacha Quilotoa* para los alumnos de 3° de Educación General Básica:

“Estamos en la asignatura de Entorno Natural y Social. El profesor no usa el libro de texto. Va a desarrollar una actividad con los alumnos para enseñarles cuál es la ubicación geográfica de su comunidad, qué otras comunidades hay, a qué cantón y a qué provincia pertenecen. La actividad la ha diseñado él. Dibuja en la pizarra lo siguiente y lo explica. Todo en castellano:



Ya les ha situado y les ha explicado sobre las comunidades y el campo. Ahora pasa a explicarles las ciudades, pero dentro de su ámbito geográfico más próximo. Pregunta a los alumnos ‘¿Qué había en Cotopaxi?’. Aunque dice Cotopaxi, creo que se refiere a alguna ciudad, la de Latacunga o Pujilí. Los niños responden: ‘señores policías, carros, ferias de animales’²⁵³.

El mismo docente elaboró un ejercicio para la asignatura de Lengua que estuvo dirigido a los alumnos de 5° de Básica. Como puede verse a continuación, los contenidos se relacionan con el entorno de los alumnos, pero el ejercicio está confeccionado en castellano.



En las unidades del Milenio también los docentes indígenas diseñan actividades de este tipo y en castellano. Presentamos una nota de campo tomada durante la observación participante en una clase de Ciencias Naturales y Etnociencia de la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá*, donde una maestra indígena elaboró una actividad complementaria de salida al campo para los alumnos de 7° de Básica:

²⁵³ Nota de campo tomada durante la observación participante. 29/04/2014.

“Estamos en clase de Ciencias Naturales y Etnociencia. La maestra dice que hoy vamos a salir al campo a examinar la tierra. Ya ella ha explicado parte de este tema en clase. Nos vamos a la zona de áreas verdes. Los niños se sientan en círculo y la maestra empieza a explicar las características del terreno. Tiene acumulados distintos tipos de tierra en pequeños recipientes de plástico. Esta parte viene en el libro. Ahora aporta información local sobre las plantas endémicas de la zona. También les habla del tipo de producción agrícola de Zumbahua, cuál es la época de siembra, qué tipos de frutos se siembran, qué enfermedades puede tener la producción y cómo las enfrentan los campesinos. Les habla ahora de la época de cosecha y lo relaciona con el *Inti Raimy*. Explica la importancia que esto tiene para los pueblos indígenas, en qué consiste, qué se hace, qué significado tiene. Habla de los abuelos. Toda la clase transcurre en castellano”²⁵⁴.

Por otro lado, en las escuelas del modelo comunitario ha podido constatarse que cuando la dirección de la unidad está al cargo de una mujer indígena, ésta logra imprimir un carácter radicalmente distinto a todo el centro. En los casos estudiados, no se ha observado lo mismo cuando la dirección del centro es responsabilidad de un hombre indígena. Valga como ejemplo la escuela *Tránsito Amaguaña*, dirigida por una rectora indígena. En esta institución se ha establecido una actividad complementaria obligatoria para los alumnos, que deben empezarla en el primer año de Educación General Básica y entregarla al término de este ciclo educativo, en 10º curso. Se trata de la realización de una investigación en la que los estudiantes tienen que desplazarse hasta sus comunidades y conversar con sus abuelos y abuelas para saber cómo es la vida en la comunidad y qué cosas se hacen. A partir de estas conversaciones, deben redactar una monografía –en castellano o aquellos que puedan en su lengua materna- y acompañar el texto con dibujos sobre los datos recogidos en la comunidad. Este tipo de actividades no podrían ser propuestas por un maestro mestizo, pues no dispone de las herramientas necesarias para plantearlas ni para evaluarlas.

“Trabajamos con material que proporciona el Estado, el currículum es del Estado, pero tenemos 520 años haciendo un montón de cosas propias que no se ven. Entonces trabajamos mucho lo que es la sabiduría ancestral, en el sentido de, por

²⁵⁴ Nota de campo tomada durante observación participante. 27/03/2014.

ejemplo los chicos que ahora están graduándose, ellos hacen una monografía y la monografía tiene mucho que ver con la sabiduría ancestral, entonces ellos tienen que ir a la comunidad, hablar con sus familiares más antiguos, se puede decir los, abuelos, quien no tenga, los tíos ... que son los que se quedan en la comunidad, y pedir que les cuenten cómo era la vida en la comunidad, cuáles eran las cosas que hacían antes, o las que siguen haciendo, la comida, los cantos, fiestas y todo eso. Entonces es un trabajo de investigación que ellos llevan adelante, pero es todo un proceso desde el primer año de Básica, donde los papás tienen que ayudarlos a eso”²⁵⁵.

Lo mismo sucede en la unidad educativa urbana *Amauta Ñampi*, dirigida por una rectora indígena. En esta unidad se preparan materiales complementarios adaptados a las realidades socio-culturales de los alumnos, aunque en este caso la existencia de siete nacionalidades distintas (más los estudiantes mestizos) dificulta el desarrollo de este tipo de actividades, especialmente a nivel lingüístico, puesto que sólo existen algunos maestros indígenas y son todos kichwas. No obstante, estos trabajos de investigación se solicitan igualmente a todo el alumnado -tanto a los de Educación General Básica como a los de Bachillerato- y permiten un aprendizaje conjunto e intercultural entre alumnos y docentes de pueblos y nacionalidades distintas. La limitación lingüística obliga a que los trabajos se redacten en castellano.

“Con estos materiales nosotros profundizamos en el pensamiento indígena en todas las áreas. Como le digo, un docente intercultural tiene que ser mediador cultural, para eso tiene que tener un alto grado de descolonización, para ser amable y tener la capacidad de decir ‘ah sí, los abuelos saben y tu abuelo sabe, pregunta esto a tu abuelo’, entonces así nos enriquecemos todos. No podemos trabajar en todas las lenguas de ellos porque, póngase, no tenemos profesores que sepan, sólo algunitos kichwa, pero poquito, poquito... Pero sí hacemos en castellano y algunito así que sabe en kichwa hace en kichwa, si sabe otro un poquito en shuar hace un poquito en shuar...y así vamos haciendo y vamos aprendiendo todos”²⁵⁶.

²⁵⁵ Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

²⁵⁶ Entrevista a P.Q., rectora y docente en la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 30/05/2014.

Muchos docentes indígenas consideran que la elaboración de este material es absolutamente necesaria, puesto que en los libros de texto no se recogen actividades relacionadas con el mundo socio-cultural del alumnado y la visión que se da de los pueblos y nacionalidades es errónea. Por este motivo, algunos de ellos sólo hacen un uso parcial y funcional de los contenidos del libro de texto suministrado por el gobierno.

“Nosotros, ¿cómo enseñamos a leer y escribir? con el libro del Estado, pero ¿qué cosas aprenden los guaguas a escribir? las canciones de los abuelos. Entonces, así es un poco... jugando. Hemos aprendido a tomar lo que nos pueda servir de ese conocimiento de los libros del gobierno y lo que no, nos saltamos o lo miramos así... pshhh. Es que veré, este material es hecho por gente no indígena, pero también es hecho por gente indígena y lo paradójico es que la gente indígena piensa mucho peor que los hispanos”²⁵⁷.

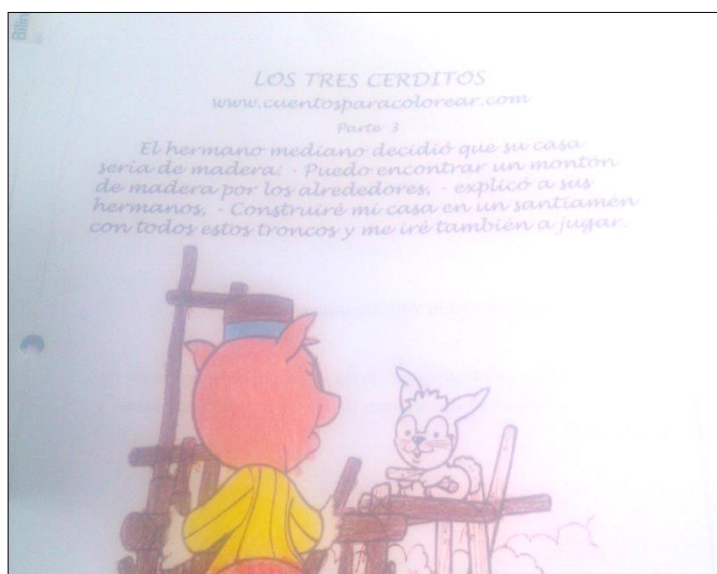
“Pero lo que pasa es que, por ejemplo, hay algunas tareas, o sea, que tiene que llenarles, que tiene que investigarles así..., pero uno se quiere hacer eso acá en las comunidades indígenas, o sea, en las zonas rurales. Algunas partes que no vienen cosas de ellos, de la realidad de las comunidades, de nuestros alumnos indígenas, ahí yo utilizo otros medios, o sea, para podernos adaptarnos. Pongamos un caso de Ciencias Naturales, de Estudios Sociales, de Matemáticas. Por ejemplo, en Matemáticas qué se va a hacer. Se ha ido a una parcela y ahí contar, aunque sea piedras, utilizando algunas plantas, sí se ha sabido observar. Por ejemplo, el caso de Ciencias Naturales, por ejemplo a ver las enfermedades de la producción misma, qué producción tenemos por acá, comparaciones..., por ejemplo, ahí de la región Costa, de Amazonía... hay otros productos, hay otras cosas. Pero entonces, para comparar con la realidad de por aquí, o sea, cuáles son nuestras cosas. Pero sí, sí he explicado, sí he explicado de otras regiones. Yo he dicho ‘allá hay esto y acá hay esto’. O a veces también, cuando está con frío no se aguantan del frío en el aula, entonces ahí en vez de estar en el aula, mejor se ha salido por ahí a observación, a visitar las plantas, los animalitos, a conversar con los campesinos...”²⁵⁸.

²⁵⁷ Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

²⁵⁸ Entrevista a M.N., rector y docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. 28/04/2014.

En las unidades del Milenio, los dos rectores son varones -uno indígena y el otro mestizo- y en ningún caso se ha observado este tipo de actividades. Es más, los docentes indígenas de estas escuelas también consideran que la elaboración del material complementario es necesaria por los mismos motivos que alegan los docentes indígenas de escuelas del modelo comunitario. Sin embargo, en las unidades del Milenio el libro de texto es la guía principal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que las actividades complementarias son, justamente, adicionales y secundarias.

En relación a los docentes mestizos -tanto de escuelas del modelo comunitario como del Milenio-, la mayoría de ellos no sólo no han tenido experiencias de aproximación y convivencia con los pueblos y nacionalidades, sino que han recibido una formación tradicional hispana, razón por la que en muchas ocasiones ignoran las categorías de plurinacionalidad, interculturalidad y EIB. Al desconocer las cosmovisiones y lenguas indígenas, estos maestros no pueden confeccionar actividades adaptadas a las características lingüísticas, sociales y culturales del alumnado y como éstas tampoco aparecen en el libro de texto, no se dan. En este caso los materiales complementarios recogen siempre contenidos de carácter occidental y se hacen en castellano. Presentamos una actividad confeccionada por una docente mestiza de la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* para los alumnos de 4º de Educación General Básica en la asignatura de Lengua y Literatura. Como podrá apreciarse, se trata de un cuento occidental -*Los Tres Cerditos*- redactado en castellano.



En las unidades educativas del modelo comunitario, en ocasiones estos materiales complementarios son películas de las industrias Disney o Pixar que se proyectan durante la hora correspondiente a una materia, como pudo constatarse en la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Aunque en la unidad no existe suministro eléctrico, el docente toma la corriente de la “casa del profesor” y lleva su propia televisión, un reproductor DVD y películas de este tipo. En asignaturas optativas como Educación Estética proyecta a los alumnos alguna película animada. Estas películas vienen recomendadas como actividades en las páginas 174 y 175 del libro de texto del alumno para la asignatura de Lengua y Literatura de 3° de Básica. Entre ellas, se señalan *Monstruos S.A.*, *Kung Fu Panda* y *Madagascar*. Los estudiantes afirman que las han visto todas.

En unidades educativas del modelo comunitario en las que sí hay electricidad y conexión a internet, las actividades de este tipo confeccionadas por los docentes mestizos consisten en enseñar a los niños las vestimentas propias de los pueblos y nacionalidades a través de la red. Aquí puede comprobarse cómo la falta de formación y el desconocimiento de las cosmovisiones indígenas impiden desarrollar adecuadamente la EIB. Por ello, todo se reduce a la enseñanza de lo más visible, lo más superficial, promoviendo la folklorización “del otro”.

“Vamos nosotros ahí con la vestimenta... como tenemos aquí el internet... entonces podemos distinguir las clases de pueblos que hay aquí y también se les ha hecho ver ahora con la ayuda del internet cómo es la vestimenta en otro lugar, en qué se parece...”²⁵⁹.

Deben también referirse las situaciones en las que los docentes son indígenas de una nacionalidad distinta a la de sus alumnos, como ocurre en la unidad urbana *Amauta Ñampi*. Aquí pueden salvarse algunas distancias socio-culturales gracias a los elementos comunes, pero no puede hacerse nada respecto a la lengua materna. Por ello estas actividades también se elaboran en castellano, la única lengua que permite la interacción entre el maestro y sus estudiantes.

²⁵⁹ Entrevista a G.H., rectora y docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza. 17/03/2014.

En las unidades del Milenio, en un intento por realizar la adaptación microcurricular, algunos docentes mestizos buscan información en internet para elaborar algunas de estas actividades e introducir alusiones a los rasgos y elementos indígenas. Sin embargo, esto es sólo algo tangencial, ya que las actividades en sí, su diseño y su contenido están contruidos sobre códigos hispanos. Ejemplos de estas actividades son los cuentos, los dibujos y la proyección de vídeos que se buscan en la web y que sirven para apoyar el contenido del tema que se esté trabajando en cada momento. También se proyectan películas de las industrias Disney y Pixar, pero esto se plantea como una actividad extracurricular, que en ningún caso ocupa la hora asignada a una materia en el horario escolar.

4.6. Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

4.6.1. El Minuto Cívico

La celebración del Minuto Cívico es de obligado cumplimiento para todos los establecimientos educativos del país todos los lunes de cada semana. Se trata de un acto en el que los estudiantes, reunidos en el patio de la escuela, cantan el himno nacional a la bandera ecuatoriana²⁶⁰. Para la celebración del acto los alumnos deben acudir al centro con el “uniforme cultural”. El resto de días no es obligatorio llevar estas ropas, aunque hay alumnos que no las llevan nunca.

Este acto siempre es dirigido por un docente que ofrece una serie de indicaciones a los alumnos: en primer lugar, ordena formar filas en las que deben agruparse estudiantes de un mismo sexo, “las niñas a un lado y los niños a otro”²⁶¹; a continuación, al más puro estilo militar, les dice que zapateen el suelo con su pie derecho y se pongan en posición: “la mano derecha al corazón y la mirada en la bandera para cantarle al himno

²⁶⁰ Fuera de la escuela el minuto cívico también es un espacio obligatorio. En Ecuador, todos los medios de comunicación deben incluir dentro de su programación diaria el Himno Nacional. Esta emisión tiene que realizarse dos veces al día –a las 6:00 a.m. y a las 18:00 p.m.-, en castellano y en kichwa, obligatoriamente. Aunque la Constitución reconoce el castellano, el kichwa y el shuar como lenguas oficiales del Estado, no se ha registrado la emisión en lengua shuar .

²⁶¹ Nota de campo tomada durante observación participante. 05/05/2014.

nacional”²⁶². Por último, y antes de comenzar, el maestro ofrece un discurso cargado de connotaciones patrióticas:

“En homenaje a nuestra patria vamos a cantar el himno nacional a nuestra bandera. Debemos ser buenos ecuatorianos, buenos ciudadanos, dar gracias a nuestra nación, a nuestra bandera tricolor, sentirnos orgullosos de nuestra nación. Cantemos nuestro himno mirando a nuestra bandera”²⁶³.



Celebración del Minuto Cívico en la unidad educativa *Pacha Quilotoa*.

El himno se canta dos veces: una en castellano y otra en kichwa, con independencia de la presencia de alumnos de otras nacionalidades indígenas inscritas en el centro. Por ejemplo, en unidades como el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, en el que los alumnos son shuar, el himno sólo se canta en castellano y debería cantarse también en shuar.

En las unidades del Milenio y en algunas unidades educativas del modelo comunitario el canto se apoya con la reproducción de la versión original del himno a través de un equipo de música. En otras escuelas del modelo comunitario no existe suministro eléctrico y los docentes utilizan la radio del coche para reproducir una cinta, mientras

²⁶² Idem.

²⁶³ Idem.

que en las escuelas del mismo modelo en las que no hay ningún medio disponible se hace *a capella*.

Los alumnos de algunas unidades educativas rurales del modelo comunitario, como la *Pacha Quilotoa*, se identifican antes con la nacionalidad indígena a la que pertenecen que con Ecuador y su bandera, incluso a pesar de participar en el Minuto Cívico, algunos de ellos no saben qué es Ecuador. Esto ocurre cuando los alumnos hablan como lengua principal su lengua materna, pero cuando sólo hablan el castellano se identifican principalmente con la bandera ecuatoriana. Por ejemplo, en el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, los niños son shuar pero sólo hablan castellano. Ellos se identifican como ecuatorianos, mientras que lo de ser shuar “es sólo un juego... a ellos no le importa lo que son”²⁶⁴. Otro ejemplo es el de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*, donde muchos alumnos ya no hablan el kichwa y el castellano se ha convertido en su lengua materna. Ellos también se identifican principalmente como ecuatorianos y con la bandera de Ecuador. Esto revela que la EIB no se está desarrollando adecuadamente, ya que según los contenidos de ésta el alumno debería auto-reconocerse como miembro del pueblo y nacionalidad indígena respectivos y al mismo tiempo, de la región y del país al que pertenece (Villanueva, 2013, p. 49). En las unidades educativas urbanas los alumnos se identifican como indígenas, reconociendo su propio pueblo y nacionalidad, y como ecuatorianos. Y lo mismo sucede en las unidades del Milenio, donde la presencia del Estado es muy fuerte en el discurso institucional y en el quehacer educativo cotidiano.

Sólo las unidades educativas urbanas *Tránsito Amaguaña* y *Amauta Ñampi*, dirigidas por mujeres indígenas, incorporan la *wiphala*²⁶⁵ en la celebración del Minuto Cívico y en otros actos institucionales. En las unidades rurales del modelo comunitario y en las del Milenio no se ha observado la incorporación de la *wiphala* a este acto ni la celebración de actos de carácter similar en honor a la misma, algo que también han reconocido algunos rectores. De nuevo la “interculturalidad” es unidireccional, ya que los estudiantes indígenas son los que incorporan prácticas y símbolos de la sociedad

²⁶⁴ Entrevista a A.C., rectora del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 02/03/2015.

²⁶⁵ La *wiphala* es la bandera de los pueblos y nacionalidades indígenas ecuatorianos, aunque también es empleada por el pueblo aymara en Bolivia. Se compone de siete colores distintos que pueden estar distribuidos en franjas o de forma cuadrangular.

dominante -en detrimento de los suyos propios-, como por ejemplo el himno nacional, pero no se desarrolla el mismo proceso a la inversa.

“Acá hacemos el Minuto Cívico. Traen su uniforme el día lunes, todos bien guapos. Hacemos el canto al himno. Siempre se hace los minutos cívicos de 5 minutos, es el himno y valores... son situaciones de valores...la responsabilidad, la honestidad, etc, etc. Pero no le hacemos nada a la *wiphala*, a la *wiphala* no”²⁶⁶.

4.6.2. El Abanderado y el Juramento a la Bandera

La proclamación del Abanderado y el Juramento a la Bandera se celebran el día 26 de septiembre -día de la Bandera en el calendario nacional- en todos los establecimientos que imparten el nivel de Bachillerato (Acuerdo Ministerial 180-11), en nuestro caso, las unidades educativas urbanas del modelo comunitario *Tránsito Amaguaña* y *Amauta Ñampi* y las unidades del Milenio *Cacique Tumbalá* y *Sumak Yachana Wasi*. A la celebración de estos actos asisten las autoridades del plantel educativo, el rector/a del centro, los docentes, los padres y madres de familia y los alumnos.

La proclamación del Abanderado es el reconocimiento a los alumnos más brillantes del tercer curso de Bachillerato. De mayor a menor rango se establecen diferentes distinciones para los estudiantes premiados, que van desde el abanderado hasta los escoltas del estandarte de la ciudad y del plantel. Durante la celebración de este acto los estudiantes realizan un desfile portando los distintos tipos de banderazgo y tras sus nominaciones, el Abanderado dedica unas palabras a sus familiares y docentes, agradece la mención recibida y elogia a la Patria.

Respecto al Juramento a la Bandera, se trata de un acto en el que todos los estudiantes de Bachillerato de todas las unidades educativas del país tienen la obligación de jurar fidelidad a la bandera, comprometerse a cumplir y a respetar los deberes cívicos y prometer la defensa de la Patria en cualquier circunstancia. El momento culminante del acto se produce cuando todos los alumnos dan el “sí, juramos” al unísono. Después del

²⁶⁶ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*, Mestizo. 10/02/2015.

juramento todos los asistentes cantan el himno nacional. El acto se acompaña de una serie de desfiles, a cargo de los propios estudiantes.

Para la celebración de estos actos, la unidad educativa *Sumak Yachana Wasi*, además de contar con la presencia del rector del centro, los docentes, los padres y madres de familia, los alumnos y las autoridades del plantel educativo, en ocasiones ha recibido la visita del Ministro de Educación.

“Acá hacemos el Abanderado y el programa del Juramento a la Bandera en la fecha cívica, a la bandera del Ecuador... la proclamación del banderazgo es una fecha cívica bastante importante de compromiso de los estudiantes de recibir la bandera como un símbolo patriótico. Entonces acá vinieron todas las autoridades de la provincia y hasta el señor Ministro vino a acompañarnos”²⁶⁷.

4.6.3. Actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas

Las unidades educativas urbanas celebran el aniversario de constitución del centro - donde homenajean a las personas que dan nombre al establecimiento- y también realizan actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas. Como hemos explicado, dentro de las cosmovisiones el calendario agrofestivo rige la vida de las comunidades en función de los ciclos de la naturaleza –tiempo de lluvias, de siembra, de recogida de la cosecha, etc.-, considerada un elemento sagrado y a la que agradecen sus frutos a través de fiestas y rituales (Costilla, 2006, p. 53; Guilcamaigua y Chancusig, 2008, p. 7). Entre estos se encuentran, por ejemplo, los rituales y las ofrendas de flores y comidas a la *Pachamama*²⁶⁸ y el *Pawkar Raymi* y otras celebraciones como el *Chaski*. Estas actividades se desarrollan en fechas puntuales, ya que están marcadas por el calendario agrofestivo, pero no se realizan otras actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas todas las semanas, como sí ocurre con el Minuto Cívico.

²⁶⁷ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*, Mestizo. 10/02/2015.

²⁶⁸ Madre Tierra

Durante el trabajo de campo pudimos asistir a la celebración del *Pawkar Raymi* en la unidad *Tránsito Amaguaña* y del *Chaski* en la *Amauta Ñampi*. El *Pawkar Raymi* es la festividad indígena del florecimiento del campo, que tiene lugar a mediados del mes de febrero y que en el calendario occidental coincide con el Carnaval. Durante el *Pawkar Raymi* los alumnos de la *Tránsito Amaguaña* hacen desfiles con la ropa de su pueblo y nacionalidad, bailan danzas típicas al son de las músicas indígenas y participan en competencias deportivas. Se trata de disfrutar de la convivencia entre toda la comunidad educativa –rectora, docentes, padres y madres de familia y estudiantes-, compartir alimentos y participar en actividades de distinto tipo.

El *Chaski* es una celebración que no está directamente relacionada con los ciclos de la naturaleza, pero forma parte de las cosmovisiones indígenas. Tiene lugar a finales del mes de mayo en la *Amauta*, cuando también se celebra el aniversario de la institución. En el Imperio incaico el *chaski* era el recadero del Inca, el encargado de llevar los mensajes en el sistema de correos del Tahuantinsuyu a través de una red de caminos, el *Qhapac Ñan*, conocido como *Camino del Inca*. *Chaski* significa “recibir”, por lo que hoy se entiende que el *chaski* es el que recibe los saberes de la cultura andina y, en acto de reciprocidad, tiene que entregarlos a aquellos que estén dispuestos a recibirlos²⁶⁹. En la *Amauta Ñampi* el *Chaski* se hace a través de un recorrido que arranca en la unidad educativa y pasa por algunas calles de la ciudad de Puyo. Durante el trayecto los alumnos portan *wiphalas*²⁷⁰. Según la rectora de la institución, con esta actividad el centro pretende fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover el uso de la lengua de las siete nacionalidades indígenas de la provincia de Pastaza²⁷¹.

En las unidades educativas rurales del modelo comunitario sólo se ha observado la realización de actividades relacionadas con el Carnaval, pero desde una concepción alejada de la del *Pawkar Raimy*. No se han registrado otro tipo de actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas.

Por su parte, las unidades del Milenio también celebran actividades relacionadas con las cosmovisiones que se inscriben en el calendario agrofestivo, pero como sucede en las

²⁶⁹ Entrevista a R.S., docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 03/06/2014.

²⁷⁰ Nota de campo tomada durante observación participante. 29/05/2014.

²⁷¹ Entrevista a S.A., rectora y docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 02/06/2014.

escuelas del modelo comunitario, no desarrollan otro tipo de actividades vinculadas a las mismas todas las semanas, como sí ocurre con el Minuto Cívico.

Igualmente, en las unidades del Milenio se realizan ofrendas y rituales a la *Pachamama* y además se celebran el *Pawkar Raymi* y el *Inti Raymi*. El *Pawkar Raymi* se desarrolla de manera similar a la anteriormente descrita en la unidad urbana *Tránsito Amaguaña*, mientras que el *Inti Raymi* -o fiesta del Sol- tiene lugar el 24 de junio, aunque en las unidades educativas del Milenio se celebra en torno al 20 del mismo mes. Su origen se remonta al Imperio Inca y es la festividad más importante dentro del calendario indígena andino. El sentido y significado de esta fiesta es agradecer al sol por las cosechas y exaltar la fecundidad de la tierra. Los alumnos van vestidos con sus vestimentas propias, comparten alimentos característicos de la Sierra, como habas y distintos tipos de maíz, y participan en rituales de purificación y en danzas que bailan al son de la música indígena.

En la unidad educativa *Sumak Yachana Wasi* también se celebra, dentro del *Inti Raymi*, la “Toma del Parque”. Ésta es una adaptación para los alumnos de la fiesta original de la *Toma de la Plaza* de Cotacachi, ciudad próxima a la comunidad de Colimbuela, en la que se ubica la unidad educativa. Durante la *Toma de la Plaza*, las “comunidades de arriba” y las “comunidades de abajo” descienden zapateando y silbando por las laderas del volcán Cotacachi para encontrarse en la plaza central de la ciudad, símbolo del poder político y económico, donde se enfrentan danzando²⁷². Este mismo acto tiene lugar entre los alumnos de esta unidad –aunque en fechas distintas a las de la celebración de la festividad original- y en la misma plaza de Cotacachi²⁷³.

Debe señalarse cómo la condición étnica de los rectores de las unidades del Milenio también influye en el desarrollo de este tipo de actividades. Aunque ambos presentan un alto nivel de implicación, compromiso y responsabilidad con la institución, en el caso del rector mestizo –el de la unidad *Sumak Yachana Wasi*-, su formación hispana y la falta de experiencias previas de aproximación y convivencia con los pueblos y nacionalidades revelan un alto desconocimiento de las cosmovisiones indígenas, debido

²⁷² Nota de campo tomada durante observación participante. 29/06/2013.

²⁷³ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015.

a la situación social de multiculturalidad y, por tanto, a la ausencia del componente relacional propio de la interculturalidad. La distancia cultural entre ambos mundos –el indígena y el mestizo- se ha podido constatar a través de las conversaciones mantenidas con él. De la misma manera, mediante el trabajo de campo se ha corroborado cómo la ubicación del centro en una comunidad indígena y la relación cotidiana con la misma le han permitido conocer parte de sus cosmovisiones –lo que revela, ahora, una aproximación a la vivencia de la interculturalidad-. Sin embargo, éstas siguen siendo interpretadas desde una mirada mestiza que no termina de profundizar en el verdadero sentido y significado de las lógicas y prácticas socio-culturales de “los otros”, algo que finalmente influye en la dinámica del centro.

“Acá desde que iniciamos me he preocupado de las costumbres, todo evento que nosotros hacemos acá siempre le hacemos con el ritual, así con **las cosas de ellos**. Que nosotros vinimos aquí y **nos enteramos de que hacían rituales** y que **esporádicamente se celebra el *Inti Raymi***. Entonces dijimos ‘acá lo vamos a hacer’ porque... así nos ganábamos la confianza de las comunidades, porque acá es difícil entrar... entonces, sí, **resulta que se hace ritual**”²⁷⁴.

4.7. Las infraestructuras

4.7.1. Distribución y características de los espacios

La escuela intercultural bilingüe debería ser, tal como señalan Montaluisa (1988) y Guilcamaiga y Chancusig (2008), un espacio abierto a la relación con la naturaleza y con la comunidad, convirtiéndose en una prolongación del ámbito cotidiano. A partir de este criterio se organizan las infraestructuras de las unidades educativas rurales del modelo comunitario. En el caso de las urbanas, sólo la unidad *Tránsito Amaguaña* puede desarrollar parte de esta lógica gracias al contexto en el que está situada: el Mercado Mayorista de Quito, donde la práctica totalidad de los trabajadores son indígenas. La unidad educativa *Amauta Ñampi* reproduce elementos de la vida comunitaria hacia el interior de sus instalaciones, pero no cuenta con un espacio

²⁷⁴ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015.

comunitario directo hacia el que pueda abrirse debido a su ubicación. En ambos casos, por su contexto, existen limitaciones para promover la relación con la naturaleza, aunque se llevan a cabo actividades que promueven esta dimensión de las cosmovisiones indígenas, como las salidas al campo, las visitas a las comunidades y la creación de *chakras*²⁷⁵.

Por su parte, las unidades del Milenio se sitúan a las afueras de las comunidades, por lo que no cumplen con el criterio anteriormente señalado. No obstante, disponen de zonas de áreas verdes y algunos docentes indígenas también realizan salidas al campo para desarrollar determinadas actividades, como hemos explicado.

Las infraestructuras de las unidades del modelo comunitario se dividen en una serie de espacios comunes: las aulas, el patio, la cocina y el comedor y los baños. Adicionalmente, los establecimientos urbanos tienen una secretaría, una sala de profesores y una oficina de dirección²⁷⁶, espacios que no existen en los rurales. En estos últimos hay una casa adyacente a la escuela –“la casa del profesor” o “la casa de la maestra”- en la que se hospedan los docentes que no pueden desplazarse a diario desde su hogar hasta el lugar de trabajo. Normalmente “la casa del profesor” dispone de un baño y una habitación para dormir que hace las veces de despacho. En ocasiones estas viviendas tienen una cocina, pero cuando esto no es así el docente debe comprar los utensilios y aparatos necesarios para poder cocinar (desde los fogones hasta el gas). Lo mismo sucede con el mobiliario disponible: es demasiado básico y el maestro tiene que proveerse de lo necesario –o comprándolo, o llevándoselo de su casa-. La infraestructura de estas viviendas está bastante deteriorada al haber sido construida con materiales de muy baja calidad.

En las unidades del Milenio las infraestructuras se dividen en los siguientes espacios: aulas, laboratorios de idiomas, laboratorios de ciencias, salas de ordenadores, biblioteca -con cerca de 10.000 libros cada una-, papelería-copistería, zona administrativa (dirección y secretaría), salón de actos, gimnasio, cocina, comedor, baños, patios, canchas y zonas de áreas verdes. También existe una zona en la que se ubicarán las

²⁷⁵ Huertos

²⁷⁶ Excepcionalmente, la unidad educativa *José Ignacio Narváez* (provincia de Imbabura) sí cuenta con una oficina de dirección, pero no con sala de profesores y secretaría.

residencias para estudiantes y maestros. Todas las instalaciones están adaptadas para personas con discapacidad: hay rampas, mesas y baños acondicionados para ellas. Esto no se ha registrado en las escuelas del modelo comunitario.

Respecto a las aulas, no se ha recogido ninguna unidad educativa urbana en la que éstas estén inutilizadas. Al contrario, en ocasiones existen problemas de espacio y hacinamiento, por ejemplo en la unidad educativa *Amauta Ñampi*:

“Hay problemas porque no hay mucha ventilación y en las aulas vienen 40-50 estudiantes y no están para 40-50. Entonces, las aulas son muy pequeñas y ahorita estamos con la política del gobierno de que deben estar 30 niños en un aula de esas, entonces no caben más de 20 estudiantes”²⁷⁷.

En cambio, en las escuelas rurales del modelo comunitario algunas clases permanecen vacías porque los alumnos sólo se concentran en dos o tres de ellas. El abandono de las estancias provoca que se encuentren en muy mal estado. Por ejemplo, en la unidad *Pacha Quilotoa*, donde no hay baños, las aulas vacías están llenas de pintadas y escombros y los alumnos las utilizan para defecar y orinar, razón por la que contraen frecuentemente enfermedades infecciosas.



Aula abandonada de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*.

²⁷⁷ Entrevista a R.S., docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 03/06/2014.

En las unidades educativas urbanas las aulas se encuentran en mal estado, puesto que se trata de instalaciones viejas que se han ido conservando con muchas dificultades económicas y con la ayuda puntual de alguna ONG u otro tipo de asociaciones y entidades. Particularmente, en las clases de la unidad *Tránsito Amaguaña* pueden verse paredes desconchadas por la humedad y losetas y escalones rotos. No obstante, las salas están relativamente limpias.

Por su parte, las aulas de algunas unidades rurales del modelo comunitario se encuentran en un estado de deterioro alarmante. Presentan grietas en techos y paredes y signos muy visibles de suciedad, tanto en el suelo como en el mobiliario de la clase. Ésta también es una vía de infección para estudiantes y docentes, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre en preocupantes condiciones de insalubridad.



Aula del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*

Algunas escuelas rurales del modelo comunitario recibieron la ayuda inicial de asociaciones para la construcción de los edificios, pero en la actualidad ni el Estado ni ninguna otra entidad les apoya económicamente para su mantenimiento y las escuelas urbanas tampoco reciben este tipo de ayuda. Frecuentemente estos gastos son sufragados por los propios educadores. Por ejemplo, la unidad educativa *Pacha Quilotoa* había sido recientemente reformada por maestros y alumnos. Para ello los docentes compraron materiales con su propio sueldo. A diferencia de esto, en las unidades del Milenio la reparación de averías, roturas y otros imperfectos no es asumida

por los docentes, pues hay personal encargado de estas tareas y el gobierno dedica una dotación económica mensual a cada unidad educativa para su mantenimiento.

“Bueno, ahorita tenemos el aula por lo menos pintada. Cuando yo llegué las paredes eran llenas de grafitis, de palabras totalmente... bueno... los niños... creo que no había quien les controle y escribían de todo. El techo se nos caía encima, las bancas las teníamos totalmente obsoletas ya, sólo han mejorado un poco. No se podía ni hablar de un estado regular, sino ya lo peor, qué bestia. Entonces... no había vidrios igual. En la época en que yo llegué hasta me enfermé. Estuve tres semanas casi sin poder hablar. A veces hasta tenía que escribirles porque no podía hablar. El frío era demasiado, entraba por todo lado. Ahora no es que no nos enfermemos, pero un poquito... menos frecuente. Pero es que antes tenían aquí las ventanas tapadas con cartones. Los cartones del desayuno escolar le hacían vidrios y le tapaban. Y de ahí tampoco había el pizarrón. Y los papases no tienen y toca a nosotros comprar materiales porque si no, qué hacemos, así no se puede y nadie nos da una mano. Era totalmente un desastre, pero bueno. Algo hemos hecho, pero no con eso quiere decir que estamos bien, porque usted puede ver que está todo hecho pedazos”²⁷⁸.

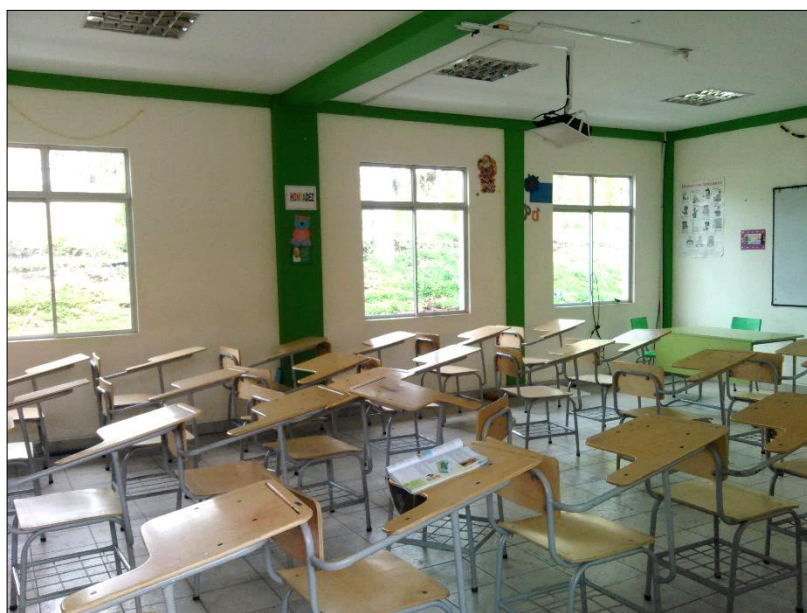


Aula de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*

A pesar de las mejoras, las instalaciones siguen teniendo imperfectos porque fueron construidas y son mantenidas con materiales de muy baja calidad. De aquí que el techo de las aulas pueda venirse abajo en cualquier momento, las grietas sigan apareciendo y el frío en esta unidad educativa del páramo sea insoportable.

²⁷⁸ Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 29/04/2014.

Por el contrario, las instalaciones de las unidades del Milenio han sido construidas con materiales de primera calidad, están limpias y bien conservadas. No se han registrado enfermedades entre los estudiantes por motivos relacionados con el estado de las infraestructuras. Todos los espacios cuentan con un mobiliario adecuado y en perfecto estado, así como con los utensilios, instrumentos y aparatos necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Aula de la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi*

En todas las aulas de las unidades del Milenio se han incorporado un ordenador, un proyector y una pizarra digital, que algunos docentes manejan con dificultades porque no han sido capacitados para trabajar con este tipo de herramientas, como hemos venido señalando. Los laboratorios de ciencias cuentan con equipamiento específico, como vasos de destilación, tubos de ensayo, probetas, mecheros, lupas, básculas y microscopios. Asimismo, cada mesa de trabajo integra un fregadero individual para que los alumnos laven los utensilios y usen agua cuando la actividad en cuestión lo requiera.



Laboratorio de Ciencias Naturales de la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi*

A diferencia de esto, los pupitres, las sillas, la mesa del profesor y el mobiliario en general, también se encuentra bastante deteriorado en la práctica totalidad de las unidades educativas del modelo comunitario, rurales y urbanas. El mobiliario está hecho de madera y su desgaste provoca que salten las astillas y los niños se pinchen. Asimismo, en algunas unidades educativas hay pocas estanterías y otros muebles, aunque no son demasiado necesarios, ya que no existen bibliotecas y los juegos y materiales de lecto-escritura son escasos. En estos casos, los materiales se recogen en cajas depositadas sobre el suelo.



Aula de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*

En las escuelas del Milenio y en las escuelas del modelo comunitario la decoración de las aulas se hace a través de dibujos que combinan elementos y escenarios occidentales

e indígenas. Las paredes se adornan con abecedarios y palabras sueltas, algunas en lengua indígena y la mayoría en castellano; en algunas unidades estas palabras también aparecen en inglés. Las normas de convivencia se escriben en castellano sobre una cartulina y a veces hay carteles en lengua inglesa que apoyan estas normas, especialmente en los laboratorios de idiomas de las unidades del Milenio. En todas las aulas existe: una transcripción del himno nacional en castellano y en kichwa exclusivamente -incluso en las escuelas en las que hay alumnos de otras nacionalidades-, el mapa y el escudo de Ecuador y dibujos de la bandera realizados por los alumnos. En ningún caso se ha observado la *wiphala*. Normalmente, en las unidades del modelo comunitario las aulas están presididas por el retrato de la persona que da nombre a la institución y que se coloca encima de la pizarra.

En las unidades del Milenio y en las urbanas, sobre los dinteles de las puertas existen placas que indican el nombre de las estancias. En las primeras dichos nombres aparecen en castellano, kichwa e inglés o en castellano y kichwa y en las segundas en castellano y kichwa.



Dintel de un aula de la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá*.

En cuanto a las cocinas y comedores, en las unidades del Milenio cuentan con todo el equipamiento y el mobiliario necesarios. En las unidades educativas urbanas las cocinas y los comedores son grandes, están relativamente limpios y más o menos equipados. El comedor sólo es utilizado en la unidad *Amauta Ñampi*, puesto que de todas las escuelas del modelo comunitario analizadas es la única que ofrece almuerzo a sus estudiantes,

gracias a la ayuda de la Iglesia. En esta institución los niños disponen de bancos y mesas para sentarse a comer.

Las cocinas de las escuelas rurales del modelo comunitario son de gran tamaño, pero sólo tienen los útiles estrictamente necesarios para preparar el desayuno: una olla grande, una pala grande de madera y un cucharón. Se ha observado que en muchos casos no existen vasos para servir la colada, de manera que cada alumno tiene que llevarse el suyo de su casa. Igualmente, cuando se necesitan otros instrumentos de cocina –bayetas, platos, tenedores o cuchillos-, la persona encargada del desayuno también debe llevárselos de su casa. En estas unidades los comedores están vacíos, no tienen ningún tipo de mobiliario.

En lo relativo a los baños, en las unidades del Milenio el número de sanitarios es adecuado para el total de alumnos y están limpios y bien conservados. Al contrario, en las unidades urbanas *Tránsito Amaguaña* y *Amauta Ñampi* el número de sanitarios para el total de alumnos es completamente insuficiente: sólo existen 6 baños -3 de niños y 3 de niñas- para un total 230 y 467 alumnos, respectivamente. Por lo demás, los aseos se encuentran en mal estado de conservación y en condiciones severas de insalubridad, algo que tiene que ver con el suministro de agua, como veremos a continuación.

En las unidades educativas rurales del modelo comunitario hay un baño de niñas y otro de niños para una media de 45-55 alumnos. Los sanitarios se encuentran en condiciones similares a las anteriormente descritas. En la unidad *Pacha Quilotoa* no existen aseos y los alumnos hacen sus necesidades en un aula abandonada, como se ha señalado más arriba.

Respecto a los patios, en las unidades del Milenio son grandes, están bien pavimentados y disponen de canchas para la práctica del fútbol, el volleyball y el baloncesto. En las escuelas urbanas existen dos patios distintos, donde los alumnos juegan y practican deportes a horas diferentes, pues los pequeños tienen el recreo antes y los mayores después. Normalmente uno de los patios es de tierra y el otro -en el que se ubican las canchas de fútbol o/y baloncesto- está asfaltado, pero el pavimento se encuentra en mal estado y algunas canchas también están deterioradas.

Asimismo, la unidad *Amauta Ñampi* también tiene un espacio cubierto para la celebración de eventos –por ejemplo, el aniversario de la institución durante el mes de mayo- y otro de áreas verdes. La zona de áreas verdes es una extensión de terreno situada al interior de las instalaciones del centro, donde se ha construido un huerto para que los alumnos siembren y cuiden plantas. Se trata de una actividad que entronca directamente con la concepción indígena de la educación, en la que los alumnos deben tener espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula y estar en permanente contacto con la naturaleza, de la que deberían sentirse parte.

“Específicamente hemos dejado nosotros el terreno dentro de toda la infraestructura de áreas verdes. ¿Áreas verdes, por qué? porque dentro de la cosmovisión de las nacionalidades esta relación de hombre-naturaleza debe estar ahí, la naturaleza es la selva, la madre tierra, es lo más importante para nosotros, porque de ahí sale todo. Y desde el inicio eso le han rellenado, le han puesto abono, todo, y se han sembrado plantas ahí y son plantas sembradas, plantas medicinales, hay ahí”²⁷⁹.

Las unidades del Milenio también disponen de zonas de áreas verdes, pero las infraestructuras, en su conjunto, están cerradas al campo. Esto contradice la concepción indígena de la escuela intercultural bilingüe, entendida como un espacio que debe estar abierto a la comunidad y a la naturaleza para favorecer la relación con ella y el aprendizaje de las prácticas socio-culturales y de las actividades productivas (Montaluisa, 1988; Guilcamaigua y Chancusig, 2008).

En las unidades educativas rurales del modelo comunitario sólo hay un patio que igualmente, en algunas ocasiones está mal pavimentado y en otras es de tierra. Esto último es especialmente peligroso en el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, donde se crean barrizales cuando llueve y se incrementa el nivel de suciedad en el momento en que los niños entran en las aulas. Debe tenerse en cuenta que muchos alumnos de esta unidad educativa van desnudos, semidesnudos y descalzos, por lo que esto también es una vía para contraer infecciones. En algunas de estas escuelas hay canchas de fútbol y baloncesto y en otras sólo de volleyball. También muchas de ellas están deterioradas.

²⁷⁹ Entrevista a P.Q., rectora y docente de la unidad educativa Amauta Ñampi. Indígena. 02/06/2014.

Las fachadas de las unidades del Milenio están adornadas con los símbolos, colores y emblemas del gobierno y en la entrada principal de cada institución hay una valla publicitaria que indica el nombre de la escuela y la inversión que el Estado ha realizado en la misma. En las escuelas del modelo comunitario no existen estos elementos.

4.7.2. Suministros

Los establecimientos deben recibir suministros básicos de agua, luz e internet²⁸⁰. En las escuelas urbanas estos suministros existen, pero están sujetos a frecuentes cortes. Especialmente, la falta de agua provoca que la actividad escolar transcurra en notables condiciones de insalubridad, algo que es muy importante en los sanitarios. El agua no es potable en ningún caso.

Asimismo, en la *Amauta* son frecuentes los cortocircuitos debido al mal estado de las instalaciones y el establecimiento también tiene problemas con su sistema de alcantarillado. A este respecto, la evacuación de aguas fecales no puede realizarse adecuadamente y algunos estudiantes han contraído hepatitis. Otro problema añadido es el de la humedad, debido a la ubicación del establecimiento en la región amazónica, donde la temperatura alcanza los 33 grados centígrados y los niveles de humedad oscilan entre el 70% y el 80%, pudiendo alcanzar el 90% en época de lluvias. La humedad provoca desperfectos en las instalaciones y causa sofoco en los estudiantes mientras dan clase, sin embargo, el centro dispone de ventiladores para airear las aulas.

“Necesitamos mejorar el alcantarillado acá porque está todo desbaratado, que se sale en los baños, por ejemplo, las heces a un lado, y los niños se nos enferman. La electricidad igual es mala, a veces tenemos cortocircuito y cada vez hemos arreglado parches, parches, parches y hemos ido pagando, pero no nos alcanza y por esto de los cortocircuitos, lámparas tenemos que cambiar casi dos o tres meses porque se nos quema constantemente, pero no nos ayudan”²⁸¹.

²⁸⁰ En las escuelas del modelo comunitario el suministro de gas para cocinar corre a cargo de cada establecimiento. En las unidades urbanas algunas veces los alumnos deben colaborar para comprar bombonas, mientras que en las rurales el gasto es asumido por los maestros y algunos comuneros.

²⁸¹ Entrevista a P.Q., rectora y docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 02/06/2014.

Entre las escuelas rurales del modelo comunitario, sólo la unidad *José Ignacio Narváez* tiene abastecimientos de agua, luz e internet. En la *Pacha Quilotoa* no hay agua, electricidad ni conexión a internet y en el Centro Educativo Comunitario *Río Villano* sólo existe el suministro de agua.

En la comunidad de Rumipamba, donde se ubica la *Pacha Quilotoa*, el agua es transportada en bidones por los comuneros desde una reserva natural cercana. Aunque no es apta para el consumo humano, la comunidad dispone de una máquina potabilizadora. La escasez de agua también provoca problemas de insalubridad. Se ha observado que, como no hay sanitarios, en las aulas los niños tienen un poco de agua en una pileta de plástico, donde se lavan la cara y las manos. Pero esta agua no se cambia regularmente y acumula mucha suciedad, por ello los alumnos tienen una vía de infecciones añadida. Esta escasez genera falta de higiene y contracción de enfermedades.

El suministro eléctrico, a pesar de existir en la comunidad y en “la casa del profesor”, no llega a las aulas porque no hay instalaciones adecuadas. Esto representa otra necesidad imperante en esta unidad educativa, situada 3.400 metros de altura. Las bajas temperaturas mantienen las aulas en un permanente estado de frío, pero no pueden conectarse estufas –que por otro lado no existen- para calentar las salas. Por esta razón, tanto docentes como alumnos frecuentemente padecen bronquitis y otras enfermedades pulmonares.

En el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, la ubicación de la unidad al margen derecho del Río Villano permite el abastecimiento de agua, que igualmente es potabilizada por una maquina de propiedad comunal. Pese a ello, el establecimiento también funciona en condiciones de insalubridad considerables. En este caso no existen suministros eléctricos, que son absolutamente indispensables para conectar aparatos de refrigeración, debido a la ubicación de la unidad hacia el interior de la selva. Más aún, el techo de las aulas es de uralita y cuando se calienta hace todavía más insoportable la concentración de calor y humedad en las clases, pese a que puertas y ventanas permanecen abiertas. A diferencia de lo que sucediera en la *Amauta*, en esta unidad no existen ventiladores ni instalaciones para poder conectarlos.

Como se ha explicado, en esta unidad educativa y en la *Pacha Quilotoa* los procesos de aula deben ser interrumpidos por exigencia de las condiciones ambientales en las que se intenta desarrollar la enseñanza: en el primer caso, los alumnos salen al patio para aliviar el sofoco provocado por el calor y la humedad y en el segundo, se concentran en el centro de la clase para saltar o salen al patio a correr para entrar en calor.

A diferencia de lo anterior, las unidades del Milenio tienen suministros de electricidad, internet y agua corriente, lo que posibilita un funcionamiento adecuado del quehacer académico cotidiano. En los casos estudiados, no existen situaciones de insalubridad que provoquen enfermedades en los alumnos por la falta de agua, ya que el abastecimiento de la misma permite mantener las instalaciones limpias. De la misma manera, la calidad de los materiales con los que han sido construidas las instalaciones permite mitigar el frío. Esto es especialmente importante en la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá*, ubicada a 3.500 metros de altura, en los páramos de la provincia de Cotopaxi.

4.7.3. Equipamiento informático

Las unidades educativas urbanas cuentan con ordenadores e impresoras para las labores de dirección, administración y secretaría y la *Amauta Ñampi* también tiene una sala de ordenadores para los alumnos. Pero todo el equipamiento informático se encuentra en estado de obsolescencia y los ordenadores sólo tienen instalado un software muy elemental -programas básicos de Word y Excel y el navegador de internet-, además de los que traen incorporados de fábrica -como el editor de imágenes-.

“Tenemos que estar a la par de los otros si queremos que nuestros chicos rindan para las pruebas de la universidad, necesariamente necesitamos un equipamiento en el laboratorio de informática, que las computadoras ya son de años atrás, material nuevo, porque ya necesita otro programa y otras cosas y no abastece a las computadoras para programas nuevos, entonces toca renovar”²⁸².

²⁸² Entrevista a P.Q., rectora y docente en la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 30/05/2014.

Respecto a las escuelas rurales del modelo comunitario, sólo en la *José Ignacio Narváez* existe un ordenador con impresora –y sorprendentemente una televisión- en la oficina de dirección y una sala de ordenadores para los alumnos. En esta sala hay aproximadamente 12 ordenadores, de los cuales sólo pueden utilizarse cuatro. El resto no funciona. Los programas que incorporan estos equipos son de características similares a los anteriores.



Sala de ordenadores de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*.

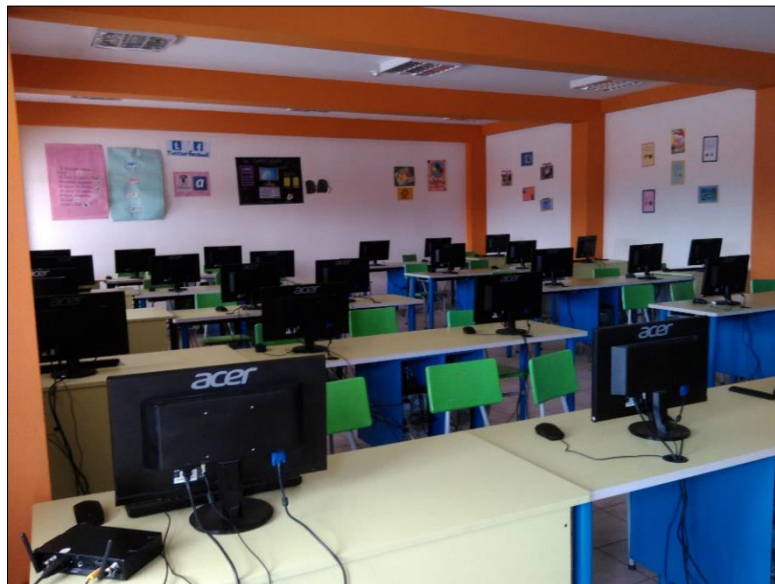
Por su parte, la unidad *Pacha Quilotoa* sólo tiene un ordenador con impresora en “la casa del profesor” y los alumnos no reciben conocimientos de Computación. En el Centro Educativo Comunitario *Río Villano* no existen ordenadores ni otros instrumentos informáticos, ni para labores de administración ni para los estudiantes. La ausencia de este material impide que los profesores puedan desarrollar adecuadamente las tareas de planificación docente y otras relacionadas con la administración de la unidad educativa. De existir este equipamiento, requeriría de una instalación previa para poder recibir los suministros eléctricos.

“Materiales necesitamos, igual la energía, que aquí no hay energía para nosotros hacer los trabajos en la computadora, pero igual no hay la computadora, no hay la impresora, todo lo que... no hay y la energía no hay”²⁸³.

²⁸³ Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

Como cabe esperar, el equipamiento informático y la tecnología punta representan una de las principales características de las unidades educativas del Milenio: existen salas de ordenadores para los estudiantes, las oficinas de dirección y secretaría cuentan con ordenadores, impresoras y escáneres, hay papelería-copistería con ordenadores, escáner, impresora y fotocopiadora, en cada aula se ha incorporado un ordenador, un proyector y una pizarra digital, las bibliotecas también incorporan ordenadores y los docentes que trabajan a jornada completa poseen del “kit informático” que les suministra gratuitamente el gobierno y que se compone de un ordenador portátil, un ratón, un modem para conectarse a internet, un candado de seguridad y una mochila, como ya hemos explicado.

Esta dotación permite a los alumnos adquirir los aprendizajes y desarrollar las destrezas necesarias en Computación y también brinda a los educadores la posibilidad de llevar a cabo su labor docente de manera adecuada -planificación didáctica, preparación de clases y materiales, actividades de investigación y consulta, comunicación con el Ministerio, etc.-. En definitiva, hace posible el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Sala de ordenadores de la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*.

4.8. Las relaciones de los centros con la DINEIB

Las escuelas del modelo comunitario reciben pocas visitas de las autoridades educativas, así como de los técnicos e inspectores para realizar labores de seguimiento y atender sus necesidades. Incluso, pese al conocimiento de la problemática de las escuelas por parte de los correspondientes distritos, de las coordinaciones zonales y de la propia DINEIB, la ayuda no llega a los centros escolares. Esto es especialmente importante en el caso de las escuelas rurales, donde estas necesidades -de todo tipo- son realmente acuciantes.

“Aquí tenemos muchos problemas: de que no sabemos el idioma, de que los niños no reciben buena alimentación, de que somos sólo tres maestras para 57 alumnos. Que ahí, algunas veces, si las compañeras tenemos que arreglar papeles en Otavalo... y otra se queda con los 57. Y cómo te pones a dar una clase a 57, pues, los que aprenden bien y los que no, qué pena. Aquí el compañero A. C. podría ayudarnos, que él está dirigiendo la DINEIB y él es de acá mismo, él es de la Bolsa. Es que de ley deben venir, deben ayudarnos, pero no nos dan mandando...”²⁸⁴.

“Hace tiempo vino la señora ingeniera V. M, que está encargada del circuito de aquí de Guangaje, y después también vinieron unas gentes del Ministerio, igual fueron constando todo lo que... midiendo las aulas, el terreno, que cuántas aulas había, cuántos niños y todo, las bancas y todo. Que ya nos iban a mejorar, pero no hay respuesta. Y realmente no hay un lugar donde se les pueda poner las quejas. O sea, más bien hemos confiado en las personas que vienen. A ellas les hemos dado todas las demandas, pero no hay respuesta”²⁸⁵.

“El director anterior acordó con un funcionario del mismo Distrito que en esta escuela no haya 2º de Básica, pero no se sabe el motivo, no se sabe el motivo porqué. Y obviamente que la DINEIB sabe de esto porque todos los meses hay que pasar la estadística y entonces nuestra estadística, acá algunas matrices que estoy presentando, casi cada semana que pide y he estado presentando. Y entonces cómo no se va a conocer, eso conoce. Entonces tenemos el problema de que no hay 2º de

²⁸⁴ Entrevista a G.H., rectora y docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza 17/03/2014.

²⁸⁵ Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 09/05/2014

Básica y ahorita los niños que están en 1° son los que deberían estar en 2°. Pero igual le dijimos a la ingeniera V.V., pero no hace nada”²⁸⁶.

“Nos visitaron una vez. Vinieron del Distrito y les dijimos ‘mire, no hay la electricidad, no tenemos la comida, materiales no tenemos, no hay los materiales para que los niños hagan las actividades, por favor, denos ayudando, denos una mano con todo eso’. De ahí, dijeron que nos iban a dar una placa para el sol, porque no tenemos la electricidad y por lo menos para tomarla del sol, pero de ahí... no ha venido nadie”²⁸⁷.

Igualmente, en las escuelas urbanas del modelo comunitario la visita de las autoridades educativas es puntual y la ayuda tampoco llega. No obstante, las autoridades no faltan cuando se celebra algún acontecimiento importante en la escuela, por ejemplo, la proclamación del Abanderado y el Juramento a la Bandera o el aniversario de la institución. Al respecto, las rectoras subrayan el alarde que hace la DINEIB sobre las actividades “interculturales” desarrolladas en estos establecimientos y la poca ayuda que reciben en la práctica.

“Aquí vienen los supervisores y ‘a ver, ¿tiene esto, tiene esto, tiene esto?’, pero nadie dice ‘¿necesita esto?, ¿podemos ayudar en esto?’. Es una posición muy, muy cómoda en hacer ellos su trabajo y no mirar más allá. Vino la señora subdirectora de EIB, del distrito metropolitano, es la doctora E.M. Ella vino a visitarnos, pero así son las autoridades, vienen, corren, ‘ah que bonito, que bonito’, y después se olvidan para siempre de nosotros y después andan haciendo fama que ‘qué bonito que es esa escuela’. Pero así, con apoyo o sin apoyo, nosotros seguimos porque estamos convencidos de lo que hacemos”²⁸⁸.

“La DINEIB ya hemos dicho nuestros problemas, que son demasiados... les suena así como algo pasajero, como algo superficial, pero no miran en sí... las particularidades de nuestros alumnos, como que se nos ha hecho a un lado. A veces nosotros sí nos sentimos que como somos de las nacionalidades, como nos dicen

²⁸⁶ Entrevista a M.N., rector y docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

²⁸⁷ Entrevista a A.C., rectora del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 02/03/2015.

²⁸⁸ Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

‘como son indios no más’, nos tratan dándonos poquito, poquito, sólo para que nos conformemos a que con eso ya nos contentemos. Están hablando de una educación de calidad, que debe ser para todos, que por igual, y nosotros mucho más, que nuestros padres de familia tienen menos condiciones y decimos nosotros que debe ser una de las prioritarias nuestra institución por cuanto estamos sirviendo a todas las nacionalidades y también a personas de condiciones de ... de mucha pobreza. Y no nos ayudan, no, pero sí saben decir ‘qué bellas cosas hace la *Amauta*, estuvimos allí, qué bonitas nuestras escuelas interculturales’, pero... eso no es...”²⁸⁹.

Asimismo, y relacionado con lo anterior, tanto los rectores como los docentes de todas las escuelas del modelo comunitario critican la distancia existente entre el trabajo que desarrollan los políticos y funcionarios sus oficinas y la realidad que se vive en las unidades educativas.

“Yo digo ‘sí, ustedes son nuestros aliados, pero realmente ustedes no están también impulsando a que nosotros digamos lo que realmente nosotros sentimos, porque es teoría, teoría, falta vivenciar’. Entonces ahí estamos tratando de que ellos también sean coherentes con lo que dicen”²⁹⁰.

“Es que de ley deben venir a ver porque claro, detrás de un escritorio... qué va a saber. Ellos no saben lo que vivimos aquí todos los días, lo que viven nuestros niños, los problemas que tenemos”²⁹¹.

“Hay niños que si no pueden venir a la escuela no sé dónde [irán], o les tienen así en la casa, ya no les mandan a la escuela. No los educan, no... y... aquí usted ya sabe todos los problemas que tenemos, que esto es... lo peor que he visto. Entonces, en parte creo que las autoridades son las que no salen a constatar la realidad de las escuelas, eso es el problema”²⁹².

²⁸⁹ Entrevista a P.Q., rectora y docente en la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 30/05/2014.

²⁹⁰ Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

²⁹¹ Entrevista a G.H., rectora y docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza. 17/03/2014.

²⁹² Entrevista a Ñ.O., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 09/05/2014.

Como puede imaginarse, las escuelas del Milenio no tienen este tipo de problemas. Ambas instituciones están en permanente comunicación con la DINEIB y con el Ministerio de Educación. Estos establecimientos reciben frecuentemente la visita de las autoridades educativas para hacer un seguimiento de las actividades que en ellos se desarrollan y para atender sus necesidades. Es notable la importancia que el gobierno otorga a estas instituciones, pues la unidad del Milenio *Cacique Tumbalá* fue inaugurada en el 2008 por el propio presidente Correa, mientras que la *Sumak Yachana Wasi* lo fue en el 2012 por la Ministra de Educación en funciones en aquel momento, Gloria Vidal.

“Nosotros sí tenemos, tenemos la comunicación con ellos... ellos están al tanto de lo que hacemos, les informamos de lo que necesitamos y más bien es que también las autoridades vienen a visitarnos... y ¡esta escuelita fue inaugurada por el Presidente, pues!”²⁹³.

“Sí, sí, acá tenemos relación con el Ministerio, con la DINEIB y todo eso... ellos saben lo que hacemos, nos visitan, saben todo... el Ministro vino a visitarnos y me preguntó, porque nuestras instalaciones están muy bien, usted ve ... todo limpiecito, todo lindo, y me preguntó ‘¿pero esto se va a inaugurar?’ ‘no, Ministro, ¡esto está ok!’, le dije [ríe], y de ahí también le dije que teníamos el problema del espacio y nos dieron mandando las aulas móviles para los estudiantes”²⁹⁴.

Las autoridades educativas también están muy presentes en la agenda de estos establecimientos, cuando se trata de celebrar actos de promoción de sus estudiantes: asisten a la celebración del Abanderado, del Juramento a la Bandera, de la graduación de los bachilleres y, particularmente en la unidad *Cacique Tumbalá*, de la graduación de las primeras generaciones de estudiantes que finalizan el Bachillerato Internacional, algo que aún está en proceso en la *Sumak Yachana Wasi*. Además, acuden a la presentación de programas educativos relacionados con los clubes y con las actividades extraescolares y a la celebración de actividades que tienen que ver con las

²⁹³ Entrevista a V.C., rector y docente de la unidad educativa del Milenio *Cacique Tumbalá*. Indígena. 17/03/2014.

²⁹⁴ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015.

cosmovisiones indígenas, por ejemplo el *Inti Raymi* y también en la unidad *Sumak Yachana Wasi* la “Toma del Parque”.

La mayoría de estos acontecimientos son publicados en la web del Ministerio de Educación y en algunos periódicos nacionales, ya que suponen la promoción del proyecto educativo propio del Estado.

4.9. La articulación entre las unidades del Milenio y las Universidades de Excelencia

Aunque los planes nacionales para el Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017 no expliciten esta cuestión, se ha establecido una conexión directa entre las unidades del Milenio y las Universidades de Excelencia, instituciones que el Estado viene promoviendo desde el año 2013. Este es el caso de la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi*, donde se ha creado un convenio con la universidad *Yachay* para que los estudiantes accedan a esta institución una vez que hayan concluido el Bachillerato.

Recordemos que *Yachay* es la primera Ciudad del Conocimiento de América Latina. Está ubicada en la provincia de Imbabura, en el cantón Urcuquí, al lado del cantón Cotacachi, en el que se encuentra la unidad del Milenio. Esta Universidad que arrancó en el año 2014 tiene por objetivo la promoción de los encadenamientos productivos de los sectores económicos y la diversificación de la oferta exportable y es, según el presidente de la República, la universidad más importante para el Estado²⁹⁵.

Para acceder a *Yachay*, la misma Universidad ofrece a los estudiantes de último curso de Bachillerato una capacitación específica durante cinco meses con el objetivo de que puedan superar el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) e inicien estudios en la institución. La capacitación empieza en los meses de noviembre y mayo y en abril de 2015 concluyó el primer programa para los bachilleres de la *Sumak Yachana Wasi*.²⁹⁶

²⁹⁵ Véase: <http://www.yachay.gob.ec>

²⁹⁶ Véase: <http://yachaytech.edu.ec/conectate/noticias/detalle/articulo/capacitacion-para-el-enes/>

“Ahorita está el Bachillerato en Ciencias y vamos a trabajar por el Bachillerato Internacional y ahorita tenemos nuestra primera promoción de bachilleres, estamos capacitándoles para que vayan a *Yachay*, o sea es romper completamente con todo lo tradicional que había acá. De aquí se irían a *Yachay* los mejores y los otros, pues... se le abre la opción en otras universidades del país”²⁹⁷.

“Ahora es la primera promoción de bachilleres que va a salir de la institución y hay un convenio con *Yachay*, que están formándoles para que puedan acceder a la Universidad. Hay unos docentes que vienen de allá y están capacitando a los que van a ingresar de aquí de la institución, para que puedan acceder sin dificultades”²⁹⁸.

De todos los casos estudiados sólo en esta unidad educativa se ha registrado la existencia de convenios con Universidades de Excelencia, así como de programas de capacitación ofrecidos por la propia Universidad para que los estudiantes del último curso de Bachillerato superen la prueba de acceso a la Educación Superior. El acceso a *Yachay* es especialmente complicado, puesto que al ser considerada la Universidad más importante para el Estado el puntaje de acceso es muy elevado -oscila entre los 900 y los 940 puntos sobre los 1000-. Estas facilidades de ingreso a *Yachay* para los estudiantes de la *Sumak Yachana Wasi* los privilegia sobre aquéllos que no pertenecen a esta unidad del Milenio y que, por tanto, no tienen las mismas posibilidades. Particularmente, esto coloca en situación de desventaja y desigualdad a los estudiantes de unidades educativas rurales del modelo comunitario, que reciben una formación escandalosamente deficiente a través de la que no podrían ingresar a la Universidad, mientras que otros ni si quiera tienen acceso al Sistema Educativo Nacional -ya sea en la modalidad intercultural o intercultural bilingüe- desde sus niveles iniciales.

Asimismo, este es un claro ejemplo de cómo el gobierno cierra el circuito educativo (Unidades del Milenio – Universidades de Excelencia) y lo orienta hacia su objetivo económico principal: la explotación de la matriz productiva. Si en las unidades del

²⁹⁷ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015.

²⁹⁸ Entrevista a J.G., vicerrector y docente de la unidad educativa el Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

Milenio el tratamiento que recibe la EIB está lleno de contradicciones, en las Universidades de Excelencia como *Yachay* -e IKIAM- directamente no tienen cabida la interculturalidad, las lenguas indígenas y los derechos reconocidos a la naturaleza en la Constitución, sino el inglés y la preparación de profesionales para la explotación de los recursos naturales –petróleo, corcho, agua y minas-. Esto vuelve a implicar un vaciamiento de conceptos, en este caso el del *Sumak Kawsay*, la máxima indígena y en teoría el principio rector de todas las políticas públicas estatales.

La orientación del sistema educativo hacia el proyecto económico del Estado también puede observarse a través del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa y de la estandarización educativa nacional que se está llevando a cabo mediante las unidades del Milenio, conectadas con las Universidades de Excelencia. En este sentido, es claro el fuerte gasto público en escuelas del Milenio, frente al abandono –y cierre- de las escuelas rurales del modelo comunitario.

A través de lo aquí expuesto, puede verse la importancia que el gobierno otorga a la unidad *Sumak Yachana Wasi*, catalogada como la mejor del país. En este sentido, y como ya anticipamos, debe subrayarse que el acceso de la investigadora a esta unidad tuvo que hacerse de manera distinta al resto, pues fue necesario –por obligatorio- solicitar una autorización al Distrito de Educación de Cotacachi, al cual pertenece. No fueron suficientes las dos cartas presentadas al rector, donde constan las instituciones de adscripción de la doctoranda –Universidad de Sevilla y FLACSO-Ecuador- sino que fue necesaria tal autorización, algo que en ninguna otra unidad educativa se le solicitó²⁹⁹. Según las autoridades distritales y el propio rector, éste es un requisito indispensable para acceder a las unidades del Milenio porque son del Estado -¿el resto no lo son?-, quien está realizando una fuerte inversión en ellas –a diferencia de lo que ocurre con las unidades del modelo comunitario-.

“No se me enfade [ríe].... Nosotros ofrecemos una educación de calidad y calidez y esto es obligado. Esta institución es del Estado y el Estado está invirtiendo mucha plata en las unidades del Milenio y peor en ésta que es la niña de los ojos del

²⁹⁹ La carta de autorización para realizar investigación en la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* puede verse en el anexo II.

compañero Presidente. Nosotros seguimos las normas establecidas y el reglamento para alcanzar, para ofrecer la educación de calidad y calidez. Si en otras escuelitas no lo hacen... sus razones tendrán, pero nosotros acá hacemos así porque así dice el gobierno y nosotros estamos muy comprometidos con él... es mi obligación. Es obvio tener que solicitar autorización al tratarse de una institución como ésta. Ahora puede iniciar la investigación”³⁰⁰.

³⁰⁰ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 10/02/2015.

CAPÍTULO 5. LA DISTANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA. VALORACIONES DE LOS AGENTES SOCIALES Y POLÍTICOS SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En el Capítulo 3 expusimos la normativa vigente en materia de EIB (para el SEIB) y de EI (para el Sistema Nacional de Educación), tanto dentro de la Constitución como de la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural). Posteriormente, en el Capítulo 4, hemos analizado la realidad de la educación intercultural bilingüe tal como se da en las escuelas del modelo comunitario reclamado por la CONAIE -rurales y urbanas- y en las del Milenio, promovidas por la Revolución Ciudadana. Este capítulo lo dividiremos en dos partes. En la primera estudiaremos el nivel de equivalencia entre las normativas -la Constitución vigente y la LOEI- y las prácticas educativas, en definitiva, trataremos de mostrar la distancia entre teoría y práctica que caracteriza, en el ámbito de la educación, a la situación actual de Ecuador. En la segunda parte, analizaremos las valoraciones y opiniones que tienen los agentes sociales y políticos sobre la gestión del SEIB y de sus principales elementos desde las políticas públicas, sobre la recentralización de la DINEIB y sobre la construcción del Estado intercultural y plurinacional a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

5.1. Primera Parte: La distancia entre la teoría y la práctica educativa

5.1.1. Constitución Política de Ecuador. Teorías y prácticas

Como ya vimos en el Capítulo 3, la Constitución empieza reconociendo al Estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional (Artículo 1). En consonancia, la misma determina que en el SEIB la lengua principal de educación debe ser la de la nacionalidad respectiva y el castellano la lengua de relación intercultural (Artículo 347, Numeral 9). El derecho de cada persona a aprender en su propia lengua y ámbito cultural también se reconoce en el Artículo 29 y entre los derechos colectivos

reconocidos a los pueblos y nacionalidades, el Numeral 14 del Artículo 57 también dictamina que el SEIB debe ser fortalecido en los mismos términos³⁰¹.

Para la construcción del Estado intercultural y plurinacional, es fundamental la creación de un sistema de educación intercultural bilingüe que privilegie la lengua materna del alumnado, como lengua principal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y otorgue al castellano el lugar de segunda lengua. En la práctica, sin embargo, el castellano se presenta como lengua exclusiva de educación. La lengua materna queda relegada a una posición secundaria, en el mejor de los casos, y es empleada como lengua de relación intracultural sólo cuando los alumnos no la han perdido ya para asumir el castellano como lengua materna.

Dentro de un SEIB, también resultan indispensables la revalorización y reproducción de la diversidad cultural y la reafirmación identitaria desde parámetros y metodologías educativas propias (Montaluisa, 1988; Fernández, 2005), así como la inclusión de las tradiciones, prácticas, saberes y conocimientos “otros” en el sistema educativo nacional. Pero en la praxis, el tratamiento de la diversidad cultural y de la propia interculturalidad es completamente deficiente en los materiales de texto oficiales y complementarios -elaborados por los docentes-.

En primer lugar, y como hemos visto, en los materiales educativos oficiales (libro de texto principal y *Kukayos Pedagógicos*) la presencia de la diversidad cultural es marginal, la visión de los pueblos y nacionalidades indígenas está sesgada y la interculturalidad recibe un tratamiento inadecuado, ya que no permite a la población indígena reconocerse ni a la sociedad blanco-mestiza reconocer al “otro”. Frente a la

³⁰¹ Debe señalarse que, en relación a los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades indígenas, el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Ecuador en el año 1998, decreta en el Numeral 3 de su Artículo 27 que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Igualmente, la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del Mundo recoge en el Artículo 14 que “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. El control, desarrollo y fortalecimiento del SEIB debe ser competencia, por tanto, de los pueblos y nacionalidades indígenas y el Estado debe ofrecer las condiciones adecuadas para su correcta gestión.

presencia mayoritaria de las formas de vida hegemónicas, la inclusión de las prácticas, conocimientos y saberes de la otredad es mínima. Dicho de otra forma, la “dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones” (Artículo 57, Numeral 21) no se reflejan en la educación pública. Esto contradice lo también expuesto en otros artículos como el 343, donde se dictamina que “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”; o en el 96, el cual establece que “una transformación revolucionaria del Ecuador requiere primordialmente de una transformación revolucionaria de la educación de sus niños, niñas, adolescentes (...) que les permita conocerse y reconocerse, aceptarse, valorarse, en su integralidad y su diversidad cultural (...)”. Al contrario, sólo existen algunas referencias puntuales a elementos concretos de los pueblos y nacionalidades que fomentan su folklorización y amplían la distancia cultural entre los distintos grupos étnicos del país. La interculturalidad, desde la educación, no responde a un proceso de doble vía (López, 1999; Walsh, 2000, 2002b), sino que es unidireccional (desde la población indígena hacia la sociedad blanco-mestiza).

De la misma manera, y relacionado con esto, para la construcción del Estado intercultural y plurinacional el Numeral 10 del Artículo 347 dispone que el Estado debe “Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral”. Pero la asignatura de Lengua de la Nacionalidad sólo se recoge en la malla curricular del SEIB, mientras que la de Lengua Extranjera consta en ésta y en la malla curricular del Sistema Nacional de Educación, como lengua obligatoria en la etapa de Educación General Básica. Más aún, la Constitución fue aprobada en referéndum en el año 2008 y hasta el presente no se ha observado un impulso a las lenguas indígenas dentro del sistema de enseñanza indígena, sino un impulso a la lengua extranjera -inglés-, tanto en éste como en el nacional. También dentro de las mallas curriculares puede constatarse cómo lo -etno y lo intercultural sólo se agrega a la malla curricular del SEIB. Vuelve a observarse un sesgo de la interculturalidad hacia lo indígena, lejos de su inclusión en todo el Sistema Educativo Nacional.

En segundo lugar, respecto a los materiales complementarios, los confeccionados por docentes mestizos no guardan pertinencia cultural con las realidades de los estudiantes,

pues están contruidos sobre códigos, conceptos y significados occidentales y, ya sean elaborados por éstos o por docentes indígenas, siempre se elaboran en castellano. Esta cuestión se relaciona directamente con la falta de capacitación de los maestros en EIB, la cual no les permite disponer de herramientas para desarrollar la perspectiva intercultural en educación, trabajar adecuadamente la diversidad cultural y alfabetizar a los alumnos en su lengua materna. No obstante, como se ha explicado, la presencia del maestro indígena en el aula no garantiza que los estudiantes sean alfabetizados en su propia lengua.

Por su parte, las metodologías de trabajo guardan considerables distancias con las esencialmente indígenas, donde se privilegian los conocimientos para la vida y la enseñanza y los ritmos de aprendizaje se adaptan a las necesidades de las comunidades, a sus entornos locales, dinámicas y realidades (Montaluisa, 1988; Choque, 2005; Fernández, 2005; Villanueva, 2013). Frente a esto, en los procesos educativos analizados se siguen métodos y dinámicas propias de escuelas hispanas y se trabajan contenidos nacionales y universales -occidentales- que recogen modos de vida urbanos.

La Constitución también garantiza el derecho a la educación como un derecho humano y como un deber prioritario del Estado. Dictamina que dicha educación debe ser intercultural (Artículos 26, 27, 39, 45, 66 (Numeral 2), 347 (Numeral 12)) y garantiza su acceso universal sin discriminación alguna, así como su obligatoriedad para los niveles Inicial, Básico y Bachillerato o su equivalente (Art. 28). Sin embargo, los estudiantes de muchas comunidades indígenas tienen vulnerado este derecho, ya que el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa ha clausurado los establecimientos uni y pluridocentes que no superan los 45 estudiantes y no existen otras escuelas próximas a sus comunidades de origen a las que puedan acceder –ni del modelo comunitario ni del Milenio-. Asimismo, en algunas comunidades hay unidades educativas que imparten la Educación Inicial y la Educación General Básica hasta el nivel medio, pero no el nivel superior ni el Bachillerato. En este caso, los estudiantes deben emigrar a las ciudades o desplazarse a otras comunidades en las que haya establecimientos que impartan estos niveles de enseñanza. Pero la imposibilidad de desarrollar un proyecto migratorio -por la carencia de recursos económicos y otras razones de diversa naturaleza-, así como la lejanía y la falta de transporte para desplazarse a otras comunidades anulan el derecho de acceso a estos niveles, también obligatorios según la Constitución, y

consecuentemente, el derecho de acceso a la Educación Superior. A todo esto hay que añadir las causas estructurales que provocan desigualdad de clase social, género y etnia y que obstaculizan, aún más, el mencionado derecho. Justamente, esta desigualdad estructural es la que debería eliminar el Estado intercultural y plurinacional (Tubino, 2004, 2005; Walsh, 2002b, 2008).

En este mismo sentido, el Artículo 46 (Numeral 2) señala que el Estado ofrecerá “Protección Especial y se implementarán políticas de erradicación progresiva del trabajo infantil. El trabajo de las adolescentes y los adolescentes será excepcional, y no podrá conculcar su derecho a la educación”. Sin excepciones, el trabajo infantil y adolescente ha sido una constante a lo largo de todo el trabajo de campo, como consecuencia de la desigualdad estructural a la que acabamos de hacer referencia: los estudiantes pertenecen a familias que viven en condiciones de extrema pobreza y deben trabajar desde edades muy tempranas para apoyar la economía del grupo doméstico-familiar o para poder subsistir por su situación de soledad. Tanto el trabajo infantil como el de los adolescentes conculcan constantemente el derecho a la educación, puesto que la compatibilización del trabajo con la escuela influye de manera determinante en el rendimiento académico de los estudiantes y en sus posibilidades de promoción escolar. Incluso, se han registrado casos en los que los alumnos han abandonado la escuela para dedicarse a trabajar a tiempo completo y ayudar a sus familias. Debe tenerse en cuenta que existen sistemas culturales en los que los estudiantes tienen que participar en las actividades económico-productivas desde edades tempranas, como parte de sus cosmovisiones. Para ello deberían idearse modelos educativos que permitan a los alumnos incorporarse al trabajo por una cuestión cultural, pero no por una necesidad determinada por la desigualdad socio-económica.

También relacionado con el trabajo, el Artículo 383 dispone que “se garantiza el derecho de las personas y las colectividades al tiempo libre (...) y la promoción de actividades para el esparcimiento, descanso y desarrollo de la personalidad”. En los casos analizados, la falta de tiempo es precisamente una de las cuestiones que afectan a los estudiantes dado que, como hemos indicado, deben compatibilizar el trabajo con la escuela. Sólo si disponen de algún tiempo al cabo del día realizan la tarea que el maestro manda para casa, de lo contrario lo reservan para el Domingo, cuando también asisten a actos religiosos algunos de ellos.

En cuanto a las actividades de esparcimiento y desarrollo de la personalidad, sólo se han observado en las unidades educativas urbanas y en las unidades del Milenio, pero no en las escuelas rurales que siguen el modelo comunitario. En los establecimientos urbanos se celebran el aniversario de la institución, actos académicos como el Abanderado y el Juramento a la Bandera y festividades y actos relacionados con las cosmovisiones indígenas y en las unidades del Milenio, además de esto, se añade un elemento nuevo: los clubes. Como se explicó, los clubes forman parte de la malla curricular nacional, pero las unidades del Milenio analizadas los han incorporado en las suyas. Tienen asignadas tres horas semanales para cada grado escolar dentro de la Educación Inicial y de la Educación General Básica y es en estos espacios donde se promueven directamente las destrezas artísticas, deportivas y de otra índole que apoyan el desarrollo de la personalidad.

Otra cuestión de especial interés es la de los alumnos con discapacidad. La Constitución garantiza una atención preferente para las personas con discapacidad (Artículo 46, Numeral 3), políticas de prevención de las discapacidades y la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social (Artículo 47). Asimismo, reconoce a las personas con discapacidad el derecho a “Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo” (Artículo 47, Numeral 7); y el derecho a “La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos” (Artículo 47, Numeral 8). También el Artículo 343 reconoce 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”.

En esta investigación se han registrado dos casos de estudiantes con discapacidad en los que no se habían puesto en marcha las políticas de prevención, no se le ofrecía a estos alumnos una atención preferente ni una educación especializada, no existían centros educativos y programas de enseñanza específicos para ellos y, por tanto, no se les garantizaba la igualdad de oportunidades con respecto al resto de compañeros. Un caso se registró en la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, donde un alumno de 11 años –al que le correspondería estar en 7º grado de Educación General Básica- asistía al 3er grado junto con sus compañeros de 7. No había profesionales que le ofrecieran una educación especializada para su discapacidad intelectual y no podía progresar adecuadamente en la escuela. El otro caso se registró en el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*, al que acudía un alumno de cuatro años que sólo podía articular dos palabras –papá y mamá-, mientras que el resto de sus compañeros etarios hablaban de manera fluida. Tampoco existían profesionales que pudieran atender su discapacidad y ayudarle, por lo que sus posibilidades de promoción escolar también se veían seriamente afectadas.

Respecto a las normas de accesibilidad para personas discapacitadas en los establecimientos educativos, éstas sólo se cumplen en las unidades del Milenio, en las que hay rampas, mesas y baños adaptados. En el resto de unidades educativas esta normativa no se cumple en ningún caso.

También el Artículo 36 recoge como grupos de atención prioritaria a “las personas adultas, mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad”, estableciendo que “recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado. La misma atención recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil (...)”. En las unidades educativas rurales del modelo comunitario, las adolescentes embarazadas, las niñas que habían sufrido violaciones y las niñas y niños maltratados no recibían atención prioritaria ni eran atendidos por psicólogos u otros profesionales. En las unidades educativas urbanas y del Milenio los estudiantes sí recibían esta atención.

Por otra parte, el Artículo 347 dictamina que el Estado es responsable de “Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las

instituciones educativas públicas” (Numeral 1), “Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital” (Numeral 7) e “Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo” (Numeral 8).

El mejoramiento de la calidad educativa es una responsabilidad no asumida por el Estado en las escuelas rurales del modelo comunitario: la calidad de la enseñanza se ve afectada por la formación de los docentes, la indisponibilidad de recursos materiales, el estado de las infraestructuras y las condiciones de vida de los estudiantes (compatibilización del trabajo con la escuela, desnutrición, enfermedades, vida en soledad, etc.). La ampliación de la cobertura tampoco se asume, al contrario: muchas unidades educativas unidocentes y pluridocentes están siendo clausuradas sin ofrecerse alternativas de acceso a la educación a los estudiantes, mientras que en otros casos no existen establecimientos en las comunidades que oferten el nivel superior de la Educación General Básica ni el Bachillerato o es difícil llegar a ellos por la lejanía y la falta de transportes. Se vulnera el derecho universal de acceso a la educación, como hemos explicado más arriba.

Respecto a la infraestructura física y el equipamiento, sólo se garantiza en las unidades del Milenio, ya que el Estado realiza en ellas una fuerte inversión. De aquí, que en estos establecimientos también se lleve a cabo la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo, una de las principales características de estas escuelas. Al contrario, en las unidades educativas del modelo comunitario, rurales y urbanas, los equipos informáticos y otros se encuentran en considerable estado de obsolescencia y deterioro o no existen. Recordemos que, además, en muchas comunidades indígenas no hay suministro eléctrico para poder trabajar con este tipo de herramientas. Esto explica que en estos establecimientos existan altos niveles de analfabetismo digital, mientras que en los que existen equipos deteriorados y obsoletos los alumnos no son analfabetos digitales, pero tienen conocimientos muy rudimentarios de Informática, ya que los equipos funcionan mal o son insuficientes y no hay docentes especializados para la enseñanza de esta materia. Sólo los estudiantes de las unidades del Milenio muestran un conocimiento adecuado de la Informática: cuentan con las infraestructuras, los equipamientos y los profesionales necesarios para ello.

En cuanto al analfabetismo puro, no se han registrado casos. Sin embargo, un elevado número de estudiantes que se inscriben en unidades del modelo comunitario, especialmente en las rurales, presentan un alfabetismo funcional: saben leer, escribir y realizar cálculos básicos para salir adelante en situaciones habituales y cotidianas, pero no pueden desenvolverse en medios y contextos que requieran de un nivel letrado más elevado. Tienen dificultades para razonar, retener y entender conceptos abstractos, así como para ofrecer explicaciones complejas. Influyen en esta cuestión la desnutrición, el cansancio por trabajo, la desmotivación, la desestructuración y violencia familiar, la vida en soledad y las enfermedades. En las unidades del Milenio, a excepción de la desnutrición, estos mismos elementos influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, los índices de analfabetismo funcional, tanto aquí como en las unidades urbanas, son menores.

La Constitución también contempla las unidades educativas unidocentes y pluridocentes e indica en su Disposición Transitoria Decimonovena que “el Estado realizará una evaluación integral de las instituciones unidocentes y pluridocentes públicas, y tomará medidas con el fin de superar la precariedad y garantizar el derecho a la educación”. Y añade “que en el transcurso de tres años (...) realizará una evaluación de funcionamiento, finalidad y calidad de los procesos de educación popular y diseñará las políticas adecuadas para el mejoramiento y regularización de la planta docente”.

Puede afirmarse que las unidades educativas unidocentes y pluridocentes son las que se encuentran en mayor estado de precariedad, en las que la calidad de la educación es más baja y en las que más se vulnera el derecho a la educación “de calidad y calidez” de los estudiantes. Asimismo, la planta docente de estos establecimientos es la que, a su vez, sufre las condiciones de empleo más precarias: salarios, desplazamientos y lejanía entre su domicilio y el lugar de trabajo, despidos, pérdida del nombramiento por procedimientos ilegales en los concursos de méritos-oposición a manos de las autoridades educativas, falta de infraestructuras y materiales para el desarrollo educativo, asunción de responsabilidades extra dentro de la unidad educativa (de conserjería, cocina, limpieza, albañilería, etc.) y estrés y enfermedades provocadas por la situación laboral, que inevitablemente influyen en el bienestar personal y en la calidad de vida. También debe añadirse la falta de capacitación de los maestros y las dificultades para promocionar dentro de la carrera docente, a través de la formación

continua y otros estudios, al contrario de lo que establece el Artículo 349 de la Constitución: “El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos (...). Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente”.

Por último, en su Disposición Transitoria Decimo Octava la Constitución decreta que “El Estado asignará de forma progresiva recursos públicos del Presupuesto General del Estado para la Educación Inicial, Básica y el Bachillerato, con incrementos anuales de al menos el cero punto cinco por ciento del Producto Interior Bruto hasta alcanzar un mínimo del seis por ciento del Producto Interior Bruto”. Se trata, asimismo, de una meta recogida en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, que fue aprobado por el pueblo ecuatoriano en Consulta Popular en el año 2006. Al respecto de esta Disposición, en el 2015 el PIB fue de 108.626 mil millones de dólares y la asignación para Educación Inicial, General Básica y Bachillerato debería haber sido de 6.517’56 millones de dólares, equivalente al 6% del PIB. Al contrario, se destinaron 4.020’48 millones de dólares, que suponen el 3’7% del PIB, un porcentaje muy próximo al destinado en 2008³⁰².

TABLA 4. Evolución del presupuesto en Educación respecto al PIB³⁰³

AÑO	ASIGNACIÓN (Millones de Dólares)	PIB %	PIB en millones de dólares
2008	1.556	3’6%	52.572
2012	2.777	3’2%	84.682
2013	3.229	3’57%	90.326
2014	3.724	3’7%	98.895

³⁰² Véase: <http://www.une.org.ec/index.php/2012-07-08-04-19-37/2012-07-08-04-26-21/2012-07-11-23-41-10/584-gobierno-no-cumple-con-la-educacion>

³⁰³ Idem.

2015	4.020	3'7%	108.626
------	-------	------	---------

En cuanto al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, según el Proyecto Priorizado de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe de SENPLADES, en el periodo 2010-2017 en el SEIB deben invertirse 12.962.320,85 millones de dólares, como se detalla a continuación³⁰⁴:

TABLA 5. Proyecto Priorizado de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe de SENPLADES

AÑO	TOTAL		
	001 FISCAL	701	TOTAL
2010	1.012.700,47	0	1.012.700,47
2011	1.500.030,34	0	1.500.030,34
2012	1.021.022,03	0	1.021.022,03
2013	321.795,62	0	321.795,62
2014	650.202,85	66.522,88	716.725,73
2015*	1.008.177,81	0	1.008.177,81
2016	953.602,00	0	953.602,00
2017	6.428.266,85	0	6.428.266,85
TOTAL	12.895.797,07	66.522,88	12.962.320,85

* Corte al 23-09-2015

En el año 2015 la asignación para EIB supuso el 2'5% del presupuesto destinado a educación. La misma asignación disminuye para 2016 y aumenta considerablemente para 2017, aunque no podemos calcular qué porcentajes suponen respecto al presupuesto destinado a educación para dichos años porque estas cifras aún no han sido publicadas. Basándonos en la realidad observada, lo que sí puede decirse es que esta

³⁰⁴ Datos elaborados por el equipo de la SUBSEIB (Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe) en 2015 para el Proyecto priorizado de Fortalecimiento de la EIB de SENPLADES. Estos datos han sido facilitados por SENPLADES y aún no han sido publicados.

inversión se destina en su mayoría a unidades del Milenio y sólo una minúscula parte de ella a unidades educativas que siguen el modelo comunitario.

5.1.2. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Teorías y prácticas

El análisis de la LOEI lo estructuraremos en 6 ejes: 1. Ámbito, principios y fines; 2. Derechos y obligaciones; 3. El Sistema Nacional de Educación; 4. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; 5. La carrera docente; y 6. Disposiciones Generales y Transitorias.

5.1.2.1. Ámbito, principios y fines

Ámbito

En sus consideraciones generales, la LOEI refiere a los derechos educativos reconocidos en la Constitución, que hemos analizado anteriormente, y atribuye al Estado la obligación de garantizarlos. Entre estos derechos, señala: el derecho universal de acceso a la educación, el derecho a la educación intercultural en el sistema educativo nacional, el derecho de toda persona a educarse en su propia lengua y ámbito cultural, el derecho a fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe y el derecho a la incorporación de los saberes, conocimientos, historias y tradiciones indígenas en la educación pública (Artículo 47, Numerales 14 y 21).

Ya dentro del texto legal, el Artículo 1 establece el Ámbito de la LOEI, disponiendo que “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”. Estos principios se recogen en el Artículo 2 y los fines en el Artículo 3.

Principios

En el Artículo 2, la Ley dictamina que “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”. Dentro de estos principios, retoma los contenidos recogidos en la Constitución y vuelve a garantizar el derecho universal a la educación (Artículo 2-a), la atención prioritaria y especializada para personas con discapacidad (Artículo 2-e), la adaptación de la enseñanza a las particularidades lingüísticas y culturales de los grupos históricamente excluidos (Artículo 2-f), el respeto a los derechos de los docentes y el apoyo a su labor para asegurar la calidad de la educación (Artículo 2-q) y la obligatoriedad de la educación desde el nivel Inicial hasta el de Bachillerato o su equivalente (Artículo 2-ff). Respecto a los establecimientos educativos, incorpora el principio de “Escuelas saludables y seguras” y dictamina que “El Estado garantiza (...) que las instituciones educativas son saludables y seguras. En ellas se garantiza la universalización y calidad de todos los servicios básicos y la atención de salud integral y gratuita” (Artículo 2-jj).

Si miramos a la realidad, las únicas unidades educativas saludables y seguras son las del Milenio. En las unidades educativas del modelo comunitario, como hemos visto, no existen suministros básicos de electricidad y agua, imperan la suciedad y la insalubridad y el deterioro y la mala calidad de las infraestructuras, razones por las que tanto docentes como estudiantes corren el riesgo de contraer –y contraen- enfermedades de diverso tipo. Asimismo, no existe ningún tipo de atención a la salud: además de la situación generalizada de desnutrición entre los alumnos, no hay botiquines de primeros auxilios ni servicios médicos en las comunidades y los más próximos se encuentran a horas de camino a pie, si no se dispone de vehículo. Esto representa un riesgo muy elevado para situaciones de urgencia. Durante el trabajo de campo en la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, un alumno de 5 años se quemó la cabeza cuando la olla del desayuno llena de colada caliente cayó accidentalmente sobre él. No existían médicos en la comunidad ni en comunidades cercanas, los comuneros no disponían de coche, sólo pasaba un bus por la tarde y ni siquiera había agua para poder aliviar el dolor de la quemadura. Afortunadamente, el maestro se encontraba en la comunidad y lo llevó en su auto particular al centro médico más próximo, situado a una hora de camino, en la ciudad de Pujilí.

Por su parte, las escuelas urbanas -del modelo comunitario- presentan las mismas deficiencias en cuanto a suministros y estado de las infraestructuras. Los alumnos también sufren desnutrición y malnutrición y contraen enfermedades. Sin embargo, la

ubicación de estas unidades en las ciudades permite acceder a los servicios médicos fácilmente, algo especialmente importante en casos de urgencia.

Más adelante, la LOEI también introduce como principios del sistema educativo los de interculturalidad y plurinacionalidad (Artículo 2-z), identidades culturales (Artículo 2-aa), plurilingüismo (Artículo 2-bb), pluralismo político e ideológico (Artículo 2-cc) y pertinencia (Artículo 2-ll):

- 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 diferentes culturas (...).
- 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 adscripción étnica, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión y visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura.
- bb. Plurilingüismo-. Se reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; así como en otros de relación con la comunidad internacional.
- cc. Pluralismo político e ideológico-. Se garantiza un enfoque pluralista de las diversas corrientes e ideologías del pensamiento universal. Se prohíbe el adoctrinamiento y el proselitismo tanto en sus contenidos como en sus prácticas.
- ll. Pertinencia.- Se garantiza a las y los estudiantes una formación que responda a las necesidades de su entorno social, natural y cultural en los ámbitos local, nacional y mundial.

Como puede verse, por un lado, no se marca una distinción entre las categorías de interculturalidad y plurinacionalidad, dos conceptos complementarios, pero distintos. Por el otro, tampoco se profundiza en la importancia de estas categorías para construir desde el sistema educativo el Estado intercultural y plurinacional y para transformar la desigualdad estructural existente en el Estado, sino que el texto presenta una concepción

funcional de dichas categorías, que ya ha sido estudiada por algunos autores (Tubino, 2004, 2005; Walsh, 2002b, 2008), y se limita a reconocer la diversidad cultural del país.

Por otra parte, el derecho de los estudiantes a recibir una educación que les permita construir, reproducir y fortalecer su identidad cultural (principio de identidades culturales) y a formarse en su propia lengua (principio de plurilingüismo) no se corresponde con la realidad, puesto que en el sistema educativo no existen ni los materiales ni los profesionales adecuados para ello. De la misma manera, la formación que reciben los estudiantes no responde a las necesidades de su entorno natural, social y cultural, principalmente en el ámbito local (principio de pertinencia), ya que los contenidos de los textos recogen mayoritariamente modelos de vida occidentales y urbanos. Ésta es una demanda que realizan algunos padres y madres de familia para que la educación tenga un impacto positivo sobre el desarrollo de las comunidades, especialmente a través de las actividades económicas –ganaderas, agrícolas y artesanales-, y que representa uno de los pilares sobre los que deberían descansar el currículo y la escuela intercultural bilingüe (Fernández, 2005). La orientación de la escuela hacia las necesidades sociales, culturales, económicas y productivas de las comunidades evitaría, por otro lado, las elevadas tasas de emigración del campo a la ciudad.

En relación al principio de pluralismo político e ideológico, recordemos que el gobierno consideró los contenidos relativos al levantamiento indígena de los 90 como material de adoctrinamiento y proselitismo político, lo que le ha llevado a ofrecer una versión “neutral” y reducida de estos acontecimientos en los libros de texto, sin profundizar en la importancia que tuvieron en la historia de los pueblos y nacionalidades – históricamente excluidos- y del propio Ecuador. Si se asume un enfoque pluralista de las diversas corrientes ideológicas y de pensamiento, estos contenidos no deberían ser considerados material de proselitismo sino un ejemplo más que constata la existencia del pluralismo ideológico que históricamente ha existido y que actualmente existe en Ecuador.

Fines

En cuanto a los fines, el Artículo 3 de la LOEI decreta que “Son fines de la educación”: el desarrollo de una convivencia social, intercultural, plurinacional, democrática y solidaria entre los pueblos (Artículo 3-a), fortalecer la educación para preservar las identidades conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza (Artículo 3-b) y desarrollar la identidad nacional, el sentido de pertinencia unitario, intercultural y plurinacional de los pueblos y nacionalidades que habitan Ecuador (Artículo 3-c).

Como puede verse, también se alude constantemente a la interculturalidad y a la plurinacionalidad como fines de la educación. Sin embargo, entre estos fines tampoco se contempla el de modificar, a través de la educación intercultural bilingüe, las estructuras hegemónicas que causan desigualdad y colocan a unas culturas por encima de otras. Es más, en su Literal c, el Artículo 3 establece en primer lugar “El desarrollo de la identidad nacional”. De nuevo, hay un vaciamiento del concepto de interculturalidad y el texto se limita a reconocer la diversidad cultural. Con base en estos planteamientos también se establecen como fines de la educación: desarrollar y fortalecer la educación intercultural bilingüe (Artículo 3-q) y desarrollar, fortalecer y promocionar los idiomas de los pueblos y nacionalidades de Ecuador (Artículo 3-s).

5.1.2.2. Derechos y obligaciones

a) Obligaciones del Estado

En el Capítulo II, la LOEI vuelve a establecer como obligaciones del Estado en materia de Educación las mismas a las que hacía referencia la Constitución Política. Entre ellas, señalamos las siguientes: el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación y las condiciones que permitan la igualdad de oportunidades para que su acceso sea universal (Artículo 5); que el Sistema Nacional de Educación sea Intercultural (Artículo 6-c); la provisión de infraestructura física y el equipamiento necesario a las instituciones educativas públicas (Artículo 6-d); la aplicación obligatoria del currículo nacional en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales en los niveles Inicial, Básico y Bachillerato y en relación a la diversidad cultural y lingüística, el currículo debe aplicarse en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades de Ecuador. Asimismo, tiene que contemplar la visión de un Estado

intercultural y plurinacional y se debe complementar conforme a las especificidades y peculiaridades de cada institución educativa (Artículo 6-g); erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital (Artículo 6-i); garantizar la alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la comunicación y la información (Artículo 6-j); una educación con pertinencia cultural e idiomática para los pueblos y nacionalidades (Artículo 6-k); incluir progresivamente en los currículos de estudio, al menos, la enseñanza de un idioma ancestral, así como las historias nacionales no oficiales y los saberes locales (Artículo 6-l); y la elaboración de adaptaciones curriculares para personas embarazadas y con discapacidades (Artículo 6-o).

b) Derechos y obligaciones de los estudiantes

Derechos

Entre los derechos de los estudiantes, la Ley reconoce el de recibir una formación integral y científica que permita el desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades (Artículo 7-b) y el de aprender en el idioma oficial e idiomas ancestrales, de ser el caso (Artículo 7-q). Al respecto, si bien la calidad de la enseñanza es especialmente baja en las unidades educativas del modelo comunitario –por la falta de formación de los docentes, el estado de las infraestructuras y las condiciones físicas y materiales en las que se desarrolla el proceso educativo-, en ninguna de las unidades educativas analizadas se cumple el derecho a recibir una educación en el idioma ancestral. Es más, a pesar de que el castellano, el shuar y el kichwa están reconocidos por la Constitución como idiomas oficiales de relación intercultural (Artículo 2), los procesos de enseñanza-aprendizaje observados se desarrollan en la práctica totalidad de las ocasiones en castellano.

Según la Ley, los estudiantes también tienen el derecho a recibir gratuitamente servicios sociales, psicológicos y de atención a la salud (Artículo 7-c) y a contar con propuestas educativas flexibles que permitan su inclusión y permanencia en caso de que sean personas embarazadas y con discapacidades (Artículo 7-o). Volvemos a insistir en que el trabajo de campo ha permitido corroborar que para los estudiantes de unidades educativas rurales del modelo comunitario no existen servicios de salud ni psicólogos, ni otros especialistas que atiendan a alumnas embarazadas, a alumnos con

discapacidades y a aquellos que han sido víctimas de la violencia y del maltrato. A diferencia de ello, en las unidades educativas urbanas y del Milenio sí existen estos servicios.

Otro de los derechos que marca la LOEI para los estudiantes es el de recibir becas y apoyo económico para acceder en igualdad de condiciones al servicio educativo (Artículo 7-j). El ejercicio de este derecho no se ha constatado en ninguno de los casos estudiados, aunque sería muy beneficioso para aquellos alumnos que no pueden acceder al sistema educativo o/y que tienen que desplazarse para hacerlo.

Obligaciones

Como obligaciones de los estudiantes, la LOEI decreta, entre otras, la asistencia regular a clases y el cumplimiento de las tareas y obligaciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje (Artículo 8-a), procurar la excelencia educativa y cumplir con las tareas y obligaciones (Artículo 8-c) y comprometerse con el cuidado, el buen uso, mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones, los bienes y servicios de las instalaciones educativas sin que ello implique egresos económicos (Artículo 8-d).

La ley obvia las condiciones de vida de los estudiantes indígenas. En todos los casos analizados, los alumnos tienen que compatibilizar el trabajo con la escuela debido a su situación de extrema pobreza. Deben tenerse en cuenta estas condiciones de partida, ya que explican que muchos de ellos no asistan a la escuela normalmente o incluso que la abandonen. Por los mismos motivos, los estudiantes no disponen de tiempo para realizar las actividades que sus maestros les envían para casa y por todo ello no alcanzan “la excelencia educativa” ni pueden “cumplir con las tareas y obligaciones” (Artículo 8-c). Asimismo, para que la asistencia a clases sea regular debe existir un establecimiento educativo que permita el derecho de acceso universal a la educación, de lo contrario, éste se ve vulnerado por el propio Estado.

Por último, el cuidado, buen uso y mantenimiento de las instalaciones educativas (Artículo 8-d) sí ha implicado gastos económicos de parte de las familias –y de los docentes- de los estudiantes de todas las unidades educativas, a excepción de los de las unidades del Milenio. Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se requieren

unas condiciones materiales y físicas mínimas que exigen unos gastos, los cuales, al no ser asumidos por el Estado, lo son por los maestros y padres y madres de familia y ocasionalmente por ONGs y otras asociaciones y organizaciones de diverso signo, aunque sólo sirven para paliar en parte los déficits y carencias.

c) Derechos y obligaciones de los docentes

Derechos

La LOEI recoge en el Artículo 10 los derechos de los docentes del sector público. Entre ellos, señala el de “Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación” (Artículo 10-a). En primer lugar, el acceso gratuito a esta formación profesional sólo se ofrece a los docentes de las unidades del Milenio, a través del programa “Soy Maestro nunca dejo de aprender”, donde reciben una capacitación de 300 horas en las áreas de Matemáticas, Física, Química y Biología. Por lo demás, la Ley orgánica, que justamente se llama de Educación Intercultural, no hace referencia al derecho de éstos a recibir una formación en interculturalidad, de acuerdo a la perspectiva intercultural que asume el Sistema de Educación Nacional, aunque se refiere a ese mejoramiento pedagógico y académico en función “(...) de sus necesidades y de las del Sistema Nacional de Educación” (Artículo 10-a.). En este sentido, tampoco incluye la necesidad de formación en interculturalidad y lenguas indígenas para los docentes que trabajan en el SEIB ni para aquellos que lo hacen en el Sistema Nacional, en consonancia con una de las obligaciones del Estado: “incluir progresivamente en los currículos de estudio, al menos, la enseñanza de un idioma ancestral” (Artículo 6-l). Por el contrario, sí existe el programa “Go teacher”, a través del que los maestros - especialmente los de unidades del Milenio- reciben becas para viajar a países de habla inglesa en los que mejorar sus destrezas y competencias en esta lengua.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, el carácter de gratuidad de la formación profesional no se cumple en el caso de los maestros mestizos que no trabajan en unidades del Milenio, incluso algunos de ellos realizan cursos de lengua indígena que sufragan personalmente. Por su parte, los maestros mestizos de unidades del Milenio

aseguran no preocuparse por buscar opciones de aprendizaje de la lengua indígena, ya que en la práctica realmente nadie les exige este requisito.

Asimismo, existe otra desigualdad entre los docentes de unidades del Milenio y los del resto de unidades educativas. El programa “Soy Maestro nunca dejo de aprender” permite a los primeros cursar másteres internacionales en distintas universidades de excelencia del mundo, a través de un sistema de becas impulsado por el gobierno. Las posibilidades de formación y promoción profesional entre unos y otros son, por tanto, asimétricas.

La LOEI también reconoce a los docentes los derechos de “Gozar de estabilidad y del pleno reconocimiento y satisfacción de sus derechos laborales, con sujeción al cumplimiento de sus deberes y obligaciones” (Artículo 10-e) y “Recibir una remuneración acorde con su experiencia (...) de acuerdo con las leyes y reglamentos vigentes, sin discriminación de ninguna naturaleza” (Artículo 10-f). A excepción de los maestros de las unidades del Milenio, la mayoría del resto de maestros no goza de estabilidad laboral, dado que pueden enviarlos lejos de su lugar de residencia o/y despedirlos en cualquier momento. Asimismo, estos maestros deben asumir responsabilidades adicionales que no tienen que ver con el desempeño de su profesión docente (labores de cocina, limpieza, mantenimiento, etc.), no perciben el sueldo establecido por la ley -en correspondencia con el escalafón que ocupan dentro de la carrera del magisterio- y sufren retrasos e irregularidades en sus nóminas. Debe anotarse que, en relación a los sueldos, algunos de los maestros que trabajan a contrato en las unidades del Milenio también perciben un salario inferior al que les corresponde por ley -de igual manera, conforme al escalafón que ocupan dentro de la carrera docente-.

Finalmente, la Ley también determina el ejercicio de “sus derechos por maternidad y paternidad” (Artículo 10-l) y “Demandar la organización y el funcionamiento de servicios de bienestar social que estimulen el desempeño profesional y mejoren y precautelen la salud ocupacional del docente” (Artículo 10-q). En relación al derecho de paternidad y maternidad, se constató la vulneración del mismo en el Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. La rectora de esta institución vivía a siete horas en bus de la Comunidad de Bellavista -en la que se ubica el C- y debía permanecer allí de lunes a viernes para poder trabajar. Tenía un bebé de seis meses que no podía dejar al cargo de

ningún familiar y que vivía con ella y con su compañera en “la casa de la maestra”, anexa a la unidad educativa. Las condiciones de la infraestructura de esta casa eran completamente inadecuadas para las maestras, más aún para el bebé; no existía suministro eléctrico y el agua tenía que ser potabilizada a través de una máquina. Tampoco había servicios de atención a la salud en la comunidad ni en comunidades aledañas. Mientras que ella daba clase a los alumnos, éstos cuidaban de su hijo. Esta docente, con seis años de servicio en el magisterio, había dado cuenta de su situación a las autoridades correspondientes, acogiéndose al Artículo 98-d de la Ley, el cual prevé el traslado para “Docentes jefas de familia con hijos o hijas de 0 a 5 años de edad”. Después de tres meses, todavía no había recibido respuesta.

Ésta y otras situaciones por las que los maestros han elevado sus quejas a las autoridades educativas competentes y no han sido atendidos –sueldos precarios, lejanía entre el domicilio y el lugar de trabajo, asunción de responsabilidades extra-docentes, mal estado de las infraestructuras, ausencia de servicios y suministros básicos, falta de materiales en las unidades educativas, etc.-, afectan a su salud laboral y vulneran su derecho a “Demandar la organización y el funcionamiento de servicios de bienestar social que estimulen el desempeño profesional y mejoren y precautelen la salud ocupacional del docente” (Artículo 10-q).

Obligaciones

Conforme a la Ley, son obligaciones de los docentes “Ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo” (Artículo 11-b); “Atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones” (Artículo 11-h); y “Promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos” (Artículo 11-q).

Los docentes no pueden ofrecer una educación “pertinente, de calidad y calidez” a los estudiantes indígenas porque no han sido formados adecuadamente para ello. Asimismo, las condiciones físicas y materiales de aprendizaje tampoco lo permiten, excepto en las unidades del Milenio.

Por otro lado, sólo los docentes indígenas destinados a unidades educativas en las que haya alumnos de su misma nacionalidad pueden atender hasta cierto punto las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes y evaluarlos como corresponde. Y sólo hasta cierto punto porque, aunque dominen la lengua materna del alumnado, no han recibido formación en interculturalidad y presentan graves errores pedagógicos y metodológicos en el desarrollo de los procesos educativos. Además, y pese a ser bilingües, la enseñanza la desarrollan en castellano en la práctica totalidad de las ocasiones, como hemos venido señalando insistentemente. Respecto a los docentes mestizos, cuentan con una doble limitación: la de la formación en educación intercultural y la del bilingüismo. En este caso, no pueden atender ni evaluar a los estudiantes conforme a su diversidad y especificidad cultural. Es por estos motivos que, tanto en el caso de los docentes indígenas como en el de los mestizos, no se cumple la obligación de “Promover la interculturalidad y pluralidad en los procesos educativos” (Artículo 11-q). La falta de capacitación hace que muchos de ellos desconozcan el significado de la interculturalidad o que tengan una concepción errónea de la misma, que consiste para algunos en que “los niños tienen que vestir la ropa indígena, tienen que hablar el kichwa”³⁰⁵.

Los docentes también tienen la obligación de “Procurar una formación académica continua y permanente a lo largo de su vida, aprovechando las oportunidades de desarrollo profesional existente” (Artículo 11-k). Como se ha explicado en el apartado de los derechos de los docentes (Artículo 10, Literal a), las facilidades de formación continua se ofrecen de manera exclusiva a los docentes de las unidades del Milenio –y esa formación no se relaciona con la EIB-. Particularmente, los maestros de escuelas del modelo comunitario, sobre todo rurales, no disponen de equipos informáticos ni de conexión a internet en las unidades educativas para realizar cursos de formación online, no tienen recursos económicos para realizarlos en centros de informática y no existe una oferta de capacitación para ellos que ofrezca el Ministerio a través de los distritos de Educación. Tampoco tienen recursos económicos para acceder a cursos no gratuitos y, por tanto, para cursar masters y otros estudios de mayor costo que les permitan progresar y promocionarse profesionalmente.

³⁰⁵ Nota de campo recogida durante conversación informal. 20/03/2014.

Otra de las obligaciones establecidas por la LOEI es la de “Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas” (Artículo 11-i). Las dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas de los estudiantes son consecuencia de los elementos estructurales que generan pobreza y exclusión entre la población indígena. Los alumnos, además de asistir a la escuela, deben trabajar y someterse a una intensa actividad diaria desde edades muy tempranas, por lo que muestran signos de agotamiento y problemas en el crecimiento. A esto hay que añadir la situación de desnutrición y las enfermedades, provocadas por los mismos motivos. Efectivamente, en el aula todo esto se traduce en dificultades para aprender. Sin embargo, estas limitaciones no pueden ser solventadas por los docentes porque son el resultado de las estructuras sociales, políticas y económicas sobre las que se sustenta el Estado ecuatoriano. Asimismo, la falta de infraestructuras, materiales, servicios y abastecimientos básicos en las escuelas del modelo comunitario son consecuencia de las mismas causas y añaden limitaciones al correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

d) Derechos y obligaciones de las madres, padres y/o representantes legales

Derechos

La Ley determina que los padres, madres o representantes legales de los estudiantes tienen derecho a que a sus hijos o representados se les garanticen “los derechos constitucionales en materia educativa” (Artículo 12). Por tanto, cuando a los estudiantes se les vulnera cualquiera de los derechos reconocidos en la Constitución, consecuentemente se vulnera el derecho de los padres, madres y representantes legales a que se garantice el cumplimiento de los mismos a sus hijos y representados.

También tienen el derecho a recibir informes periódicos sobre el progreso académico de estos, “así como de las situaciones que se presenten en la institución educativa y que requieran de su conocimiento” (Artículo 12-b), a “Ser escuchados y que su opinión, sobre la gestión y procesos educativos, sea analizada por las autoridades educativas y obtener respuesta oportuna sobre las mismas” (Artículo 12-f) y a “Vigilar el respeto a los derechos de sus hijos e hijas o representadas y representados, en las entidades

educativas, y denunciar la violación de aquellos ante las autoridades competentes” (Artículo 12-i).

La ausencia de los padres, madres y representantes en las comunidades por motivos de migración –relacionados con la pobreza-, y la no implicación de estos en la educación de sus hijos y representados, pese a permanecer en la comunidad o a incorporar a los hijos y representados en el proyecto migratorio, hace que los derechos arriba indicados no se ejerzan en la mayoría de los casos. Sólo una minoría de ellos están comprometidos con la educación de los hijos y representados y han elevado sus demandas a las autoridades, muchas veces a través de los maestros, cuando sus derechos educativos han sido vulnerados: el acceso a la educación, la falta de docentes, la necesidad de inversión en infraestructuras, el abastecimiento de suministros básicos y la dotación alimentaria -que no llega a algunas escuelas del modelo comunitario-, entre otros. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones dichas autoridades han tardado meses o no han respondido a estas demandas y necesidades. Dentro de este escenario, las unidades educativas del Milenio vuelven a ser una excepción, ya que las demandas son atendidas adecuadamente.

Obligaciones

Como obligaciones de las madres, padres y representantes legales de los estudiantes, la LOEI dictamina:

- b. Garantizar que sus representados asistan regularmente a los centros educativos (...) de conformidad con la modalidad educativa.
- c. Apoyar y hacer seguimiento al aprendizaje de sus representados y atender los llamados y requerimientos de las y los profesores y autoridades de los planteles.
- j. Propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado en su hogar, organizando espacios dedicados a las obligaciones escolares y a la recreación y esparcimiento, en el marco de un uso adecuado del tiempo.
- k. Participar con el cuidado, mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones físicas de las instituciones educativas, sin que ello implique erogación económica.

De igual manera que ocurre con el ejercicio de los derechos, el ejercicio de las obligaciones se anula cuando los padres, madres y representantes se ausentan de las comunidades por motivos de migración y pobreza, y cuando, pese a permanecer en ellas o a incorporar a sus hijos y representados en el proyecto migratorio, no se implican en su educación.

En el caso de aquellos que sí se implican, cumplen con la obligación de garantizar que los estudiantes asistan regularmente a la unidad educativa (Artículo 13-b). También hacen un seguimiento del aprendizaje de sus hijos y representados (Artículo 13-c), obligándolos a realizar las tareas escolares cuando tienen tiempo, asistiendo a las reuniones y citas convocadas por el maestro, preguntándole qué progreso académico están teniendo y cuáles son sus problemas al respecto. No obstante, algunos no pueden ofrecerles más apoyo que éste por su situación de analfabetismo.

Igualmente, la necesidad de que los hijos y representados trabajen para apoyar la economía familiar provoca el incumplimiento del Artículo 13-f., que establece para los padres, madres y representantes la obligación de organizar “espacios dedicados a las obligaciones escolares y al esparcimiento, en el marco de un uso adecuado del tiempo”. La Ley vuelve a obviar las condiciones y características de la vida de los estudiantes indígenas: la necesidad de trabajar hace que no dispongan de espacios dedicados al esparcimiento y reduce en gran medida los posibles espacios dedicados a las obligaciones escolares.

Por último, los padres, madres y representantes que sí se implican en la educación de sus hijos y representados también participan en el cuidado, mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones (Artículo 13-j). Pero, excepto en las unidades del Milenio, en el resto de casos esta participación sí ha implicado un gasto económico, ya que las demandas realizadas al respecto a las autoridades educativas no han sido satisfechas.

5.1.2.3. El Sistema Nacional de Educación

a. Autoridad Educativa Nacional

En sus Artículos 21 y 22 la LOEI reconoce al Ministro o Ministra de Educación como Autoridad Educativa Nacional y le asigna la función de formular e implementar las políticas públicas educativas y el currículum nacional obligatorio en todos los niveles y modalidades de enseñanza (Artículo 22-c), en lo que se conoce como Plan Nacional de Educación (Artículo 22-e). Así, como Autoridad Educativa Nacional, debe garantizar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural (Artículo 6-c), la aplicación del currículum nacional en los idiomas de las diversas nacionalidades (Artículo 6-g), la inclusión en los currículos de estudio de manera progresiva la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral, así como los conocimientos, historias no oficiales y saberes locales (Artículo 6-l), una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades en su propia lengua (Artículo 6-k) y el desarrollo, fortalecimiento y promoción de los idiomas de los pueblos y nacionalidades de Ecuador (Artículo 3-s).

b. Consejo Nacional de Educación

El Consejo Nacional de Educación es “el organismo permanente de orientación y consulta de la Autoridad Educativa Nacional” (Artículo 23). Deben formar parte de este Consejo el titular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Artículo 23-b), un delegado o delegada del Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Artículo 23k) y un delegado o delegada de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (Artículo 23-l). Esta entidad participa en la elaboración y aprobación del Plan Nacional de Educación (Artículo 24-a), pero es un órgano de consulta y orientación del Ministro o Ministra (Artículo 23, Artículo 24-b), quien, en tanto que Autoridad Educativa Nacional y presidente del Consejo, tiene voto dirimente para aprobar la política pública educativa concretada en el mencionado Plan (Artículo 22-w). De tal manera, pese a la representación de los pueblos y nacionalidades en el Consejo Nacional de Educación, finalmente es el Estado el que decide la política pública educativa (Hurtado, s.f.).

Se vulnera el principio de plurinacionalidad, el cual establece que la construcción de una sociedad plural y democrática debe hacerse desde una reorientación de las estructuras del Estado, a partir de tres esferas fundamentales: la socio-económica, la socio-cultural y la política (Díaz, 2004). Al respecto de esta última, deberían promoverse cambios en las estructuras de poder para compartir los espacios de decisión

y hacer que la diferencia deje de ser objeto de exclusión y dominación. Ello implicaría que las decisiones últimas sobre las poblaciones indígenas –en este caso, sobre su propia educación- fueran tomadas por ellas mismas y no por el Estado, en representación de la sociedad hegemónica (Díaz, 2005, p. 61-63). En este sentido, también la plurinacionalidad se vacía de su significado esencial para mantener el sistema vigente y reproducir las estructuras de poder y dominación establecidas.

c. Niveles de Gestión de la Autoridad Educativa Nacional

La Autoridad Educativa Nacional tiene la rectoría del Sistema Nacional de Educación y está conformada por cuatro niveles de gestión, uno de carácter central y tres de gestión desconcentrada, que son: zonal intercultural y bilingüe, distrital intercultural y bilingüe y circuitos educativos interculturales y bilingües (Artículo 25).

Tras determinar los niveles de gestión del Ministro o Ministra de Educación, la Ley vuelve a recoger la inclusión de la perspectiva intercultural en el Sistema Nacional de Educación y determina que: “Las máximas autoridades educativas tendrán como una de sus funciones primordiales transversalizar la interculturalidad para la construcción del Estado plurinacional y garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos afroecuatorianos, montubios y para los pueblos y nacionalidades indígenas” (Artículo 26). Una vez más se reconoce la diversidad cultural, pero no se explica cómo se integrará la perspectiva intercultural en el Sistema Nacional de Educación a través de los diferentes niveles de gestión educativa –tanto central como desconcentrados-, para construir el Estado intercultural y plurinacional y conforme a la diversidad de pueblos y nacionalidades que se describe.

En los Artículos 29 y 30, la Ley establece que en las zonas y distritos en los que exista mayoría de un pueblo o nacionalidad indígena “el coordinador y coordinadora de la zona (...) pertenecerá a ese pueblo o nacionalidad” (Artículo 29) y que “El o la Directora Distrital deberá ser miembro de una comunidad, pueblo o nacionalidad indígena” (Artículo 30). Todas las unidades educativas que han formado parte de esta investigación se sitúan en zonas de predominante población indígena, pero la mayoría de coordinadores zonales y directores distritales son mestizos. Además de que la representación indígena dentro de los niveles de gestión educativos se condiciona a la

existencia o no de una mayoría de población indígena en las zonas, distritos y circuitos, cuando efectivamente la población indígena es mayoritaria la Ley no se cumple.

d. Estructura del Sistema Nacional de Educación

La LOEI decreta que para los pueblos y nacionalidades indígenas rige como instancia desconcentrada el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –al que dedica el Título IV que analizaremos a continuación-, mientras que para el resto de la población rige el Sistema Nacional de Educación, que se compone de “los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el Sistema de Educación Superior” (Artículo 37).

La Ley determina en el Artículo 38 los tipos de educación escolarizada y no escolarizada, en el 40, 42 y 43 los niveles de educación Inicial, Básica y Bachillerato, respectivamente, y en el 46 las modalidades del Sistema Nacional de Educación: presencial (Artículo 46-a), semipresencial (Artículo 46-b) y a distancia (Artículo 46-c). Más adelante, describe los tipos de instituciones educativas públicas, municipales, fiscomisionales y particulares (Artículos 53, 54, 55 y 56). Sin embargo, no indica cómo se va a aplicar la interculturalidad en estos tipos, niveles y modalidades de enseñanza e instituciones, como tampoco lo hizo en el Artículo 26, en el que indicaba los niveles de gestión de la Autoridad Educativa Nacional. Lo mismo sucede en el Artículo 76, donde habla de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), cuyo objetivo es “fomentar el ejercicio de la docencia, de cargos directivos y administrativos y de apoyo en el Sistema Nacional de Educación”. Lo único que recoge es que esta institución “tiene carácter plurinacional promoviendo el conocimiento intercultural en sus múltiples dimensiones y será gratuita”, pero no detalla cómo se integrarán las perspectivas plurinacional e intercultural y el aprendizaje de lenguas indígenas en la formación de los docentes del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

5.1.2.4. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

Como hemos señalado, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es la instancia que rige la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas de manera desconcentrada. La LOEI determina que el SEIB es “parte sustancial del Sistema

Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe” (Artículo 77) y que “visibiliza los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado (...) y promueve la retribución del aprendizaje del estudiante a su comunidad” (Artículo 78).

La Ley retoma el derecho a la EIB como uno de los derechos colectivos que tienen reconocidos los pueblos y nacionalidades en el Artículo 57 de la Constitución. Pero, en primer lugar, este derecho es vulnerado cuando el acceso a la educación no puede realizarse porque no existen instituciones educativas en las comunidades, ni para iniciarse en los niveles elementales ni para continuar estudios medios de Educación General Básica y Bachillerato –por lo que, consecuentemente, se vulnera también el derecho de acceso a la Educación Superior, como ya hemos dicho-. En segundo lugar, el derecho a una educación intercultural bilingüe, propiamente dicha, tampoco puede ejercerse porque los contenidos de enseñanza no incorporan conocimientos, saberes y metodologías propias de los pueblos y nacionalidades sino de carácter hispano -occidental- y la lengua principal de instrucción es el castellano. Por último, debe tenerse en cuenta que el SEIB está planteado para la población indígena que vive en las comunidades, por lo que no se consideran la migración del campo a la ciudad ni las realidades que se generan a consecuencia de ello: de una parte, muchos estudiantes se inscriben en instituciones del Sistema de Educación Nacional por falta de establecimientos interculturales bilingües o porque los hispanos están en mejores condiciones. En estos últimos se asume la concepción de interculturalidad descrita en la ley -cuyos errores hemos venido refiriendo- y la enseñanza se desarrolla exclusivamente en castellano; de otra parte, se están conformando instituciones plurinacionales en las que los estudiantes reciben la enseñanza –con todas las limitaciones del caso- en la lengua de la nacionalidad de mayor presencia en el centro. Sirva como ejemplo la unidad educativa *Amauta Ñampi*, situada en la ciudad de Puyo.

La Ley también establece que el aprendizaje de los alumnos debe redundar en el mejoramiento de su comunidad. Al respecto, por un lado, los contenidos de enseñanza no incorporan los saberes locales sobre las actividades productivas de las comunidades –agrícolas, ganaderas y artesanales-, lo cual contribuiría a su desarrollo económico y social y disminuiría la migración, como explicamos más atrás; por el otro, justamente,

la migración del campo a la ciudad ha sido una constante en todos los casos analizados. Por tanto, la retribución del aprendizaje del estudiante a su comunidad no puede llevarse a cabo.

a) Fundamentos, Fines y Objetivos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

La LOEI reconoce como fundamentos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe los derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos de las personas (Artículo 79-b), la familia y la comunidad, en tanto que sustentos de la identidad cultural y lingüística (Artículo 79-c) y la interculturalidad (Artículo 19-d), la cual define 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”. Puede comprobarse que una vez más la Ley asume una concepción de interculturalidad que no cuestiona ni pretende transformar, desde el SEIB, las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales hegemónicas que generan desigualdad. De la misma manera, la definición de interculturalidad vuelve a reconocer la diversidad cultural, la cual se inscribe dentro del sistema social, político, económico y cultural vigente.

Desde este mismo planteamiento, reconoce como fines del SEIB el fortalecimiento “de la plurinacionalidad y la interculturalidad” (Artículo 80-a) y “de la identidad, la lengua y la cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas” (Artículo 80-b), “el fomento, desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de vida de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades” (Artículo 80-c) y “la recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales” (Artículo 80-d), así como de sus valores (Artículo 80-f).

Por último, establece tres objetivos para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: desarrollar y fortalecer la EIB desde el nivel Inicial hasta el Bachillerato y Educación Superior, conforme a la diversidad cultural (Artículo 81-a), garantizar que a través de la EIB se desarrolle un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades y que se utilice como idioma principal de educación el de la nacionalidad respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural (Artículo

81-b) y potenciar desde el Sistema Educativo el uso de los idiomas ancestrales, a ser posible, en todos los contextos sociales.

Respecto a este articulado, en primer lugar, dentro de la Educación Superior la interculturalidad y el bilingüismo no se incorporan a los planes de estudio y ni si quiera se contemplan en la mayoría de titulaciones que cursan los potenciales profesionales del magisterio. Recordemos que la falta de formación del profesorado en interculturalidad y bilingüismo es una de las principales limitaciones con las que cuenta el SEIB para ofrecer una educación intercultural y lingüísticamente pertinente conforme a la diversidad cultural del alumnado. Precisamente por esto, la EIB no puede ofrecer un “modelo de educación pertinente a la diversidad de pueblos y nacionalidades” ni garantizar que se emplee la lengua de la nacionalidad respectiva “como idioma principal de educación y el castellano como lengua de relación intercultural” (Artículo 81.b). A su vez, y relacionado con ello, el Sistema Educativo no está potenciando el uso de los idiomas ancestrales en los distintos contextos sociales -algo que la Ley plantea como una cuestión que debe llevarse a cabo “a ser posible”³⁰⁶ (Artículo 81-b) y no como algo obligatorio-, ya que en el SEIB la lengua principal de instrucción es el castellano y en el Sistema de Educación Nacional aún no se ha incluido “progresivamente en los currículos de estudio, al menos, la enseñanza de un idioma ancestral” (Artículo 6-1).

La EIB no se ha puesto en marcha adecuadamente desde el SEIB ni la EI desde el Sistema Nacional de Educación. Esto revela la mala gestión, y sobre todo la evidente falta de interés del gobierno al respecto, y explica a su vez que las lenguas indígenas no se hayan insertado aún en la vida institucional y profesional de la ciudadanía. Al contrario, el aprendizaje del inglés sí está siendo impulsado por el Estado a través del Sistema Educativo, lo que responde a su interés por sumarse a la lógica socio-política de la globalización.

b) Obligaciones del Estado y de la Autoridad Educativa Nacional con la Educación Intercultural Bilingüe

³⁰⁶ El subrayado es nuestro.

Dos de las obligaciones que deben asumir el Estado y la Autoridad Educativa Nacional con la Educación Intercultural Bilingüe, según la LOEI, son las de realizar una distribución equitativa en el Presupuesto General del Estado que asegure el funcionamiento del SEIB (Artículo 82-a) y la formación de docentes interculturales bilingües y plurilingües (Artículo 82-e). Se trata de dos cuestiones de especial importancia para garantizar el adecuado funcionamiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Respecto a los Presupuestos Generales del Estado, como vimos en el análisis de la Disposición Transitoria Décimo Octava de la Constitución, pese a lo establecido, la inversión destinada a Educación no cumple lo previsto en la Constitución ni en el Plan Decenal de Educación. Asimismo, dentro del SEIB existe una distribución y ejecución asimétrica del gasto público que beneficia claramente a las unidades del Milenio en detrimento del resto de unidades educativas, especialmente de las rurales del modelo comunitario.

En cuanto a la formación de docentes interculturales y bilingües, desarrollaremos más pormenorizadamente esta cuestión cuando analicemos la Carrera Educativa y lo establecido al respecto en las Disposiciones Generales y Transitorias.

Dentro de este mismo apartado la Ley establece la estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Artículo 83. Ésta se compone de la Autoridad Educativa Nacional –el Ministro o Ministra-, el Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de Ecuador.

El Consejo Plurinacional del SEIB, según el Artículo 85, debe estar conformado por la Autoridad Educativa Nacional, su delegado o delegada, un representante de cada nacionalidad, el Subsecretario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, el Director Ejecutivo del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales y el Director Nacional Intercultural Bilingüe. Los representantes de cada nacionalidad deben ser elegidos a través de procesos establecidos por las comunidades, respetando los derechos colectivos que los pueblos y nacionalidades tienen reconocidos en la Constitución.

Entre las funciones principales de este Consejo están las de evaluar y hacer seguimiento a las políticas públicas del SEIB (Artículo 84-b), expedir las resoluciones que regulen su funcionamiento interno (Artículo 84-d) y “Proponer³⁰⁷ líneas estratégicas para las políticas públicas del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe” (Artículo 85-a), pero la Ley no le reconoce la función de diseñar y establecer la política pública, una función que reserva a la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, y más concretamente, al Subsecretario. El diseño de las políticas educativas interculturales bilingües se atribuye al Estado y se vulnera el derecho a una educación propia de los pueblos y nacionalidades indígenas, esto es, a controlar y a decidir sobre sus sistemas e instituciones educativas para que la enseñanza se desarrolle en sus propias lenguas y a través de sus propios métodos socio-culturales de aprendizaje, como determina el Artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Hurtado, s.f.).

Asimismo, el Convenio 169 de la OIT, suscrito por Ecuador en 1998, establece el derecho a la consulta previa, libre e informada de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, antes de que se aprueben medidas legislativas y normativas que afecten a sus sistemas de educación y salud, su tierra y territorio. Algo que la Constitución vigente también ha incorporado en el Artículo 57 (Numeral 17) como derecho colectivo de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas: “Ser consultados antes de la adopción de una medida legislativa que pueda afectar a cualquiera de sus derechos colectivos”. Sin embargo, y de acuerdo con Hurtado (s.f.), la gestión política y pública del SEIB vulnera este derecho, ya que las normas, leyes y reglamentos se aprueban sin consultar previamente a los pueblos y nacionalidades indígenas, como determinan la Constitución, el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Por lo tanto, y aunque se reconozca este derecho, los indígenas no pueden controlar su propio sistema de educación –el SEIB–, tanto por lo señalado como porque “la representación indígena en la estructura del sistema es funcional al ejecutivo, quien finalmente aprueba la política pública” (ibídem.). Igualmente, vuelve a vulnerarse el principio de plurinacionalidad, ya que la representatividad de los pueblos y nacionalidades y su participación equitativa en los espacios de poder y decisión se anulan, dando paso a la

³⁰⁷ El subrayado es nuestro.

reproducción de las mismas estructuras de dominación, que vuelven a colocarlos en posición de desigualdad y subordinación con respecto a la sociedad hegemónica.

Avanzando en el texto legal, el Artículo 92 dispone que el currículo de la Educación Intercultural Bilingüe estará integrado por el currículo nacional y el currículo de EIB. Respecto a este último, determina que deberá fomentar “el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, socio-cultural y ambiental”. También dictamina que dentro de la Subsecretaría de EIB un equipo curricular bilingüe y plurilingüe se encargará de la elaboración de las particularidades de dicho currículo. Además, es esta Subsecretaría la encargada de transversalizar la interculturalidad en el Sistema Nacional y “asegurar la pertinencia cultural y lingüística dentro de los servicios y de la oferta educativa en los ámbitos de su competencia” (Artículo 88).

De este articulado se deduce que la cuestión de las identidades culturales, de los modos de vida culturalmente distintos –léase indígenas-, de los saberes, conocimientos y prácticas indígenas y de la enseñanza en la lengua de cada nacionalidad se reservan exclusivamente al SEIB, mientras que en el Sistema Nacional se presume la inclusión progresiva de una lengua ancestral y la incorporación de la interculturalidad, entendida desde la concepción que se presenta en la Ley y que, como venimos señalando, no cuestiona las desigualdades estructurales ni pretende transformarlas a través de la educación. En definitiva, el propio planteamiento curricular está sesgado y no permite un diálogo intercultural, puesto que, además de lo dicho y aunque se plantee una articulación del currículo nacional y de EIB para el SEIB, en la realidad se privilegian los contenidos del currículum nacional –de carácter occidental- sobre los propiamente indígenas en el currículum de educación intercultural bilingüe.

Por otro lado, la adaptación de los contenidos a los entornos geográficos, socio-culturales y ambientales, es decir, la articulación entre la malla macro y micro-curricular la lleva a cabo cada unidad educativa y, concretamente, sus docentes. Como se ha visto, esta adaptación adquiere mayor pertinencia cuando es elaborada por docentes indígenas –aunque la lengua en la que se elaboran las actividades es

prácticamente siempre en castellano-, pero los docentes mestizos no disponen de herramientas para desarrollar dicha adaptación, ya que no han sido formados para ello y desconocen las lenguas, culturas y cosmovisiones indígenas. De aquí, que las actividades confeccionadas al respecto estén en castellano y descansen sobre códigos occidentales e hispanos. No se cumple, por tanto, lo que decreta el Artículo 92 de la LOEI sobre el currículo de educación intercultural bilingüe.

5.1.2.5. La Carrera Educativa

Al referir el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Ley dictamina en el Artículo 78 que “Las y los administradores y docentes tendrán la obligación de hablar y escribir el idioma de la nacionalidad respectiva y residir en el territorio correspondiente. Serán nombrados a través de concursos de mérito y oposición”.

Ya en relación a la carrera educativa, recoge en el Artículo 94 (Literales e y f) que uno de los requisitos de los docentes que participen en el concurso de méritos y oposición para ganar una vacante dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es el dominio de un idioma ancestral.

Más adelante, y también con relación a los concursos de méritos y oposición, dictamina en el Artículo 97 que “En Educación Intercultural Bilingüe las vacantes serán llenadas por docentes que hablen el idioma correspondiente” y que “En las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas que se desarrolle la educación intercultural bilingüe las vacantes serán llenadas por docentes y administradores que dominen el idioma del pueblo o nacionalidad correspondiente”. Igualmente, en el Artículo 101 la Ley establece como una de las bases del concurso de méritos y oposición “el dominio de un idioma ancestral en el caso de instituciones interculturales bilingües”.

La mayoría de los docentes de las unidades educativas estudiadas son mestizos. Entre ellos, algunos han estudiado la lengua indígena a través de un módulo en el último curso de la Tecnología y, a pesar de ello, la desconocen por completo; otros son docentes mestizos que no han estudiado nunca ninguna lengua ancestral y que ganaron el concurso de méritos-oposición para conseguir una vacante en una institución hispana, pero los han destinado a establecimientos interculturales bilingües; a otros que han

estudiado algo de kichwa, también mediante un módulo en el último curso de la Tecnología, los han destinado a escuelas shuar.

Por lo tanto, en los casos analizados los docentes no hablan ni escriben el idioma de la nacionalidad respectiva (Artículo 78), no cumplen el requisito de dominar un idioma ancestral para ganar una vacante del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en los concursos de méritos y oposición (Artículo 94, Literales e y f; Art.101) y ocupan vacantes del SEIB pese a no hablar el idioma del pueblo o nacionalidad correspondiente (Artículo 97).

De la misma manera, el Artículo 110 determina que para ser directivo de una institución educativa pública intercultural bilingüe es requisito indispensable el dominio de una lengua ancestral. Sin embargo, más de la mitad de las unidades educativas estudiadas eran dirigidas por docentes mestizos que desconocían la lengua de la nacionalidad respectiva.

En cuanto a los nombramientos, se decreta en el Artículo 104: “Al candidato que obtenga la mejor calificación en la sumatoria de las pruebas, méritos, clase demostrativa y puntajes adicionales, la instancia competente le notificará y expedirá el nombramiento para cubrir la vacante respectiva, y en caso de que éste no se posesione de conformidad con la Ley se expedirá el nombramiento al siguiente mejor puntuado. Los resultados serán publicados”.

Al respecto, primero debe decirse que los docentes que por motivos de diversa naturaleza –económicos y familiares, fundamentalmente- sólo tienen el Bachiller o/y la Tecnología y no pueden seguir realizando estudios de Educación Superior -licenciaturas y másteres- ni cursos de formación profesional, participan con desventaja respecto a los que sí tienen la posibilidad de seguir haciéndolo, ya que no pueden acumular méritos y, por tanto, lograr un mayor puntaje para conseguir el nombramiento.

Relacionado con esto, la Ley dedica el Artículo 112 al desarrollo profesional del docente, estableciendo que debe promoverse la formación continua del maestro a través de incentivos académicos, como la entrega de becas para estudios de postgrado y el acceso a la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación. Pero

esto sólo se aplica a los maestros de unidades educativas del Milenio, los cuales pueden promocionar profesionalmente y ascender en el escalafón docente. En este mismo Artículo también se determina que para los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe “se promoverá además el desarrollo profesional acorde con la realidad sociocultural y lingüística de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades”, algo que no se cumple en ningún caso.

En segundo lugar, de nuevo los maestros de unidades del Milenio son privilegiados al disfrutar de un proceso justo y adecuado en los concursos de nombramiento frente al resto de maestros. El trabajo de campo y las conversaciones con los docentes que no pertenecen a unidades del Milenio han permitido constatar cómo algunos de estos concursos se han llevado a cabo ilícitamente, otorgando el nombramiento a personas que no superaban la prueba o que ni si quiera se presentaban a ella. De la misma manera, cuando “el cese del cargo se produce por necesidad institucional”³⁰⁸ y se despide a los maestros sin mayores explicaciones, se vulnera el derecho de aquellos que están próximos a cumplir el mínimo de años de servicio para obtener la pensión por jubilación, motivo por el que no pueden “Gozar de una pensión jubilar, estabilidad y garantías profesionales de conformidad con los términos y condiciones establecidos en la Ley Orgánica de Servicio Público”, según decreta el Artículo 10 en su Literal s, dentro de los Derechos que la Ley reconoce a los docentes.

Por último, el Artículo 117 regula la jornada laboral y dictamina: “La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento”. En las escuelas rurales del modelo comunitario, actividades como las de actualización, capacitación pedagógica, planificación, coordinación de área y otras no pueden desarrollarse por falta de infraestructura, equipamiento y otros medios.

³⁰⁸ Nota de campo recogida durante observación participante. 12/05/2014

5.1.2.6. Disposiciones Generales y Transitorias

La Disposición General Cuarta atribuye a la Autoridad Educativa Nacional la responsabilidad de “producir y distribuir los textos, cuadernos y ediciones de material educativo, uniformes y alimentación escolar gratuitos a las instituciones de educación pública y fiscomisional”. Respecto al suministro del material de texto, éste había llegado a algunas unidades educativas rurales del modelo comunitario hasta tres meses después del inicio del curso escolar. En cuanto a la alimentación escolar, el desayuno no se suministraba al Centro Educativo Comunitario *Río Villano* y a otras escuelas rurales del mismo modelo no llegaba algunos días. En las unidades del Milenio no se constataron irregularidades relativas al suministro del material de texto ni de la alimentación escolar. Más aún, el Estado ofrece desayuno y almuerzo escolar a estos establecimientos, mientras que al resto sólo les suministra el desayuno escolar y ni siquiera eso a veces. En relación al uniforme escolar, a todas las unidades educativas estudiadas llegaron tallas inadecuadas para los alumnos de algunos grados escolares.

La Ley vuelve a incidir en la incorporación de “forma progresiva [de] contenidos relacionados con los aspectos geográficos, culturales y económicos de la localidad” en la Disposición General Séptima, algo que no se cumple, como hemos venido explicando. Asimismo, en la Disposición Transitoria Décima Octava determina que “la Autoridad Educativa Nacional en un plazo de ciento ochenta días³⁰⁹ a partir de la vigencia de la presente Ley, dictará las políticas y resoluciones que aseguren de manera progresiva y planificada la inclusión de la enseñanza de al menos un idioma ancestral como parte de los currículos de estudio en todas las instituciones educativas que comprenden el Sistema Nacional de Educación”. La LOEI entró en vigor en el año 2011 y hasta el presente la malla curricular del Sistema de Educación Nacional no incorpora la enseñanza de ninguna lengua ancestral, sólo del inglés.

De la misma manera, la Disposición Transitoria Trigésima Segunda determina que “En el plazo de dos años³¹⁰ a partir de la promulgación de la presente Ley los y las docentes que forman parte del SEIB deberán demostrar suficiencia en el idioma ancestral de su

³⁰⁹ El subrayado es nuestro

³¹⁰ Idem.

comunidad”. En la actualidad, existen docentes que ocupan vacantes en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y que desconocen por completo la lengua de la nacionalidad respectiva, razón por la cual emplean el castellano como lengua principal y exclusiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la Disposición General Décima determina que a los maestros que presten servicios bajo la modalidad de contrato durante más de cuatro años se les otorgará el nombramiento. En el trabajo de campo, se ha constatado la existencia de docentes con más de seis años de contrato a los que no sólo no se les había otorgado el nombramiento, sino que habían sido perjudicados ilegalmente en los concursos de méritos y oposición para obtenerlo. De igual forma, la Disposición Transitoria Quinta indica que los docentes públicos deben percibir una bonificación para zonas de difícil acceso, como también se recoge en la Ley de Servicio Público³¹¹. En el caso de aquellos que trabajan selva adentro, en la parroquia de Canelos, zona de difícil acceso, la bonificación no se percibe.

Por último, se decreta que a partir de la entrada en vigencia de la Ley “la Autoridad Educativa Nacional tomará medidas para garantizar una educación de calidad, en condiciones de equidad y justicia, para superar la precariedad en las unidades educativas unidocentes y pluridocentes” (Disposición Transitoria Décima). También se establece que en el transcurso de una década desde la entrada en vigor de la Ley, se destinará “una asignación y ejecución presupuestaria preferencial para el SEIB que mejore la formación y capacitación docente, la infraestructura, la dotación de materiales didácticos y la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación” (Disposición Transitoria Décima Segunda); y se determina que “en el plazo de tres años a partir de la promulgación de esta Ley” se debe garantizar la cobertura en conectividad a todos los establecimientos de educación pública del país (Disposición Transitoria Décima Quinta).

Las Disposiciones descritas sólo se cumplen en las unidades educativas del Milenio, donde, *de facto*, el Estado invierte en formación docente –aunque no ofrece

³¹¹ http://ceci.utm.edu.ec/asoutm/archivos/LEY_SERVICIO_PUBLICO.pdf

capacitación en interculturalidad y lenguas indígenas-, en infraestructuras, en materiales didácticos y en tecnologías de la información y la comunicación y ha llevado la cobertura en conectividad a las mismas. En el resto de unidades educativas no existe inversión en capacitación docente, infraestructuras, materiales didácticos ni tecnologías de la información y la comunicación. Tampoco existe la cobertura en conectividad en muchas de estas unidades, en las que ni si quiera hay suministros básicos de electricidad y agua.

5.2. Segunda parte: Valoraciones de los agentes sociales y políticos sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

En el Capítulo 4 vimos cuáles eran las valoraciones de los padres y madres de familia sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, por lo que aquí analizaremos cuáles son las del resto de agentes sociales y políticos: los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y los funcionarios de la Administración con competencias en EIB -Subsecretaría de EIB, DINEIB, coordinaciones zonales y direcciones distritales de Educación Intercultural Bilingüe-, la CONAIE –dirigentes y ex-dirigentes- y los docentes.

A través del análisis podrá verse cómo la CONAIE es la única organización que tiene un discurso alternativo, que se refleja en el ámbito de la educación. Al plantear la construcción del poder desde abajo hacia arriba y no a la inversa, no sólo da importancia a la interculturalidad sino también a la plurinacionalidad. Recordemos que esta cuestión fue muy importante en Montecristi -donde se inició el proceso constituyente a finales de 2007- y desató enfrentamientos entre la CONAIE, que apostaba por la declaratoria intercultural y plurinacional del Estado en la Constitución, y el gobierno de Alianza País y otras organizaciones indígenas como la FENOCIN y la FEINE, quienes rehusaron a la misma y sólo estuvieron de acuerdo con la declaratoria de interculturalidad. Para estas organizaciones los indígenas constituyen pueblos y no nacionalidades y el reconocimiento del país como plurinacional llevaría a su propia división.

La CONAIE también presenta un discurso alternativo que es antisistema, anticapitalista y antineoliberal y que coloca a la naturaleza en el centro de un nuevo orden de la vida

social, cultural, política, económica y ecológica, buscando, no un desarrollo alternativo sino una alternativa al desarrollo (Acosta, 2008, 2013; Acosta y Martínez, 2009; Lalander y Ospina, 2012; Moreno, 2014; Nogués, Soler y Caballero, 2014). En la misma línea, también aboga por el reconocimiento y la valoración positiva de las diferencias como sinónimo de enriquecimiento, frente a los históricos procesos de homogeneización a los que han venido siendo sometidas las nacionalidades y pueblos indígenas desde la colonia y hasta la actualidad, en el marco de la globalización mundial. Todas estas consignas también han sido incorporadas en el discurso propio del gobierno, aunque en la práctica tampoco encuentran correspondencia. Valgan como ejemplos la actividad extractiva petrolera que Alianza País inició en julio de 2016 en una reserva amazónica de la biosfera -cerca de la estación *Tiputini*, dentro del parque amazónico *Yasuni*³¹²-, la militarización de los territorios shuar, también en la Amazonía, para el desarrollo de proyectos de megaminería a finales del mismo año³¹³ y los capítulos precedentes de este trabajo en los que hemos visto los procesos de homogeneización socio-cultural que se llevan a cabo a través de la “EIB”.

5.2.1. Cargos públicos de designación gubernamental y funcionarios de la Administración con competencias en EIB

Antes de comenzar con este apartado, debe señalarse que se ha registrado una clara división en los discursos de los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y de los funcionarios de las diferentes instancias estatales (Subsecretaría de EIB, DINEIB, coordinaciones zonales y direcciones distritales de Educación Intercultural Bilingüe). Entre los entrevistados, si bien la totalidad de los cargos públicos designados por el gobierno se muestra favorable al mismo -como es obvio-, en los discursos del funcionariado es donde se han registrado posiciones contrapuestas.

Algunos de estos funcionarios –que además son dirigentes indígenas de la FENOCIN y de otras organizaciones de segundo grado- muestran un marcado alineamiento político con Alianza País y apoyan las actuales políticas públicas de la educación intercultural bilingüe, desmarcándose de las bases organizativas del movimiento indígena. Tanto así,

³¹² Véase: <http://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-explotara-petroleo-reserva-petroamazonas.html>

³¹³ Véase: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-fin-del-mundo-shuar-nankints>

que fueron cooptados por el gobierno e iniciaron a finales de 2014 la constitución de Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana³¹⁴.

Por otro lado, se encuentran aquellos funcionarios –que son ex-dirigentes y militantes indígenas de la CONAIE- que apoyan a la Confederación y muestran una clara oposición hacia la gestión de la EIB por parte del actual gobierno. No obstante, entre estos dos polos también se han registrado posiciones intermedias.

Pese a que la división registrada en los discursos ha sido clara, hemos encontrado dificultades para diseñar la exposición de los mismos porque esta situación es confusa hacia el interior del propio sistema. Finalmente, hemos encontrado mecanismos para que el diseño final de la exposición de estos resultados permita distinguir con claridad las diferentes posiciones y valoraciones registradas en torno a las políticas públicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

5.2.1.1. La gestión del SEIB desde las políticas públicas educativas

Como cabe esperar, desde el punto de vista de los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y de los funcionarios afines al gobierno la gestión del SEIB a través de las actuales políticas públicas es adecuada. En ellos está muy presente el discurso institucional. Dentro de este discurso, se afirma insistentemente que con anterioridad a la Revolución Ciudadana el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe era tratado como el sistema educativo de los indígenas pobres, el cual ofrecía a los pueblos y nacionalidades una educación de peor calidad que a la sociedad blanco-

³¹⁴ Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana está integrada por algunos funcionarios públicos, asambleístas de Alianza País, dirigentes indígenas de algunas organizaciones de segundo grado y dirigentes de la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN). Según Alianza Indígena, la CONAIE no ha podido generar cambios para mejorar las condiciones de vida de los pueblos y nacionalidades ni ha conseguido construir el Estado intercultural y plurinacional, al contrario, es el gobierno el que está alcanzando logros en este sentido. Por ello, el objetivo principal de esta organización es el de unir a las bases indígenas para crear una agenda que le permita alinearse políticamente con Alianza País y llevar a cabo la construcción del Estado intercultural y plurinacional. Véase: <http://www.alianzapais.com.ec/images/documentos/comunicados/ALIANZA-INDIGENA-RC.pdf>

mestiza. Esta situación ya ha sido asumida por el gobierno y se está modificando conforme a las disposiciones recogidas en la Constitución, lo que garantiza una correlación entre el avance legislativo y la práctica educativa, según ellos. En este sentido, veamos cómo valoran la gestión de los principales elementos del SEIB desde las políticas públicas, a saber: los libros escolares (tratamiento de la diversidad cultural e incorporación de la perspectiva intercultural y de las lenguas indígenas), el MOSEIB y el AMEIBA, los docentes y las unidades educativas del Milenio.

El tratamiento de la diversidad y la incorporación de la perspectiva intercultural en los libros de texto responden a lo establecido en la normativa, de acuerdo con los máximos responsables de la Subsecretaría y de la DINEIB. Como se ha explicado, la primera es la instancia encargada de transversalizar la interculturalidad en todo el Sistema Educativo. Al respecto, el Subsecretario afirma que:

“Con este material nosotros garantizamos el conocimiento universal y el conocimiento indígena para los indígenas y eso a su vez, se conserva, se reproduce y se da a conocer a la sociedad blanco-mestiza a través de este material de texto. Por eso son indígenas los que hacen estos libros y así garantizamos que no haya la homogeneidad, que todo sea intercultural”³¹⁵.

Entre los contenidos relacionados con los pueblos y nacionalidades, el Subsecretario de EIB y el Director de la DINEIB coinciden en la necesidad de ofrecer una visión “neutral” del levantamiento de los 90, ya que la versión anterior promovía la sectarización político-ideológica de los estudiantes de los establecimientos bilingües, oponiéndolos al gobierno. Para ello recurren al Artículo 2 (Literal cc) de la LOEI, donde se determina que los contenidos de texto deben evitar el adoctrinamiento y el proselitismo político-ideológico, como vimos anteriormente.

“Cuando la educación estaba en manos de las organizaciones, en algunos de los textos oficiales para niños habían temas políticos. Creo que de esa manera ellos también trataron de dar una formación política a los niños, a los jóvenes, en su mayoría de textos, de fotografías, provocaban una reacción en contra del gobierno...

³¹⁵ Entrevista a L.M. Subsecretario de EIB. Economista e indígena. 19/09/2013.

en verdad, por eso se dijo que esos temas no los incluyeran en textos escolares. Ahora, en la historia sí se recoge, pero de una manera neutral y académica, sí se considera la historia del pueblo indígena. En este sentido creo que es bueno tratarlo, pero no desde un sectarismo político-ideológico, que ya es otra cosa. Entonces, sí se recoge, pero sólo en la historia, no digamos de todas las materias, a lo largo de todo el texto”³¹⁶.

El área curricular de la DINEIB es donde se concreta la aplicación de la interculturalidad, el tratamiento de la diversidad cultural y la incorporación de las lenguas indígenas en los libros escolares. En las conversaciones mantenidas con la directora de esta sección, plantea que este proceso se ha llevado a cabo atendiendo a la LOEI. Sin embargo, por un lado reconoce que las referencias a los pueblos y nacionalidades son puntuales en los textos, pero por otro afirma que existe un justo equilibrio entre la presencia indígena y la de la sociedad blanco-mestiza, lo que evita la homogeneización cultural. Este concepto de interculturalidad es el que se maneja para la elaboración del currículum y, por tanto, de los textos escolares.

La introducción de las lenguas indígenas en los materiales igualmente responde a los criterios establecidos por la LOEI, según la directora del área: los libros están escritos y se imprimen en las lenguas de todas las nacionalidades. Al respecto, se le comentó lo observado en unidades educativas a las que asisten estudiantes de distintas nacionalidades: sólo llegan libros en kichwa. Su respuesta fue que “ya estamos trabajando para ello, porque lo más que hemos hecho es en kichwa, la verdad”³¹⁷. El discurso institucional –como ocurriera con la Ley, en la cual se basa– se aleja de la realidad que se vive en las unidades educativas.

Respecto al MOSEIB y al AMEIBA, son considerados elementos esenciales para el desarrollo de la EIB por parte de los agentes socio-políticos que apoyan las actuales políticas públicas del SEIB, sin embargo, señalan dos limitaciones fundamentales. La primera tiene que ver con el hecho de que estos instrumentos fueron diseñados para la población indígena de las zonas rurales serrana y amazónica, pero no se tuvo en cuenta la

³¹⁶ Entrevista a A.C. Director de la DINEIB y profesor en la Universidad Politécnica Salesiana. Indígena. 10/07/2013.

³¹⁷ Entrevista a N.Q. Directora del Área curricular de la DINEIB. Mestiza. 18/10/2013.

de las zonas rurales de Costa ni la migración del campo a la ciudad, algo en lo que ya se está trabajando, según ellos. La segunda limitación se relaciona con su aplicación: entre las autoridades y los supervisores de educación existen muchas dudas sobre cómo aplicar el MOSEIB y el AMEIBA, por esto están previstos talleres de capacitación para ellos. Sin embargo, dentro de esta capacitación no se contempla a los docentes, quienes realmente deben aplicar estos instrumentos en el aula y demandan constantemente guías e información al respecto.

En lo relativo a la formación de los maestros, existe una fuerte desconexión entre los discursos emitidos desde la Subsecretaría y la DINEIB, por un lado, y las coordinaciones zonales y direcciones distritales, por otro. Tanto el Subsecretario de EIB como el director de la DINEIB afirman que los maestros deben conocer la cultura de sus alumnos y que, particularmente, el dominio de la lengua materna es condición *sine qua non* para trabajar en el SEIB, como determina la Ley. Por ello se está promoviendo la capacitación en interculturalidad y en el caso de los maestros mestizos, además de esto, la capacitación en lenguas indígenas:

“Para que tú entres a ser docente en el SEIB tienes que ser bilingüe, o sea, tienes que dominar una lengua ancestral, si no, no puedes ser maestro de educación bilingüe. Eso no significa que debas o no debas ser indígena, puede ser cualquier persona. La propia ley de educación ahora dice que todos los docentes deben ser evaluados para presentar su suficiencia lingüística en alguna lengua ancestral. Nosotros ya estamos formándoles a aquellos que no tienen conocimiento en la lengua ancestral y a la par empezar a tomar la suficiencia lingüística para que este docente sea realmente bilingüe. Y además le enseñamos la lengua, entendida que sirve no sólo para comunicarte y ya, sino entendida como la transmisión de la propia cultura, por eso también les capacitamos en la interculturalidad”³¹⁸.

Al respecto de esta cuestión, los coordinadores zonales y directores distritales ofrecen argumentos contradictorios: de un lado, afirman que antes de la Revolución Ciudadana sólo había docentes mestizos en las unidades educativas bilingües y se obligaba a los alumnos a aprender en castellano, por ello se están sustituyendo los docentes mestizos

³¹⁸ Entrevista a L.M. Subsecretario de EIB. Economista e indígena. 19/09/2013.

por docentes indígenas; pero de otro lado, sostienen que existen muchos indígenas con título de Bachiller y sin título de magisterio, de aquí que las vacantes convocadas para indígenas se hayan declarado desiertas y las estén ocupando maestros mestizos que desconocen la lengua. En este sentido, reconocen que a los maestros mestizos no se les está capacitando en lenguas ancestrales y que en ningún caso se ofrecen cursos de capacitación en interculturalidad, ni a maestros indígenas ni a maestros mestizos. Puede apreciarse cómo al descender al nivel ejecutor de las normativas previstas en la Constitución y en la Ley éstas no cumplen.

“A los mestizos no, no se les capacita para que sean bilingües, para qué voy a mentir, no se está haciendo eso. Y tampoco se capacita en la interculturalidad, no. Sólo les damos un curso para que ellos sepan cómo deben dar las pruebas del Ministerio para ingresar al magisterio, pero no, la verdad, no se ha hecho lo otro y sería una buena interrogante que me deja”³¹⁹.

En lo referente a la situación laboral de los maestros, las conversaciones y entrevistas mantenidas con los sujetos que ostentan cargos de libre designación y con los funcionarios pro-gobierno han vuelto a revelar el desconocimiento que muchos de ellos tienen de la realidad. Éstos afirman que se cumple lo previsto en la Ley en cuanto a las condiciones salariales y a los nombramientos, aunque señalan dificultades para gestionar la movilidad docente. Respecto a los nombramientos, según ellos, antes de la llegada de Alianza País al gobierno de la República éstos se daban por amistad sin tener en cuenta la formación del maestro, mientras que hoy existe un sistema meritocrático que respeta la legalidad de los concursos de méritos-oposición y garantiza que los mejores preparados ocupen puestos en el magisterio.

“Lo que pasa es que anteriormente solamente era cuestión política, de amistad más bien, que les acomodan en las instituciones. Hoy se dio paso a la meritocracia, entonces, el aspirante para que tenga el nombramiento debe superar una prueba, porque si comparamos con antes había profesores que no tenían la pedagogía ni el conocimiento, sino que se le daba nombramiento y ocupaba vacante sólo por

³¹⁹ Entrevista a C.M. Director del Distrito de EIB de Salcedo. Mestizo. 08/05/2014.

amistad, pero ahora se le evalúa, el docente se tiene que someter a un proceso de evaluación y tiene que dar la prueba”³²⁰.

Por otra parte, atribuyen las dificultades para gestionar adecuadamente la movilidad de los maestros a la mala planificación desarrollada al respecto por el anterior gobierno. En todo caso, se sostiene que este asunto ya ha sido asumido por la Administración, teniendo en cuenta el criterio de correspondencia entre la lengua hablada por el docente y la de los alumnos del centro de destino y garantizando así una correcta asignación. Pero esto es algo que no se lleva a cabo, como hemos visto: en muchas de las unidades educativas estudiadas la mayoría de los maestros son mestizos que desconocen la lengua indígena y en otras los maestros indígenas hablan una lengua distinta a la de la nacionalidad correspondiente.

Finalmente, y como podría esperarse, el proyecto de las unidades del Milenio es defendido por estos agentes sociales y políticos. De nuevo recurren al discurso institucional establecido, resaltando la inversión que está realizando el Estado en estas escuelas, en sus equipamientos e infraestructuras, como muestra de su preocupación por garantizar la igualdad de oportunidades educativas para los alumnos de las comunidades indígenas. Asimismo, consideran que la creación de las unidades del Milenio es necesaria, además de por lo señalado, por el desajuste en la asignación docentes-alumnos en las unidades uni y pluridocentes. De tal manera, apoyan el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, pero no señalan los inconvenientes que está ocasionando en las comunidades, donde se cierran escuelas y se deja a los estudiantes sin acceso a la educación, ni los que se generan en las unidades del Milenio a consecuencia de la masificación y el aumento de la ratio de alumnos-maestro. Cuando estas cuestiones se les comentan ofrecen la respuesta institucional estándar: “ya estamos trabajando en eso”.

No obstante, muchos de ellos reconocen que, a pesar de ser un proyecto pensado para los pueblos y nacionalidades, hay indígenas que están en contra de esta propuesta y otros que están a favor. Mientras que algunos padres y madres rehúsan a las unidades del Milenio porque ven en ellas un modelo educativo occidental homogeneizante, otros

³²⁰ Entrevista a J.T. Coordinador Zonal 3. Indígena. 12/05/2014.

se muestran a favor de estas instituciones, en las que sus hijos disfrutaban de mejores instalaciones y una mayor calidad educativa, como efectivamente constatamos en el trabajo de campo. Sin embargo, no mencionan que muchos de estos padres y madres, además de por las infraestructuras, el equipamiento y la calidad educativa, principalmente reclaman las unidades del Milenio para garantizar a sus hijos la alimentación (el desayuno y el almuerzo escolar).

De la misma manera, subrayan uno de los problemas que también hemos registrado en el trabajo de campo: se han desencadenado rivalidades entre comunidades por la construcción de las escuelas del Milenio en sus terrenos, pero igualmente no refieren al hecho de que estas rivalidades, más allá de por la supuesta calidad educativa, se desencadenan por evitar que los estudiantes caminen grandes distancias para ir a la escuela o se queden sin acceso a la educación, ya que el Plan ha clausurado los establecimientos que existían en sus comunidades.

El criterio para la edificación de una unidad del Milenio obedece al número de estudiantes registrado en cada zona, de forma que allí donde este número sea mayor es donde se construye una unidad central a la que deben asistir todos los estudiantes del mismo sector. Al respecto, particularmente el personal de los Distritos critica el populismo de los políticos, quienes ofrecen a la población indígena la construcción de una unidad del Milenio en cada comunidad, cuando según el criterio real establecido, sólo puede construirse una escuela eje por cada zona. En tanto que ejecutores de este proyecto, ellos son quienes deben enfrentarse a estos conflictos en el terreno y desmentir las promesas hechas por el gobierno.

“Un pequeño inconveniente no más tenemos ahí con las comunidades, que quieren una institución para cada comunidad cuando realmente no se les puede confeccionar a todos porque las unidades eje del Ministerio es una céntrica que abastezca a todas las comunidades. Pero en las comunidades es un poquito difícil eso hacerles entender, porque dicen ‘que no, que yo quiero una’ y el uno dice ‘que no, que acá debe ser’ y el otro ‘que no, que acá debe ser’. Y decimos no, no podemos nosotros como hacen los políticos ‘siii, aquí va a ser una, acá otra’”, porque nosotros después tenemos que dar la cara, no los políticos. Nosotros tenemos que ser claros con la

gente. En otros lugares la gente se opone y no quiere las unidades del Milenio porque lo ven algo así occidental y creen que van a perder su cultura”³²¹.

Por su parte, los funcionarios de la Administración que son opositores al gobierno manifiestan opiniones y valoraciones distintas en torno a la gestión del SEIB y de sus principales elementos a través de las políticas públicas (los libros escolares (tratamiento de la diversidad e incorporación de la perspectiva intercultural y de las lenguas indígenas), el MOSEIB y el AMEIBA, los docentes y las unidades educativas del Milenio). Como podrá apreciarse, los argumentos ofrecidos se alejan del discurso institucional y se aproximan a la realidad que viven los pueblos y nacionalidades indígenas.

En primer lugar, desde su punto de vista la gestión de las políticas públicas contradice lo dispuesto en la Constitución y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural: en la práctica esta gestión se reduce a un gasto muy alto en infraestructuras, equipamientos y materiales en las unidades del Milenio, que no es equivalente a la inversión realizada en el resto de establecimientos interculturales bilingües, especialmente en los rurales. A pesar de esta inversión, no hay cambios profundos en la educación sino improvisaciones, ya que no se tiene claro qué modelo de EIB se quiere implantar ni tampoco se ha trazado un plan para su puesta en marcha.

“En el ámbito educativo, más allá de que haya gasto, en términos de infraestructura, en términos de materiales... en ese sentido no lo veo para hacer cambios, porque todo se improvisa, pues, no hay rumbo fijo, a tal punto que ya no saben ni lo que ellos hacen. Y nosotros queremos preguntarle a las máximas autoridades porque, a fin de cuentas, la Revolución Ciudadana no sabemos cuál, si a la final no se está haciendo nada, nada, ni en la educación ni en nada”³²².

En relación a los textos escolares, ni la interculturalidad ni la diversidad cultural se tratan adecuadamente. Asimismo, los funcionarios del área curricular señalan que los textos están pensados para la sociedad blanco-mestiza, de presencia predominante en

³²¹ Entrevista a C.M. Director del Distrito de EIB de Salcedo. Mestizo. 08/05/2014.

³²² Entrevista a M.M. Funcionario de la DINEIB y Ex-director de la misma. Secretario Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas. Indígena. 17/09/2013.

los mismos, frente a la de los pueblos y nacionalidades, que es mínima y puntual, y a la del pueblo afro, que prácticamente no se considera. De la misma manera, recalcan la necesidad de articulación entre la escuela y la comunidad para que aquélla pueda tener un impacto positivo en el desarrollo social, cultural, político y económico de ésta, un elemento que debería estar en la base del currículum intercultural bilingüe, como han señalado algunos expertos (Fernández, 2005). Al respecto, uno de estos funcionarios comenta:

“Por ejemplo, el libro de Ciencias Sociales debe basarse a los elementos de la comunidad, o sea, la organización social y política, los tipos de vivienda que tenemos, cómo son las relaciones sociales entre nosotros, qué tipo de economía, cuáles son los problemas que puede tener una comunidad y cómo se resuelven, cuál es el pensamiento indígena.... o sea, eso debería ser el currículum para nosotros, eso, pero no la ciudad. ¡No más está pensado para blanco-mestizos, para la ciudad! ¿Cómo vamos a garantizar así un currículum pertinente a nuestra cultura?”³²³.

También subrayan que muchas de las personas encargadas de la elaboración del currículum son mestizas, mientras que otras, a pesar de ser indígenas, no están en contacto con las comunidades. Esto explica que los contenidos de los libros de texto no reflejen, por un lado, los códigos culturales, las dinámicas sociales y las cosmovisiones y, por otro, las realidades y necesidades actuales de la población indígena.

Entre los contenidos relacionados con los pueblos y nacionalidades, a diferencia del Subsecretario de EIB y del director de la DINEIB, entre otros, los funcionarios opositores al gobierno entienden que el levantamiento indígena de los 90 debe ser incorporado como parte de su propia historia, pero no ofreciendo una versión reducida de este acontecimiento sino una versión real que profundice en cómo y por qué tuvieron lugar. Critican la manipulación a la que han sido sometidos estos contenidos al tacharlos de propaganda política y material de adoctrinamiento, lo que a su vez supone la manipulación de la historia de los pueblos y nacionalidades y la del propio Ecuador.

“Lo que pasa es que el temor del gobierno, por ejemplo, cuando cuestionaron los materiales producidos por los pueblos y nacionalidades, uno de los documentos

³²³ Entrevista a J.A. Miembro de la CONAIE y funcionario de la DINEIB. 18/09/2013.

decían que estábamos enseñando a hacer levantamiento, incitando a hacer levantamientos y que, por lo tanto, era un panfleto político y ese fue el discurso. Y claro, la lógica es que no quieren que hablemos nuestra historia sino que ellos dicen lo que somos nosotros, pero no quieren que hablemos lo que verdaderamente somos. Entonces eso para nosotros es una manipulación de nuestra historia y de nosotros mismos. Ellos sí han incorporado todo eso, pero muy poco y está mal contado”³²⁴.

En cuanto a la incorporación de las lenguas indígenas en los libros de texto, advierten sobre las realidades que efectivamente hemos constatado: el castellano es la lengua predominante, el kichwa sólo aparece en cuatro de las ocho unidades de los *Kukayos* y el resto de lenguas no se ha trabajado adecuadamente ni se ha incorporado a los libros. Aunque existe una ingente cantidad de material en distintas lenguas que elaboró la DINEIB cuando gozaba de autonomía, éste no se ha utilizado para la producción de los textos. Como consecuencia, centros educativos en los que se inscriben alumnos de diferentes nacionalidades reciben los textos sólo en kichwa. Asimismo, señalan que los contenidos de los *Kukayos* son una copia traducida del castellano al kichwa, en la que no ha habido una reflexión acerca de los mismos. De ello se derivan los problemas relacionados con los neologismos³²⁵.

La escasa producción de materiales escolares en lenguas indígenas y la falta de capacitación de los docentes son consideradas las dos grandes debilidades del SEIB por parte de estos funcionarios. Estamos de acuerdo con esta afirmación, ya que ello pone en grave riesgo de desaparición a las lenguas indígenas, a lo que debe añadirse el desprestigio social al que están sometidas y que representa una de las razones por las que muchos padres y madres de familia no las transmiten a sus hijos, generándoles graves confusiones de identidad y lesiones en su autoestima (Heise, Tubino y Ardito, 1994; López, 1999).

Pero si las posibilidades de sobrevivencia de las lenguas indígenas mayoritarias –como el kichwa o el shuar- son reducidas, las de las lenguas minoritarias son aún menores.

³²⁴ Entrevista a E.C. Miembro de la CONAIE y funcionario en el Distrito de EIB de Pujilí. Indígena. 12/05/2014.

³²⁵ Entrevista a L.M. Primer dirigente de Educación, Ciencia y Cultura de la CONAIE y primer Director de la DINEIB, de la que actualmente es funcionario. Militante de la CONAIE. Indígena. 18/09/2013.

Los funcionarios opositores al gobierno muestran mucha preocupación por estas cuestiones y advierten sobre la pérdida de la cultura, dado que está estrechamente relacionada con la pérdida de la lengua. Por ello, “si se pierde la lengua los indígenas dejan de existir, o sea, seguirán existiendo, pero no como los pueblos y nacionalidades indígenas que fueron”³²⁶. Muchos de ellos consideran que la conservación y reproducción de las lenguas indígenas depende de la educación informal, aunque ya hemos visto cómo la transmisión lingüística en muchos casos no se lleva a cabo de padres y madres a hijos, por motivos de migración y racismo o/y porque los mismos progenitores han asumido el castellano como lengua principal de comunicación.

Todo esto impide un proceso de incorporación adecuado de la lengua, tanto desde el seno familiar como desde la educación escolar: la transferencia idiomática, conforme a las cosmovisiones indígenas, debe realizarse desde que el niño está en el vientre materno. Nada más nacer, los progenitores deben seguir hablándole en la lengua indígena, algo que posteriormente tienen que continuar los maestros en la escuela para que no haya una ruptura con su mundo, en beneficio del mundo mestizo. De tal manera, cuando el niño ya ha afianzado los códigos de la cultura a la que pertenece –alrededor de los 6 años-, puede ir introduciéndose en una segunda lengua (Montaluisa, 1988; Villanueva, 2013). Sin embargo, la realidad muestra que desde sus primeros años de vida al niño se le habla en castellano o el idioma materno se va sustituyendo progresivamente por el mismo. Al ingresar en la escuela se le sigue hablando en castellano y tiene como referentes a docentes mestizos o indígenas mestizados que también le instruyen en castellano. De aquí, que todo el proceso sea castellanizante, tanto lingüística como culturalmente, y que las posibilidades de sobrevivencia de la lengua materna sean, pues, muy reducidas. Es por esto que algunos expertos (Montaluisa, 1988; Yáñez, 1985, 1991) aconsejan que los docentes sean exclusivamente indígenas, aunque la realidad revela que incluso los propios maestros indígenas emplean principalmente el castellano en los procesos educativos.

En cuanto al MOSEIB y al AMEIBA, igualmente son consideradas herramientas fundamentales para cumplir con los objetivos de una verdadera EIB, pero en este caso los funcionarios señalan como principal limitación su propio diseño: los modelos

³²⁶ Entrevista a M.M. Funcionario de la DINEIB y Ex-director de la misma. Secretario Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas. Indígena. 17/09/2013.

culturales y de vida predominantes son blanco-mestizos, los pueblos y nacionalidades indígenas aparecen de manera marginal y el pueblo afro es invisible, hay un trato folklorizante de la otredad, el desarrollo de la perspectiva intercultural es perverso al asociarse exclusivamente a lo indígena y no incorporarse en el currículum nacional y la lengua de instrucción principal es el castellano. Al ser instrumentos construidos desde parámetros hispanos, provocan la pérdida de la identidad indígena y, en definitiva, promueven la homogeneización cultural e idiomática. Subrayan, además, la baja calidad pedagógica de estos instrumentos.

La aplicación del MOSEIB y del AMEIBA también presenta limitaciones para el desarrollo de la EIB. Pero aquí éstas tienen que ver con la mala gestión que el gobierno hace del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y con la inexistencia de una institución que verdaderamente vele por él. Así, señalan que, si bien desde la Subsecretaría y la DINEIB están previstos talleres para enseñar a las autoridades y supervisores cómo debe aplicarse el currículum, debería empezarse por formar a docentes en interculturalidad, cosmovisiones y lenguas indígenas y capacitarlos en la aplicación del MOSEIB y el AMEIBA, en cada caso. Pues, como hemos explicado, los maestros son los que realmente deben desarrollar el currículum en los procesos de aula.

La formación de los docentes y su situación laboral es otra de las cuestiones por la que los funcionarios opositores a la Revolución Ciudadana muestran una gran preocupación. Respecto a su formación, como efectivamente se ha comprobado a través del trabajo de campo y de las entrevistas, afirman que no se les está capacitando en lenguas ni en cosmovisiones indígenas porque no hay formadores preparados para ello. El gobierno no está asumiendo este problema: está invirtiendo en unidades del Milenio, pero no en la formación de los maestros, pilar fundamental de cualquier sistema de educación que se llame intercultural y bilingüe.

Además, señalan un elevado gasto público en consultorías sobre educación encargadas a especialistas extranjeros. La realización de consultorías desde una visión externa es adecuada para obtener una valoración objetiva de la situación de la EIB y del propio SEIB, pero se está obviando la riqueza, la experiencia y el conocimiento acumulado por muchos indígenas ecuatorianos durante años: líderes, maestros e investigadores que participaron en los procesos históricos de EIB en el país y en la constitución de la

DINEIB, maestros con una dilatada experiencia, ex-directores de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y otros que investigan sobre EIB y que están en permanente contacto con las comunidades. Esto último representa un elemento radicalmente importante para que la educación se oriente hacia las necesidades propias de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En cuanto a la situación laboral de los maestros, afirman que las disposiciones constitucionales y legales relativas a la regulación salarial no se cumplen y que los sueldos percibidos están por debajo de lo establecido, mientras que el sistema de movilidad docente y los nombramientos, efectivamente, están manipulados. En relación a los nombramientos, critican el hecho de que en muchas ocasiones se hagan “a dedo”, privilegiando a maestros favorables al régimen político y perjudicando a aquéllos que no lo son. En estos casos, a los segundos se les obliga a rendir la prueba establecida por el Ministerio, no así a los primeros.

Por último, estos funcionarios consideran que las unidades del Milenio representan el proyecto educativo propio del Estado, impuesto a los pueblos y nacionalidades. Señalan la distancia existente entre estos establecimientos y los reclamados por la CONAIE, que siguen un modelo educativo comunitario. Las unidades del Milenio son de corte occidental, están orientadas al proyecto económico del gobierno -basado en la explotación de la matriz productiva-, priorizan el inglés y el castellano por encima de las lenguas maternas, se cierran al campo y no reproducen las culturas indígenas. Al contrario, las escuelas basadas en el modelo educativo comunitario -especialmente las rurales- responden a una educación esencialmente indígena: están abiertas a la comunidad para ser funcionales a sus propias necesidades sociales, económicas y productivas y reproducir las lenguas y culturas ancestrales y están abiertas al campo, buscando el contacto con la naturaleza (Montaluisa, 1988; Yucra, 2004; Villanueva, 2013), la vivencia y el desarrollo del verdadero Sumak Kawsay. Sin embargo, la desigual inversión entre unas y otras y el impulso del Estado a su proyecto educativo propio, en detrimento del defendido por el movimiento indígena, impide que la EIB se desarrolle conforme a las claves establecidas por la CONAIE. Como hemos visto, el Plan de Reordenamiento de la oferta educativa y el cierre de unidades educativas comunitarias unidocentes y pluridocentes dan cuenta de ello.

Asimismo, sostienen que el Plan revela una falta de planificación que puede apreciarse a través de diferentes elementos: la mala ubicación de algunas unidades del Milenio en zonas de difícil acceso, la falta de transporte escolar que obliga a los estudiantes a caminar durante horas o impiden su acceso a la educación y los conflictos entre comunidades para que los establecimientos sean construidos en sus terrenos. Estos elementos han sido constatados a través del trabajo de campo, pudiendo comprobarse que, aunque el discurso institucional celebre los supuestos avances en materia de EIB, el Estado sigue sin aterrizar en las comunidades, donde la situación de pobreza no está resuelta y la calidad educativa, desde los estándares del gobierno, no responde a las necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas.

5.2.1.2. La recentralización de la DINEIB

Tanto los sujetos pro-gobierno como los opositores a él reconocen que antes de su recentralización en 2009, la DINEIB disfrutaba de mayor poder de decisión y autonomía para gestionar la EIB, lo que le permitía una mayor libertad a la hora de administrar presupuestos y personal y de crear materiales educativos. Sin embargo, la recentralización es vista desde posiciones distintas.

Como cabe esperar, las máximas autoridades de la Subsecretaría y la DINEIB –el Subsecretario y el Director Nacional de EIB, respectivamente- otros sujetos con cargos de libre designación y los funcionarios afines al gobierno de la Revolución Ciudadana se manifiestan a favor de esta recentralización. Ofrecen dos razones principales: una relacionada con la educación y otra con la corrupción.

En primer lugar, la necesidad de esta recentralización se explica desde la afirmación de que la autonomía de la DINEIB y su gestión por parte de la CONAIE provocaba que la EIB estuviera sesgada hacia lo indígena y no tuviera en cuenta al resto de la sociedad ecuatoriana, principalmente a la blanco-mestiza, de presencia mayoritaria en el país. Al respecto de dicha afirmación, debemos hacer dos observaciones. La primera es que, antes de la entrada en vigencia de la LOEI, el sistema educativo ecuatoriano se dividía en dos subsistemas: el hispano (blanco-mestizo) y el bilingüe (indígena). De igual manera que el sistema hispano no contemplaba lo indígena, el sistema indígena no contemplaba lo hispano. Por tanto, no tiene sentido acusar al anterior SEIB de no tener

en cuenta a la sociedad blanco-mestiza, cuando el anterior sistema hispano tampoco tenía en cuenta a la sociedad indígena.

La segunda refiere al hecho de que a partir de la entrada en vigor de la LOEI se crea un único Sistema de Educación Nacional, en el que debe incluirse la perspectiva intercultural (Artículo 6, Literal c) y, progresivamente, el aprendizaje de al menos una lengua ancestral (Artículo 6, Literal l). Dentro de este Sistema Nacional se ubica el SEIB, el cual pretende fortalecer y reproducir las culturas y lenguas indígenas. Pero en la práctica no se hace ni una cosa ni la otra, al contrario, el SEIB está sesgado hacia lo blanco-mestizo, cuando precisamente hoy se habla de un Sistema de Educación Nacional Intercultural, amparado por una Ley Orgánica de Educación Intercultural y una Constitución que reconoce al Estado como intercultural y plurinacional.

La segunda razón por la que la DINEIB debía recentralizarse tiene que ver con el monopolio de la CONAIE sobre la Educación Intercultural Bilingüe a través de dicha institución. Fruto de ello fueron –se afirma– la burocratización de algunos dirigentes indígenas y la corrupción, debido a la incapacidad de la Confederación para manejar autónomamente personal y presupuestos, lo que llevaría al beneficio de unos pocos sin acuerdo entre las partes, a diferencia de los cauces de negociación para la toma de decisiones que hoy se establecen en el Ministerio de Educación. Asimismo, también se plantea que la consolidación de Pachakutik –considerado el partido político de la CONAIE– hizo que la EIB se utilizara para hacer política, algo que se ha impedido a través de la nueva Constitución, la cual otorga al Ministerio la rectoría de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe:

“Antes, en la década de los 90, hasta 2000-2009, la EB estaba manejada por las organizaciones indígenas, tenían más poder, más autonomía, tenían su propio presupuesto, así decía la Ley 150. En verdad, teníamos más autonomía, más poder de decisión en las organizaciones indígenas para entrar a trabajar a la educación bilingüe, las organizaciones tenían que dar el aval a los docentes, a las autoridades tenían que nombrar ellos pero... En teoría se decía que aquí tenemos tres grandes organizaciones indígenas a nivel nacional: la CONAIE, la FEINE y la FENOCIN. Pero, entre las tres organizaciones debían manejar equitativamente, pero casi siempre más poder tenía la CONAIE. Entonces en todas las provincias, aquí en la Dirección

Nacional, sólo ponían a su gente. Incluso manejaron políticamente a través de la educación bilingüe, se consolidó pues la Pachakutik. Era un movimiento político. Se trabajó también para candidatos, para diferentes dignidades, daban partidas presupuestarias a los dirigentes, creaban colegios, escuelas, como favoreciendo a un grupo de dirigentes. Entonces eso perdieron porque a partir de la nueva Constitución el Ministerio de Educación tomó su rectoría. Entonces, en estos años estamos ya más empeñados en la tarea pedagógica, académica, cultural y lingüística y no tanto política. Ya la política ellos hacen aparte, digamos”³²⁷.

Por su parte, los funcionarios opositores al gobierno entienden la pérdida de autonomía de la DINEIB como un acto de dominación colonial del gobierno sobre los pueblos y nacionalidades. La descentralización otorgaba a las organizaciones, no sólo autonomía técnica, financiera y administrativa para gestionar la EIB, fortalecer la identidad y despertar conciencia entre los pueblos y nacionalidades, sino que también les permitía tener cada vez más poder político y de decisión, transformando así las estructuras hegemónicas de poder y dominación. En definitiva, hacer realidad el Estado plurinacional. Algo que fue visto por el gobierno como una amenaza a la integridad del Estado-nación unificado, de aquí su recentralización. En este sentido, un funcionario de la DINEIB y militante de la CONAIE, señala:

“Estamos en un proceso de retroceso en este momento, porque hace 23 años nosotros planteamos como una política del Estado la participación de los pueblos y nacionalidades en un espacio llamémosle de administración pública, como es la DINEIB, que por un lado constituía un espacio de representación de los pueblos en el Estado y por otro lado también asumía el rol de una entidad especialista en el desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos y nacionalidades y a estas alturas, estamos viviendo otra vez algo colonial por la testarudez del gobierno, por el desconocimiento y por el miedo que ellos tienen de que estemos en el Estado, como quien dice, es una amenaza. Entonces, pretende de alguna manera simplemente ahora que seamos una representación folklórica y no una representación real en las propias esferas del Estado. Pero eso sí, nos utiliza para el marketing dentro y fuera del país,

³²⁷ Entrevista a A.C. Director de la DINEIB y profesor en la Universidad Politécnica Salesiana. Indígena. 10/07/2013.

porque qué lindo mostrar a los indiecitos y decir que aquí hay la interculturalidad y la plurinacionalidad”³²⁸.

Otros como Luis Montaluisa sostienen que, además del temor del gobierno a la realidad del Estado plurinacional, una razón añadida para la recentralización tuvo que ver con el cambio de modelo de desarrollo que proponía la DINEIB para todo el país -con el aval de la CONAIE- y que pretendía impulsarse a través de la educación intercultural bilingüe. Se trataba de una alternativa al modelo de desarrollo económico, extractivista y capitalista basada en el respeto a la naturaleza y en el uso responsable de sus recursos, en consonancia con la máxima indígena del Sumak Kawsay. Esta propuesta fue entendida por el gobierno como una amenaza para el propio sistema, ya que su proyecto económico se basa en el extractivismo. Todo ello redundó en un impulso a la recentralización de la DINEIB, proceso que se llevó a cabo, según Montaluisa, de manera ilegal:

“De entrada trataron de dominar por dos razones. La primera es en realidad tener ellos el poder, los indígenas somos buenos cuando estamos al servicio de ellos, pero los indígenas no somos buenos si queremos libertad y hacer... entonces, le veían muy mal que la Dirección Bilingüe tenga su propia autonomía. La segunda razón de haber hecho esto es ya las luchas nacionales, o sea, es el modelo de desarrollo y entonces este modelo de desarrollo del Estado evidentemente es extractivista, minero, petrolero, entonces claro, la educación bilingüe era una amenaza para el sistema porque nosotros proponíamos un modelo de desarrollo respetuoso con nuestra *Pachamama*. Entonces había que quitarnos el poder, es así de sencillo. Al principio lo hicieron legalmente porque había una ley que protegía a la DINEIB y al sistema, pero el presidente mandó un decreto entregando con el dominio del Ministro y entonces eso era ilegal y la DINEIB pierde la autonomía, entonces ya ellos son ahora los consultores, los asesores, los que dirigen, los que hacen... entonces este es un asunto colonial de controlar a la población indígena y de ostentar ellos el poder,

³²⁸ Entrevista a M.M. Funcionario de la DINEIB y Ex-director de la misma. Secretario Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas. Indígena. 17/09/2013.

porque si es que el pueblo indígena tiene la capacidad de auto dirigirse, pues entonces ellos dicen ‘no, aquí yo voy a mandar’³²⁹.

La mayoría de estos funcionarios también reconocen la corrupción hacia el interior de la DINEIB antes de su pérdida de autonomía y adoptan posiciones intermedias y otras más radicales respecto a la recentralización. Muchos de ellos coinciden en que la dirigencia corrupta utilizaba la EIB para hacer política, motivo por el que la DINEIB llegó a convertirse en un espacio político alejado de los verdaderos objetivos pedagógicos y educativos que en teoría debía perseguir. Al respecto, algunos señalan que muchos dirigentes indígenas de la CONAIE se contaminaron de los vicios, la burocracia y la partidocracia blanco-mestiza del sistema y no manejaron la educación conforme a las demandas del movimiento indígena. En beneficio propio, trabajaron para asegurarse un puesto de trabajo en el Ministerio y traicionaron al pueblo, lo que ha perjudicado tremendamente la relación entre las bases y la dirigencia. Por ello, y a pesar de mantenerse a favor de la CONAIE, entienden que muchos indígenas se hayan posicionado a favor de Alianza País y que actualmente apoyen la constitución de la Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana:

“Resulta que estos compas que les elegimos por ser mejor profesional, pero eran los peores porque aprendieron la misma vaina del sistema, de esa actitud de valerme no más de ese puesto y no más, entonces, ¿qué puede esperar? Ya la gente mismo ya se dieron cuenta de eso, que no está cumpliendo absolutamente nada con esos preceptos, por esas ideas iniciales. Nuestros compañeros dirigentes querían hacerse una cápsula ‘que solamente nosotros, nosotros’, pero las comunidades siguen en la misma situación. Entonces lógicamente como que han perdido toda la fuerza. Entonces el gobierno ya quitó eso y yo esa parte veo adecuado. Y yo digo, yo soy de la CONAIE, pero veo adecuado. Más antes era sin negociación, decía ‘a ti te vamos a dar un ministerio, a ti te vamos a dar algo y ya callado la boca’ y el resto de la gente queda tapadita la boca, entonces esas cosas ya también la gente va mirando y por eso hoy están con el gobierno”³³⁰.

³²⁹ Entrevista a L.M. Primer dirigente de Educación, Ciencia y Cultural de la CONAIE y primer Director de la DINEIB, de la que actualmente es funcionario. Militante de la CONAIE. Indígena. 18/09/2013.

³³⁰ Entrevista a J.A. Militante de la CONAIE y funcionario de la DINEIB. Indígena. 18/09/2013.

Desde una posición más radical, algunos funcionarios defienden que hoy la DINEIB no está descontaminada de la política ni de la corrupción. Reconocen los errores que otros compañeros cometieron en el pasado, pero señalan que el actual gobierno manipuló a los pueblos y nacionalidades y a muchos dirigentes de la CONAIE en campaña política, prometiendo un cambio de paradigma educativo, social, económico y político; un argumento que modificó en Montecristi cuando se redactó la Constitución vigente. Además, subrayan que muchos indígenas están en la DINEIB, no por desarrollar una EIB que beneficie a los pueblos y nacionalidades sino por el mismo interés de asegurarse un puesto de trabajo a cambio de apoyar al actual gobierno, al que tachan de altamente corrupto.

“Esta gente entraron y manipularon a la CONAIE y al pueblo, porque dijeron que iban a cambiar todo en la campaña y resulta que no hicieron nada, todo cambiaron en Montecristi. Y de ahí, ves a muchos dirigentes que están en cargos, hay otros de esta gente no indígena que están en la CONAIE o muchos de ellos que están ahí porque están esperando que la CONAIE dialogue con el gobierno para conseguir algún cargo, o sea, lo mismo de antes cuando teníamos la autonomía, que no es gente que esté por convicciones, por la educación, por los pueblos indígenas, es por el puestito no más, porque este gobierno es muy, muy corrupto. De los actuales dirigentes indígenas quedan muy pocos que se quedaron así con una posición radical, muchos ya se pusieron del lado del gobierno. Entonces, ¿de qué estamos hablando?”³³¹.

5.2.1.3. La Construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB

Como no puede ser de otra forma, los cargos públicos de libre designación y los funcionarios que apoyan a la Revolución Ciudadana afirman que se está construyendo el Estado intercultural y plurinacional desde el actual Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. De nuevo acuden al discurso institucional, haciendo referencia a las concepciones de interculturalidad y plurinacionalidad recogidas en la Constitución y en la LOEI.

³³¹ Entrevista a L.M. Primer dirigente de Educación, Ciencia y Cultural de la CONAIE y primer Director de la DINEIB, de la que actualmente es funcionario. Militante de la CONAIE. Indígena. 18/09/2013.

Consideran que al interior del Sistema de Educación Nacional se están generando procesos educativos sustentados sobre los pilares de la plurinacionalidad y la interculturalidad, que permiten acercar el conocimiento de los “unos” a los “otros”: de los pueblos y nacionalidades a la sociedad blanco-mestiza y viceversa. Se plantea la necesidad de la interculturalidad para superar el anterior sistema en el que la educación indígena no incorporaba los conocimientos universales, el inglés y la informática. Justamente, esta es la idea de las unidades del Milenio. Como hemos visto, una de sus principales características es la dotación de equipamiento informático y la enseñanza del inglés, a lo que se suman los conocimientos considerados universales –léase occidentales-. Asimismo, llama la atención la incidencia de estos empleados públicos en la incorporación de dichos conocimientos en los textos y la poca referencia a la incorporación de los conocimientos ancestrales en los mismos.

“Desde esta mirada estamos construyendo ya procesos educativos dentro de este parámetro de la interculturalidad, inclusivo para todas las culturas, para todas las nacionalidades, dentro de una cuestión de... equidad, de igualdad de oportunidades, igualdad de poderes, igualdad de aprendizajes... porque antes en la EB incluso los contenidos estaban sesgados solamente hacia lo indígena. De pronto nuestras escuelas interculturales no estaban estudiando lo que los estudiantes de acá, de un famoso colegio Mejía estudian, por ejemplo. Nosotros no queremos negar el inglés, no queremos negar la computación, no queremos negar la ciencia universal, queremos que los estudiantes del la selva, los estudiantes del páramo, estén estudiando lo mismo que están estudiando aquí en Quito”³³².

En lo concerniente a las lenguas, como parte intrínseca a la construcción de un Estado intercultural y plurinacional, se vuelve a recurrir a lo dispuesto en la Constitución y en la LOEI. Tanto los individuos con cargos públicos como los funcionarios afines al gobierno afirman que ya se ha puesto en marcha la enseñanza y alfabetización de los indígenas en sus propias lenguas ancestrales y el aprendizaje de, al menos, una lengua indígena en las unidades educativas hispanas, como establece el Artículo 6 (Literal l) de la Constitución. No sólo eso, sino que el SEIB está garantizando el trilingüismo -el

³³² Entrevista a A.C. Director de la DINEIB y profesor en la Universidad Politécnica Salesiana. Indígena. 10/07/2013.

castellano, la lengua indígena y el inglés-, por lo que debería hablarse de una educación plurilingüe antes que bilingüe. Sostienen que también desde el plurilingüismo se está construyendo el Estado Intercultural y Plurinacional, donde cualquier ciudadano podrá dirigirse a cualquier institución estatal y le hablarán en su propia lengua. El contraste entre estos alegatos y nuestro trabajo de campo y el análisis de las mallas curriculares vuelven a revelarnos la distancia entre los discursos institucionales y la realidad.

“Nosotros en el SEIB garantizamos el aprendizaje de la lengua ancestral, de la lengua indígena, y el aprendizaje de la lengua oficial, en este caso el castellano, y el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso el inglés. Más bien debemos hablar de un sistema trilingüe, pues no es bilingüe realmente. Entonces, yo si soy kichwa, si soy waorani, voy a cualquier institución y me hablan en kichwa o en waorani. Desde ahí las lenguas forman parte del Estado intercultural y plurinacional”³³³.

Del otro lado, los funcionarios contrarios al gobierno de la Revolución Ciudadana señalan que, pese a lo establecido en la normativa, el Estado y la sociedad blanco-mestiza asumen que la interculturalidad y la plurinacionalidad sólo incumben a los pueblos y nacionalidades, lo que supone una interpretación errónea de estas categorías. El Estado intercultural y plurinacional implicaría necesariamente un principio de convivencia e interacción, en el que deben compartirse espacios políticos, de poder y decisión, sociales, económicos y culturales (Simbaña, 2008; Acosta, 2009), algo a lo que el Estado ecuatoriano rehúsa, de aquí, la pérdida de autonomía de la DINEIB.

“El Estado maneja el concepto de interculturalidad como sinónimo de los pueblos y nacionalidades, entonces, realmente no es hablar en el sentido de la interacción, la interrelación y en términos de la participación efectiva, como nosotros, de convivencia, porque a nivel de los pueblos y nacionalidades nosotros establecemos la idea de la interculturalidad como una convivencia armónica, social, económica, política, en este caso, de todo el conglomerado social del país. No miran para decir concretamente en el Estado, siempre están diciendo bueno pues hay que hacer la interculturalidad y por lo tanto hay que poner a alguien para que controle a los indígenas, cuando la interculturalidad es una dinámica de convivencia y no es para controlarles. Fundamentalmente ese es el concepto errado y a partir de ello también

³³³ Entrevista a P.B. Directora de la Dirección Distrital de EIB de Latacunga. Mestiza. 08/05/2014.

hay que entender que la plurinacionalidad también es compartir espacios, en este caso, de la administración pública o espacios de poder, y es lo que no quieren hacerlo”³³⁴.

Estamos de acuerdo con estos alegatos, puesto que coinciden con los resultados obtenidos en la investigación, que apuntan en la dirección de una interpretación inadecuada de las categorías de interculturalidad y plurinacionalidad en las políticas públicas: vaciadas de su significado verdadero, no permiten cuestionar ni transformar las estructuras de dominación sobre las que se sostiene el Estado ecuatoriano sino mantener su vigencia. Estos mismos sujetos señalan que desde la vertiente educativa estas estructuras se concretan, de hecho, en modelos educativos prácticamente monoculturales y monolingües que no atienden la diversidad cultural y lingüística. Por ello afirman que a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe no es posible la construcción del Estado intercultural y plurinacional.

“La Constitución, digamos, lo pusieron... algo muy romántico... la plurinacionalidad, todo eso, ¿no?, ellos asumieron el discurso del movimiento indígena. Pero lo han hecho para controlar a los indígenas, para tenerlos ahí y que hagan lo que ellos quieren. Desde adentro, el Ministerio no genera propuestas, planteamientos, proyectos con esa visión de diversidad cultural y lingüística que es la que corresponde históricamente a las nacionalidades. No es ninguna cosa del otro mundo, es algo justo y algo histórico para que este país se llame plurinacional, caso contrario es lo que está ocurriendo, tenemos una educación homogeneizante que no llevará a un Estado plurinacional ni al Estado intercultural”³³⁵.

5.2.2. La CONAIE

5.2.2.1. La gestión del SEIB desde las políticas públicas educativas

³³⁴ Entrevista a M.M. Funcionario de la DINEIB y Ex-director de la misma. Secretario Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas. Indígena. 17/09/2013.

³³⁵ Entrevista a A.M. Miembro fundador de la CONAIE y militante. Funcionario de la DINEIB. Indígena. 08/07/2013.

Desde la CONAIE se considera que las políticas públicas del SEIB responden a múltiples errores y contradicciones. El error fundamental del sistema reside en la idea de EIB sobre la que está construido: una idea basada en el “yo” y en su sentido individualista occidental, frente al “nosotros”, la comunidad y el *ayllu*³³⁶, pilares esenciales de la educación desde la concepción indígena (Montaluisa, 1988; Yucra, 2004; Villanueva, 2013). Según la Confederación, el Estado no ha desarrollado una investigación en profundidad sobre los principios filosóficos de la EIB, ni sobre a qué necesidades debe responder un modelo educativo de estas características. De aquí, que esté implantando un modelo ajeno a la cultura y a las necesidades de los pueblos y nacionalidades, sustentado sobre lógicas y dinámicas de pensamiento radicalmente diferentes.

Por otro lado, dada la reorientación del sistema educativo hacia la explotación de la matriz productiva, la CONAIE advierte sobre la desaparición de la educación intercultural bilingüe, la vulneración de los derechos educativos y culturales de los pueblos y nacionalidades y la violación de los derechos de la naturaleza, todos reconocidos constitucionalmente. La Confederación desaprueba las incongruencias existentes entre la adopción del Sumak Kawsay como eje regulador de las políticas públicas del Estado, a un nivel discursivo, y la desatención, en la práctica, de los derechos educativos y de la naturaleza. Como han explicado Acosta (2013), Moreno (2014) y otros (Bretón, Cortez y García, 2014), una de las bases fundamentales del Sumak Kawsay es el establecimiento de una relación armoniosa y de respeto entre el ser humano y la naturaleza, alejada de la visión antropocéntrica de la vida y de la explotación indiscriminada de los recursos naturales, propia de las lógicas del capital y del mercado. Dentro de las cosmovisiones indígenas, la identidad lingüística y cultural debe reforzarse desde la concepción holística de la vida, de la que la naturaleza es el pilar fundamental. Partiendo de esta primera valoración, veamos cuáles son las valoraciones de la CONAIE sobre la gestión de los principales componentes del SEIB a través de las políticas públicas: los libros escolares (tratamiento de la diversidad cultural e incorporación de la perspectiva intercultural y de las lenguas indígenas), el MOSEIB y el AMEIBA, los docentes y las unidades educativas del Milenio.

³³⁶ El *ayllu* es el conjunto de familias extensas que residen en la comunidad, están unidas por un vínculo de consanguineidad, religioso, económico y territorial y trabajan y comparten colectiva y solidariamente un territorio de propiedad común (Mejía, 1995, p. 20).

Para la CONAIE, el tratamiento de la diversidad y la incorporación de la perspectiva intercultural y de las lenguas indígenas en los libros escolares no se realizan adecuadamente, pese a lo dispuesto en la normativa vigente. Como también han señalado otros agentes sociales, mientras que la diversidad cultural no es representativa de la realidad étnica del país, la concepción de interculturalidad es perversa, no sólo porque esté asociada exclusivamente a lo indígena sino porque se reduce a la introducción de imágenes descontextualizadas sobre los pueblos y nacionalidades, así como a la referencia puntual de algunas celebraciones que se folklorizan. También vuelve a señalarse la preeminencia en los textos de la sociedad blanco-mestiza, de los modelos de vida y los conocimientos occidentales y se llama la atención sobre los contenidos que promueven una visión de inferioridad de la población indígena. De la misma manera, la CONAIE critica especialmente la versión “neutral” y reducida del levantamiento de 1990, entendido como un acontecimiento fundamental de la historia del movimiento indígena y del propio país.

Respecto a las lenguas indígenas, para la Confederación representan el elemento más importante del proceso educativo y, dado que articulan un mundo muy distinto al que se construye desde el castellano, deben ser tratadas como lengua principal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero no se han incorporado adecuadamente, se afirma. Al igual que otros agentes sociales, algunos miembros de la CONAIE consideran que la supervivencia de las lenguas indígenas no está garantizada a través del SEIB, sino que será el ámbito informal –familiar y comunitario- el que asegure su reproducción y conservación. Sin embargo, aquí volvemos a incidir en el grave problema de la falta de transmisión de la lengua por parte de muchos progenitores, por las razones que hemos expuesto en repetidas ocasiones.

Por todo lo dicho anteriormente, los materiales de texto, lejos de favorecer el diálogo intercultural, generan una homogeneización cultural que es entendida por la Confederación como un proceso de neocolonización, como declara Mario Bustos:

“Nosotros consideramos que vivimos un proceso de neocolonización. En educación hay un proceso de homogenización. Entonces, textos escolares en idiomas que no es el nuestro y contextos culturales que tampoco son los nuestros, o sea, te rompe con la

cultura, te rompe con la identidad, o sea, promueve la homogeneización cultural, la destrucción cultural”³³⁷.

Según la CONAIE, desde estos mismos planteamientos se han construido el MOSEIB y el AMEIBA. Si de lo que se trata es de promover la EIB, dichos instrumentos deberían privilegiar a las lenguas indígenas, a partir de las cuales tendría que diseñarse un currículum holístico e integral (Montaluisa, 1988; Fernández, 2005; Villanueva, 2013). A diferencia de ello, el MOSEIB y el AMEIBA se construyen sobre el castellano y los contenidos de estudio se separan en áreas de conocimiento. Asimismo, la Constitución y la LOEI disponen la incorporación de las lenguas indígenas y de la diversidad cultural al currículum, disposiciones que contradicen los principios sobre los que realmente han sido confeccionadas las mallas curriculares: una sola lengua –el castellano- y un solo modelo socio-cultural –el blanco-mestizo-.

Estos instrumentos no han sido correctamente diseñados, según la Confederación, por dos motivos principales: en primer lugar, las personas encargadas de su gestión son economistas, ingenieros y otros profesionales ajenos a la EIB –recordemos que, por ejemplo, el Subsecretario de EIB es economista-; en segundo lugar, la condición mestiza del personal de la Subsecretaría y de la DINEIB explica que el MOSEIB y el AMEIBA se hayan confeccionado desde una total ignorancia sobre las lenguas, cosmovisiones y necesidades de las comunidades indígenas. A todo esto la Confederación añade el hecho de que muchos sujetos con cargos públicos designados por el gobierno y muchos funcionarios del Estado cooptados por el régimen, pese a ser indígenas, apoyen los procesos de homogeneización lingüística y cultural que la Revolución Ciudadana está llevando a cabo a través de estos instrumentos y del propio SEIB.

En lo relativo a los docentes, los líderes de la CONAIE consideran que la capacitación en EIB ni se ha puesto en marcha ni se va a poner. La mayoría de los maestros son mestizos que no han recibido la formación adecuada. Justamente, la falta de docentes capacitados en EIB es una de las grandes fallas del SEIB para poner en marcha el modelo de educación defendido por el movimiento indígena. Al respecto, la

³³⁷ Entrevista a M.B., intelectual, militante de la CONAIE y ex-director su área de Comunicación. Indígena. 10/07/2013.

Confederación señala el desinterés del gobierno por promover la formación de los maestros y la actitud de muchos de éstos respecto a la educación: ya sean indígenas o mestizos, no muestran mayores preocupaciones que la de obtener su sueldo porque no comprenden el verdadero significado de la educación intercultural bilingüe ni de lo que es un Estado intercultural y plurinacional. Incluso muchos de ellos sostienen que “nuestros alumnos no sacan buenas notas porque saben kichwa”³³⁸.

A su vez, esto es el resultado de una nueva situación en la que los docentes que trabajan en unidades interculturales bilingües son regulados por el Estado, quien establece un concurso de méritos-oposición dentro de un sistema meritocrático para llevar a cabo la asignación maestro-unidad educativa. Hasta la reforma del 2009, eran las propias organizaciones indígenas las que elegían a los educadores, lo cual generaba un mayor vínculo entre el maestro, las organizaciones y la comunidad y garantizaba una mayor participación en las realidades y necesidades locales, permitiendo, particularmente a los mestizos, su apertura hacia el mundo indígena. Este cambio ha provocado que en la actualidad el docente cree un vínculo menos fuerte con las organizaciones y las comunidades, para establecer una relación más sólida con el Estado, de quien depende económicamente.

Al igual que otros agentes sociales, la CONAIE sostiene que la falta de capacitación de los maestros, especialmente de los mestizos, provoca que en el aula no se aplique un verdadero modelo de EIB, sino que se desarrolle una copia del modelo de educación hispano, dando lugar a un proceso de aculturación de los estudiantes desde sus primeros años de vida, como hemos corroborado en nuestro trabajo de campo. Ello, sumado a las características de los materiales escolares, promueve la homogeneización cultural y el debilitamiento de la identidad étnica. La CONAIE considera que los docentes de unidades educativas interculturales bilingües deben ser indígenas pertenecientes a la parroquia en la que se ubica la unidad. De esta manera, se garantizaría, de una parte, la enseñanza de la lengua y las cosmovisiones y, de otra, que el educador conozca las necesidades locales, lo que asegura el vínculo entre escuela y comunidad y el impacto positivo de aquélla sobre ésta. Vuelve a señalarse uno de los elementos base del modelo de EIB: la articulación entre escuela y comunidad para garantizar la satisfacción de las

³³⁸ Entrevista a P.M. Militante de la CONAIE y líder histórico del MICC. Director del SEIC. Indígena. 08/05/2015.

necesidades socio-culturales, políticas y económicas de la población indígena (Fernández, 2005).

Respecto a la situación laboral de los maestros, la Confederación subraya que el Estado vulnera los derechos laborales que el docente tiene reconocidos por la Ley. Una vez más, se indican la percepción de salarios inferiores a lo establecido y la manipulación del sistema de movilidad y de los nombramientos. La CONAIE critica la inestabilidad laboral a la que los maestros de las unidades educativas interculturales bilingües están sometidos, a través de la ilegalidad de los procesos de nombramiento, los contratos temporales y los despidos, especialmente de docentes indígenas favorables al movimiento indígena. En este sentido, sostiene que el objetivo del gobierno es sacar de las instituciones del Estado a aquéllos que se manifiestan en contra de Alianza País e incorporar a quienes, a través de su voto, la apoyan. Coinciden, pues, con otros agentes sociales en que la EIB es un espacio fuertemente politizado.

“Es que los profesores indígenas están en entredicho, ningún profesor indígena está asegurado su puesto. El gobierno quiere meter a su gente y echa a los que no. Y la política del Estado engaña a todos porque dan contrato un año de profesor, este año ahora viene otro, amigo del presidente, del gobierno, del partido y así van rotando. Están mandando fuera muchos profesores y a dejarles sin nada. La cuestión esta del cambio de profesores es una cuestión de carácter político. El Estado, en este caso Alianza País, necesita generar una base social que le permita soportar los cambios que está realizando, necesita sostener eso. Entonces, si tiene un profesor acá, totalmente comprobado que es de Alianza País y que puede hacer un trabajo de carácter político al interior de las comunidades, súper. Porque la otra cosa que yo veo es como una estrategia de Alianza País para desarticular el movimiento indígena. Simplemente ‘te pongo, te pongo te pongo, pero a cambio de esto, voto’”³³⁹.

Por último, para la CONAIE, como para otros agentes sociales, las unidades del Milenio constituyen el proyecto educativo estrella del Estado, sustentado sobre una concepción individualista y occidental de la educación. La Confederación señala el apoyo económico que el gobierno ofrece a estos establecimientos frente al abandono del resto

³³⁹ Entrevista a A.C., dirigente de Educación, Ciencia y Tecnología de la CONAIE. Indígena. 27/04/2015.

de unidades educativas, especialmente las rurales, consideradas por el presidente de la República como “escuelas de la pobreza”. Es aquí donde hay un mayor distanciamiento entre las demandas educativas de la Confederación y el proyecto educativo de la Revolución Ciudadana. En este sentido, hemos visto tanto el gasto público que el Estado realiza para dotar a estos centros de tecnología punta y el impulso al inglés en detrimento de las lenguas indígenas, como la creación de convenios entre la unidad *Sumak Yachana Wasi* y la universidad *Yachay*, orientada hacia el proyecto económico nacional. El modelo educativo y económico del Estado y el reclamado por la CONAIE son, por tanto, radicalmente opuestos. La escuela intercultural bilingüe, desde su concepción indígena, no responde a los criterios occidentales de educación establecidos por el Estado. De aquí, que éste impulse las unidades del Milenio y abandone, de hecho, las unidades educativas que siguen el modelo comunitario -urbanas y especialmente rurales- hasta tratar de hacerlas desaparecer a través del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa.

Según la Confederación, pese a que las unidades del Milenio se consideren instituciones interculturales bilingües, no profundizan en los principios filosóficos y pedagógicos de lo que debe ser una verdadera EIB, ni en el pensamiento, las lenguas y cosmovisiones indígenas. Al contrario, reducen la cultura a los signos más visibles y susceptibles de ser folklorizados –por ejemplo, la vestimenta a través de un uniforme o la celebración de algunas fiestas puntuales-. De esta manera, se señala que más allá de la inversión realizada en unidades del Milenio, la educación no ha experimentado cambios profundos que satisfagan las demandas del movimiento indígena sino que se ha distanciado de ellas. Teniendo en cuenta la existencia de un mundo globalizado, la CONAIE apoya el trilingüismo, el aprendizaje de conocimientos informáticos y de otros considerados universales, pero sin menoscabo de lo que desde la concepción indígena debe ser la EIB. A este respecto, sostiene que el nuevo modelo educativo posee una baja calidad pedagógica, los programas no son lingüística y culturalmente pertinentes, los maestros no tienen la formación necesaria y las infraestructuras no son adecuadas, dado que están cerradas al medio y a la interacción con la naturaleza.

Las escuelas comunitarias son consideradas, no sólo por el movimiento indígena sino por muchos especialistas internacionales, referentes de innovación, pertinencia y transformación cultural. En tal sentido, la Confederación subraya que las escuelas de

modelo comunitario no tendrían porqué ser “escuelas de la pobreza” si el Estado desarrollara políticas de calidad y financiación para impulsar su mejora, como *de facto*, ocurre con las unidades del Milenio.

5.2.2.2. La recentralización de la DINEIB

Para la CONAIE la pérdida de autonomía de la DINEIB ha supuesto la negación a los pueblos y nacionalidades del derecho a decidir sobre su propia educación, lo que entiende -al igual que otros agentes sociales- como parte del proceso de neocolonización que lleva a cabo el Estado. De aquí que en 2009, cuando la emisión del Decreto 1585 acababa con la autonomía técnica, administrativa y financiera de la DINEIB, pidiera con el apoyo de todas sus organizaciones miembro la derogación del Decreto, ya que además de considerarlo inconstitucional violaba la Ley 150 de 1992, por la que se descentralizaba la institución. También lanzó un comunicado público para denunciar la acción del gobierno y puso en cuestión el espíritu democrático de Alianza País y de las medidas adoptadas contra los procesos educativos y culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas. En este comunicado, la CONAIE hizo un “llamamiento a la solidaridad internacional, a los Pueblos Indígenas, al Mundo y a las instituciones garantes de derechos culturales de la educación para que apoyen la lucha contra la evolución de las políticas del régimen Correa, que busca destruir al movimiento indígena organizado a través de la destrucción de sus procesos fundamentales”³⁴⁰.

Según la Confederación, con anterioridad a su recentralización, la DINEIB era una entidad potencialmente capaz de transformar la realidad de la población indígena porque conocía de cerca y desde dentro su problemática, lo que le permitía tomar decisiones eficaces al respecto. Su situación descentralizada dentro del aparato estatal hacía que las organizaciones tuvieran potestad para administrar la EIB y ganar espacios políticos y de decisión, en la vía de promover la construcción del Estado plurinacional. Esto, como se ha explicado ya, fue interpretado por el gobierno como un riesgo para la unidad nacional. Algunos líderes de la CONAIE afirman que, en la actualidad, al estar sometida al criterio de autoridades que desconocen las necesidades de los pueblos y

³⁴⁰ Véase: http://movimientos.org/es/enlacei/show_text.php3%3Fkey%3D13810

nacionalidades y que se enfrentan a ellas desde una perspectiva homogeneizadora y neocolonial, la DINEIB ha perdido capacidad de cambio.

También como otros agentes sociales, la Confederación reconoce la corrupción existente al interior de la DINEIB antes de su recentralización en 2009 y que ésta se había convertido, en gran medida, en un espacio político que se desvinculó de las metas educativas que había asumido. Esto es algo duramente criticado por la CONAIE, ya que “muchos dirigentes y funcionarios se burocratizaron, se acomodaron y nada más, sólo querían la plata y más plata y abusaron de su puesto en beneficio propio y no estuvieron ahí para servir al pueblo”³⁴¹. Sin embargo, la Confederación también sostiene que hoy la DINEIB sigue siendo un espacio politizado: muchos de los actuales políticos y funcionarios de la entidad ocupan puestos designados “a dedo” a cambio del apoyo al gobierno. Concretamente, muchos indígenas cooptados por el régimen se han distanciado de las necesidades de los pueblos y nacionalidades, a quienes, en teoría, prestan servicio desde la Administración pública.

5.2.2.3. La construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB

Estamos de acuerdo con la CONAIE cuando afirma que existe una Constitución que reconoce al Estado intercultural y plurinacional y un Sistema de Educación Intercultural que debería promover la EIB, pero que en la práctica el SEIB está siendo una herramienta para llevar a cabo la construcción de un Estado neocolonial. Desde el Sistema de Educación Nacional e Intercultural Bilingüe la interculturalidad se entiende de manera unidireccional (desde lo indígena hacia lo blanco-mestizo) y reduciéndose a lo folklórico, sin profundizar en sus bases filosófico-políticas. Por su parte, la plurinacionalidad no responde a una participación equitativa de los distintos grupos étnicos en las instancias de poder político, social y económico del Estado. Ejemplo de ello es la recentralización de la DINEIB y la pérdida de poder político de los pueblos y nacionalidades, a través de la cooptación de dirigentes y de la fragmentación del movimiento indígena.

³⁴¹ Entrevista a J. H. Presidente de la CONAIE y ex-presidente del MICC. Indígena. 23/04/2015.

Conforme a la CONAIE, la revolución educativa llevada a cabo por el gobierno consiste en una imposición del sistema capitalista que sigue generando formas renovadas de dominio, exclusión y explotación de la población indígena, impulsadas desde de la educación. La manipulación de los conceptos de interculturalidad y plurinacionalidad sobre los que debería descansar el SEIB no permite refundar las bases estructurales del Estado-nación para convertirlo en Estado plurinacional, ni reproducir la identidad lingüística, social y cultural de los pueblos y nacionalidades.

Coincidimos con la CONAIE en que a través de un modelo educativo que no es representativo de la diversidad cultural, que homogeneiza cultural e idiomáticamente y que reproduce la subalternización de los grupos indígenas respecto al blanco-mestizo, no es posible generar procesos de transformación en la sociedad que deberían empezar en el aula, en tanto que laboratorio vivo y motor del cambio. Por tanto, el actual SEIB no permite la construcción del Estado intercultural y plurinacional.

La situación actual de la EIB y su orientación hacia el proyecto económico del Estado, junto al avance de las políticas de extracción petrolera, los proyectos de megaminería, la Ley de Aguas, la Ley de Tierras y la amenaza a la soberanía alimentaria de las comunidades, llevó a la celebración de la *Cumbre de los Pueblos* el 5 de Marzo de 2015 en la Universidad Central de Quito, a la que pudo asistir la investigadora. En este encuentro, convocado por la ECUARUNARI, la CONAIE y la CONFENAIE, el movimiento indígena se declaró contrario a la acción gubernamental y a Alianza Indígena³⁴², integrada por una sección de la dirigencia indígena burocratizada y cooptada por Alianza País. Al respecto, el movimiento reconoció que “no son las voces representativas de las organizaciones, pueblos y nacionalidades de base” (*Cumbre de los Pueblos*, 2015, s.p)³⁴³. En la resolución de esta *Cumbre* el movimiento indígena volvió a oponerse al tratamiento de la EIB por parte del gobierno y a su posible desaparición y también manifestó su disconformidad con respecto al avance del modelo económico extractivista.

³⁴² Véase: <http://www.andes.info.ec/es/noticias/lideres-poblaciones-nativas-crean-ecuador-alianza-indigenarevolucion-ciudadana.html>; <http://www.telegrafo.com.ec/politica/item/organizaciones-proponen-alianzaindigena-por-la-revolucion-ciudadana.html>

³⁴³ Véase: <http://www.ecuarunari.org.ec/index.php/ecuachaski/215-resoluciones-cumbre-de-los-pueblos-delecuador>

Más tarde, el 10 de Agosto del mismo año, la CONAIE convocó una “Marcha por la dignidad, la democracia y contra el extractivismo” y un levantamiento, mientras que distintas organizaciones sociales de trabajadores y populares hicieron un llamamiento al paro nacional al que se unió el movimiento indígena. Durante las protestas, las reprobaciones indígenas al gobierno se centraron, entre otras cosas, en la cooptación de dirigentes para ofrecerles puestos en el Estado y en la instrumentalización de la educación intercultural bilingüe para someterla a sus propios intereses. Las organizaciones también protestaron contra la nueva orientación de la educación hacia la explotación de la matriz productiva y reivindicaron, a nivel de educación superior, la reapertura de la Universidad indígena *Amawtay Wasi* y el libre acceso a las universidades, rechazando los exámenes de ingreso y la burocratización de la universidad, que han elitizado la educación superior, perjudicando especialmente a los estudiantes indígenas en las zonas rurales³⁴⁴.

En el manifiesto del levantamiento del 10 de Agosto, el movimiento indígena demandó el respeto pleno del Estado al ejercicio de los derechos colectivos en los ámbitos de educación, salud, gestión del agua y territorios, como manera concreta y legítima de construir la plurinacionalidad, de acuerdo con la Constitución y con el Convenio 169 de la OIT. En materia de educación, solicitó el restablecimiento del SEIB y exigió el fortalecimiento de los modelos de educación comunitaria, pues “nos oponemos rotundamente al cierre de las escuelas comunitarias. Nuestra defensa no es de la infraestructura en su situación actual, defendemos un modelo pedagógico y de generación de conocimientos y saberes acorde con la realidad cultural y local”³⁴⁵.

5.2.3. Los docentes

Las valoraciones de los docentes sobre la gestión del SEIB y de sus principales elementos desde las políticas públicas se explicaron en el Capítulo 4 de este trabajo, por lo tanto, aquí sólo analizaremos cuáles son sus valoraciones sobre la recentralización de la DINEIB y sobre la construcción del Estado intercultural y plurinacional a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

³⁴⁴ Idem.

³⁴⁵ Véase: <http://old.sinpermiso.info/articulos/ficheros/ecuparo.pdf>

5.2.3.1. La recentralización de la DINEIB

En las escuelas del modelo comunitario la recentralización de la DINEIB es vista como positiva por algunos docentes; para otros, esto simboliza una pérdida de los espacios de poder y representación política ganados por el movimiento indígena y un retroceso de la propia EIB; mientras que otros educadores desconocen por completo esta cuestión y algunos dicen desconocerla para no tener que posicionarse.

Aquellos que se manifiestan a favor de la recentralización muestran una posición ambigua. Por un lado, advierten sobre un vaciamiento de los contenidos propios de la EIB y su sustitución por contenidos hispanos, pero por otro lado, señalan que éste es un proceso necesario debido a la burocratización de algunos miembros de la dirigencia indígena dentro de las instancias estatales y, concretamente, dentro de la DINEIB antes de su recentralización. A este respecto, critican que fueron los propios indígenas los que no hicieron una buena gestión de la educación intercultural bilingüe cuando la DINEIB gozaba de autonomía, por ello las escuelas indígenas se convirtieron en escuelas hispanas para indígenas pobres, en las que los alumnos tenían docentes mestizos, docentes indígenas mestizados, llevaban uniforme, no hablaban sus lenguas, negaban su identidad y querían emigrar a las ciudades para trabajar. Sostienen, además, que como conocedores de la baja calidad de estas escuelas, los funcionarios preferían inscribir a sus hijos en escuelas mejores –escuelas hispanas y liceos como el Francés y el Alemán– o mandarlos al extranjero. Como refleja nuestra etnografía, y pese a que hoy la dirección de la EIB ya ha pasado a ser asumida por el Estado, estos mismos elementos que se critican no se han superado, ni en las escuelas del modelo comunitario ni en las del Milenio.

Asimismo, subrayan que, en lugar de atender las necesidades educativas y económicas de los pueblos y nacionalidades, los burócratas sacaron partido a sus puestos para engrosar sus cuentas bancarias y beneficiarse entre ellos a través de acciones ilegales: puestos ofrecidos “a dedo”, malversación de fondos, cobro de actividades que no se hacían, gastos en masters en el extranjero para la formación profesional de algunos funcionarios, etc.

“Toda la crisis y el despelote que vive la DINEIB no es gratis. Veinte años tuvieron ellos la posibilidad de hacer maravillas con esa autonomía y en esos veinte años ¿qué fue lo que pasó?: las escuelas indígenas, niños indígenas que no quieren hablar kichwa, uniformados, con profesores mestizos y con profesores indígenas bien colonizados, niños que no quieren ser indígenas... ¿cómo entiende usted eso? Porque la gente se acomodó y se acomodó al sistema del Estado burocrático y no le importó, entonces las escuelas de las comunidades indígenas se convirtieron en las peores escuelas hispanas de mala calidad. Si ellos hubieran tenido un poquito la idea de qué es lo que ellos perseguían con la educación, a la DINEIB ahorita no hubiera habido quién lo maneje a diestro y siniestro. Yo creo que soy la más dura crítica de la DINEIB, a mí no me da pena, yo lo digo en esta mesa. O sea, cómo uno puede entender que una escuela indígena... vaya usted y pregunte a los guaguas ‘¿tú eres indígena?’, ‘no’, ‘¿y hablas kichwa?’, ‘no’, ‘¿y qué quieres ser para el futuro?’, ‘irme a la ciudad y ganar plata’. Si va usted a la DINEIB pregunte cuáles de ellos tienen a sus hijos en escuelas indígenas. Solamente ahí, se da cuenta, ¡nadie! Son más colonizados que los mismos mestizos”³⁴⁶.

Los que se muestran en contra del proceso de recentralización alegan que cuando la DINEIB gozaba de autonomía, la gestión de la EIB era más adecuada a las realidades lingüísticas y socio-culturales de los estudiantes indígenas, entre otras cosas, porque la mayoría de los funcionarios eran indígenas que habían participado en los procesos históricos de educación intercultural bilingüe en el país. Otros además sostienen que no previeron las consecuencias que la recentralización tendría sobre la pérdida de espacios políticos, de poder y decisión para los pueblos y nacionalidades, lo que contradice el principio de plurinacionalidad.

“La DINEIB en sí ya no funciona, creo que ya es solamente como una... solamente está el título. Antes se veía todo más acorde a las cosas de los niños... así se veía, pero ahora ya no es igual. Me he dado cuenta que realmente el gobierno tiene muchos recursos para poder comprarles a los dirigentes, para que hagan la educación

³⁴⁶ Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

que ellos quieren. Más bien están comprados y ya ahora no existe la EIB que había antes”³⁴⁷.

“Claro, dice educación intercultural, intercultural pero, lo que... la realidad no es esa. Mas antes, con la EIB yo creo que sí había todo eso, había desarrollo, había un poco más de mejoramiento cuando era autónoma la DINEIB. Más hablaban de las realidades de nuestras comunidades. Por ejemplo, ahorita no hay nadie quien defiende en el distrito, por ejemplo. Acabó la Dirección Bilingüe y ahorita pasó al Distrito, en el Distrito está casi 90% de personas que les veo nuevos funcionarios públicos, que son toditos mestizos y que no tienen mucho conocimiento en la parte educativa y que no han trabajado ni para la educación”³⁴⁸.

“Ya no es lo mismo la EIB. Cuando nosotros teníamos la autonomía entonces ahí si se veían cosas, en los textos mismo se veía, que hablaban de nuestras cosmovisiones.... ahora todo es de la ciudad y puro hispano no más, quitando... una cosa que le ponen ahí, un dibujo de un indiecito en el campo no más... Normalmente ahí nosotros ganamos bastante espacio, ahora estamos bajo unas autoridades que ellos deciden. Lamentablemente, son espacios políticos en el que nosotros mismos como actores educativos no vimos, no anticipamos lo que iba a pasar con la nueva ley de educación. Pero yo creo el gobierno, como dicen en la ley de educación, de ser el que administre el sistema educativo nacional, el que administre la educación en forma general desde la dirección nacional, desde la subsecretaría de educación. Nos han hecho perder el poder que teníamos antes, la autonomía que teníamos nosotros los indígenas”³⁴⁹.

Por último, existen docentes que no tienen conocimiento sobre esta cuestión y, por lo tanto, no pueden posicionarse al respecto; otros dicen desconocerla para no tener que pronunciarse:

³⁴⁷ Entrevista a G.H., rectora y docente de la unidad educativa *José Ignacio Narváez*. Mestiza. 17/03/2014.

³⁴⁸ Entrevista a M.N., rector y docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Indígena. 28/04/2014.

³⁴⁹ Entrevista a R.S., docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 03/06/2014.

“- M.R.: ¿Cómo ve la recentralización de la DINEIB, es decir, su pérdida de autonomía?

- A.C.: Yo, la verdad, no sé de esas cosas, no...”³⁵⁰.

“- M.R.: ¿Qué opina sobre la pérdida de autonomía de la DINEIB?

- C.D.: No estoy enterada de eso”³⁵¹.

En las unidades del Milenio, la recentralización de la DINEIB es vista como positiva por parte del personal docente. Igualmente, existen maestros que desconocen esta cuestión y otros que dicen no estar al tanto para no tener que posicionarse.

Los argumentos ofrecidos por quienes están a favor de la recentralización vuelven a girar en torno a la burocratización de la dirigencia indígena, la corrupción y la falta de resultados después de más de 20 años de gestión de la educación intercultural bilingüe. Se critica la entrada de maestros indígenas en las instituciones educativas de la DINEIB sin una formación previa, la ausencia de inspectores de educación para controlar la implantación de la EIB en las unidades educativas y la pérdida de la lengua por parte de los estudiantes. De nuevo, fisuras que hoy pueden seguir observándose en el SEIB.

“Personalmente sí estoy a favor de eso. Sí estoy a favor porque más antes las organizaciones manejaban todo y nadie les controlaba. Entonces ellos hacían y hacían mal porque ellos se burocratizaron. Tenían el manejo de los presupuestos, de la educación... y se burocratizaron, se corrompieron y no hicieron bien su trabajo. Entonces yo pienso que ahorita está mejor así, que el Estado es el que está al frente de la educación intercultural bilingüe, porque ellos no hicieron bien su trabajo por más de 20 años. Y qué pasó: que nuestros guaguas no hablan kichwa, nuestras escuelas eran las peores, las más pobres, los profesores eran peor que mestizos y no estaban capacitados. Entonces... sí, estoy de acuerdo con eso”³⁵².

“Yo ese cambio lo veo muy positivo. La DINEIB tuvieron to-do, to-do: presupuesto, dinero, infraestructura...to-do, para hacer todo lo que tenían que hacer y los pobres

³⁵⁰ Entrevista a A.C., rectora del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 02/03/2015.

³⁵¹ Entrevista a C.D., docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Mestiza. 18/09/2013.

³⁵² Entrevista a V.C., rector de la unidad educativa del Milenio *Cacique Tumbalá*. Indígena. 16/03/2014.

irresponsables no lo hicieron. Yo recibí estudiantes de 12 comunidades de educación intercultural bilingüe que no saben ni sumar. Yo recibo a primero de Bachillerato que no saben razonar... y este es el resultado de la educación que majoó la DINEIB. Esa corrupción...entonces...DINEIB, un fracaso. Si hubiese tenido por lo menos el 1% de éxito ese programa, no tendríamos el problema del kichwa de que mis estudiantes no saben, no les interesa, porque son más de 20 años que manejan eso, y si lo hicieron hace más de 20 años, entonces mis guaguas que tiene 17 años deberían ser bilingües en kichwa. Entonces, ¿qué resultado dan? Ahora existe un fortalecimiento desde la política del Estado, desde el Ministerio de Educación de este proceso de EIB. Había una directora distrital indígena que ya no está y ella defendía... o sea, que había sido un éxito. Pero ‘venga usted, puede ser una autoridad, pero con todo respeto, venga, mire a sus guaguas, usted tiene un hijito que es alumno mío, ¿sabe kichwa?, no... entonces, ¿qué está hablando usted?’ En el gobierno de Rodrigo Borja Ceballos vimos cómo metían indígenas a las instituciones educativas a diestro y siniestro, bachilleres en su totalidad, sin conocimiento de pedagogía, ni metodología, o sea, nada..., pero ¿cómo?, o sea, ¡por lo menos formen, formen!, y que ‘somos indígenas y mis derechos’ que no se qué, que no sé cuánto... y ahí están los resultados. Y procesos de capacitación, ¡cero!, y quedaron ahí que nadie les controlaba si eso se estaba llevando a la práctica, nadie. Entonces...no, yo no comparto eso”³⁵³.

Como en las escuelas del modelo comunitario, también existen docentes que ignoran totalmente esta cuestión y no pueden emitir una opinión al respecto, mientras que otros no quieren posicionarse y por ello dicen no conocerla.

“- M.R.: ¿Qué opina de la pérdida de autonomía de la DINEIB?

- T.U.: Yo... la verdad, no estaba al tanto de eso”³⁵⁴.

³⁵³ Entrevista a W.S. rector y docente de la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*, Mestizo. 10/02/2015.

³⁵⁴ Entrevista a T.U., docente en la unidad educativa del *Milenio Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

5.2.3.2. La construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el SEIB

La mayoría de los docentes de escuelas del modelo comunitario considera que el Estado intercultural y plurinacional no puede ser construido desde el actual SEIB, señalando como principal motivo la falta de capacitación de los maestros mestizos en lenguas indígenas y en interculturalidad.

“Esto está manejado por la política y la política hace mal y no hace la educación para el Estado intercultural y plurinacional, no, realmente no responden a eso. Porque si respondieran a la necesidad de los pueblos indígenas, a ese Estado, yo no estuviera aquí, yo estuviera ubicado donde me corresponde, en una escuela hispana. Yo soy mestizo y nunca aprendí el kichwa y nunca aprendí sobre la interculturalidad. Entonces, no, no se puede”³⁵⁵.

A esto añaden las deficiencias en el tratamiento de la interculturalidad y de las culturas y lenguas indígenas en los libros de texto en los mismos términos que otros agentes sociales. En definitiva, “la EIB está fuera de contexto, no se corresponde a la realidad y así no podemos tener un Estado intercultural y plurinacional, por eso los pueblos indígenas tenemos que seguir luchando”³⁵⁶.

De igual manera, sostienen que la escasa representatividad de la diversidad cultural y su tratamiento folklorizante impiden que los estudiantes de escuelas hispanas –la sociedad blanco-mestiza- conozcan adecuadamente esa diversidad para, desde la vertiente educativa, construir una sociedad intercultural. En este mismo sentido, consideran que la interculturalidad tampoco puede construirse si en las instituciones del Sistema Nacional de Educación los alumnos no aprenden las lenguas indígenas. Dicho de otra forma, coinciden con otros agentes sociales en la ausencia de un proceso intercultural de doble vía (López, 1999; Walsh, 2000, 2002b). Por tanto, “solamente que esté ahí la palabrita intercultural pa’ todo el Sistema Nacional no garantiza nada, peor para los pueblos indígenas”³⁵⁷.

³⁵⁵ Entrevista a C.B., docente de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. Mestizo. 02/05/2014.

³⁵⁶ Entrevista a R.S, docente de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. Indígena. 03/06/2014.

³⁵⁷ Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa *Tránsito Amaguaña*. Indígena. 03/07/2013.

Al contrario de estos, otros docentes, también de las escuelas del mismo modelo, entienden que el actual SEIB sí está permitiendo la construcción del Estado intercultural y plurinacional. En este caso se trata de maestros que no tienen un conocimiento adecuado de estas categorías y que las reducen a los elementos más visibles de la identidad cultural: la vestimenta, las tradiciones culturales –fiestas y rituales- y el idioma. Otros, en cambio, no pueden opinar porque desconocen totalmente este tema.

“Yo pienso que está bien y que sí permite eso porque cada comunidad tiene su costumbre, su vestimenta, su idioma.... Tenemos que aprender sobre nuestro Ecuador”³⁵⁸.

Por su parte, los docentes de las escuelas del Milenio también señalan como principal limitación la falta de capacitación de los maestros mestizos en EIB y consideran que su tratamiento no es adecuado en los libros escolares. Sin embargo, piensan que el Estado está impulsando la educación intercultural bilingüe a través de las unidades del Milenio, lo que permitirá la construcción del Estado intercultural y plurinacional en un futuro.

“Creo que el Estado está tratando...., nosotros necesitamos saber la lengua para hacer la educación y tener la capacitación en la interculturalidad porque eso no sabemos, pero...yo creo que ahorita el gobierno está tratando de conseguir eso, sí, como mismo somos un país de varias nacionalidades, pueblos, sí, él trata de lograrlo en las unidades del Milenio, pero en sí todavía falta para conseguir eso, pero yo creo que con el tiempo que se vaya dando profesores más capacitados eso se va a lograr”³⁵⁹.

³⁵⁸ Entrevista a M.A., docente del Centro Educativo Comunitario *Río Villano*. Mestiza. 05/03/2015.

³⁵⁹ Entrevista a T.U., docente en la unidad educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. Mestizo. 11/02/2015.

CONCLUSIONES

Las relaciones entre culturas son una constante histórica, pero si no se parte de una situación de igualdad entre los grupos étnicos que entran en contacto la interculturalidad no existe. Dicho de otra forma, podrá llamarse interculturalidad a cualquier tipo de relación entre individuos de diferentes culturas, incluidas las relaciones de dominación que se construyen a partir de lógicas jerárquicas, pero no habrá interculturalidad sino multiculturalidad.

Entendido correctamente, el concepto de interculturalidad es adecuado para tratar la diversidad cultural y alcanzar mayores niveles de justicia social. El problema deviene cuando se hace un uso perverso del término, vaciándolo de su significado conceptual verdadero, y cuando se emplea de manera abusiva para referirse a cualquier relación entre culturas sin cuestionar en qué condiciones tiene lugar, lo que lo hace fácilmente manipulable para anular su capacidad de transformar la realidad y mantener el orden vigente.

La plurinacionalidad también necesita de una situación de igualdad como punto de partida. Frente al Estado uninacional y monocultural, el Estado plurinacional e intercultural requiere de un modelo democrático en el que los grupos etnonacionales compartan los espacios políticos y de poder para decidir sobre sus propios asuntos, conforme al principio de libre autodeterminación. Si estos espacios no se comparten, las decisiones sobre las cuestiones que conciernen a los grupos subalternizados siguen siendo tomadas por el grupo hegemónico dominante. Es por ello que el Estado plurinacional requiere el reconocimiento político en igualdad de los grupos etnonacionales del Estado. Al descansar sobre el mismo principio, el de la igualdad construida sobre la valoración positiva de las diferencias, el binomio interculturalidad-plurinacionalidad forma parte de un mismo proyecto de sociedad y de Estado.

En Ecuador, las relaciones de dominación entre indígenas y blanco-mestizos llevaron al movimiento indígena a incorporar la reivindicación de la interculturalidad y el bilingüismo en sus discursos y propuestas educativas a partir de los años 60 y 70, consciente de las condiciones históricas de subalternidad, exclusión y opresión de los pueblos indígenas. La desigualdad estructural entre nacionalidades indígenas y sociedad

blanco-mestiza fue lo que más tarde llevaría a la CONAIE a demandar la refundación del Estado desde la interculturalidad y la plurinacionalidad y a considerar la educación intercultural bilingüe la herramienta clave para ello. Por esto la EIB termina por convertirse en la base de su proyecto político.

La escuela permite abordar el conflicto intercultural entre la sociedad dominante y los grupos subalternizados, a través de un modelo educativo que incorpore equilibradamente las culturas indígenas y la cultura blanco-mestiza, definida hasta ahora como “nacional”. Dentro de este modelo, la lengua toma especial relevancia al ser indisociable de la propia cultura: ambas pertenecen a un mismo universo que se retroalimenta. Es por esto que la lengua indígena debería ser incorporada como lengua principal en el proceso educativo y la de la sociedad blanco-mestiza como lengua secundaria. Al ser el objetivo la promoción de las relaciones interculturales igualitarias, lengua y cultura se configuran como los pilares de la educación intercultural bilingüe.

La educación es una herramienta estratégicamente importante para la construcción de un determinado tipo de sociedad y de Estado y la escuela el espacio privilegiado para ello. Un espacio en el que en el que pueden conocerse y reconocerse mutuamente los distintos grupos étnicos; un laboratorio vivo en el que se construye la sociedad futura y desde donde pueden favorecerse las relaciones interculturales igualitarias. Por ello en países como Ecuador la propuesta educativa del movimiento indígena ha estado dirigida desde el principio al conjunto de la sociedad nacional y no sólo a los indígenas. De aquí, la idea de la *educación intercultural bilingüe para todos*.

El recorrido por la evolución histórica del Sistema Educativo ecuatoriano nos ha obligado a analizar también los discursos socio-políticos vinculados a la educación de los indígenas y las políticas que les han acompañado. Por ello se han analizado la legislación, los proyectos y programas llevados a cabo en cada momento por parte de distintas organizaciones, de la Iglesia Católica más progresista y del propio Estado, la formación del profesorado y los currículos manejados. El resultado obtenido es que las políticas educativas estatales han estado en todo momento dirigidas, de hecho, a la integración-asimilación de los pueblos indígenas para la creación de un Estado unitario, homogéneo y monocultural que le permitiera avanzar en su proyecto socio-político-económico.

Las políticas educativas desarrolladas por el Estado desde los años 40 bajo el discurso de la integración y la alfabetización de la población rural, y materializadas en la castellanización de la población indígena, llevaron a los pueblos y nacionalidades a demandar el aprendizaje del castellano desde una perspectiva instrumental para ganar espacios de representación política dentro del Estado y establecer cauces de comunicación con éste y con la sociedad dominante. Pero fue a partir de los años 70, durante los 80, y especialmente en los 90, momento en el que el movimiento indígena se consolidaba definitivamente en Ecuador, cuando la demanda pasó a ser la de una EIB dirigida a la construcción del Estado intercultural y plurinacional. Indiscutiblemente, la institucionalización de la EIB, la creación de la DINEIB, la declaratoria del Estado intercultural y plurinacional y la incorporación del Sumak Kawsay en la Constitución de 2008 han sido los mayores logros del movimiento. Estas consignas han sido incorporadas por el gobierno de la Revolución Ciudadana como parte de su propio discurso, pero con el mismo objetivo de crear y mantener, en la práctica, un Estado monocultural y unitario y un modelo económico extractivista, propio de los sistemas occidentales capitalistas. Ejemplo de ello son las prácticas de “EIB” estudiadas en las distintas unidades educativas, donde el alumnado se somete a procesos de asimilación a la cultura “nacional” en detrimento de la suya propia, y el modelo económico extractivista puesto en marcha por el gobierno, como demuestran la actividad extractiva petrolera y los proyectos de megaminería que se están desarrollando en diferentes provincias amazónicas. La interculturalidad, la plurinacionalidad y el Sumak Kawsay - estratégicamente traducido como “Buen Vivir”- se han asumido nominalmente en las políticas públicas con la finalidad de mantener el control del conflicto étnico y desarticular las luchas indígenas, pero sin darles operatividad real.

El análisis de las políticas públicas educativas -normativas, programas, materiales, currículum, formación del profesorado, inversión pública y otros elementos- estuvo presente en el diseño inicial de la investigación. Pero conforme ésta iba avanzando, y especialmente a partir de las primeras salidas al campo en las que la realidad se nos mostraba tal y como era, encontramos la necesidad de profundizar en el análisis de las mismas para contrastar adecuadamente la distancia entre teorías y prácticas, así como de modificar algunas hipótesis y objetivos inicialmente planteados.

El análisis de las normativas fue especialmente importante a dos niveles: a nivel teórico, para analizar el concepto de interculturalidad y de plurinacionalidad que se maneja en éstas y sus articulaciones con el ámbito educativo; y a nivel comparativo, para examinar hasta qué punto la consideración teórica de la diferencia y de la diversidad cultural en el proceso educativo se corresponde con las prácticas de EIB. Intencionadamente se ha diseñado un capítulo para la exposición de la EIB tal y como funciona en la realidad y se ha dedicado la primera parte de otro al análisis de la distancia entre las prácticas y las normativas, buscando la claridad en el análisis y en la exposición de los resultados.

A nivel teórico, de este análisis se obtiene que, en efecto, las normativas incorporan la interculturalidad y la plurinacionalidad, pero desde una concepción que se limita a reconocer y describir la diversidad cultural existente en el país, sin explicar cómo serán modificadas las estructuras del Estado sobre la base de la interculturalidad y la plurinacionalidad para acabar con la desigualdad desde la vertiente educativa. De la misma manera, tampoco se explica cómo se insertarán la interculturalidad y la plurinacionalidad en las estructuras, programas e instrumentos del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe y Nacional y en la UNAE (Universidad Nacional de Educadores).

Desde estos planteamientos, tanto la Constitución como la LOEI incorporan dichos elementos y definen el Sumak Kawsay -o “Buen Vivir”- como base de las políticas públicas. Todas estas consignas también están presentes en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Pero es en estas últimas normativas de menor rango donde realmente se explicita la política pública del Estado y se determina claramente que el proyecto educativo, concretado en unidades del Milenio y en Universidades de Excelencia, se conecta con el proyecto económico, concretado en lo que el gobierno llama la explotación de la matriz productiva, que no es sino el desarrollo de políticas extractivistas. Algo que anula el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos y la posibilidad de una alternativa al desarrollo, como plantea el Sumak Kawsay y como se determina en los artículos 72 y 275 de la Constitución, respectivamente. Valga como ejemplo el establecimiento de un convenio entre la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* y la Universidad *Yachay*, donde se materializa la conexión entre enseñanzas medias y superiores, y la formación de los estudiantes que

ingresan a dicha Universidad en carreras relacionadas con la explotación de los recursos naturales.

Como efectivamente establecen las normativas, la orientación del Sistema Educativo hacia el proyecto económico ha llevado a la creación de Universidades de Excelencia, a la estandarización educativa nacional a nivel de enseñanzas básicas y medias (unidades del Milenio) y a su modernización, mediante la inversión en TIC y el impulso al inglés. Ahora bien, a nivel de praxis, el apoyo económico de la Revolución Ciudadana a su proyecto educativo propio -las escuelas del Milenio- va acompañado de un abandono sistemático de las escuelas del modelo comunitario, que tratan de responder al tipo de EIB propuesto por la CONAIE. Si bien el objetivo de las políticas gubernamentales es, obviamente, impulsar su propio proyecto, en la actualidad las escuelas del modelo comunitario y las del Milenio coexisten y son gestionadas, ambas, por el Estado. Sin embargo, las escuelas del modelo comunitario no son atendidas como las del Milenio en términos de materiales, infraestructuras, suministros y alimentación escolar, siendo esta última una de las cuestiones más importantes, dado que los alumnos de las escuelas del modelo comunitario -rurales y urbanas- también registran elevados índices de desnutrición y pertenecen a familias extremadamente pobres. La dotación alimentaria, particularmente la dotación alimentaria completa, permite suavizar -e incluso eliminar-, de hecho, la situación de desnutrición de los alumnos en las unidades del Milenio. Por ejemplo, el rector de la *Sumak Yachana Wasi* afirmaba que sus alumnos no sufrían desnutrición gracias a la misma.

La cuestión de la alimentación es la que precisamente está llevando a muchos progenitores a trasladar a sus hijos desde las escuelas del modelo comunitario a las del Milenio, ya que a las primeras sólo se les suministra el desayuno escolar (y a algunas no llega) y existen alumnos que sólo comen una vez al día cuando van a la escuela, como ha podido constatarse en distintas unidades rurales de dicho modelo. Por ello, éstas escuelas no sólo se cierran como consecuencia de los criterios formales del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, sino también porque se quedan sin alumnos. Además del desprestigio al que son sometidas las escuelas del modelo comunitario, la inversión desigual en unas escuelas y en otras también es estratégicamente eficaz en términos de dotación alimentaria para el impulso del proyecto educativo de la Revolución Ciudadana.

Junto a lo anterior, el análisis de otros elementos, como el derecho de acceso a la educación, la atención social, psicológica y de salud a los alumnos en general, y a los alumnos con necesidades educativas especiales en particular, la formación y capacitación docente, sus procesos de promoción profesional, su retribución salarial y el desarrollo de los procesos de aula conforme a la modalidad educativa intercultural bilingüe, nos permite afirmar que el avance jurídico en materia de EIB no ha supuesto un avance correlativo en la práctica, ámbito en el que las normativas son sistemáticamente incumplidas, especialmente en las escuelas del modelo comunitario.

De nuestra experiencia de trabajo desarrollado en las unidades educativas, uno de los principales resultados obtenidos es que la falta de formación de los docentes y el tratamiento que reciben la interculturalidad, la diversidad cultural y las lenguas indígenas en los materiales escolares representan los principales obstáculos para desarrollar la EIB y para promover las relaciones interculturales igualitarias desde el ámbito educativo. Especial mención merecen las lenguas indígenas, anuladas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la lengua exclusiva de instrucción es el castellano en la práctica totalidad de los casos estudiados. Como consecuencia, los estudiantes son sometidos a un constante proceso de castellanización, mestización y occidentalización que deviene en un grave deterioro de sus lenguas y culturas y en la asimilación de la lengua y la cultura hegemónicas. Las prácticas educativas, tanto en las escuelas del modelo comunitario como en las del Milenio, no responden a la definición del Estado como intercultural y plurinacional. Para ello sería fundamental formar a los docentes y elaborar adecuadamente los contenidos de los materiales, si realmente se quiere poner en marcha un verdadero Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Otro aspecto sobre el que queremos llamar la atención es la necesidad de elaborar un modelo de enseñanza que esté pensado para otros sistemas culturales en los que la infancia y la adolescencia supongan roles diferentes que implican el aprendizaje y la participación en las actividades económico-productivas desde edades tempranas. Debe tenerse en cuenta que en las cosmovisiones indígenas la educación no se circunscribe exclusivamente a una institución física llamada escuela, sino que los espacios de aprendizaje van más allá de ella, extendiéndose a todos los ámbitos, escenarios y contextos, dentro de una visión holística de la vida en la que todo habla y enseña. Por ello, la escuela debería estar orientada hacia el desarrollo de la comunidad para

satisfacer sus necesidades socio-culturales, económicas y productivas, no ser un lugar aislado de la vida comunitaria sino formar parte de ella y permitirle reproducirse, de la misma manera que el espacio comunitario debería prolongarse hasta la institución escolar.

Aunque la incorporación de los estudiantes a las actividades económico-productivas tendría que llevarse a cabo como parte de sus cosmovisiones indígenas, en la actualidad, y pese a que la ley ecuatoriana prohíbe el trabajo infantil, para la gran mayoría de los alumnos trabajar es una necesidad imperiosa por su situación de pobreza. Dicha situación hace que tengan que compatibilizar el trabajo con la escuela y que sus posibilidades de promoción escolar sean muy reducidas, debido al bajo rendimiento académico por una elevada actividad diaria y en la mayoría de los casos también por una deficiente alimentación. Esto da lugar a altos niveles de absentismo escolar y anula el derecho a la educación. Por ejemplo, en la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi* y en otras del modelo comunitario como la *Tránsito Amaguaña*, *Amauta Ñampi* y *Pacha Quilotoa*, se registraron casos de alumnos que abandonaron la escuela por estos motivos. Esta situación podría evitarse si, por un lado, se erradicara la situación de pobreza a través de políticas económicas y sociales que reduzcan la desigualdad y, por otro, se diseñaran modelos de enseñanza que contemplaran esta dimensión de las culturas indígenas. No por casualidad las zonas que registran mayores niveles de absentismo escolar son las que también registran mayores índices de pobreza.

Si bien en las unidades del Milenio se ofrecen dos turnos de enseñanza, el modelo educativo sigue estando pensado desde una mirada occidental que no permite una gestión adecuada de los tiempos y espacios, generándose situaciones similares a las registradas en escuelas en las que los alumnos disponen de un solo turno. La universidad indígena *Amawtay Wasi* sí fue construida sobre esta dinámica de adaptación educativa a las necesidades económico-productivas, sociales y culturales de las comunidades indígenas, pero fue cerrada por el gobierno en 2013 por no superar los estándares de evaluación, que obedecían a parámetros occidentales.

También merecen ser referidas las consecuencias que la situación del agro tiene sobre la educación. Las políticas de redistribución de la tierra no han logrado detener el proceso de empobrecimiento de la población indígena en las comunidades: las tierras más

improductivas siguen siendo asignadas a los indígenas y esta asignación no va acompañada de programas que permitan mejorar las condiciones de producción, a través de sistemas de riego, de planes de mejora de la calidad del suelo, de protección a las semillas originarias y de otros que faciliten el acceso a la tenencia de la tierra, lo cual limita las posibilidades de trabajar y vivir en el campo y de mantener la soberanía alimentaria. Esto explica el incremento en los índices migratorios y, como consecuencia, la falta de participación de los progenitores en la educación formal de los hijos que se quedan en las comunidades y las fisuras en los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua y de las prácticas culturales. Incluso cuando los progenitores permanecen en las comunidades, la transmisión de dichos elementos no está garantizada, como tampoco lo está en caso de que los hijos emigren con ellos. Si bien entre los motivos que explican esta falta de transmisión están el miedo al racismo y a la marginación y el relajamiento directo por parte de los progenitores, el principal de ellos es que la situación de pobreza ocupa el centro de sus preocupaciones. Cuando las necesidades básicas no están cubiertas, cuestiones como la transmisión lingüística y cultural quedan relegadas a un segundo plano en el mejor de los casos.

Relacionado con lo anterior, el currículum escolar está basado en modelos de vida occidentales y urbanos que, por su propia naturaleza, no pueden responder a las necesidades, no sólo socio-culturales y lingüísticas de las comunidades sino también económicas y productivas. El currículum también debería incorporar los saberes y conocimientos indígenas relacionados con las actividades económico-productivas y, a partir de ellos, promover la creación de programas y estrategias económicas endógenas. Esto redundaría en una mejora de la situación de pobreza y, por consiguiente, en una disminución de los procesos migratorios que conllevan al abandono del campo.

Como no podía ser de otra manera, y como ha podido constatarse a través del análisis de los discursos, la EIB es un espacio muy politizado. Aunque hay una clara división en los mismos sobre la gestión pública de la educación intercultural bilingüe, nos ha resultado particularmente difícil diseñar la exposición de los discursos de los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y de los funcionarios de la Administración con competencias en EIB. Esta dificultad se explica porque la situación es confusa hacia el interior del propio sistema educativo.

Los discursos de los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y de los funcionarios se fragmentan en un doble sentido. Un primer sentido tiene que ver con una posición favorable o contraria al régimen de la Revolución Ciudadana, mientras que un segundo sentido tiene que ver con la proximidad de los sujetos a la realidad. De aquí que los coordinadores zonales de EIB, y sobre todo los directores distritales, en tanto que ejecutores de las políticas públicas y pese a ser favorables a la Revolución Ciudadana, cuestionen aspectos del discurso institucional por su proximidad a una realidad con la que necesariamente tienen que relacionarse. Esto nos permite afirmar que existe la misma distancia entre el discurso institucional y la realidad, que entre las normativas y la realidad, pues éste descansa en aquéllas.

Como cabía esperar, los discursos de la CONAIE se conectan con la realidad de los pueblos y nacionalidades indígenas en términos políticos, socio-económicos y de educación formal. Sin embargo, a nivel de educación informal existen fisuras: las lenguas y culturas indígenas no podrán sobrevivir solamente a través de la educación informal, ya que la mayoría de los padres y madres no las transmiten por los motivos que hemos explicado anteriormente. Es más, la práctica totalidad de los progenitores prioriza el aprendizaje del inglés sobre el de las lenguas indígenas, por razones utilitarias.

En esta misma línea, por su rol más directo de ejecutores de la EIB y por su inmersión más profunda en la realidad, los discursos de los docentes están más conectados con ésta. No obstante, también se registra una doble segmentación. Igualmente, la primera tiene que ver con una posición favorable o contraria al régimen de la Revolución Ciudadana, mientras que la segunda se relaciona, en este caso, con el hecho de trabajar en escuelas del modelo comunitario o en escuelas del Milenio. Los docentes de escuelas del modelo comunitario muestran un discurso más crítico con el gobierno, aunque algunos de ellos tienen una posición contradictoria al apoyar, por un lado, la recentralización de la DINEIB y criticar, por otro, el vaciamiento al que está siendo sometida la EIB y la dificultad de construir desde ésta el Estado intercultural y plurinacional. A diferencia de éstos, los docentes de unidades del Milenio, si bien critican los aspectos formales de lo que debería ser el modelo educativo intercultural bilingüe y demandan su formación en competencias interculturales y lingüísticas, están de acuerdo con la actual gestión del SEIB. Algo que no es de extrañar, dada las

condiciones de trabajo de los docentes de escuelas del modelo comunitario y los privilegios que reciben de parte del gobierno tanto los maestros como los alumnos de unidades del Milenio (infraestructuras, tecnología, capacitación, posibilidades de promoción profesional, dotación alimentaria, etc).

Por último, debe subrayarse que la recentralización de la DINEIB y la construcción del Estado intercultural y plurinacional a través del SEIB son elementos que escapan al conocimiento de la mayoría de los padres y madres entrevistados y que no tienen una participación activa en la vida política, tanto en la CONAIE como en otras organizaciones y en el Estado. Pero esto no quiere decir que no tengan conciencia étnico-política y que no conozcan cuál es la situación de los pueblos y nacionalidades dentro del Estado, qué relaciones mantienen con él, a través de qué cauces y cómo son tratados por el mismo. Es por ello que, en lo que respecta a la educación, demandan, por un lado, un enfoque de la escuela hacia las necesidades particulares de las comunidades –sociales, económicas y productivas–, que promueva su desarrollo y permita suavizar la situación de pobreza y migración; y, por otro, la enseñanza del inglés para que sus hijos puedan trabajar en los distintos contextos nacionales e internacionales globales. Como puede verse, todas sus demandas educativas se dirigen hacia la solución urgente de su situación de pobreza, lo que vuelve a demostrar el vaciamiento de la EIB y de las categorías de interculturalidad y plurinacionalidad.

La demanda por una EIB que reproduzca su identidad idiomática y cultural no ha sido directamente registrada como demanda principal entre la mayoría de los padres y madres de familia. Al contrario, la demanda principal ha sido la anteriormente descrita, ya que “la letra con hambre no entra”³⁶⁰. En este sentido, se observa una desconexión entre el discurso de la CONAIE y la mayoría de las familias indígenas en lo que respecta a la educación y, concretamente, a la lengua. La Confederación defiende la educación intercultural bilingüe desde un discurso sólido y construido sobre las bases auténticas de la EIB -filosófico-antropológicas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y políticas-, algo que, de hecho, es necesario para la construcción de un Estado realmente intercultural y plurinacional. Con base en ello, apuesta por una EIB que articule equitativa y equilibradamente los saberes y conocimientos indígenas,

³⁶⁰ Entrevista a L.C. Militante de la CONAIE, ex- docente de EIB e indígena. 08/05/2014.

“nacionales” y universales, que redunde positivamente en el desarrollo de las comunidades –permitiendo la reproducción de sus lenguas y prácticas culturales y su prosperidad económica- y que privilegie la lengua materna. Pero lo que demandan las familias es la priorización del inglés sobre la propia lengua indígena. En un contexto de globalización mundial, esta lengua es entendida como una herramienta necesaria para el desarrollo de su actividad económica, para acceder al mercado laboral y para poder defenderse en las situaciones que puedan darse. Por ello, ante la influencia de la ideología dominante y la promoción de las mismas políticas estatales de integración de épocas anteriores, ahora dirigidas, no a la sociedad nacional sino a una “sociedad global” en la que el inglés adquiere especial relevancia, los pueblos indígenas demandan dicha lengua desde la misma perspectiva instrumental. Su situación de pobreza se coloca en el centro de sus preocupaciones y transmitir la lengua indígena es menos importante que aprender inglés, herramienta que piensan puede procurar a sus hijos una mejor situación socio-económica.

Las políticas públicas de EIB no responden a la definición del Estado como intercultural y plurinacional ni a las demandas sobre interculturalidad, plurinacionalidad, educación intercultural bilingüe y Sumak Kawsay de la CONAIE. El vaciamiento al que la Revolución Ciudadana somete estos términos le permite mantener el orden vigente y generar un proceso de neocolonialidad, claro que redefinido bajo un lenguaje que se muestra más amable con la realidad al describir la diversidad social, cultural y étnica que contiene. De aquí, su eficiencia.

En el ámbito de la educación, el gobierno ha asumido la dirección de la educación intercultural bilingüe, pero no ha asumido la interculturalidad y la plurinacionalidad como asuntos de Estado. Esto explica la pérdida de autonomía de la DINEIB y lleva a que las decisiones sobre la educación de las nacionalidades y pueblos indígenas sigan siendo tomadas por parte del sector hegemónico de la sociedad ecuatoriana, lo que, en lo sustancial, impide transformar la actual situación.

Se confirma nuestra hipótesis de una falta de correspondencia entre la normativa, la legislación y los discursos político-institucionales en materia de EIB, por un lado, y la implantación de esta modalidad educativa, por otro, lo que nos lleva a afirmar que la consideración teórica de la diferencia y de la diversidad cultural en el proceso educativo

no se corresponde con las prácticas reales de EIB. Y se constata la existencia de dos paradigmas contrapuestos, el del Sumak Kawsay y el de la Revolución Ciudadana (“Buen Vivir”), que generan planteamientos y realidades distintas e incompatibles. Respecto al paradigma del “Buen Vivir”, cabe preguntarse qué futuro seguirá el proyecto educativo de escuelas del Milenio y de Universidades de Excelencia, dado el gasto público que requiere y la crisis económica que atraviesa Ecuador desde 2013 a consecuencia de la caída en los precios del petróleo, así como otros acontecimientos importantes, como el terremoto que devastó numerosas provincias de la Costa en abril de 2016, las cuales necesitan también una fuerte inversión pública para la reconstrucción de las infraestructuras y la prestación asistencial a los damnificados.

Respecto al paradigma del Sumak Kawsay, éste no es posible en un Estado que promueve políticas extractivistas como motor de desarrollo económico y que hace usos contrarios de la interculturalidad, la plurinacionalidad y la EIB a los que correspondería según los verdaderos conceptos sobre los que descansa esta terminología. La interculturalidad y la plurinacionalidad no son posibles en sociedades desiguales, para que existan realmente, deben ir acompañadas de políticas de igualdad social, cultural, de género, económica y política, por lo que unas políticas públicas educativas que no fomentan la construcción de la igualdad sino que reproducen y amplían la desigualdad, no responden al mandato constitucional.

BIBLIOGRAFÍA³⁶¹

AA.VV. (16 de agosto de 2015). Ecuador: Paro nacional indígena y sindical el 13 de agosto. *Sin Permiso*. Recuperado el 20 de agosto de 2015 de <http://old.sinpermiso.info/articulos/ficheros/ecuparo.pdf>

AA.VV. (1947). *Mi cartilla inca*. Texto bilingüe (kichwa-español), elaborado por la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena. Guayaquil: Reed & Reed.

Abdalah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Abram, M. (1987). Problemas y perspectivas de la Educación Bilingüe en Ecuador. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*. 4, 5-37.

_____. (1992). *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI. 1985-1990*. Quito: Proyecto EBI/ Abya-Yala.

_____. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Acosta, A. (2008). *Bitácora constituyente: ¡todo para la patria, nada para nosotros!*. Quito: Abya-Yala.

_____. (2009). El Estado plurinacional, puerta para una sociedad democrática. A manera de Prólogo. En Acosta, A. & Martínez, E. (Eds.). *Democracia en la diversidad* (pp. 17-18). Quito: Abya-Yala.

_____. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.

³⁶¹ Tanto en la bibliografía como en el texto, el sistema de citación corresponde a la última actualización de APA del año 2016.

Acosta, A. & Martínez, E. (2009). *El buen vivir: una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.

Aguado, T. (Coord.), Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J. L., Cuevas, L., Gil, I.... Pinto, M. (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE/CREADE.

Aguirre, G. (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ahuja, R., Berumen, G., Casillas, M. L., Crispín, M. L., Delgado, A., Elizalde, A.... Schmelkes, S. (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP/CGEIB/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Aikman, S. (1997). Intercultural Education in Latin America. En Coulby, D., Gundara, J. & Jones, C. (Eds.), *World Yearbook of Education* (pp. 79-89). Londres: Kogan.

Alianza País. (2015). *Se convoca a Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana*. Recuperado el 18 de abril de 2016 de <http://www.alianzapais.com.ec/images/documentos/comunicados/ALIANZA-INDIGENA-RC.pdf>

Almeida, I. (Ed.), Almeida, J., Bustamante, S., Espinosa, S., Frank, E., Ibarra, H.... Ruiz., L. (1992). *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. Quito: ILDIS/Abya-Yala.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas. (s.f). *Los Derechos de los Pueblos Indígenas*. [Folleto Informativo N° 9]. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet9Rev.1sp.pdf>

Álvarez, A. (1999). Comunidad de habla e identidad en Venezuela: el Centro y los Andes. En Matthias, P. & Pörtl, K. (Eds.), *Identidad cultural y lingüística en Colombia*,

Venezuela y en el Caribe hispánico (pp. 197-212). Tübingen: Max Niemeyer. doi: 10.1515/9783110963571.197

Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós Mexicana (Paidós Educador).

ANDES. Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica. (17 de marzo de 2015). *Líderes de las poblaciones nativas crean en Ecuador Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana*. Recuperado el 28 de marzo de 2015 de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/lideres-poblaciones-nativas-crean-ecuador-alianza-indigenarevolucion-ciudadana.html>

Ansión, J. & Zúñiga, M. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

Antequera, N. (2007). *Territorios urbanos. Diversidad cultural, dinámica socio-económica y procesos de crecimiento urbano en la zona sur de Cochabamba*. La Paz: Plural.

Antolínez, I. (2010). *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*. Granada: LdEI.

Aranguren, C. (Septiembre de 2006). *Ciudadanía intercultural en tiempo de crisis*. Trabajo presentado en el XII Encuentro de Latinoamericanistas Españoles del Consejo Español de Estudios Iberoamericanos. Santander, España.

Asamblea Nacional de Ecuador. (20 de enero de 2015). *Asambleístas Aguirre y Ortiz visitaron instalaciones de UEM de Imantag*. Recuperado el 10 de febrero de 2016 de <http://www.asambleanacional.gob.ec/es/contenido/asambleistas-aguirre-y-ortiz-visitaron-instalaciones-de-uem>

Asamblea Nacional de Ecuador. (31 de marzo de 2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial N° 417. Recuperado de <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>

Asamblea Nacional de Ecuador. (14 de marzo de 2016). Ley Orgánica de Tierras Rurales y Territorio Ancestrales. Registro Oficial N° 711. Recuperado de <http://www.eltelegrafo.com.ec/images/cms/EdicionImpresa/2016/Marzo/14-03-16/14-03-16-pol-Ley-de-Tierras.pdf>

Asamblea Nacional de Ecuador. (6 de octubre de 2010). Ley Orgánica del Servicio Público. Registro Oficial N° 294. Recuperado de http://ceci.utm.edu.ec/asoutm/archivos/LEY_SERVICIO_PUBLICO.pdf

Atlas Socio-lingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. (2009). Quito: PROEIB Andes/UNICEF/Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Ayala, E. (1992). Estado nacional, soberanía y Estado plurinacional. En Ayala, E., De la Cruz, R., Kowii, A., Maldonado, L., Ortiz, G., Quimbo, J.... Wray, A. (Eds.), *Pueblos Indios, Estado y Derecho* (pp. 31-49). Quito: Corporación Editora Nacional/ Abya-Yala.

_____ (1996). El laicismo en la historia del Ecuador. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, 8, 3-32.

Azurmendi, M. (18 de marzo de 2002). La invención del multiculturalismo. *Diario ABC*. Recuperado el 20 de julio de 2015 de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-18-03-2002/abc/Opinion/la-invencion-del-multiculturalismo_85611.html

Ballesteros, B. & Lara, E. (2007). *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.

Banks, J. (2009). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In Banks, J. A & Banks, C. A. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). New York: MacMillan.

Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Revista Configurações*, 14, 11-24. doi: 10.4000/configuracoes.2219

Barabas, A. & Bartolomé, M. (1986). *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca*. México D.F.: INAH.

Bermúdez, J. R. & Fandiño, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 99-124. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/l/article/view/1982>

Bilbao, L. F. (1980). *Economía y educación en el Ecuador a partir de 1960*. Quito: Banco Central del Ecuador.

Boccaro, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos interculturales*, 10 (18), 11-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55223841002>

Bonfil, G. (Diciembre, 1981). *El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. Ponencia presentada en la Reunión de Expertos sobre Etnocidio y Etnodesarrollo. San José de Costa Rica, Costa Rica.

_____. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV (12), 165-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>

Bretón, V. (1997). *Capitalismo, Reforma Agraria y Organización Comunal en los Andes. Una introducción al caso ecuatoriano*. Lleida: Universidad de Lleida.

_____. (2000). *El “desarrollo comunitario” como modelo de intervención en el medio rural*. Quito: Centro Andino de Acción Popular

_____. (2005). Glocalidad y reforma agraria: ¿De nuevo el problema irresuelto de la tierra? *ÍCONOS - Revista de Ciencias Sociales*, 24, 59-69. doi: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.24.2006.147>

_____. (2007). Releer la Reforma Agraria en América Latina: ¿de nuevo el problema irresuelto de la tierra? En Robledo, R. & López, S. (Eds.), *¿Interés particular, bienestar público?: grandes patrimonios y reformas agrarias* (pp. 485-502). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

_____ (2009). La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia. En Martínez, C. (Ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 69-121). Quito: FLACSO-Ecuador/Ministerio de Cultura.

Bretón, V., Cortez, D. & García, F. (2014). En busca del Sumak Kawsay. *ÍCONOS - Revista de Ciencias Sociales*, 48, 9-24. Quito: FLACSO-Ecuador. doi: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.48.2014.1206>

Bretón, V. & García, F. (2003). *Estado, Etnicidad y Movimientos Sociales en América Latina. Ecuador en Crisis*. Barcelona: Icaria.

Bustillos, L. & Aguilar B. (24 de Febrero de 2015). Los Estados plurinacionales en América Latina. Entrevista a Bartolomé Clavero. *Rebelión*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticias/2015/2/195754.pdf>

Cabedo, V. (2004). *Constitucionalismo y derecho indígena en América Latina*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Cañulef, E. (1998). *Introducción a la Educación Bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas/Universidad de La Frontera.

Castillo, M. & Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: UOC.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Coords.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Iesco/Pensar/Siglo del Hombre Editores.

Cavalcanti-Schiell, R. (2007). Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica. *Cahier ALHIM*, 13, s.p. Recuperado de <http://alhim.revues.org/1883.html>

Chiodi, F. (Comp.). (1990). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*. Tomo I. Quito: P.EBI (MEC-GTZ)/ Abya-Yala/ UNESCO/OREAL Chile.

Chiodi, F. & Bahamondes, M. (2001). *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Temuco: CONADI.

Choque, C. (2005). *La EIB entre los quechuas. Testimonio de parte (1990-1994)*. La Paz: PINSEIB/PROEIB Andes/Plural editores.

Choquehuanca, D. (2010). Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, 453 (34), 8-13.

Cisterna, F. (2007). *Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias Sociales*. Chillán: Universidad del Bío-Bío.

CODESO (s.f.). Mapa geopolítico de Ecuador. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de www.codeso.com

CONAIE. (1989). *Las Nacionalidades Indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*. Quito: Tinkui/CONAIE.

_____. (1994). *Proyecto político de la CONAIE*. Quito: Consejo de Gobierno de la CONAIE. Recuperado de <https://www.yachana.org/earchivo/conaie/proyectopolitico.pdf>

_____. (2001). *Proyecto Político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)*. Quito: Autor. Recuperado de <http://www.llacta.org/organiz/coms/com862.htm>

_____. (2007). *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un Estado Plurinacional Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laico*. Quito: CONAIE. Recuperado de <https://www.yachana.org/earchivo/conaie/ConaiePropuestaAsamblea.pdf>

Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 4, 64-82. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Constitución Política de Ecuador. (1998). Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2002/0061>

Constitución Política de Ecuador. (2008). Recuperado de http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. (1989). Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf

Convenio MEC-PUCE. (1984). *Cultura, bilingüismo y sociedad nacional*. En Ministerio de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Política estatal y población indígena. Quito: Abya-Yala.

Cortez, D. (2011). La construcción social del Buen Vivir (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. *Aportes Andinos*, 28. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Programa Andino de Derechos Humanos.

Costilla, K. (2006). Consideraciones sobre el tiempo desde el sistema educativo. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Ed.), *Calendario agrofestivo en comunidades y escuela* (pp. 50-54). Lima: PRATEC.

Cruz, E. (2012). Redefiniendo la nación: luchas indígenas y Estado plurinacional en Ecuador (1990-2008). *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, número especial: América Latina, 469-491.

_____. (2013). *Pensar la Interculturalidad. Una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. Quito: Abya-Yala.

Dávalos, P. (2001). Movimiento indígena ecuatoriano: la construcción de un actor político. *Revista Ciencias Sociales*, 20, 111-137. Quito: Universidad Central.

_____. (2004). Sumak Kawsay (la vida en plenitud). En Álvarez, S. (Coord.), *Convivir para perdurar: conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas* (201-2013) Barcelona: FUEM Ecosocial/Icaria.

_____. (2008). Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 113.

De Sousa, B. (2007). La reinención del Estado y el Estado Plurinacional. *OSAL*, 8 (22), 25-46. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22SousaSantos.pdf>

De Vallescar, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural. Cultura, multiculturalismo e interculturalidad*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=15901>

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

DelValls, T. (1978). El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo. *Nueva Antropología*, 3 (9), 117-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/159/15900911.pdf>

Díaz, H. (1996). *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.

_____. (2004). *El canon Snorri. Diversidad cultural y tolerancia*. México: Universidad de la ciudad de México.

_____. (2005). Los dilemas del pluralismo. En Dávalos, P. (Ed.), *Pueblos Indígenas, Estado y Democracia* (pp. 43-66). Buenos Aires: CLACSO.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

_____. (2009). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G. & Mateos, L. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En Bastos, S. (Comp.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala* (pp. 23-54). Guatemala: FLACSO/ Oxfam.

_____. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Echevarría, B. (2001). *Definición de cultura*. México: Itaca/UNAM.

Ecuador explotará crudo cerca de reserva amazónica de la biosfera a partir de julio. (19 de mayo de 2016). *El Comercio*. Recuperado el 21 de mayo de 2016 de <http://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-explotara-petroleo-reserva-petroamazonas.html>

ECUARUNARI. (5 de diciembre de 2013). *Convocatoria a marcha indígena contra la violación de la Ley Orgánica de Educación y el cierre de escuelas comunitarias*. Recuperado el 30 de agosto de 2015 de <http://www.ecuarunari.org.ec/index.php/ecuachaski/137-10-de-diciembre-marcha-por-la-educacion-intercultural-bilinguee>

ECUARUNARI. (11 de marzo de 2015). *Resoluciones de la Cumbre de los Pueblos del Ecuador. Quito, 5 y 6 de Marzo de 2015*. Recuperado el 2 de abril de 2015 de <http://www.ecuarunari.org.ec/index.php/ecuachaski/215-resoluciones-cumbre-de-los-pueblos-delecuador>

Enlace indígena. (20 de febrero de 2009). *Manifiesto público de la CONAIE. La cultura también es un derecho*. Recuperado el 30 de agosto de 2015 de http://movimientos.org/es/enlacei/show_text.php3%3Fkey%3D13810

Erikson, F., Florio, S. & Buschmann, J. (1980). Fieldwork in educational research. *Ocasional Paper*, 36. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador). (29 de enero de 2013). *Reconocimientos*. Recuperado el 15 de julio de 2015 de <http://www.erpe.org.ec/>.

Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de Modernidad/Colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.

Espín, A. (2005). *La rebelión de los forajidos, crónica breve*. Quito: Cámara Ecuatoriana del Libro.

Etxeberria, X. (2001). Derechos culturales e identidad. En Heise, M., *Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 17-38). Lima: Programa Forte-Pe.

Federación Shuar. (1977). *La Educación Radiofónica Bicultural*. Sucúa: Ediciones Mundo Shuar.

FENOCIN (s.f.). *Consolidación organizacional, Revolución Agraria, Interculturalidad, Soberanía alimentaria y Socialismo*. Recuperado de http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/380/File/Presentacion%20FENOCIN%202009_Patrick%20Sandoval.pdf

Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3 (4), 7-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200402>

Ferrão, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>

Finkielkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

Fornet-Betancourt, R. (2001). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. *Diálogo Filosófico*, 51, 411-426. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/viewFile/1878/1772>

_____. (2002). Lo intercultural: el problema de y con su definición. *Revista Pasos*, 103, 1-3. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/199.pdf>

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Garcés, F. (2006). La EIB en el Ecuador. En López, L.E. & Rojas, C. (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 111-183). La Paz: Banco Mundial/GTZ/Plural Editores.

_____. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. En Mora, D. (Ed.), *Interculturalidad crítica y descolonización* (pp. 21-49). La Paz: III-CAB/ Instituto Nacional de Integración.

García, F. & Sandoval, M. (2007). *Los pueblos indígenas del Ecuador: derecho y bienestar. Informe alternativo, sobre el cumplimiento del Convenio 169 de la OIT*. Quito: FLACSO-Ecuador/ OXFAM América. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/104586-opac>

García, J.A. (s.f.). *Lo organizativo en la escuela intercultural*. Recuperado el 8 de marzo de 2016 de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article68>

Gerson, B. (1979). Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. *Perfiles Educativos*, 5, 3-22. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1979-5-3-22

Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Revista Educación y Futuro*, 8, 9-26.

_____. (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Bilbao: Observatorio Vasco de Inmigración, Ikuspegi.

Gobierno Autónomo Descentralizado de la Parroquia Doctor Miguel Egas Cabezas. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la parroquia Doctor Miguel Egas Cabezas*. S.l.: Autor. Recuperado el 18 de septiembre de 2016 de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/1060018630001_PD OT%20DR_27-10-2015_22-50-06.pdf

Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de Guangaje. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Guangaje 2015-2019*. S.l.: Autor. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560016540001_PD OT%20FINAL%20GUANGAJE_30-10-2015_18-36-03.pdf

Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de Imantag. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Parroquia de Imantag 2015-2019*. S.l.: Autor. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560016540001_PD OT%20FINAL%20GUANGAJE_30-10-2015_18-36-03.pdf

[link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/1060020370001_DIAGNOSTICO%20IMANTAG_31-10-2015_00-23-46.pdf](http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/1060020370001_DIAGNOSTICO%20IMANTAG_31-10-2015_00-23-46.pdf)

Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de Zumbahua. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Zumbahua 2015-2019*. S.l.: Autor. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560018240001_Zumbahua%20Final_30-10-2015_12-01-52.pdf

Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Rural de Canelos. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia de Canelos 2014-2019*. S.l.: Autor. Recuperado el 18 de septiembre de 2016 de http://app.sni.gob.ec/visorseguimiento/DescargaGAD/data/sigadplusdiagnostico/1660011610001_FASE_1_28-08-2015_11-54-30.pdf

Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Rural Shell-Pastaza. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Shell 2015-2019*. S.l.: Autor. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/1660012930001_DIAGNOSTICO%20PD%20yOT%20SHELL%202015_15-05-2015_15-07-49.pdf

Godenzzi, J. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En Godenzzi, J.C. & Calvo, J., (Eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (pp. 19-30). Cusco: CBC.

Gómez, I. & Agualongo. J. (2006). La oralidad en la unidad educativa intercultural bilingüe “Tránsito Amaguaña”. En Álvarez, C.P. (Coord.), *Historias desde el Aula. Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación* (pp. 37-50). Quito: Abya-Yala.

Granda, S. (2008). La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?. En Vélez, C. (Coord.), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*. (pp. 135-153). Quito: CARE Internacional Ecuador/Contrato Social por la Educación Ecuador.

Granda, S. & Martínez, A. (2007). *Derechos de los pueblos indígenas del Ecuador. Guía para facilitar talleres*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana/ Red Internacional de Estudios Interculturales.

Gudynas, E. (2009). *El mandato ecológico - derechos de la Naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*. Quito: Abya-yala.

Guerrero, F. & Ospina, P. (2003). *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO.

Guilcamaigua, D. & Chancusig, E. (2008). *El calendario agrofestivo. Una propuesta metodológica para el diálogo de saberes*. Quito: HEIFER Ecuador.

Harnecker, M. (2002). *La izquierda después de Seattle*. Madrid: Siglo XXI.

Heise, M., Tubino, F. & Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. Lima: CAAP.

Hopenhayn, M. (2000). Transculturalidad y Diferencia (El lugar preciso es el lugar movedizo). *Cinta de Moebio*, 7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100702>

Houtart, F. (1998). *Sociología de la religión*. México: Plaza y Valdés.

_____. (1 de febrero de 2012). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Diario La Hora*. Recuperado el 20 de junio de 2015 de <http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101280766#.VztCDLu5bEU>

_____. (18 de enero de 2013). Las fuerzas sociales y políticas en la víspera de las elecciones de 2013. *Alterinfos*. Recuperado el 20 de abril de 2014 de <http://www.alterinfos.org/spip.php?article5859>

Hurtado, F. (s.f.). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. N/d. Recuperado de http://observatorio.cdes.org.ec/documentos/doc_download/983-ley-organica-de-educacion-intercultural

Hurtado, O. (1979). *El poder político en el Ecuador*. Quito: PUCE.

Icaiza, J. (2005). *Huasipungo*. 6° ed. Madrid: Cátedra.

Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE). (s.f.). Boletín nº 13. *Becas Go Teacher*. Recuperado el 18 de septiembre de 2016 de http://www.fomentoacademico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/02/boletin_mensual_enero_2015.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2016). *Pobreza*. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/pobreza/>

Iturralde, D. (1984). *Legislación ecuatoriana y población indígena*. En Ministerio de Bienestar Social/Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Política Estatal y Población Indígena. Quito: Abya-Yala.

_____. (1988). Notas para una historia política del campesinado ecuatoriano 1990-1980. En Mckee, L. & Argüello, S. (Eds.), *Nuevas Investigaciones Antropológicas Ecuatorianas* (pp. 29-88). Quito: Abya-Yala.

Kreiner, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En Ströbele-Gregor, J., Kaltmeier, O. & Giebeler, C. (Eds.), *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp. 38-44). Frankfurt: GTZ/ZiF.

Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kymlicka, Will. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.

_____. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

_____. (2001). *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

La agencia de EE UU para el desarrollo internacional sale de Ecuador (20 de mayo de 2014). *El País*. Recuperado el 18 de julio de 2015 de http://internacional.elpais.com/internacional/2014/05/20/actualidad/1400592120_316130.html

Lalander, R. & Ospina, P. (2012). Movimiento indígena y Revolución Ciudadana en el Ecuador. *Cuestiones Políticas*, 28 (48), 13-50. Recuperado de http://www.sciencespo.fr/opalc/sites/sciencespo.fr.opalc/files/movimiento_indigena_y_r-evolucion_ciudadana.pdf

Lamberti, M.J. (8 de febrero de 2011). Neodesarrollismo, Extractivismo, Pachamamismo y Buen Vivir. *Distintas Latitudes*. Recuperado el 28 de diciembre de 2016 de <http://distintaslatitudes.net/neodesarrollismo-extractivismo-pachamamismo-y-buen-vivir>

Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Lara, R. (2010). *La radio alfabetizadora como proceso comunicacional, cultural y político. El caso de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador - Riobamba*. (Tesis de Máster). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Quito, Ecuador.

Larrea, A. M. (2004). El movimiento indígena ecuatoriano: participación y resistencia. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, 5 (13), 67-76. Buenos Aires: CLACSO.

_____. (2008). La Plurinacionalidad: Iguales y diversos en busca del Sumak Kawsay. En Peñaranda, R. (Ed.), *Seminario Regional Andino: Democracia,*

Interculturalidad, Plurinacionalidad y Desafíos para la Integración Andina (pp. 35-44). La Paz: CEDEM.

Larrea, C. (2004). *Pobreza, dolarización y crisis en el Ecuador*. Quito: ILDIS/IEE/FLACSO/Abya-Yala.

Larrea, C., Fernando M., Natalia G. & Cevallos, M.B. (2007). *Pueblos indígenas, desarrollo humano y discriminación en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.

Lluch, X. & Salinas, J. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84. Recuperado de <http://educar.unileon.es/Diversid/Lluch%20y%20Salinas.PDF>

López, A. & Cubillos, P. (2009). Análisis del referéndum Constitucional 2008 en Ecuador. *ÍCONOS- Revista de Ciencias Sociales*, 33, 13-20. Recuperado de <https://doaj.org/article/27a918ab26894da28f2edc574b0a2f6a>

López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

_____. (Marzo de 1999). *Taller: Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos del Área de Educación Primaria de TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas. Lima, Perú. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8998.pdf>

_____. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO. Cochabamba, Bolivia. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=JUel5RfjUdE%3D&tabid=1652>

_____. (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En Prats, E. (Ed.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad* (pp. 13-44). Barcelona: Octaedro/OEI.

_____. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L.R. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). Bolivia: Plural Editores.

López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. Recuperado de <http://rieoei.org/rie20a02.htm>

Luna, M. (2010). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Mluna&dsID=Documento.pdf>

Macas, L. (1992). El levantamiento indígena visto por sus protagonistas. En Almeida, I. (Ed.), Almeida, J., Bustamante, S., Espinosa, S., Frank, E., Ibarra, H.... Ruiz., L., *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (pp. 17-36). Quito: ILDIS/Abya-Yala.

_____. (2002). La lucha del movimiento indígena en el Ecuador. *Boletín ICCI-ARY Rima*, 4 (37), s.p. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de <http://icci.nativeweb.org/boletin/37/macass.html>

_____. (2014). Sumak Kawsay, la vida en plenitud. En Hidalgo, A., Guillén, A. & Deleg, N. (Eds.), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 169-175). Huelva y Cuenca: FIUCUHU.

Malgesini, G. & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Libros de la Catarata/Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Manzini, U. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bolonia: Universidad de Boloña.

Marroquín, A. (1972). *Balance del indigenismo: informe sobre la política indigenista en América*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Martín, E. (1998). Multiculturalismo, Nuevos Sujetos Históricos y Ciudadanía Cultural. En Martín, E. & De la Oña, S. (Eds.), *Repensando la Ciudadanía* (pp. 109-138). Sevilla: Fundación el Monte.

Martín, E. & Rodríguez, M. (2014). La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas. En *Periferias, fronteras y diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE (pp. 515-552). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Martín, F. (2009). Estado y mercado en la historia de Ecuador. Desde los años 50 hasta el gobierno de Rafael Correa. *Revista Nueva Sociedad*, 221, 120-136. Recuperado de http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1245331852.3613_1.pdf

Martínez, C. (2004). Los Misioneros Salesianos y el Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1970-2004. *Ecuador Debate*, 63, 235-268. Quito: Centro Andino de Acción Popular.

_____. (2007). Antropología indigenista en el Ecuador desde la década de 1970: compromisos políticos, religiosos y tecnocráticos. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 335-366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277011.pdf>

_____. (2009). La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En Martínez, C. (Ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 173-196). Quito: FLACSO-Ecuador/Ministerio de Cultura.

_____. (2011). Etnodesarrollo en la “Revolución Ciudadana” en Ecuador: ausencias, ambigüedades y retrocesos. En Palenzuela, P. & Olivi, A. (Eds.), *Etnicidad y desarrollo en los Andes* (pp. 173-200). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Martínez, C. R. & Burbano, J. B. (1994). *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: SEIC/Abya-Yala

Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.

Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Medina, J. (2000). *Diálogo de sordos: Occidente e Indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*. La Paz: CEBIAE.

Mejía, L. (1995). La economía en la sociedad “primitiva” ecuatoriana. En Báez, R. (Comp.), *Ecuador, pasado y presente* (pp. 17-48). Quito: Libresa.

Méndez, L. (2014). Los demagógicos vericuetos de la decolonialidad del saber: el caso de la Universidad de las Artes de Ecuador. En *Periferias, fronteras y diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE (pp. 3623-3626). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Messineo, C. & Hecht, A. C. (2007). Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas. *Anales de la educación común*, 3, 138-143. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/21_messineo_hecht_st.pdf

Mignolo, W. (1995). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Chilena de Literatura*, 47, 91-114. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCL/article/viewArticle/39564>

_____. (2000). Diferencia colonial y razón postoccidental. En Castro-Gómez, S. (Ed.), *La restructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28).

Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/tienda/>

_____. (2006). "The de-colonial option and the meaning of identity in politics". En Magalhães, H. (Ed.), *Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino* (pp. 119-156). Río de Janeiro: Academia de la Latinidad.

Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador. (s.f.). *Ikiam*. Recuperado el 18 de marzo de 2016 de <http://www.conocimiento.gob.ec/ikiam/>

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social de Ecuador. (s.f.). *Programa Acción Nutrición*. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de <http://www.desarrollosocial.gob.ec/programa-accion-nutricion/>

Ministerio de Educación de Ecuador-DINEIB. (2011). *Entorno Natural y Social*. 2º Educación General Básica. Libro del alumno. Quito: Don Bosco.

Ministerio de Educación de Ecuador-DINEIB. (2011). *Entorno Natural y Social*. 4º Educación General Básica. Libro del alumno. Quito: Don Bosco.

Ministerio de Educación de Ecuador-DINEIB. (2012). *Lenguaje y Comunicación*. 7º Educación General Básica. Libro del alumno. Quito: Edinum.

Ministerio de Educación de Ecuador-DINEIB. (2010). *Matemática*. 4º Educación General Básica. Libro del alumno. Quito: Edinum.

Ministerio de Educación de Ecuador-DINEIB (2012). *Kukayo* de Historia y Geografía. 8º Educación General Básica. Libro del Alumno. Quito: Don Bosco.

Ministerio de Educación de Ecuador-DINEIB. (2011). *Yachaypak Kukayo*. 5º Educación General Básica. Libro del alumno. Quito: Don Bosco.

Ministerio de Educación de Ecuador. (11 de Marzo de 2014). Acuerdo Ministerial N° 0041-14. Registro Oficial N° 217. Recuperado el 16 de febrero de 2016 de

<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-041-14.pdf>

Ministerio de Educación de Ecuador. (13 de Marzo de 2015). Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2015-00055-A. Registro Oficial N° 490. Recuperado el 16 de febrero de 2016 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00055-A.pdf>

Ministerio de Educación de Ecuador. (17 de Febrero de 2016). Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A. Registro Oficial N° 725. Recuperado el 3 de enero de 2017 de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>

Ministerio de Educación de Ecuador. (17 de Octubre de 2014). *Comunidad educativa en Línea: Un proyecto innovador para transformar la experiencia educativa*. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de <http://educacion.gob.ec/comunidad-educativa-en-linea-un-proyecto-innovador-para-transformar-la-experiencia-educativa/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito: Autor. Recuperado el 18 de agosto de 2015 de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/EcuadorPlanDecenaldeEducacionSpa.pdf>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa*. Quito: Autor. Recuperado el 28 de febrero de 2016 de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). *Clubes escolares*. Instructivo. Quito: Subsecretaría para la Innovación y el Buen Vivir. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <https://drive.google.com/file/d/0B1pw8VI9-o8mQ3c3SFhZY3VhWIE/view>

Ministerio de Educación de Ecuador. (26 de Junio de 2013). *Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del Geoportal*.

Recuperado el 16 de marzo de 2016 de <http://educacion.gob.ec/ministro-espinoza-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (27 de Agosto de 2013). Acuerdo Ministerial N° 0311-2013. Registro Oficial N° 94. Recuperado el 10 de febrero de 2016 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Acuerdo-311-13-Curriculo-SEIB.pdf>

Ministerio de Educación de Ecuador. (3 de marzo de 2015). *Inician los cursos de actualización docente a través del programa “Soy Maestro nunca dejo de aprender”*. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de <http://educacion.gob.ec/inician-los-cursos-de-actualizacion-docente-a-traves-del-programa-soy-maestro-nunca-dejo-de-aprender/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (4 de Mayo de 2011). Acuerdo Ministerial N° 180-11. Registro Oficial N° 478. Recuperado el 10 de febrero de 2016 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-180-11.pdf>

Ministerio de Educación de Ecuador. (6 de Octubre de 2015). Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2015-00161-A-. Registro Oficial N° 629. Recuperado el 16 de febrero de 2016 de <http://educaciondecalidad.ec/normativa/norm-edu-basica-bachillerato/min-educacion-002.html>

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Programa Alimentación Escolar*. Recuperado el 8 de abril de 2016 de <http://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Textos Escolares*. Recuperado el 10 de abril de 2016 de <http://educacion.gob.ec/textos-escolares/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Unidades educativas del Milenio*. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 de <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio-4/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Uniformes Escolares*. Recuperado el 10 de abril de 2016 de <http://educacion.gob.ec/uniformes-escolares/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Universidad de las Artes*. Recuperado el 18 de mayo de 2016 de <http://www.uartes.edu.ec/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Universidad Nacional de Educación. Oferta Académica*. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de <http://www.unae.edu.ec/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Universidad Nacional de Educación*. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de <http://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Yachay*. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de <http://www.yachay.gob.ec/>

Montaluisa, L. (1988). *Comunidad, escuela y currículum*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

_____. (1990). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador. En Yáñez, C. (Ed.), *La educación indígena en el Ecuador* (pp. 163-179). Quito: Abya-Yala.

_____. (1997). La descentralización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. En *Seminarios nacionales e internacionales sobre educación bilingüe intercultural. Memorias*. Guatemala: MINEDUC/DIGEBI.

_____. (2008a). Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. En Vélez, C. (Coord.), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social* (pp. 47-77). Quito: CARE Internacional Ecuador/Contrato Social por la Educación Ecuador.

_____. (2008b). *Lenguas indígenas vivas del Ecuador*. Nueva York: Department of Economic and Social Affairs/United Nations.

_____. (21 de octubre de 2009). Re: [dineib_ecuador] Validación al nuevo Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. [En línea]. Recuperado el 18 de agosto de 2016 de https://es.groups.yahoo.com/neo/groups/dineib_ecuador/conversations/messages/42

Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Moreno, I. (2001). *Mundialización, Globalización y Nacionalismos: la Quiebra del Modelo de Estado-Nación. Estado Constitucional y Globalización*. México: UNAM.

_____. (Octubre de 2012). *Interculturalidad e integración: ¿conceptos para el análisis o discursos para la confusión?*. Ponencia invitada en las Jornadas Pluralismo y políticas multiculturales en España y Guatemala de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECD) y el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

_____. (2014). Confrontación y fronteras entre lógicas culturales: extractivismo desarrollista versus Sumak Kawsay en Ecuador. En *Periferias, fronteras y diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE (pp. 1158-1167). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

_____. (Marzo de 2015). Apertura. Jornadas Internacionales sobre Interculturalidad y Plurinacionalidad. Los casos de Ecuador y el Estado Español de GEISA (Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía). Sevilla, España. Recuperado de <http://tv.us.es/la-plurinacionalidad-como-respuesta-al-estado-colonial/>

Moreno, S. & Figueroa, J. (1992). *El levantamiento indígena del Inti Raymi de 1990*. Quito: Abya-Yala.

Morocho, M. (2012). Sumak Kawsay/Buen Vivir: Educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano. En Cevallos, F. (Coord.), *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción* (pp. 79-95). Quito: Contrato Social por la Educación.

MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe). (1993). Quito: DINEIB-MEC.

MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe). (2014). Quito: DINEIB-MEC.

Moya, R. (1984). *Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena*. En Ministerio de Bienestar Social / Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Política Estatal y población indígena. Quito: Abya-Yala.

_____. (1988). Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas. En López, L.E. (Ed.), *Pesquisas en lingüística andina* (pp. 367-386). Puno-Lima: CONCYTEC/UNAP/GTZ.

_____. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/moyaal.pdf>

_____. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En López, L.E. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz: PROEIB Andes/Plural Editores.

Naciones Unidas. (2006). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Native American (s.f.). Mapa étnico de Ecuador. Recuperado el 10 de agosto de 2016 de www.nativeamerican.org

Noguera, A. (2009). Diálogos sobre plurinacionalidad y la organización territorial del Estado en Bolivia. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 87, 241-269.

_____. (2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de constitucionalismo multicultural?. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura*, 28, 87-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3433983.pdf>

Nogués, A. M., Soler, C. & Caballero E. (2014). *Conversatorio sobre Interculturalidad y Desarrollo*. Alicante: Universidad Miguel Hernández.

Organizaciones proponen Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana. (23 de Diciembre de 2014). *El Telégrafo*. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <http://www.letelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/organizaciones-proponen-alianza-indigena-por-la-revolucion-ciudadana>

Ortiz, A. ¿El fin del mundo de los shuar de Nankints? . (19 de diciembre de 2016). *Plan V*. Recuperado el 3 de enero de 2017 de <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-fin-del-mundo-shuar-nankints>

Ortiz, C. (2006). *Indios, militares e imaginarios de nación en el Ecuador del siglo XX*. Quito: Abya-yala.

Ortiz, G. (1992). El problema indígena y el Gobierno. En Almeida, I. (Ed.), Almeida, J., Bustamante, S., Espinosa, S., Frank, E., Ibarra, H.... Ruiz., L., *Indios: Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (pp. 99-178). Quito: ILDIS/Abya-Yala.

Ossenbach, G. (1996). La educación y la integración nacional del indígena en la Revolución Liberal ecuatoriana (1985-1912). En Gonzalbo, P. (Coord.) & Ossenbach, G. (Colab.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 65-86). México-Madrid: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En González, G. (Coord.), *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Biblioteca Nueva.

Peppino, A. M. (1999). *Radio popular y comunitaria en América Latina*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana/Azcapotzalco/Plaza y Valdés, S.A.

Pozzi-Escot, I. & Zúñiga, M. (1991). Epílogo. En Zúñiga, M., Pozzi-Escot, I. & López, L.E. (Eds.), *Educación Intercultural Bilingüe: reflexiones y desafíos* (pp. 290-315). Lima: FOMOCiencias.

PROYECTO EBI. (1988). Documento de Información. *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. Quito: MEC/GTZ.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina. En Mignolo, W. (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. Lima: UNMSM.

Quintero, M. y De Vries, L. (1993). Tradición y modernidad indígena: el caso de Simiatug. En Küper, W. (Comp.), *Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe* (pp. 205-233). Quito: Abya-Yala/Proyecto EBI.

Ramón, G. (2004). Estado, región y localidades en el Ecuador (1808-2000). En Báez, S., Ospina, P. & Ramón, G., *Una breve historia del espacio ecuatoriano* (pp. 105-188). Quito: CAMAREN/ IEE.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Autor. Recuperado el 27 de julio de 2016 de <http://dle.rae.es/?id=ZyZDjRx>

Reina, L. (Coord.). (2000). Introducción. *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. México D.F.: CIESAS/ INI/Porrúa.

Retortillo, A., Ovejero, A., Cruz, F., Arias, B. & Lucas, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 7, 123-139. Recuperado de <http://www.ruct.uva.es/pdf/Revista%207/7106.pdf>

Rodas, G. (2000). *La Izquierda Ecuatoriana en el siglo 20 (Aproximación histórica)*. Quito: Abya-Yala.

Rodas, R. & Cotacachi, M. M. (1989). *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango: una experiencia de educación bilingüe en Cayambe. Mama Dulu Cacuango. Huiñai Causai yuyashca*, Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural/ MEC/GTZ.

Rodrigo, M. (2012). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Antrhopos.

Rodríguez, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (3), 47-62. Recuperado de <http://files.revista-educacion-inclusiva.es/200000072-7cfc87ef2a/4.pdf>

Rodríguez, M. (Noviembre de 2014). *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa*. Trabajo presentado en el Congreso Universal Derechos Humanos Emergentes y Medios de Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Rodríguez, R. M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas Italianos (pp. 241-250). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf

Rogers, P., Berg, G., Boettecher, J., Howard, C., Justices, L. & Schenk, K. (2009). *Encyclopedia of distance learning*. Boston: Idea Group/Patricia Rogers.

Roosens, E. (1989). *Creating ethnicity: the process of ethnogenesis*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Rubio, G. (1987). *Los Indios Ecuatorianos. Evolución histórica y políticas indigenistas*. Quito: Corporación Editora Nacional.

Ruiz, F. (s.f.). *Cómo elaborar una entrevista*. Guía de trabajo para el alumno. Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarry_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf

Sáez, J. (22 de octubre de 2014). Los límites de la interculturalidad. *Las provincias*. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 de <http://www.lasprovincias.es/v/20110214/opinion/limites-interculturalidad-20110214.html>

Salgado, W. (1999). Desencadenantes y beneficiarios de la crisis económica en el Ecuador. En *Ecuador Debate*, 48, 5-23. Recuperado de <http://www.pucesi.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/04/Salgado-W.-Desencadenantes-y-Beneficiarios-de-la-Crisis-Econ%C3%B3mica-en-el-Ecuador..pdf>

Sánchez, F. & Freidenberg, F. (1998). El proceso de incorporación política de los sectores indígenas en el Ecuador. Pachakutik, un caso de estudio. *América Latina Hoy*, 19, 65-79. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-2887/index

Santana, R. (1983). *Campesinado indígena y el desafío de la modernidad*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.

_____. (1995). *¿Ciudadanos en la etnicidad?: los indios en la política o la política de los indios*. Quito: Abya-Yala.

Sarango, F. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador/ Chinchaysuyu. En Mato, D. (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 191-214). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Sebreli, J. J. (1992). *El Asedio a la Modernidad: Crítica del Relativismo Cultural*. Barcelona: Ariel.

Secretaría General de Planificación del Distrito Metropolitano de Quito. (2015). *Plan Metropolitano de Desarrollo y Ordenación Territorial de Quito 2015-2025*. S.l.: Autor. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de <http://gobiernoabierto.quito.gob.ec/wp-content/uploads/documentos/interactivos/PLAN/files/assets/downloads/publication.pdf>

SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi). (s.f.). *Evaluación participación de las escuelas indígenas de Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.

_____. (s.f.). *Historia*. Recuperado el 24 de agosto de 2015 de <http://www.seicjatoriunancha.net/index.php/historia>

SENPLADES. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010. Planificación para la Revolución Ciudadana*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Recuperado el 27 de agosto de 2015 de <http://www.planificacion.gob.ec/plan-nacional-de-desarrollo-2007-2010/>

_____. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Recuperado el 27 de agosto de 2015 de [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_\(version_resumida_en_espanol\).pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_(version_resumida_en_espanol).pdf)

_____. (2014). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Recuperado el 27 de agosto de 2015 de <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf>

Sepúlveda, G. (Enero de 1995). *Interculturalidad y construcción del conocimiento*. Conferencia presentada en el Primer Seminario Latinoamericano de educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Simbaña, F. (2005). Plurinacionalidad y derechos colectivos. El caso Ecuatoriano. En Dávalos, P. (Comp.), *Pueblos Indígenas, Estado y Democracia* (pp. 197-215). Buenos Aires: CLACSO.

_____. (2007). El movimiento indígena y el actual proceso de transición. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 9 (102), s.p. Recuperado el 29 de agosto de 2015 de <http://icci.nativeweb.org/boletin/102/simbana.html>

_____. (2008). La plurinacionalidad en la nueva Constitución. En Borja, R. (Ed.), *Análisis nueva Constitución* (pp. 102-117). Quito: ILDIS-Friedrich Ebert Stiftung/La Tendencia.

Stavenhagen, R. (1997). Los derechos indígenas en el sistema internacional. Un sujeto en construcción. *Revista IIDH*, 26, 81-103.

_____. (2000). ¿Es posible la nación multicultural?. En Reina, L. (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI* (pp. 325-247). México D.F.: CIESAS/ INI/ Porrúa.

Stoll, David (1985). *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: DESCO.

Torres, R.M. (14 de noviembre de 2013). *Adiós a la educación comunitaria y alternativa*. [Entrada de blog]. Recuperado el 18 de agosto de 2015 de <https://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres/>

Torres, V. H. (1992). *La escuela india: integración o afirmación étnica: la educación indígena vista por sus propios actores*. Quito: COMUNIDEC

Tuaza, L. A. (2010). Concepciones del Estado y demandas de las organizaciones campesinas e indígenas (1940-1960). En Burbano, F. (Coord.), *Transiciones y rupturas: El Ecuador en la segunda mitad del siglo XX* (pp. 465-513). Quito: FLACSO- Ecuador.

Tubino, F. (2003). *Interculturalizando el multiculturalismo*. Barcelona: Monografías CIDOB.

_____. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Samaniego, M. & Garbarini, C.G. (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

_____. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, Perú. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

_____. (2008). Uno una sino muchas ciudadanías: reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6, (10), 170-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55261010.pdf>

_____. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo nuestra interculturalidad*, 7 (6-7), 1-14. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf>

UNE (Unión Nacional de Educadores). (20 de noviembre de 2014). *Gobierno no cumple con la educación*. Recuperado el 24 de mayo de 2016 de <http://www.une.org.ec/index.php/2012-07-08-04-19-37/2012-07-08-04-26-21/2012-07-11-23-41-10/584-gobierno-no-cumple-con-la-educacion>

Valiente-Catter, T. (1999). Interculturalidad y desarrollo curricular en el Perú. En Moya, R. (Ed.), *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina* (pp. 51-77). Quito: Abya-Yala, P. EBI.

Vansteenberghe, Guillermo. (2012). Coexistencia de los tres modelos de integración en España. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 225-237. Recuperado de <http://revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/124>

Varese, S. & Rodríguez, N. (1981). Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva. En Rodríguez, N., Masferrer, E. & Vargas, R. (Eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural* (pp. 3-36.) Vol. I. México: UNESCO.

Velasco, F. (1979). *Reforma Agraria y movimiento campesino indígena de la sierra*. Quito: El Conejo.

Vélez, C. (2008). Marco legal de la Educación Intercultural en el Ecuador. En Vélez, C. (Coord.), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social* (pp. 13-37). Quito: CARE Internacional Ecuador/Contrato Social por la Educación Ecuador.

Viaña, J., Claros, L., Estermann, J., Fonet-Betancourt, R., Garcés, F., Quintanilla, V. H.,... Ticona, E. (Eds.). (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz: Convenio Andrés Bello-Instituto Internacional de Integración.

Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (Eds.). (2010). *Construyendo la interculturalidad Crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello-Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Villanueva, R. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Lima: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural, Ministerio de Educación de Perú.

Villavicencio, G. (2002). Pluriculturalidad e interculturalidad en el Ecuador: el reconocimiento constitucional de la justicia indígena. En Salgado, J. (Comp.), *Justicia indígena. Aportes para un debate* (pp. 37-49). Quito: Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.

Villavicencio, M. (2001). El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador: Reflexiones sobre la práctica y experiencias relacionadas. En Lizarzaburu, A. & Zapata, G. (Comps.), *Pluriculturalidad y Aprendizaje de la Matemática en América Latina. Experiencias y desafíos* (pp. 167-191). Madrid: Ediciones Morata/PROEIB-Andes/DSE.

Villavicencio, S. (2003). La (im) posible república. En Borón, A. (Comp.), *Filosofía Política Contemporánea: Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía* (pp. 81-93). Buenos Aires: CLACSO.

Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Nexos*, 185, 43-50. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=6760>

Viteri, C. (2002). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Revista Polis*, 3, 1-6. Recuperado de <http://polis.revues.org/7678>

Von Gleich, U. (2007). La lucha de ideologías lingüísticas en sistemas educativos: Tres décadas (1975-2005) de observación y análisis en los países andinos Bolivia, Ecuador y Perú. *Revista Pueblos indígenas y educación*, 59, 39-64. Recuperado de <http://dspace.unm.edu/bitstream/handle/1928/12981/PIE%2059.pdf?sequence=13>

Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Documento Base*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación.

_____. (2002a). Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En Walsh, C., Schiwy, F. & Castro-Gómez, S. (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales* (pp. 17-44). Quito: UASB/ Abya-Yala.

_____. (2002b). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.

_____. (2002c) Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. En Salgado, J. (Comp.), *Justicia indígena. Aportes para un debate* (pp. 23-35). Quito: Abya-Yala.

_____. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>

_____. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (Eds.), *Construyendo la Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: CAB-Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

YachayTech. (1 de abril de 2015). *Capacitación para el ENES*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de <http://www.yachaytech.edu.ec/conectate/noticias/detalle/articulo/capacitacion-para-el-enes/>

Yáñez, C. (1985). Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador. *Revista de la Universidad Católica del Ecuador*, XII (42), 67-107. Quito: PUCE.

_____. (1991). "MACAC". *Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador. Educación Rural*. Quito: CELATER/MACAC.

_____. (1995). *La educación indígena en el Ecuador. Estudio Introductorio*. Quito: Instituto de Capacitación Municipal

Yucra, M. (2004). Participación y pertinencia en la educación rural en la zona aymara. En Aylwin, J. (Ed.), *Derechos humanos y pueblos indígenas. Tendencias internacionales en el contexto Chileno* (pp. 429-432). Chile: Instituto de Estudios Indígenas/Universidad de la Frontera.

Zallez, J. & Gortaire, A. (1978). *Organizarse o sucumbir. La Federación Shuar*. Sucúa: Mundo Shuar/Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones.

Zimmermann, K. (1999). La elaboración de una gramática pedagógica para lenguas mayas en Guatemala dentro del contexto de la educación bilingüe e intercultural. En Moya, R. (Ed.), *Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina* (pp. 97-120). Quito: Abya-Yala, P. EBI.

Zúñiga, M. (1989). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

LISTA DE SIGLAS

AID: Agencia para el Desarrollo Internacional, por sus siglas en inglés

AMEIBA: Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía

APC: Asociación para el Progreso de la Comunicación

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CARE: Cooperación para la Asistencia y el Bienestar, por sus siglas en inglés

CECIBs: Centros de Educación Comunitarios Interculturales Bilingües

CEDOC: Confederación Ecuatoriana de Organizaciones Clasistas

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIEI: Centro de Investigación de Educación Indígena

CODENPE: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador

CODESO: Corporación para el Desarrollo Sostenible

COICA: Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica

COINDIA: Comunidad Indígena para el Desarrollo Integral y Autogestión

CONACNIE: Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas

CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CONESUP: Consejo Nacional de Educación Superior

CONFENIAE: Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana

D-GTZ: Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, por sus siglas en alemán

DINAPEN: Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños

DINEIB: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

DIPEIB: Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe

DIPEIB-C: Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi

DIPEIBs: Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe

ECUARUNARI: El Despertar de los Pueblos Indígenas, por sus siglas en Kichwa

EI: Educación Intercultural

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

EIFC: Educación Infantil Familiar Comunitaria

ENES: Examen Nacional para la Educación Superior

ERPE: Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador

FEI: Federación Ecuatoriana de Indios

FEINE: Federación de Indígenas Evangélicos del Ecuador

FENOC: Federación Nacional de Organizaciones Campesinas

FENOCIN: Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras

FEUE: Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador

FMI: Fondo Monetario Internacional

IBIS: Desarrollo Internacional, Solidaridad Internacional, por sus siglas en danés

ICCI: Instituto Científico de las Culturas Indígenas

IFEZ: Espacio Económico Libre, por sus siglas en inglés

ILV: Instituto Lingüístico de Verano

ISPED: Institutos Pedagógicos

ISPEDIB: Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural

MA: Misión Andina

MAE: Misión Andina del Ecuador

MICC: Movimiento Indígena Campesino de Cotopaxi

MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

OEA: Organización de los Estados Americanos

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONA: Oficina Nacional de Alfabetización

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PAEBIC: Programa Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENAIE

PAIS: Patria Altiva i Soberana

PCE: Partido Comunista Ecuatoriano

PEBI: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural

PLEIB: Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PROANDES: Programa Andino de Servicios Básicos

PRODEIB: Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe

PUCE: Pontificia Universidad Católica del Ecuador

PUSEIB-Paz: Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz

SAEC: Servicio Ambulante de Educación Campesina

SEEIC: Sistema Educativo Experimental Intercultural de Cotopaxi

SEIB: Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

SEIC: Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

SENAIME: Secretaría Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas

SENPLADES: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo

SERBISH: Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar

SUBSEIB: Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TLC: Tratado de Libre Comercio

UECIBs: Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües

UNAE: Universidad Nacional de Educación

UNE: Unión Nacional de Educadores

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés

UNIARTE: Universidad de las Artes

UNICEF: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés.

UNORIG: Unión de Organizaciones Indígenas de Guangaje

UPS: Universidad Politécnica Salesiana

USAID: Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional, por sus siglas en inglés

UTE: Universidad Tecnológica Experimental

ZEDE: Zona Especial de Desarrollo Económico

ÍNDICE DE TABLAS Y MAPAS

TABLAS

TABLA 1. Selección de unidades educativas	102
TABLA 2. Malla curricular del Sistema de Educación Nacional	303
TABLA 3. Malla curricular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	304
TABLA 4. Evolución del presupuesto en Educación respecto al PIB	386
TABLA 5. Proyecto Priorizado de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe de SENPLADES.....	387

MAPAS

MAPA 1. Localización geográfica de las unidades educativas	106
MAPA 2. Localización de las unidades educativas según la distribución de los pueblos y nacionalidades indígenas en el territorio nacional.....	107

ANEXOS

ANEXO I. Pueblos y Nacionalidades indígenas de Ecuador

En Ecuador existen 14 nacionalidades y 20 pueblos indígenas distribuidos por las regiones Sierra, Costa y Amazonía, como se recoge en el siguiente cuadro.

LOCALIZACIÓN	NACIONALIDAD	PUEBLO
SIERRA	(1) Nacionalidad Kichwa	(1) Pueblo Chibuleo (2) Pueblo Kañari (3) Pueblo Karanki (4) Pueblo Kayambi (5) Pueblo Kisapincha (6) Pueblo Kitu Kara (7) Pueblo Natabuela (8) Pueblo Otavalo (9) Pueblo Palta (10) Pueblo Panzaleo (11) Pueblo Pasto (12) Pueblo Puruwá (13) Pueblo Salasaka (14) Pueblo Saraguro (15) Pueblo Tomabela (16) Pueblo Waranka
COSTA	(2) Nacionalidad Awá (3) Nacionalidad Chachi (4) Nacionalidad Épera (5) Nacionalidad Tsáchila	(17) Pueblo Manta-Huankavilka-Puná (18) Pueblo Montubio (19) Pueblo Wankabilka
AMAZONÍA	(6) Nacionalidad Achuar (7) Nacionalidad Andoa (8) Nacionalidad Cofán (9) Nacionalidad Secoya (10) Nacionalidad Siona (11) Nacionalidad Shiwiar (12) Nacionalidad Shuar (13) Nacionalidad Guaorani (14) Nacionalidad Zápara	(20) Pueblo Kichwa Amazónico Pueblos no contactados

Fuente: Atlas Socio-lingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina (2009). Quito: PROEIB Andes/UNICEF/Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Cada nacionalidad indígena posee una lengua determinada como podrá verse a continuación, aunque las nacionalidades Secoya y Siona comparten la misma. De aquí, que existan 13 lenguas para 14 nacionalidades. Además de las lenguas indígenas, el castellano es hablado por la práctica totalidad de los miembros de estas nacionalidades, así como por la sociedad blanco-mestiza y por la afroecuatoriana.

LOCALIZACIÓN	NACIONALIDAD	LENGUA
SIERRA	(1) Nacionalidad Kichwa	(1) Kichwa
COSTA	(2) Nacionalidad Awá	(2) Aepit
	(3) Nacionalidad Chachi	(3) Cha paala
	(4) Nacionalidad Épera	(4) Sia Pedee
	(5) Nacionalidad Tsáchila	(5) Tsafiqui
AMAZONÍA	(6) Nacionalidad Achuar	(6) Ahuar Chicam
	(7) Nacionalidad Andoa	(7) Andoa
	(8) Nacionalidad Cofán	(8) Cofán
	(9) Nacionalidad Secoya	(9) Paicoca
	(10) Nacionalidad Siona	(9) Paicoca
	(11) Nacionalidad Shiwiar	(10) Shiwiar Chicham
	(12) Nacionalidad Shuar	(11) Shuar Chicham
	(13) Nacionalidad Waorani	(12) Wao Tiriro
(14) Nacionalidad Zápara	(13) Zápara	

Fuente: Atlas Socio-lingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina (2009). Quito: PROEIB Andes/UNICEF/Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

ANEXO II. Autorización del Distrito de EIB de Cotacachi para investigar en la unidad del Milenio *Sumak Yachana Wasi*

	Ministerio de Educación	Dirección Distrital de Educación Intercultural y Bilingüe 10D03-COTACACHI
---	------------------------------------	--

Cotacachi 10 de febrero, 2015

Oficio N° **0000135**



Doctora
Marta Rodríguez Cruz
INVESTIGADORA AFILIADA A LA FLACSO

De mi consideración:

Me dirijo a usted para poner en su conocimiento que después de haber revisado su propuesta de trabajo que realizará en la Unidad Educativa del Milenio *Sumak Yacha Wasi*, los días 10, 11 y 12 de febrero del 2015; se autoriza el desarrollo de las actividades señaladas en el tiempo solicitado.

Segura de que el presente será aceptado favorablemente, me anticipo en agradecerle.

Atentamente,



Ab. Margarita Arotingo
DIRECTORA DEL DISTRITO 10D03 COTACACHI

Ruth I.

Dirección: Calle Vicente Rocafuerte Nro.12-06 y Av. 10 de agosto – frente al parque San Francisco
Telefax: 06-2 554 105 Teléf.: 06-2554 266 - 06-2554 310, 062916004
Cotacachi-Imbabura

Micro

Tras el periodo de investigación autorizado en este documento, se continuó realizando trabajo de campo en la unidad del Milenio durante varias semanas bajo el consentimiento del rector de la institución.