



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR Y SU
APORTE AL DESARROLLO HUMANO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS,
PERÍODO 2009-2020.

Tesista: Jeovana Tatiana Inuca Chicaiza

Director/a de Tesis: Ana Sofía Soria

Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano

Fecha: (26/marzo/2021)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco el valioso apoyo de mi Directora de tesis, Sofía Soria, quien compartió conmigo su vasto conocimiento en la temática de investigación, lo cual contribuyó enormemente en el desarrollo y la culminación de este documento.

Mi agradecimiento también a toda la familia de FLACSO Argentina, especialmente a los excelentes profesionales que conforman el Programa de Desarrollo Humano, por darme la oportunidad de aprender de ellos y de seguir formándome profesionalmente.

Agradezco también al Director y a los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Provincia de Pichincha” de la comunidad de Tangalí-Otavalo-Ecuador, quienes me colaboraron con la entrevista, sin duda sus valiosos criterios enriquecieron los resultados de mi investigación.

No puedo dejar de agradecer a las líderes indígenas de mi país (Ecuador), Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, mujeres valientes que desde su sentir lucharon incansablemente por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas desde la década de los 40, siendo uno de ellos el acceso a la educación. Ellas iniciaron con el proyecto de la Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades rurales, abriéndonos con ello el camino para que los jóvenes indígenas de las generaciones futuras podamos, a través de la preparación académica, alcanzar una vida digna, el tan anhelado *Sumak Kawsay* (vida plena).

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico a mi hijo, Anthony Quimbo Inuca, por ser mi compañerito y la personita que le da vida a mi vida.

A mis amados padres, José Inuca y Olguita Chicaiza (+), por sembrar en mí, desde muy pequeña, el orgullo de ser indígena Kichwa Kayampi; por enseñarme el valor de nuestra identidad cultural y la responsabilidad generacional que tenemos de seguir preservándola; y por haberme demostrado que la educación es el camino para alcanzar el desarrollo de una persona. ¡Les debo tanto!

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. Problemática	9
3. Objetivos.....	12
4. Metodología.....	12
a. Tipo de Investigación.....	12
b. Diseño de la muestra.....	12
CAPÍTULO I	15
ESTADO DEL ARTE: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR.	15
Movimientos indígenas y el derecho a la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.	15
La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.	19
El rol del Estado ecuatoriano en el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	22
Conclusiones del capítulo.....	25
CAPÍTULO II.....	27
MARCO TEÓRICO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR DESDE EL ENFOQUE DEL DESARROLLO HUMANO.....	27
Aproximaciones teóricas sobre la educación desde el enfoque del Desarrollo Humano.....	27
Calidad educativa	30
Cosmovisión andina y la interculturalidad en la educación como fuentes para alcanzar el <i>Sumak Kawsay</i>	32
La descolonización de la educación	41
Conclusiones del capítulo.....	46
CAPÍTULO III.....	48
CALIDAD EDUCATIVA: APORTES Y LÍMITES EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE EL ENFOQUE Y LOS PRINCIPIOS DEL SUMAK KAWSAY.....	48

Calidad educativa en las comunidades indígenas.	48
Situación social y económica de la población indígena.	64
Conclusiones del capítulo.	67
CAPÍTULO IV.	70
DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: OTROS CAMINOS PARA COMPRENDER EL DESARROLLO DE UN <i>SUMAK KAWSAY</i>	70
La Educación Intercultural Bilingüe, otra forma de educación.	70
Conclusiones del capítulo.	76
CAPÍTULO V.	78
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.	78
ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIAS DE ESTUDIANTES DE LOS CECIB.	78
ENTREVISTA PARA DIRECTORES Y DOCENTES DE LOS CECIB.	84
CONCLUSIONES GENERALES.	93
BIBLIOGRAFÍA.	98

1. INTRODUCCIÓN

El Ecuador es un país plurinacional e intercultural y como tal la Constitución del 2008 reconoce a 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas¹ como parte integral de la sociedad ecuatoriana. En muchos aspectos, estos pueblos indígenas tienen una filosofía de vida que desafía la lógica occidental, basada en prácticas espirituales con estricto respeto a la Pacha Mama-Madre Tierra, en donde el ser humano es parte de la naturaleza y no su dueño, por lo tanto, coexiste en armonía con ella, es lo que se denominada la Cosmovisión Andina y que supone una concepción distinta a la defendida por el capitalismo, que mira a la naturaleza como fuente de recursos para alcanzar el desarrollo.

Desde la época colonial, esa cosmovisión ha sido trastocada y de cierta manera invisibilizada por las prácticas culturales heredadas de la civilización europea, es así que en el Ecuador históricamente ha primado un sistema monocultural y homogeneizante, con prácticas coloniales, dominantes, desiguales y excluyentes, tanto en el ámbito social, político como en la relación entre el ser humano y la naturaleza, sometiendo de esa manera a los pueblos indígenas a integrarse a un sistema hegemónico ajeno a sus modos ancestrales de organizar la vida en general. Estos procesos han creado un entono de sumisión y sobre todo de desvalorización de lo propio y en consecuencia la pérdida paulatina de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas.

A pesar de ello, los pueblos indígenas se han resistido a ser absorbidos por prácticas y formas de vida que les han sido impuestas, muestra de dicha resistencia es la conservación de las lenguas ancestrales, de sus prácticas y expresiones culturales, sus formas de vida en comunidad, etc.

A través de la historia, en el Ecuador han emergido con fuerza la destrucción de la naturaleza, la contaminación, el extractivismo minero y las técnicas modernas basadas en paradigmas desarrollistas, que no respetan ni conservan la vida de la tierra, todo ello bajo la idea de alcanzar el desarrollo, un desarrollo entendido desde la concepción capitalista. De esta manera, gran población indígena, principalmente de la zona amazónica, fue desplazada de sus territorios y

¹ "Nacionalidad: Conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano. Pueblo: Colectividades originarias, conformadas por comunidades con identidades culturales propias que los distinguen de otro sector de la sociedad ecuatoriana." (FLACSO, 2016)

obligada a vivir en un entorno distinto, alterando de esta manera la vida en comunidad. Estos desplazamientos han tenido como consecuencia la desarticulación de las tramas culturales y el incremento de los niveles de pobreza.

Es en este contexto que las poblaciones indígenas, llegan a plantear la cosmovisión andina y la interculturalidad como formas de pensamiento alternativas que permitan construir el Estado plurinacional y una nueva sociedad, más libre y justa, teniendo como fin último alcanzar el *Sumak Kawsay* (vivir-bien) para todos, y han considerado a la educación como la plataforma para la concreción de dicho objetivo y plantean la Educación Intercultural Bilingüe.

Haciendo un breve recorrido histórico, vale mencionar que los pueblos indígenas han sido excluidos del acceso a la educación, hasta la década de los cuarenta cuando las líderes indígenas Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña empezaron a promover la educación para los indígenas como el camino para salir de la realidad de opresión y discriminación en la que vivían sometidos, y así alcanzar el *Sumak Kawsay*, entendido como una forma de desarrollo sostenible, caracterizado por la equidad e igualdad, y que no está relacionada con el progreso material. Sin embargo, ese proceso no obtuvo el apoyo por parte del gobierno central.

En ese contexto surgieron en el Ecuador levantamientos y movilizaciones indígenas que demandaban una educación pensada para ellos, en su propio idioma. Fruto de dichas movilizaciones, como aquella de los años 90, en 1988 se creó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como política pública que tuvo como propósito erradicar el analfabetismo en las comunidades indígenas. Más tarde en 1993 se expidió el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), con lo que se inició el proceso de la reforma curricular.

La EIB se constituyó como una política pública que tiene como marco jurídico la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), los instrumentos Internacionales como el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, y la Constitución de la República del Ecuador de 2008. La Institución competente para la implementación del citado sistema educativo es la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, ente adscrito al Ministerio de Educación del Ecuador.

Este sistema educativo, desde sus inicios, tuvo como fin principal garantizar el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a una educación en su idioma ancestral, para de esta manera

promover la valoración y preservación de su identidad, lengua y sus prácticas ancestrales, así como también para emprender la lucha contra el racismo y la desigualdad de manera integral. Para ello, este modelo educativo debía ser diseñado con estándares de pertinencia cultural para cada grupo indígena. Actualmente este modelo educativo se ejecuta a nivel nacional, principalmente en las zonas rurales donde habitan las poblaciones indígenas.

Los resultados esperados de la implementación del MOSEIB han estado enmarcados en la erradicación del analfabetismo de las personas pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas, y en garantizar el acceso pleno al derecho de la educación a través de un modelo que permita promover la afirmación y práctica del educando en su propia cosmovisión, en lo cultural, social y científico, así como la apropiación selectiva y crítica de elementos culturales de las otras sociedades por parte de los indígenas.

En este contexto, la tesis aquí presentada analizará el aporte que ha realizado el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe al desarrollo humano de los pueblos indígenas del Ecuador, durante los últimos 10 años. Para ello, se avanzará en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, se realizará la contextualización histórica de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, desde la perspectiva económica, social y política, así como la relación que ha tenido con las luchas sociales e indígenas hasta alcanzar su institucionalización en la actualidad. Así mismo en este capítulo se realizará una revisión del rol que cumple el Estado en el fortalecimiento del MOSEIB, para ello se estudiarán las políticas públicas y el marco legal en torno al MOSEIB, lo que me permitirá visualizar la noción que tiene el Estado ecuatoriano respecto a una educación intercultural bilingüe pensada para el desarrollo de los pueblos indígenas.

En el segundo capítulo se analizará el MOSEIB desde el enfoque del desarrollo humano, para ello se realizará un acercamiento teórico que permita entender cómo la educación constituye una herramienta para alcanzar tal desarrollo. Así mismo, se abordará el concepto de la calidad educativa para establecer su relación con el enfoque de desarrollo humano. En un tercer sub apartado se analizarán los conceptos de la Cosmovisión andina y la interculturalidad como fuentes para alcanzar el *Sumak Kawsay*, por constituir líneas de pensamiento que dan cuenta de la concepción que tienen los pueblos indígenas del Ecuador sobre el mundo y la vida, distinta a

la idea occidental. Y en un cuarto sub apartado se hará un acercamiento a las nociones del proceso de descolonización de la educación, que se presenta como otro camino para comprender otras alternativas educativas y que de alguna manera coincide con la idea del *Sumak Kawsay*.

En el tercer capítulo se analizará la calidad educativa propiamente dicha, su aporte y límites en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe desde el enfoque y los principios del *Sumak Kawsay*, para ello, en el primer sub apartado se tomará como variables de análisis el MOSEIB por constituir la hoja de ruta para la implementación de la EIB en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües; el perfil de docentes, el promedio de escolaridad de la población indígena; el índice de acceso a niveles de educación superior; y la situación social y económica de los pueblos indígenas que viven en las comunidades rurales.

En el capítulo cuatro se presentará la teoría de la decolonización de la educación como un camino alternativo para comprender el desarrollo de un *Sumak Kawsay*. En el primer sub apartado se analizará la EIB como otra forma de educación y en un segundo momento se presentarán los elementos que recogen la idea del *Sumak Kawsay* desde el entender de los pueblos indígenas.

En el capítulo cinco se hará la presentación de los resultados obtenidos de las entrevistas y se finalizará con algunas conclusiones generales.

2. Problemática

Históricamente, hasta la actualidad, las poblaciones indígenas que habitan las zonas rurales del Ecuador han presentado las mayores tasas de analfabetismo, esto se atribuye a factores como la pobreza económica y la exclusión. Ésta última tiene que ver con la discriminación en la distribución de recursos por parte del Estado para el mejoramiento del sistema de educación intercultural bilingüe, entre los principales.

Si bien la institucionalización de la educación intercultural bilingüe como una forma del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas es un gran avance, esto no ha sido suficiente para la atención integral de la necesidad educativa de este grupo poblacional. Uno de los problemas más notables desde la creación del MOSEIB ha sido la calidad educativa, pues se caracteriza por poseer un contenido curricular extremadamente básico y que únicamente alcanza hasta el nivel escolar secundario, es decir, el estudiante indígena proveniente de un Centro

Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) para acceder a la educación superior debe someterse a un sistema educativo distinto del que recibió en todo su proceso de formación, lo cual dificulta o impide su acceso a la Universidad.

Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador ha sido concebida como una educación netamente para indígenas, en tal sentido no recibe el mismo tratamiento como el otorgado a la educación hispana (nacional), generando así mayores brechas de desigualdad entre las poblaciones mestizas e indígenas, además es un modelo educativo aplicado mayoritariamente en las zonas rurales del país.

Si bien el objetivo de la Educación Intercultural Bilingüe es la enseñanza de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales, utilizando los idiomas indígenas y el castellano como lengua de relacionamiento intercultural, vale notar que ese cometido se ha alcanzado de manera parcial, pues los centros educativos comunitarios no cuentan con docentes bilingües altamente capacitados y en consecuencia ni siquiera se ha logrado preservar las lenguas indígenas, un ejemplo de ello es que los estudiantes manejan el castellano y el *kichwa* de manera deficiente, hablan lo que los lingüistas han denominado el “kichwañol”, una mezcla del *kichwa* y el castellano. A eso se suma una malla curricular básica, con contenidos que intentan adaptarse a la malla educativa del sistema hispano.

Las falencias presentadas en el sistema de educación intercultural bilingüe han provocado la desvalorización y muchas veces el rechazo de este modelo por parte de los mismos miembros de las comunidades indígenas, quienes prefieren la educación hispana ofrecida en las zonas urbanas. Esto provoca el desplazamiento de los indígenas a la ciudad, en consecuencia, las nuevas generaciones entran en un proceso de aculturación, pierden su idioma nativo, cambian su forma de vestir, otros no vuelven a su lugar de origen, sumergiéndose así en una pobreza de identidad y pertenencia.

Cabe señalar también que el modelo de educación intercultural bilingüe es aplicable únicamente hasta el nivel secundario, con lo cual no existe una atención integral para el fortalecimiento de este modelo educativo. En consecuencia, los estudiantes provenientes de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) se enfrentan a una barrera insuperable cuando intentan ingresar a las universidades del país, pues la educación de tercer nivel está regida por un

modelo totalmente opuesto al que recibieron, así entran a competir en condiciones de desigualdad frente a aquellos que estudiaron en instituciones urbanas o incluso fuera del país, por lo que en su mayoría los estudiantes indígenas no logran continuar sus estudios hasta el nivel superior.

De esta manera la Educación Intercultural Bilingüe, la cual sería una gran fortaleza si se la manejara con el mismo interés otorgado a la educación hispana, más allá de su propósito utópico, en la práctica ha venido legitimando la educación para los indígenas como aquella con características básicas y deficientes, generando así limitaciones de capacidades para alcanzar el desarrollo de ese grupo social.

Desde el enfoque de la Cosmovisión Andina, así como la teoría de las capacidades desarrollada por Amartya Sen (2000), el *Sumak Kawsay* busca construir el verdadero sentido de la vida, que no se limita a la acumulación del capital sino a un conjunto de libertades para alcanzar la vida en plenitud. Para los pueblos indígenas del Ecuador, esto significa: tener derecho a una vida en armonía con la naturaleza, practicar la reciprocidad y solidaridad humana, desarrollar la vida en comunidad, y gozar de libertad para mantener sus prácticas y expresiones culturales. Sin embargo, las políticas interculturales en el Ecuador se han concentrado mayormente en disminuir las brechas de desigualdad y la pobreza material.

Si se parte del pensamiento de Sen, que dice: “la pobreza real no es meramente la falta de renta si no la privación de capacidades básicas” (Sen, 2000, p. 20), se puede decir que las libertades básicas de los pueblos indígenas, antes citadas, se han visto vulneradas. Como se ha mencionado anteriormente, un ejemplo de ello es que, indistintamente de las capacidades económicas, los pueblos indígenas no tienen acceso a una educación de calidad en su propio idioma a pesar de la existencia del sistema de Educación Intercultural Bilingüe y de que la Constitución del 2008 lo garantice.

Por ello se ve la necesidad de estudiar la calidad educativa del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, como un elemento fundamental para la continuidad de los estudios de las poblaciones indígenas hasta poder alcanzar un grado de educación superior. Y por supuesto, el análisis de la calidad educativa va de la mano de la pertinencia cultural del citado sistema, de ello

dependerá el grado de desarrollo humano que puedan alcanzar los pueblos indígenas en sintonía con su cosmovisión-filosofía de vida. En este marco, esta investigación se propuso los siguientes objetivos:

3. Objetivos

Objetivo general:

- Analizar la contribución de la Educación Intercultural Bilingüe en el desarrollo humano de los pueblos indígenas del Ecuador, durante los últimos 10 años.

Objetivos específicos:

- Revisar los antecedentes históricos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.
- Realizar un acercamiento teórico de la Educación Intercultural Bilingüe desde el enfoque del desarrollo humano.
- Analizar los aportes y límites de la calidad educativa en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe desde el enfoque y los principios del *Sumak Kawsay*.
- Describir y examinar la propuesta de la descolonización de la educación, que se presenta como otra vía para entender el desarrollo del *Sumak Kawsay*.

4. Metodología

a. Tipo de Investigación

Para el desarrollo de la presente tesis se utilizó la investigación descriptiva y explicativa, mediante el método cualitativo, ya que en base a la información existente se pudo analizar si el actual Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (SEIB) ha contribuido o no en el desarrollo humano de los pueblos indígenas que viven en las comunidades rurales, durante los últimos 10 años, y en qué sentido ha sido dicha contribución.

b. Diseño de la muestra

Según los tipos de muestreo establecidos por Roberto Hernández Sampieri, se utilizó el muestreo no probabilístico por cuotas, puesto que se contó con diferentes fuentes de información (Hernández, 2014).

Para la selección de la muestra se tomó como referencia a la población indígena que vive en las comunidades rurales del cantón Otavalo y se determinó en base a los datos poblacionales del INEC del último censo poblacional realizado en el año 2010, el cual presenta los siguientes datos:

El cantón Otavalo, ubicado en la Provincia de Imbabura, al norte del Ecuador, tiene una población de 104.874 habitantes, del cual el 53% es población indígena (rural y urbana). Más de la mitad de la población total del cantón se asientan en nueve parroquias rurales, 65,520 habitantes, de los cuales 48,813 (74.5%) son indígenas, y además es donde se encuentran 88 escuelas bilingües, en donde se educaron 10,250 estudiantes, hasta el año 2017, de acuerdo al Archivo Maestro de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación del Ecuador.

Inicialmente se había considerado tomar como muestra a 22 padres de familia y 3 Directores de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, distribuidos en tres parroquias rurales del cantón Otavalo (Miguel Egas Cabezas, González Suárez y San Rafael de la Laguna). Sin embargo, dadas las circunstancias de la pandemia del covid-19, se tuvo que modificar la muestra y se trabajó sólo con la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Provincia de Pichincha”, ubicada en la comunidad de Tangalí, perteneciente a la Parroquia de Quichinche-Otavalo, ya que las instituciones educativas se encontraban cerradas y eso complicó la accesibilidad a las fuentes de información que se habían delimitado en un principio.

Muestra 1: De acuerdo a la categoría de muestreo según el “propósito de la investigación”, establecido por Hernández Sampieri, la muestra 1 fue de tipo homogénea, y la selección de tipo intencional, pues se consideró como muestra a 20 madres de familia de estudiantes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Provincia de Pichincha”, oriundas de la comunidad rural de Tangalí, perteneciente al cantón Otavalo.

Muestra 2: De acuerdo a la categoría de muestreo según el “sujeto o caso”, establecido por Hernández Sampieri, el tipo de muestreo 2 fue el de expertos, y la selección de tipo intencional, pues la muestra estuvo compuesta por el cuerpo docente de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Provincia de Pichincha”, un (1) Director y dos (2) profesores, quienes permitieron conocer de fuente directa el nivel de preparación que tienen los educadores, entre otros aspectos.

MUESTRA TOTAL: 20 madres de familia; un (1) Director y dos (2) docentes de una escuela educativa comunitaria intercultural bilingüe.

c. Técnicas de análisis y recolección de datos.

En cuanto a las técnicas de recolección y análisis de datos, se llevaron a cabo diferentes estrategias en función de los objetivos específicos de investigación.

Para reconstruir el contexto del surgimiento e implementación del MOSEIB, se llevó a cabo la recolección documental relacionada con el sistema educativo en estudio, disponible en la página oficial del Ministerio de Educación del Ecuador, siendo ésta la fuente primaria. Posteriormente se realizó el análisis de la documentación, lo que permitió conocer el diseño del MOSEIB, su contenido, implementación, mallas curriculares, niveles de escolaridad en los que se aplica, las modificaciones que han surgido, sus fortalezas y falencias, etc.

Para conocer la calidad educativa, a partir de los testimonios en relación al desarrollo del MOSEIB, se empleó la técnica de la entrevista individual a las unidades de muestra mencionadas anteriormente. La entrevista fue telefónica y virtual, debido a las prohibiciones de contacto físico y de ingreso tanto a la comunidad como a la institución educativa, en razón de las circunstancias ocasionadas por la pandemia del covid-19.

La entrevista aplicada fue de tipo semiestructurada en base a la necesidad de la información que se requería recabar. En el caso de las madres de familia, se enfocó en conocer el desarrollo que han alcanzado las familias fruto de la educación que han recibido en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB); en cuanto al Director y a los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Provincia de Pichincha”, se enfocó en conocer el nivel profesional de los educadores que laboran en dicha institución.

La herramienta utilizada para el análisis de datos fue la codificación abierta, la cual permitió realizar la descripción de las categorías e identificarlas en el proceso del análisis documental y de la información recabada de la entrevista, para posteriormente agruparlas y establecer los significados, es decir, para entender la contribución del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en el desarrollo humano de las poblaciones indígenas del Ecuador, durante los últimos 10 años.

CAPÍTULO I

ESTADO DEL ARTE: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR.

Movimientos indígenas y el derecho a la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

Los orígenes de los procesos organizativos de los pueblos indígenas en el Ecuador datan de 1937, con la promulgación de la Ley de Organización y Régimen de Comunas, a través de la cual se reconoció las formas de asociación de los sectores indígenas de la Sierra, denominadas comunas o comunidades, como parte del Estado, las mismas que se caracterizan por ser un modelo social asociativo, familiar, de parentesco ampliado, con autonomía socio-económica, política y cultural, y tienen su propia autoridad, los llamados curacas (cabildos); muchas de ellas practican, hasta la actualidad, formas de convivencia apegadas a la identidad cultural basadas en los principios de reciprocidad e intercambio, y relaciones colaborativas como los trabajos colectivos *–minkas–*.

El líder indígena Luis Macas (2000), define a la comuna de la siguiente manera:

“Es la organización nuclear de la sociedad indígena, es un referente cultural y social, pues en ella se desarrollan los valores y principios que guían y norman la acción de las personas” (p. 92).

El reconocimiento legal de las comunidades indígenas sentó las bases para que esas poblaciones promuevan la Reforma Agraria, dictada en octubre de 1973, que permitió abolir la opresión de las haciendas y reivindicar la posesión de su territorio étnico. Posteriormente las comunas constituyeron una plataforma política-organizativa que desencadenó en el surgimiento de varios movimientos indígenas.

Los movimientos indígenas en el Ecuador desde sus inicios tuvieron como bandera de lucha los proyectos étnicos, lingüísticos, culturales, educativos y políticos, al tiempo de buscar la reivindicación de su cosmovisión y sus prácticas ancestrales como formas de mostrar resistencia

a un sistema de opresión, discriminación, excluyente, de tintes etnocéntricos al que estaban sometidos los pueblos indígenas.

El investigador Víctor Bretón, clasifica la historia contemporánea del movimiento indígena en tres etapas: “1) Sindicalismo de clase liderada por la Federación Ecuatoriana de Indios 1944 (FEI) y la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas 1965 (FENOC); 2) Demandas étnicas y las específicamente clasistas llevadas a cabo por la Ecuador Runacunapac Riccharimui 1972 (ECUARUNARI); y c) una fase final, de predominio de las tesis etnicistas, representada por la Confederación de Pueblos Indígenas del Ecuador (CONAIE), fundada en 1986” (Bretón, 2001: 39).

La CONAIE, considerada como el movimiento indígena más exitoso de América Latina por su papel preponderante en la re-definición de la relación entre indígenas-Estado-sociedad civil, insertó a inicios de la década de los años 90 la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como uno de sus principales proyectos políticos. Sin embargo, esta propuesta tuvo como punto de partida varios procesos y experiencias previas para pasar de la Educación Indígena a la EIB como un proyecto político nacional del movimiento indígena. Este proyecto nació de la líder indígena *kichwa kayampi* Dolores Cacuangó “mama Dolores”, en la década de los 40, como una lucha por los derechos de las mujeres de su pueblo y llegó a tener gran incidencia política y social. Esta líder, conjuntamente con la FEI, logró crear en 1945 las primeras escuelas comunitarias en la ciudad de Cayambe-Pichincha, en donde se impartió la educación en *kichwa* y castellano a los niños indígenas de esa localidad.

En este proceso de reconocimiento de una educación para los indígenas se empezó a asociar la educación con el interés evangelizador, en el que se destacó la participación de la iglesia con el apoyo del Monseñor Leonidas Proaño, en la década de los 50, quien lideró acciones en beneficio de esa población en vista del abandono estatal. Es así que se dio inicio a la educación por radio para llegar a las zonas más remotas del país, con el fin de formar y capacitar a docentes bilingües.

A nivel nacional, a mediados del siglo XX, iniciaron varias experiencias educativas que intentaron insertar un modelo propio, teniendo en cuenta sus características socio-culturales y cada una de las lenguas. A continuación, se citan las más relevantes:

“Escuelas indígenas en Cayambre, creadas por Dolores Cacuango durante la década de los 40; Instituto Lingüístico de Verano, 1952, tuvo como fin evangelizar y traducir la biblia a las lenguas indígenas, implementado en las tres regiones del país; Misión Andina, 1956, en la provincia de Chimborazo, que ejecutó el plan de Nacional de Desarrollo, se prepararon cartillas para la lectura en lengua kichwa; Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, 1964, promovió la alfabetización de la población adulta de habla kichwa, liderada por el Mons. Leonidas Proaño; Sistema Radiofónico Shuar, 1972, impartió la educación en la región amazónica, emplan la lengua materna y el español; Escuelas Indígenas de Simiatug, ubicado en la provincia de Bolívar, promueve el proyecto de alfabetización utilizando el sistema del kichwa unificado; Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, 1974, ubicado en la provincia de Cotopaxi, utiliza la lengua materna originaria en la formación de maestros de las propias comunidades; Escuelas bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana, 1975, realizaron investigaciones y produjeron material didáctico en idioma kichwa; Colegio Nacional Macac 1986, realiza investigaciones y producción de material con pertinencia cultural y lingüística”. (Conejo, 2008)

Las experiencias antes citadas permitieron consolidar el sistema educativo con miras a atender las necesidades de las poblaciones indígenas desde su visión de desarrollo. La CONAIE, organización indígena que pasó a constituirse como un nuevo actor político en el Ecuador, adoptó esta propuesta educativa dentro de sus objetivos prioritarios de lucha, y utilizó los levantamientos y movilizaciones como mecanismos de acción para articular la “capacidad social de veto”, lo que ha permitido, hasta la actualidad, detener la implementación de proyectos gubernamentales que atentan contra el desarrollo de las poblaciones históricamente excluidas.

En medio de un Estado tan homogéneo y colonial, el pedido del movimiento indígena, desde sus orígenes, no se ha limitado únicamente a la inclusión de la EIB, en tanto proyecto político, dentro del sistema nacional educativo, sino también que los pueblos indígenas sean los que

dirijan dicho sistema, que ellos puedan intervenir en el diseño, formulación y su implementación, mediante un proceso participativo que involucre a los dirigentes de las comunidades, quienes desde sus conocimientos puedan aportar en la elaboración de un modelo educativo con pertinencia cultural y territorial para cada uno de los pueblos, caso contrario no se podría hablar de sistemas interculturales y más bien se originaría un proceso de absorción por parte del modelo educativo dominante y de imposición como es el sistema de educación hispano. Para que exista una verdadera educación intercultural bilingüe se ha demandado que las 14 nacionalidades indígenas puedan tener su propio modelo educativo.

Asimismo, la propuesta de la EIB constituyó una vía para insertar algunos conceptos dentro del Estado ecuatoriano, éstos son el *Sumak Kawsay*, la Interculturalidad y la Cosmovisión Andina, así como para la recuperación de los conocimientos ancestrales y el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas de poseer un sistema educativo propio, que asuma la diversidad cultural y lingüística, adaptado a la realidad de cada pueblo indígena y a su plan de vida. “Estos proyectos y acciones colectivas del movimiento indígena han sido fundamentales para la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía democrática y para la transformación e inclusión de algunos principios en las Constituciones de 1998 y 2008; en la primera se declaró al Ecuador como un Estado pluricultural y multiétnico; y en la segunda, se incluyeron los términos intercultural y plurinacional” (Illicachi, 2015).

La propuesta iba más allá del ámbito político, pretendía un cambio epistémico de la educación, desafiando al modelo educativo hegemónico occidental, en el cual se incluiría un currículo propio que permita rescatar los saberes y prácticas ancestrales. En este juego de lucha, la emergencia de la EIB, por lo menos en su discurso, ha intentado descolonizar la educación oficial hegemónica, punitiva y excluyente, a la vez de romper con el “modelo civilizatorio” que no reconoce la diferencia y que ha estado en un proceso permanente de estandarización cultural, en una misma lengua y una misma cultura, es decir a lo mestizo, a través de las aulas (Abram, 1993). En tal sentido, todo ese proceso de adopción de la Educación Intercultural Bilingüe, en los términos planteados por el movimiento indígena, se gestó en medio de un campo de lucha permanente con el Estado ecuatoriano, pues dichos planteamientos atentaban el orden institucional ya establecido.

En este contexto, en mayo de 1990 se dio el levantamiento indígena nacional más grande de la historia ecuatoriana, liderado por la CONAIE, el cual tuvo como resultado la adopción de políticas que empezaron reconociendo la diversidad cultural, la interculturalidad y la plurinacionalidad dentro del aparato estatal. Ello permitió reforzar la propuesta de este sistema educativo mediante la adopción del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en 1993, un modelo en el cual se plasma la recuperación de los saberes ancestrales.

En el MOSEIB se incorporó un currículo educativo propio, apegado a la cosmovisión, conocimientos y prácticas ancestrales, acordes a la realidad de los pueblos indígenas. Este modelo educativo se enfocó en desarrollar las habilidades de la lectura y escritura con contenidos que facilitaran a los estudiantes acceder con independencia y autonomía a las guías de aprendizaje. Asimismo, el MOSEIB se enfocó en la revitalización individual y social con contenidos que buscan otorgar una “formación para la vida”.

El modelo educativo bilingüe contempla el bilingüismo como una estrategia para agudizar el razonamiento del estudiante y prioriza el fortalecimiento de la lengua ancestral, esto último con el fin de lograr que los estudiantes indígenas adquieran la habilidad de expresarse sin necesidad de recurrir al castellano. Se abordará con mayor detalle el MOSEIB en el capítulo III.

La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

La CONAIE ha sido la propulsora de la reivindicación de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas, mediante el trabajo organizativo territorial autónomo ha logrado la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe dentro del sistema nacional educativo, siendo éste un gran logro para los pueblos indígenas, pues con ello se reconoció el derecho a tener una educación en su idioma ancestral y apegado a su cosmovisión de vida.

La institucionalización de la EIB ha sido la vía para emprender la lucha por el restablecimiento de los saberes ancestrales, que desde el pensamiento de Michael Foucault se los puede denominar como saberes sometidos:

“Por saber sometido entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o

sistematizaciones formales (...) En segundo lugar, por saber sometido creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos” (Foucault, 1976: 22).

La Educación Intercultural Bilingüe como Institución se fundó legalmente en 1988, durante la presidencia de Rodrigo Borja, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB) y las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIBIs) en 17 provincias del país, con funciones y atribuciones propias, las principales se detallan a continuación:

“Diseño del currículo educativo; diseñar las modalidades educativas; promover la producción y utilización de materiales didácticos con criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados; velar por políticas lingüísticas que regulen el sistema de escritura unificada; planificar, dirigir y ejecutar la EIB en coordinación con las organizaciones indígenas; formar y capacitar a los docentes interculturales; coordinar la dotación de recursos básicos para la EIB; desarrollar proyectos educativos para el desarrollo de las comunidades indígenas; trabajar en coordinación con las demás direcciones nacionales”. (Conejo, 2008: 7)

La DINEIB fue una instancia descentralizada y autónoma del movimiento indígena, dirigida por el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) en articulación con la CONAIE. Sin embargo, por este mismo hecho se presentaron varios problemas, pues al ser una institución autónoma de los pueblos indígenas primero no tuvo impacto a nivel nacional y segundo carecía de asignación de recursos de parte del gobierno nacional, ello no permitió que los CECIB fueran equipados como se esperaba, lo cual generó la desvalorización de esta educación por parte de las familias indígenas y prefirieron las escuelas regulares. A pesar de los aciertos y desaciertos, la creación de las DINEIB fue un logro muy importante para el movimiento indígena.

Más tarde, con la adopción de la nueva Constitución del Ecuador del 2008, vigente hasta la actualidad, cambió la situación jurídica de la DINEIB, pues la rectoría de la educación intercultural bilingüe pasó a la autoridad central nacional, es decir al Ministerio de Educación, señalando que es el Estado el encargado de garantizar el derecho a la educación. Esto significó un retroceso a lo logrado por la CONAIE en cuanto a los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas, pues con ello no solo se quitó la autonomía de la EIB a los pueblos indígenas, sino que además se centralizó dentro de un único sistema educativo nacional. Esto fue interpretado por el movimiento indígena como una fragmentación de la educación intercultural bilingüe, pues con la centralización se llevaría a cabo un proceso de homogeneización y blanqueamiento de la EIB.

En el 2011 se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que tuvo como finalidad interculturalizar el sistema educativo a nivel nacional, es decir, que la educación intercultural no sea solamente para los indígenas sino para toda la población ecuatoriana. En el marco de la citada Ley, bajo el amparo del artículo 85, se creó la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SUBSEIB) dentro del Ministerio de Educación, ratificando así la desaparición de las DINEIB. A partir de entonces le corresponde a dicha entidad estatal la supervisión de la EIB y tiene la potestad de nombrar al Director de dicha instancia, dejando de lado el proceso de construcción de la EIB en coordinación con los pueblos indígenas.

Adicionalmente, a partir de la creación de la SUBSEIB, se cerraron varias escuelas comunitarias con el propósito de crear las Unidades Educativas del Milenio (UEM), con ello se pretendía mejorar la calidad educativa mediante la supresión de las escuelas unidocentes y la dotación de instalaciones y equipos.

Todo ello generó una división en las posturas del movimiento indígena, unos a favor y otros en contra. Los argumentos en contra denunciaron la pérdida de autonomía de la EIB, cuestionaban aspectos como el desplazamiento de los estudiantes a las nuevas escuelas, lo que implicaría pasajes, y un tema más de fondo fue que en las UEM prevalecía el castellano lo cual contradice con el objetivo de la EIB, a pesar que dentro de los lineamientos de las nuevas instituciones del milenio se afirmaba que se promovería la preservación y revitalización de las lenguas

ancestrales. Mientras que las posturas a favor sostenían que de esta manera se mejoraría la educación para los pueblos indígenas. Ello agudizó la división de la dirigencia indígena.

Finalmente, el 6 de julio de 2018, mediante el Decreto Ejecutivo Nro. 445, se creó la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB) dentro del Ministerio de Educación, mediante el cual, al menos de manera discursiva, se pretendía la restitución de dicha Secretaría a los pueblos y nacionalidades indígenas; sin embargo, ello no se ha concretado hasta la actualidad. El citado decreto ha sido igualmente cuestionado, pues no contempla la reapertura de las escuelas comunitarias; no restituye la participación de los indígenas en la formulación del modelo educativo; el Secretario, que tendrá rango de Viceministro, será elegido por el titular del Ministerio de Educación, sin la participación del movimiento indígena, lo que significa que dicha autoridad podría desconocer el manejo y tratamiento que requiere la EIB; no se contempla la devolución de las DINEIB. Todo ello ha sido parte de los requerimientos planteados por la CONAIE, lo mismo que aún no han logrado concretarse. Actualmente existen 9 Coordinaciones Zonales del Ministerio de Educación a nivel nacional desde donde se supervisa la EIB.

Sin embargo, en un escenario en el que la relación entre el Estado y las poblaciones indígenas se han caracterizado por las controversias, la lucha y la falta de un entendimiento, la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe es la entidad que hace la función de interlocutora con el Estado, a fin de gestionar proyectos para el fortalecimiento del MOSEIB.

El rol del Estado ecuatoriano en el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En el artículo 347, numeral 9 de la Constitución del 2008 se señala lo siguiente:

Será responsabilidad del Estado: Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo las rectorías de las políticas públicas del Estado y con total respeto al derecho de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

En la Carta Magna también se estipula que la educación es un bien público, por lo tanto, debe ser gratuita, de acceso universal sin discriminación alguna. En tal sentido, se formularon políticas

públicas y se inició con la reforma del Ministerio de Educación, que si bien, benefició al sistema educativo convencional, no se puede decir lo mismo del SEIB, ya que los términos utilizados en las reformas hacían alusión a la educación en general.

Bajo este argumento, en el 2011 se inició con la creación de la Unidades Educativas del Milenio (UEM), teniendo como fin adecuar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe a las políticas nacionales de educación y mejorar la calidad educativa. Esto se centró mayoritariamente en la implementación de nuevas tecnologías e infraestructura, sin considerar las diferencias regionales, socioculturales o lingüísticas que presentan los 18 grupos indígenas del país.

Siguiendo lo establecido en el artículo 347, en cuanto a la responsabilidad del Estado de garantizar la EIB, y dado que ahora el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe está a cargo de un ente nacional, se entiende que le corresponde al Estado dotar de presupuesto para cubrir el funcionamiento de los centros educativos, proveer de materiales de aprendizaje, remuneraciones y capacitación para los docentes, alimentación escolar, uniformes, entre los principales. Cabe resaltar que los materiales de aprendizaje deben contener la pertinencia cultural y lingüística que se requiere.

De haberse atendido estas necesidades de manera integral, este proceso habría resultado muy beneficioso para el fortalecimiento del sistema de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, el proceso de la centralización del SEIB al sistema educativo nacional agudizó más las brechas de desigualdad y de discriminación en cuanto a dotación de recursos, pues como se mencionó anteriormente los fondos se asignan al Ministerio de Educación y son distribuidos conforme el criterio del titular de esa Cartera de Estado, favoreciendo notablemente al sistema educativo regular (de las zonas urbanas).

De acuerdo al informe de gestión de la SESEIB, del año 2019, “durante ese año se destinaron 9.642.675,00 dólares” (SESEIB, 2019), recursos que serían utilizados para el diseño y mejoramiento del MOSEIB, que contempla el ámbito pedagógico. Según el citado informe, este presupuesto no incluye los siguientes rubros: textos escolares, alimentación escolar, uniformes, docentes, equipamiento para educación inicial, bibliotecas comunitarias, capacitación y formación de los profesores, mantenimiento correctivo y preventivo, infraestructura (estudios

para repotenciaciones, obras inauguradas), agenda digital, éstos estarían a cargo del Ministerio de Educación en coordinación con los CECIBs y la SESEIB.

Se desconoce el destino y la utilización de dichos recursos por considerarse información reservada. No obstante, según publicaciones en los medios de comunicación digital nacionales, “aún no se visibilizan cambios en la educación intercultural bilingüe, luego de la creación de la Secretaría en julio del 2018” (HERALDO, 2019)

En el 2018 tuvo lugar el diálogo entre la CONAIE y el gobierno nacional, teniendo como resultados varios acuerdos:

Acuerdos políticos: Reconocer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe; Diseñar el modelo institucional y las normas necesarias para garantizar la operación del SEIB; fortalecer las redes educativas interculturales bilingües; asignación presupuestaria; impulsar investigaciones conjuntas para fortalecer el SEIB.

Acuerdos técnicos pedagógicos, de los cuales se destaca articular las políticas educativas comunitarias con las contempladas en el SEIB, lo cual va de la mano con el diseño del modelo educativo intercultural bilingüe conjuntamente con las familias y la comunidad, ello permitirá fortalecer la identidad e interculturalidad en dicho sistema educativo. Asimismo, se acordó ampliar la cobertura en los niveles infantil, básico y bachillerato; atender el déficit en la formación de docentes del SEIB; reabrir los centros educativos comunitarios cerrados, garantizando una infraestructura digna. Y un tema muy importante fue incluir este sistema intercultural bilingüe en la educación superior, garantizando que las Universidades oferten carreras de tercero y cuarto nivel que incluyan la utilización del idioma, saberes y conocimientos ancestrales. Con ello se pretende dar una atención integral al fortalecimiento de la EIB y proveer de herramientas que les permita a los estudiantes dar continuidad a sus estudios hasta el nivel superior.

Estos acuerdos se han ejecutado de manera parcial, centrándose en la infraestructura y en la dotación de presupuesto, tal como se mencionó anteriormente. Por otro lado, no se ha trabajado en la articulación de este sistema educativo con las comunidades, en consecuencia la EIB sigue

teniendo falencias en cuanto a la revitalización de las lenguas ancestrales, y la adaptación a la realidad de cada comunidad.

No se ha trabajado en la formación y capacitación de los docentes, lo que impide cumplir con el objetivo central de la EIB, los centros no cuentan con profesores bilingües; asimismo, los materiales pedagógicos están en castellano, en consecuencia, el idioma ancestral se imparte como una materia optativa.

De la misma forma, no se ha logrado implementar este sistema en todos los niveles de educación, ni qué decir del nivel superior, por lo tanto, no se puede hablar de un sistema educativo intercultural a nivel nacional, a pesar de que esté contemplado en la Constitución, como resultado de ello, la educación intercultural bilingüe sigue siendo para los indígenas.

Conclusiones del capítulo

El proyecto de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador se remonta a los años 40, cuando la líder indígena Dolores Cacuango empezó a promover una educación para los indígenas, en la lengua ancestral de su pueblo (el *kichwa*), como una forma de resistencia a un sistema desigual y excluyente en el que vivían sometidos los pueblos indígenas. A partir de entonces, en la historia ecuatoriana surgieron varias experiencias e intentos por consolidar la educación para estos pueblos, llegando a tener mayor incidencia, de carácter político, en los años 90, cuando la Confederación de Pueblos Indígenas del Ecuador (CONAIE), en tanto organización política representativa de los indígenas, tomó como bandera de lucha la Educación Intercultural Bilingüe como una propuesta nacional para reivindicar el derecho de los pueblos indígenas de contar con un modelo educativo propio, apegado a sus cosmovisión de vida, con pertinencia lingüística y cultural; dicha propuesta también demandaba la autonomía para que los pueblos indígenas sean quienes manejen y diseñen la EIB.

La institucionalización de la EIB ha atravesado un proceso marcado por un constante enfrentamiento entre los pueblos indígenas y el Estado ecuatoriano, siendo los levantamientos y las protestas los mecanismos empleados por el movimiento indígena para lograr consolidar su requerimiento. El logro más significativo para el movimiento indígena fue la constitución formal de la EIB, en 1988, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural

Bilingüe (DINEIB). Fue en aquella única vez que los pueblos indígenas lograron mantener la autonomía en el manejo de la EIB y pudieron articular el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en 1993, de manera participativa con las organizaciones indígenas, en cuyo contenido se incorporó la recuperación de los saberes ancestrales.

Sin embargo, mediante reformas constitucionales y de las normativas, esa autonomía se les fue arrebatada a los pueblos indígenas, pues la EIB pasó a ser parte de sistema educativo nacional, en el 2011 hasta la actualidad, bajo la rectoría del Ministerio de Educación. Ello, además de eliminar la participación de los pueblos indígenas en el diseño y manejo de la EIB, significó una alteración en el objetivo medular de ese modelo educativo, pues fue adaptada al sistema de educación nacional, lo que ha significado un retroceso para la EIB.

Si bien, actualmente el Ecuador cuenta con los dos sistemas educativos, el hispano y el intercultural bilingüe, éste último ha sido el menos atendido por los gobiernos de turno, la mayor parte de los recursos asignados al Ministerio de Educación son destinados al sistema educativo hispano, lo cual ha agudizado las brechas de desigualdad entre los dos modelos de educación, desvalorizando así cada vez más la Educación Intercultural Bilingüe.

La Educación Intercultural Bilingüe se ha convertido en un tema que ha llegado a ser politizado y hasta cierto punto utilizado por los gobernantes de cada período para establecer acercamientos con el movimiento indígena. Es así que, en el diálogo mantenido entre los dos actores, en el 2018, se ha logrado establecer varios acuerdos con el fin de fortalecer la EIB, los cuales no han podido ser implementados hasta la presente fecha, reduciéndose así a ofrecimientos discursivos sin lograr atender de manera integral los requerimientos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, tema que será profundizado en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR DESDE EL ENFOQUE DEL DESARROLLO HUMANO.

Aproximaciones teóricas sobre la educación desde el enfoque del Desarrollo Humano.

Este apartado presenta un análisis de la educación como eje del Desarrollo Humano desde la teoría de las capacidades que ha sido desarrollada por Amartya Sen, economista y filósofo, quien ha hecho un gran aporte a la construcción de la definición del concepto de Desarrollo Humano mediante la utilización de la citada teoría, la cual relaciona la calidad de vida y el bienestar con la libertad, entendido como la capacidad de las personas de elegir la forma de vida que quieren vivir. Con este enfoque se amplía la noción del Desarrollo Humano, trascendiendo de lo económico al bienestar de las personas.

Amartya Sen, a principios de los 90 empezó a cuestionar la idea que se tenía del desarrollo, entendido como el progreso económico, y que se relacionaba el alto nivel económico con el bienestar de las personas y su crítica radicó específicamente en este vínculo dinero-bienestar, que si bien el ingreso puede aportar al mejoramiento de la vida de las personas, existen varias razones por las cuales este argumento no puede ser generalizado, pues el progreso económico no asegura el piso mínimo de satisfacción de las necesidades básicas de todos los miembros de la sociedad. Esto último se puede evidenciar en varios países que, a pesar de haber alcanzado altos niveles de desarrollo económico, no han logrado disminuir las brechas de desigualdad, la pobreza extrema, el analfabetismo, la inseguridad, entre otros.

Es así que, con base en el aporte de Sen, el Programa para el desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), en su primer Informe sobre el Desarrollo Humano, en 1990, definió al Desarrollo Humano como el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades. Es decir, esta expansión de las capacidades no se relaciona únicamente con la satisfacción de las necesidades, sino también con los objetivos y anhelos de vida que tiene la persona, ya sea a nivel profesional, personal, familiar o como miembro de una comunidad/sociedad.

Cuando habla de libertades, Sen plantea cinco libertades básicas: “las libertades políticas, las económicas, la seguridad protectora, las garantías de transparencia y las oportunidades sociales, dentro de las cuales se incluyen el acceso a la salud y la educación” (Sen, 2000). Así, en el marco del Desarrollo Humano, plantea que la educación cumple un rol fundamental para la sustentabilidad del desarrollo humano ya que permite el auto-descubrimiento ético y los propios talentos, lo que proporciona a las personas valiosas herramientas para construir y desarrollar el proyecto de vida que anhelan, que va más allá del modelo de vida impuesto por el sistema capitalista.

El mayor aporte de este teórico ha sido lograr que la educación sea incluida dentro de los informes de los Índices de Desarrollo Humano (IDH) del PNUD como un indicador que mide el avance del desarrollo humano en las sociedades. Los IDH incorporan tres capacidades básicas: capacidad de tener una larga vida y saludable; estar bien informados; disfrutar un nivel de vida digno. Para ello el PNUD toma varios indicadores para medir dichas capacidades, entre los cuales están los niveles de analfabetismo y escolarización, ello da cuentas de cómo un determinado Estado trabaja para enfrentar las debilidades en sus sistemas educativos y en consecuencia los bajos niveles de desarrollo social.

Sen concibe a la educación desde una mirada más amplia a la que plantea la teoría del capital humano, pues esta última considera al ser humano como un recurso productivo para el crecimiento económico. Desde la concepción de este teórico, “la educación es un fin en sí mismo y que les permitirá a las personas alcanzar la vida que elijan y que deseen vivir” (Sen, 2000: 3). Es decir, nos habla del valor intrínseco de la educación y de cómo la misma permite alcanzar funcionamientos y capacidades.

Dentro de esta teoría, Sen también hace alusión a los recursos (dinero, servicios básicos, alimentación, escuela, etc.) y a los funcionamientos (lo que los recursos le permiten hacer, como por ejemplo estudiar). Así, el bienestar dependerá del éxito de realizar dicha actividad.

Si bien, la educación tiene un efecto positivo en el desarrollo económico, al hacer referencia al valor intrínseco, el investigador Rafael Cejudo, apegado a la visión de Sen, se refiere a la contribución que hace este elemento en el desarrollo social y menciona como beneficios

adicionales los siguientes: erradicación del analfabetismo; disminución de las desigualdades sociales; dotación de capacidades para que el ser humano conozca y reclame sus derechos; acceso de las mujeres al sistema educativo, a la vez, ello contribuye al control de la natalidad y la mortalidad infantil; acceso de las minorías étnicas a la educación, ello les permite, según Sen, elegir la identidad propia y formar parte de los procesos de toma de decisiones.

Cejudo amplía la teoría de las capacidades de Sen, y presenta una visión de la educación y el desarrollo humano desde la pedagogía. Así, hace mención a la relación entre la educación y la emancipación, refiriéndose a la necesidad de diseñar un modelo educativo/mallas curriculares que vayan más allá del adoctrinamiento y de la formación de talento humano con miras a contribuir a un sistema económico competitivo, sino más bien propone una educación más humanista y que permita el enriquecimiento personal, y reitera que “la educación no se limita a aumentar los conocimientos, sino que también apunta a lo que podemos ser capaces” (Cejudo, 2006).

En este sentido, desde una mirada emancipadora se hace necesario trastocar la concepción que el sistema actual tiene de la educación, la cual debe dejar de ser pensada como una herramienta que se limita a otorgar oportunidades para mejorar nuestra condición económica. Esta idea tan limitada ha ocasionado que los Estados vinculen la inversión en educación con la renta económica futura que se puede generar de dicha inversión. Liberar la educación de este significado tan limitado implica una reforma al modelo educativo actual, el cual está pensado, al menos en el Ecuador, en formar servidores públicos (máquinas productivas), dentro de un sistema colapsado de profesionales y que no otorga oportunidades laborales.

La importancia de la emancipación educativa también recae en la capacidad que ofrece la educación para que la sociedad pueda estar informada, ello contribuye a salir del círculo de dominación y de violación de derechos, pues las personas estarían en capacidad de reclamarlos y de exigir cambios a sus gobernantes. No en vano se dice que “un pueblo ignorante es más fácil de manipular”.

En un segundo plano, Cejudo hace un análisis de la calidad educativa considerando la contribución que ésta hace para que la persona pueda lograr desenvolverse más allá de las aulas.

Siguiendo este pensamiento, se puede decir que la educación permite desarrollar otras capacidades que sin ella no serían posibles. Una persona con mayor nivel educativo que otra, con seguridad puede tener mayores oportunidades, incluso con los mismos recursos o con menos, que la otra persona. En tal sentido la educación viene a ser la base de las libertades para que el ser humano pueda desarrollar otras capacidades, pues además de ofrecer conocimientos, permite la formación de la persona como un ser humano, por ello la educación puede considerarse como el factor que más influye y contribuye en el progreso de las personas y de las sociedades en general.

Este investigador señala que la educación por sí sola no puede otorgar capacidades, aquí juega un papel muy importante las circunstancias personales y socioculturales, sobre todo dentro de un sistema en donde prima la desigualdad, así como la accesibilidad y la calidad educativa. En este contexto, cita las desigualdades socio-económicas (pobreza) y el pluralismo cultural, aspectos que de cierta manera determinan las diferencias en el alcance las capacidades de las personas. Para ello, menciona Cejudo que el reto del educador es diseñar un currículo acorde a dichas condiciones personales y socio-culturales, lo que permitirá otorgar las mismas capacidades. Por ejemplo, los estudiantes de un país considerado desarrollado tienen mayores posibilidades de desarrollar altos niveles de capacidades con relación a aquellos provenientes de los países subdesarrollados.

Finalmente, siguiendo el enfoque de las capacidades de Sen, la teórica Martha Nussbaum, sostiene que el objetivo de la educación es cultivar humanidad, para ello propone “dotar al ciudadano de los instrumentos que le permitan una elección autónoma de su modo de vida” (Nussbaum, 1997). Adicionalmente, esta autora argumenta que las capacidades no se limitan a las habilidades internas de la persona, sino que debe existir la libertad y las oportunidades dentro del entorno social, político y económico que le permitan al ser humano alcanzar una vida digna. En este marco, al hablar de dignidad hace referencia a la necesidad de que exista justicia social para lograr el bienestar individual, por lo tanto, considera que la educación debe contener un mínimo de justicia para poder hablar de una democratización en el acceso a este derecho.

Calidad educativa

Existen diversos escritos que intentan hacer un acercamiento teórico a la definición de la calidad educativa, los cuales han variado de acuerdo a diferentes enfoques. A continuación, se presentan algunos de ellos.

Desde el enfoque de la teoría de las capacidades y el Desarrollo Humano de Amartya Sen, la calidad educativa se mide por la contribución que ésta hace a los logros que la persona pueda tener, esta visión va más allá de los réditos económicos. Desde el enfoque del Desarrollo Humano, la calidad educativa se evidencia por su aporte en el nivel de autonomía que puede otorgar al estudiante para que pueda desenvolverse en la vida y para que pueda esbozar sus proyecciones de vida.

Sin embargo, los sistemas educativos dentro de América Latina, por ejemplo, se caracterizan por poseer mallas curriculares enfocadas en formar talento humano para el mercado laboral y por ende para aportar a la productividad de un sistema capitalista, en el cual prima el desarrollo económico por sobre el desarrollo social, y es de esta manera que, desde el enfoque del capital humano, se califica la calidad educativa. Con ello poco se avanza en lograr que las personas puedan construir sus proyectos de vida propia.

Sen también considera que la calidad educativa puede ser medida de acuerdo a la igualdad en la accesibilidad y en el contenido de las mallas curriculares, las cuales deberían, según este teórico, poseer un contenido educativo de acuerdo a las características del estudiante, y cita como ejemplo la educación intercultural para las minorías étnicas.

Desde un enfoque centrado en el rol de las instituciones educativas, el catedrático de la Universidad de Málaga, Ángel Pérez Gómez, en una conferencia dictada en el 2014, sobre la inclusión a la escuela, sostuvo que actualmente el criterio para medir la calidad de la educación es la eficacia de la institución escolar como subsistema social para producir y reproducir el conocimiento experto que el sistema económico y social necesita para su mantenimiento y expansión. (Pérez, 2014).

Por su parte, César Navarro Gallegos hace una relación entre la calidad y los resultados que la educación arroje. En este sentido sostiene que “la educación de calidad es la que logra resultados

que permitan el progreso y la modernización” (Navarro, 2009). Es decir, para este autor la calidad educativa permite encontrar los medios para lograr los propósitos planteados.

Desde la perspectiva de Lilia Toranzos (1996), quien se ha desempeñado como Directora Nacional de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, la calidad educativa debe ser analizada desde varias dimensiones, y plantea las siguientes:

- Eficacia: Lograr que los estudiantes realmente aprendan y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes en sus niveles de escolaridad.
- Relevancia: Se refiere a qué es lo que el sistema educativo enseña y lo útil que eso resulta en términos individuales y sociales. Es decir, hace referencia a los contenidos de las mallas curriculares y cómo éstas responden a las necesidades de las personas para desenvolverse dentro de la sociedad.
- Calidad de los procesos y medios: Aquí la escritora pone de manifiesto la importancia de analizar el cuerpo docente, estrategias didácticas, recursos y materiales educativos, que resultan ser indispensables para una enseñanza de calidad. (p. 9)

Finalmente, para el investigador Juan Arrién (1997), la calidad de la educación se asocia a los resultados de aprendizaje que el estudiante manifiesta, resultados que le permiten su desarrollo personal y social, mediante la adquisición de destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario. (p. 8).

Cosmovisión andina y la interculturalidad en la educación como fuentes para alcanzar el *Sumak Kawsay*.

La cosmovisión desde su etimología proviene del término alemán “*Weltanschauung*”, que de manera categórica significa “*welt*: mundo” y “*anschauen*: mirar”. Y del griego, “cosmos: ordenar” y “visio: ver” (Ordóñez y Oñate, 2016).

Los pueblos y nacionales indígenas de la región andina del Ecuador tienen una visión propia del mundo, de la vida y “del todo”, en la cual la esencia radica en la relación entre el ser humano y la naturaleza o *Pacha Mama* (Madre Tierra), es lo que se denomina la “Cosmovisión andina”. Esta visión es distinta a la concepción de la vida occidental, pues conciben el mundo como un lugar de convivencia armónica y paz, donde prima el bienestar del ser humano por sobre las riquezas o

bienes materiales. Desde la sabiduría de los abuelos (ancestros), la cultura de la vida está guiada por principios y valores que no tienen tiempo ni espacio, esto significa por ejemplo que la honestidad siempre va a ser honestidad, sea ahora o mañana, y en cualquier lugar del mundo. Por su parte la cosmovisión occidental relaciona al ser humano con un objeto que es la *Pacha Mama*, considerada como un ente que provee recursos y que deben ser explotados para sostener el sistema productivo para alcanzar el desarrollo económico.

La cosmovisión andina orienta a la construcción de la persona como un ser humano integral bajo el predominio de valores y principios fundamentales que permiten la convivencia armónica con otros seres humanos y con seres no-humanos en general, éstos son la reciprocidad, solidaridad, respeto, igualdad, entre los principales.

En el mundo moderno, los países desarrollados han puesto énfasis en la producción, así el progreso económico está desarrollando una sociedad de consumo y han creado en la mente de las personas la idea de que cuando tienen más, son más felices. Ello, según lo sostiene Fernando Huanacuni (2020), indígena aymara y ex Canciller de Bolivia, ha permeado las relaciones sociales y el sentido del vivir bien del ser humano. Esta concepción de “felicidad material” es contraria de la cosmovisión andina, pues desde el pensamiento de los pueblos andinos el objetivo no es vivir mejor (con las comodidades materiales, tecnológicas, etc.), sino vivir bien, que en el idioma *kichwa* es lo que se denomina el *Sumak Kawsay*.

Haciendo un acercamiento al significado del *Sumak Kawsay*, Ariruma Kowii (2000), escritor y académico indígena ecuatoriano, lo define de la siguiente manera: “*Sumak* significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización; y *kawsay*, es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano, en síntesis, el *sumak kawsay* significa la plenitud de la vida” (p. 6).

En consonancia con la forma de ver la vida que nos presenta la cosmovisión andina, para los pueblos indígenas del Ecuador, alcanzar una vida plena tiene varias acepciones, la principal es vivir en armonía con la naturaleza, considerada ésta y todos sus elementos como seres vivos, y al igual que las personas, es un sujeto de derechos, tal como se reconoce en la Constitución ecuatoriana del 2008. La naturaleza es la madre del ser humano; por lo tanto, el uno se

complementa con el otro, “si dicha complementariedad se ve afectada y no cumple su función, se pone en riesgo la totalidad y el bienestar de todos” (Kowii, 2000: 3). De esta manera, la expresión “vivir en armonía con la naturaleza”, es entendida como el respeto y cuidado que el ser humano le debe a la *Pacha Mama* – Madre Tierra, en tanto un ente que forma parte de ella, en tal sentido, debe tomarse de la naturaleza únicamente lo necesario, sin destruirla ni abusar de ella.

Esta filosofía de vida ha sido la base para el desarrollo sostenible de los pueblos indígenas, que se refiere al alcance de una igualdad intergeneracional, es decir a la corresponsabilidad que tiene cada generación con la próxima de dejarles como legado un espacio adecuado para vivir, en donde puedan disfrutar de las bondades que otorga la naturaleza, esto es el *Sumak Kawsay*. En esto último, tiene gran relevancia la preservación y cuidado del medio ambiente, lo cual los pueblos indígenas tienen muy claro.

En esta misma línea, Carlos Viteri, indígena de la Amazonía ecuatoriana, sostiene que el *Sumak Kawsay* es una “categoría en permanente construcción y que no puede entenderse como un concepto análogo al desarrollo sino más bien como un concepto indígena de sustentabilidad y paradigma alternativo al desarrollo” (Viteri, 2002). Desde esta perspectiva, Viteri relaciona el *Sumak Kawsay* con la lucha contra el desarrollo capitalista y contra el extractivismo, es decir, nos presenta una crítica a las nociones del desarrollo y otra manera de entender la vida.

Desde la cosmovisión andina alcanzar el *Sumak Kawsay* también es llevar una vida en comunidad, en donde confluyen acciones y valores que les permiten a los pueblos indígena materializar su vida en plenitud. La vida comunitaria se caracteriza por mantener la solidaridad como el valor fundamental que rige la convivencia, en idioma *kichwa* es el *yanaparina*, aspecto que se resume en el apoyo mutuo para superar las dificultades y alcanzar los objetivos comunes de la familia o de la comunidad. Una forma de expresar lo dicho es la práctica de la *minka*, aún vigente en las comunidades, o trabajo colectivo y de carácter obligatorio que cada familia debe cumplir, por ejemplo, para la construcción de vías o para el mantenimiento de las tuberías del agua potable. En este sentido, Antonio Hidalgo, et al., sostiene que “El Bien vivir comunitario es la realización material y espiritual del individuo y la comunidad” (Hidalgo, et al., 2014: 89)

Partiendo de la idea de que el *Sumak Kawsay*, para los pueblos indígenas es vivir en comunidad, Kowii (2000) sostiene que “el trabajo constituye el eje fundamental para garantizar el bienestar individual, familiar y colectivo. (...) *Llankayka kushikuypa shunkumi kan*-el trabajo es el corazón de la felicidad” (p. 4).

En este sentido, la edificación del vivir bien, según Kowii (2000), depende de cinco valores fundamentales que deben ser practicados y combinados con el trabajo dentro de la comunidad, estos son:

“*Pakta Kawsay* – el equilibrio, entendido como la estabilidad mental individual y colectiva que el trabajo puede otorgar. Por ejemplo, dentro de la práctica de la *minka*, si un miembro de la comunidad no cumple con el trabajo colectivo en una determinada obra, se ve afectado el bienestar de toda la comunidad, pues la obra quedaría inconclusa.

Akki Kawsay – la armonía: aspecto que puede alcanzarse mediante el trabajo y el equilibrio. La armonía familiar y comunitaria no se verá afectada cuando existe participación equitativa en las responsabilidades dentro de la comunidad.

Wiñay Kawsay – la creatividad: entendido como el encuentro entre los saberes y prácticas ancestrales con los nuevos conocimientos e innovaciones.

Samak Kawsay – la serenidad: se refiere al control de las emociones y reacciones impulsivas que pueden desestabilizar la armonía dentro de la familia y la comunidad.

Runakay – el saber ser: *Runa* literalmente significa persona, entonces la suma de todos los valores antes mencionados sintetiza la realización del ser humano. Saber ser más humano, más solidario, más recíproco, más paciente.” (p. 4-6)

El ser *Runa* también desde el entender de los pueblos indígenas también se relaciona con el sentido de identidad, entendida como el sentido de pertenencia a un espacio (comunidad-Ayllu) propio en la sociedad, que desde el entender de la sabiduría ancestral esa identidad nace del respeto del ser humano al medio en el que vive, es decir a la *Pacha Mama*. Ello permite a estos pueblos vivir en plenitud. Sin embargo, estas poblaciones se han adaptado a las lógicas occidentales de organizar el mundo, pero ello no les permite ser ellos y viven en un ambiente que

no es de ellos, por lo tanto, no los llena y llegan a sentirse incompletos. Así, la recuperación de la identidad es el eje central de la lucha y resistencia indígena, que no debe ser entendida como una lucha para insertarse en el modelo de vida estatocéntrica que les ha sido impuesto. En este aspecto, se puede decir que alcanzar la plenitud para los pueblos indígenas emerge de la conservación de su identidad.

El peruano Javier Lajo, sostiene que para alcanzar el *Sumak kawsay* o *allin kawsay* (espléndida existencia o simplemente vivir bien), la persona debe cumplir tres compromisos esenciales con la naturaleza o *Pachamama*, éstos son: “1. Hacer las cosas bien (o *Allin ruay*); 2. Querer bien (o *Allin Munay*); 3. Pensar bien (o *Allin Yachay*). La existencia plena de estos compromisos en las tres *pachas* es el *sumak kawsay*. Las tres *pachas* están representadas por el *hanan pacha* o mundo del alto – afuera, *uku pacha* o mundo de abajo - adentro y *kay pacha* o mundo del aquí o ahora” (Lajo, 2011: 116). Es decir, estos tres compromisos son los que resumen en la idea de vivir en armonía con la naturaleza y además ayudan a construir al hombre para alcanzar el *Sumak Kawsay*.

Por su parte, el filósofo intercultural Josef Estermann, experto en la cosmovisión andina, identifica cuatro elementos fundamentales del pensamiento andino que permite materializar el *Sumak Kawsay*, éstos son la relacionalidad, correspondencia, reciprocidad y la complementariedad. Al hablar de la relacionalidad se refiere a que todo está relacionado con el universo, o como lo conciben los pueblos indígenas, con la Pacha Mama, que es nuestro hogar. Esto lo define como “la Pachasofía, lo cual explica que todas las acciones del ser humano están relacionadas directamente con el universo” (Estermann, 2006: 150).

El segundo elemento que es la correspondencia, nos dice que muestra la existencia de una armonía cósmica, la misma que está relacionada con el ser humano y la naturaleza. A manera de ejemplo se puede decir que al sol se relaciona con el hombre y a la luna con la mujer. De esta manera existe una conexión con los elementos de la naturaleza y el ser humano.

El tercer principio, es la reciprocidad, que, como lo sostiene Estermann, “el ser humano no está aislado de su entorno, por lo tanto, cada acto y pensamiento tienen respuesta” (Estermann, 2006: 111.). Este principio está muy presente en el convivir comunitario de los pueblos indígenas, en

kichwa se denomina “*ranti-ranti*”, que significa “dar y dar”, “dar y recibir”. Ello marca un modo de convivencia que les permite a esas poblaciones mantener el sentido de solidaridad y una dinámica de vida armoniosa y cooperante entre quienes tienen y quienes necesitan.

Y respecto a la complementariedad, Estermann (2006) nos dice que todo en el universo tiene su complemento, por ejemplo, el día y la noche, el sol y la luna, el agua y la tierra, el hombre y la mujer, cada uno de ellos con su valor espiritual que brinda al universo sus diferentes energías (p. 161). Sobre la base de este principio, el pensamiento andino considera que debe existir una inclusión de las diferencias para poder conformar un todo integral. En el mundo andino no existen jerarquías y competencias, existe la dualidad, y juntos pueden conformar un todo.

Esta forma de concebir la vida que tienen los pueblos indígenas ha logrado hacer un aporte muy significativo en el Ecuador, en donde se ha tomado al *Sumak Kawsay* como política de Estado, y para su materialización se ha establecido a la interculturalidad como uno de los elementos principales.

La interculturalidad como concepto significa “entre culturas”. Partiendo de esta definición, al hablar de interculturalidad se hace referencia a un intercambio de prácticas, saberes, entre culturas distintas, de manera equitativa y en condiciones de igualdad, sin discriminación. En este contexto, el Ecuador al reconocerse como un país intercultural, abre el proceso para la construcción de una nueva sociedad, más incluyente, en la que puedan coexistir la diversidad de culturas, respetando sus diferentes expresiones y costumbres.

Haciendo un recorrido para entender el significado de la interculturalidad, a continuación, se citan algunas definiciones hechas por pensadores indígenas y no indígenas. En el primer caso por considerar aportes que permiten hacer un mayor acercamiento a las nociones de la interculturalidad desde la mirada indígena.

Raimon Panikkar, impulsor de la filosofía intercultural, quien sostiene que la interculturalidad trasciende la idea de un intercambio y convivencia entre culturas diversas y enfatiza en la necesidad de profundizar en el conocimiento del otro no como extranjero, sino como compañero. Es decir, la práctica intercultural no debe ser confundida con el multiculturalismo, que, según este autor, se reduce a una coexistencia entre culturas sin convivir. En este sentido sostiene que

“El diálogo entre culturas exige no sólo el respeto mutuo, sino también un mínimo de conocimiento mutuo, que no es posible sin simpatía y amor” (Panikkar, 1996)

Ariruma Kowii, en su estudio titulado “La Interculturalidad: una nueva forma de concebir el Estado y la sociedad ecuatoriana”, define a la interculturalidad como la elaboración de un nuevo contrato social entre los diversos”, es decir, una “nueva forma de interrelación entre los ecuatorianos”, o un “nuevo modelo de convivencia” social basado en el respeto y la aceptación de lo distinto. (Kowii, 2005: 50). Dicho contrato social va más allá de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad, sino más bien implica una construcción social que propicie condiciones de vida nuevas, y propone tomar como base los saberes ancestrales. Este autor considera que la educación intercultural en el Ecuador es el camino para la materialización del Sumak Kawsay, siendo ésta una forma de incidir en el rescate de nuestra propia historia desde las aulas para re-construir un nuevo sistema de vida.

Nina Pacari, líder indígena ecuatoriana, en el marco de un conversatorio titulado “Epistemologías desde el Sur”, organizado por ALICE Colloquium, en el 2014, menciona que la construcción de un Estado intercultural y plurinacional, como es el Ecuador, no se limita al reconocimiento de los derechos específicos de los pueblos indígenas y al acceso a las oportunidades, sino que ello implica trastocar el modelo fundacional de exclusión y opresión en el que se ha construido la actual sociedad, para de esta manera volver a reimprimir condiciones democráticas de convivencia (Pacari, 2014). De acuerdo a este argumento, se puede decir que la construcción de una nueva sociedad ecuatoriana implica superar las prácticas coloniales que aún se encuentran arraigadas en la cultura ecuatoriana a pesar de que existen bases legales que invitan a una convivencia en el marco de la interculturalidad, sólo de esta manera se logrará alcanzar el verdadero *Sumak Kawsay*, a través de una construcción conjunta.

Fernando Huanacuni, líder indígena aymara de Bolivia y ex Canciller de ese país, durante una conferencia dictada sobre la cosmovisión andina por el buen vivir, dictada en el año 2020, en la Universidad Nacional del General Sarmiento, argumentó que la interculturalidad es un encuentro real de dos mundos, en donde las personas escogen y combinan formas de vida entre las culturas, es decir, no se ven obligados a adoptar costumbres por imposición tal como ha sido característico en los procesos de homogeneización del sistema occidental (Huanacuni, 2020). Para este líder

indígena, tal imposición rompe la armonía de la convivencia entre diversos y se propician expresiones de racismo y discriminación.

El escritor y catedrático ecuatoriano Enrique Ayala Mora, sostiene que la interculturalidad no es una particularidad innata de los pueblos sino un intervalo hacia un camino que la sociedad tiene que llegar a alcanzar para obtener una convivencia armónica, esto se refiere a una construcción colectiva. Dentro de una sociedad diversa, cada cultura posee sus propios elementos y características, y en razón de sus particularidades poseen visiones, intereses económicos, sociales y políticos, los mismos que deben ser entendidos y tomados en cuenta para poder construir un diálogo intercultural. Así, Ayala sostiene que “la interculturalidad evoca formas de relacionamiento entre las diversas condiciones de inequidad, como también un encuentro ideológico, que desarrolle formas de convivencia nuevas, para compartir no solo un territorio, procesos y unidades productivas, sino una nueva forma de construir un Estado nacional unitario, justo y solidario” (Ayala, 2011).

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se reduce al reconocimiento del otro y tener que soportarse recíprocamente, más bien hace un llamado a construir caminos de encuentro y de correlaciones entre sociedades para alcanzar una relación social armónica en medio de la diversidad. Ello implica una lucha que compete no sólo a los indígenas, sino que debe ser una construcción colectiva de la sociedad ecuatoriana.

Por su parte, el historiador andino e indígena ecuatoriano Benjamín Inuca, sostiene que la interculturalidad va más allá de parámetros étnicos, se trata de una redistribución de poder y del reconocimiento de los pueblos y nacionalidades indígenas como actores políticos. En este sentido, la EIB se configura como una lucha para tener un espacio en la sociedad ecuatoriana desde la academia, un proceso con mucho contenido político (Inuca, 2017). Asimismo, refiriéndose al ámbito educativo menciona que “La interculturalidad nace como respuesta a las demandas de un intercambio recíproco y de relaciones equitativas y en pos de aprendizajes mutuos entre las diversas culturas que coexisten en el Ecuador” (Inuca, 2017: 70), de esta manera, los pueblos indígenas han hecho importantes contribuciones, aportando con conceptos propios de su cosmovisión andina, con lo que finalmente llegó a articularse la propuesta de construir un Estado Plurinacional y la sociedad intercultural.

Entonces, de acuerdo a este último autor, la convivencia en el marco de la interculturalidad no se trata de una forma de folklorizar las prácticas culturales (los bailes, música, rituales, etc.), sino que implica un proceso que lleve a la inclusión de los pueblos indígenas en los espacios educativos, sociales, políticos, en donde puedan desenvolverse libremente y apegados a sus formas propias de vida y sin discriminación. Este proceso de interculturalidad, Inuca lo denomina como el “*tinkuy* – encuentro o diálogo de saberes” (Inuca, 2017: 34).

Siguiendo a la idea del *tinkuy*, la educación intercultural bilingüe propone al campo educativo como un espacio para el encuentro de saberes, que para el efecto no debería ser dirigida únicamente para los indígenas, sino que debe ser extendida a toda la sociedad ecuatoriana, para que se produzca la dinámica de enseñar y aprender en medio de la diversidad. Asimismo, los pueblos indígenas buscan un encuentro entre la educación familiar y comunitaria con la pedagogía, a fin de seguir transmitiendo a las siguientes generaciones la memoria histórica de su existencia y su cosmovisión de vida, que como se vio anteriormente tiene un arraigo a la vida en comunidad para poder decir que se ha alcanzado el *Sumak Kawsay*.

Siendo que, parte de vivir en plenitud para los pueblos indígenas es conservar su identidad propia, la educación desde una noción intercultural ha buscado, desde sus inicios, la conservación de toda forma de expresiones culturales que coadyuven al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas, y en este aspecto, la preservación de las lenguas ancestrales es primordial.

En esta misma línea, Geraldine Abarca Cariman, experta en temas relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe, resalta la necesidad de promover este modelo educativo con el fin de atender el derecho a la formación de los niños indígenas, poseedores de una diversidad étnica, cultural y lingüística. Con ello se podrá fortalecer la identidad individual y de contribuir a la dotación de una identidad nacional propia en el marco de la cual conviven grupos diversos. (Abarca, 2015)

Este vínculo entre la cosmovisión andina y la interculturalidad dentro de la educación cumple un rol fundamental en el proceso de la descolonización de la producción del conocimiento, para “desaprender lo aprendido”. Ello permitirá adoptar formas propias de conocimiento con base en

los saberes ancestrales, lo cual implica la desvinculación de la visión dominante que ha sido impuesta por un sistema educativo homogeneizante, y tiene como fin último ofrecer una educación alternativa que contribuya a repensar las formas de vida que queremos, desde una mirada distinta a la que nos ha presentado la cosmovisión occidental.

La descolonización de la educación

Habiendo revisado las nociones de la cosmovisión andina e interculturalidad como formas de pensamiento que permitirían alcanzar un desarrollo alternativo como el que se concibe en el *Sumak Kawsay*, es importante resaltar la relevancia que tiene la educación en este cometido. Como ya se ha mencionado, la imposición de la cultura occidental se logró consolidar en los centros educativos, en donde paulatinamente se fue desvalorizando y eliminando toda forma de pensamiento y expresiones propias de los pueblos indígenas. Así, la EIB propone un modelo educativo alternativo, saliéndose del enfoque occidental, es en este sentido que en el presente apartado se hace necesario abordar el concepto de la descolonización educativa.

En el Ecuador, el *Sumak Kawsay* constituye una política de Estado y toma a la interculturalidad como un elemento transversal para la construcción de una nueva sociedad; sin embargo, dentro de los ámbitos sociales, políticos y educativos, aún prevalecen prácticas occidentales, y en este sentido no se puede hablar de un país intercultural, peor aún de la construcción del *Sumak Kawsay*. En tal sentido, se hace necesario iniciar con un proceso de descolonización de la educación, entendido como un proceso que permitirá superar la herencia colonial partiendo de la enseñanza y del proceso de formación de los nuevos miembros de la sociedad, y que a ciencia cierta es lo que propone la EIB.

La revista digital Bloghemia, dedicada a la investigación en las áreas científicas y humanísticas, en su publicación titulada “El pensamiento decolonial”, con autor no citado, define el término descolonización o decolonización, como el “pensamiento que analiza críticamente la matriz del poder colonial que, en el capitalismo global persiste bajo formas de conocimiento totalizantes que reafirman el binomio dominador-dominado” (Bloghemia, 209).

Partiendo de esta definición en líneas posteriores se hace una compilación y análisis de escritos académicos realizados por varios investigadores que hacen una crítica al sistema eurocéntrico

homogeneizante que ha persistido en nuestra sociedad desde la época de la colonia hasta la actualidad y mencionan la necesidad de suprimir ese pensamiento colonial que ha regido la vida de nuestras sociedades, proceso que ha tomado como su principal herramienta la educación.

Antes de profundizar en el tema propiamente dicho, se hace necesario presentar un breve contexto del proceso de colonización que atravesó hace más de 500 años América Latina, uno de los acontecimientos más devastadores ocasionado por el mal llamado “descubrimiento de América”, proceso en el cual las civilizaciones originarias de este territorio fueron mayoritariamente aniquiladas, y no únicamente en lo que se refiere al exterminio de sus vidas sino también de su riqueza cultural, material, y espiritual. Este violento choque sociocultural dejó como resultado un proceso de homogeneización que logró imponer valores y visiones hegemónicas con pretensión de universalidad, proceso en el cual la educación y la religión jugaron un papel fundamental, pues a través de los centros educativos y las iglesias se inició la tarea de institucionalizar el llamado “modelo civilizatorio”.

Así nace el proyecto del Estado nación, que recoge la cultura etnocéntrica, el castellano y la religión, como únicas y legítimas, despreciando todo lo indígena. Los centros educativos promovieron una cultura nacional, el civismo, el patriotismo, y a la par se iba eliminando toda la matriz del pensamiento andino, sus prácticas, saberes y principalmente su lengua nativa con la enseñanza del castellano, éste último presentado como el idioma del cristiano (humano).

Es así que la educación, como lo sostiene José Solano, obedece a un “sistema eurocéntrico, moderno e ilustrado, atravesado por cuatro dimensiones distintivas que hasta hoy le imprimen una huella indeleble a las formas en que pensamos y hacemos educación. Dichas dimensiones son: antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo” (Solano, 2015: 3). De acuerdo a esta línea de pensamiento, la combinación de dichas dimensiones fundamenta y materializa la estructura dominante neocolonial, o lo que se conoce como la globalización, en el cual la educación se configura de manera estratégica como el mecanismo clave para la reproducción ideológica del referido sistema dominante y que pervive hasta la actualidad.

En la primera dimensión que es la antropocéntrica, Solano nos dice que se refiere al giro sociocultural, a través del cual se posiciona el modelo del hombre blanco-católico como el centro

del universo y prototipo ideal a imitar, con ello surgen expresiones racistas y el menosprecio a las culturas originarias que no se ajustan a la visión antropocéntrica y su consecuente etnocentrismo. Este argumento es reforzado por Aníbal Quijano, quien denomina este proceso como la “clasificación racial/étnica de la población del mundo, y se configura como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social” (Quijano, 2007: 91). Quijano nos habla de una estructura colonial del poder, marco en el cual se dan las relaciones sociales y en el que se produce discriminación en términos étnicas, raciales, antropológicas o nacionales.

En el plano educativo, el antropocentrismo ha provocado el rechazo de las poblaciones mestizas hacia las culturas originarias y en ese sentido se empieza a valorar un prototipo de persona y culturas ajenas, con tintes raciales y que se van reproduciendo en los centros educativos a través de modelos y contenidos educativos, formando así a niños, jóvenes y a toda una nueva sociedad, reproductora de estereotipos y prácticas de dominación neocolonial.

En cuanto a la segunda dimensión del epistemocentrismo, el autor se refiere al proceso mediante el cual se instauran la cultura y el conocimiento occidental como únicos y verdaderos, originando así un modelo de superioridad frente a otras culturas. Dichos conocimientos son respaldados mediante la categorización de “científicos” que legitima y universaliza como la única forma de adquirir conocimiento, con lo cual se desplaza a los saberes ancestrales y los minimiza a creencias carentes de sustento científico. De acuerdo a Solano, “este acto representa el momento de mayor ruptura con el mundo y la naturaleza –en el sentido holístico en que lo concebían las culturas antiguas–, pues se crea una forma de acercamiento a la realidad que conocemos con el nombre de ciencia y un tipo de conocimiento con el que se niegan y rechazan todas las formas no occidentales de comprensión e interpretación de la realidad” (Solano, 2015: 79).

La religión viene a constituir también otro elemento central en esta tarea de instaurar las creencias y valores culturales occidentales como las únicas aceptables y poseedoras de valor ético y moral. Siendo así que los rituales ancestrales y ceremonias de adoración y agradecimiento a los dioses de la naturaleza (sol, Pacha Mama, a las montañas), fueron denominados como prácticas paganas y ofensivas para el Dios de los cristianos, en tal sentido, se prohibió su realización. De esta manera, en el Ecuador, las celebraciones ancestrales se han desarrollado en

un escenario de sincretismo, con una mezcla de lo religioso y lo ancestral, tal es así que por ejemplo la celebración del *Inti Raymi*-Fiesta del Sol también es conocida como fiestas de San Juan.

La mayor incidencia del epistemocentrismo se puede evidenciar en el campo educativo, pues los textos y los contenidos de las mallas curriculares abordan la historia de la cultura occidental y han desplazado por completo los saberes ancestrales dentro del sistema educativo, no se enseña el bagaje histórico de los pueblos originarios, sus formas de vida, sus actividades productivas, sus prácticas ancestrales, su idioma, etc., anulando así totalmente su historia de los contenidos educativos. Es así que se hace necesario trastocar el modelo educativo que recibimos para lograr descolonizarlo. A este respecto, Nina Pacari, durante una conferencia sobre la epistemología del Sur, menciona que los pueblos originarios, quienes tal vez viven sumidos en la pobreza material, poseen potencialidades históricas, organizativas y aportes epistémicos, porque son pueblos que portan formas de producir conocimiento, y menciona la necesidad de atravesar un proceso de desaprender lo aprendido en las instituciones educativas para revalorizar dichos conocimientos ancestrales (Pacari, 2014).

En cuanto a la tercera dimensión del logocentrismo, Solano se refiere a la forma en la que Occidente impuso que todo conocimiento debe basarse en el razonamiento lógico, la interpretación matemática y exacta del mundo físico, para la búsqueda de la verdad. (Solano, 2015). Su impacto en la educación radica en que las escuelas crean currículos en el lenguaje y creencias de Occidente, de esta manera el actual sistema educativa elige qué enseñar y no da oportunidad para la inclusión de los saberes de otras culturas “subalternas”.

Y la cuarta dimensión que es el falocentrismo, nos dice Solano que se refiere a la asimetría de poder creada entre los sexos, en donde se instaura la sociedad patriarcal. Este sistema ha sido reproducido y legitimado a través de la educación, pues ese es el espacio donde las niñas y niños “aprenden su rol en la sociedad”, qué debe hacer cada uno. Este sistema educativo materializa prácticas de desigualdad de género, y si se voltea la mirada hacia la mujer indígena la discriminación es por duplicado, primero por ser mujer y segundo por ser indígena.

Estas dimensiones llaman a la reflexión y a cuestionar el modelo educativo que ha primado en el desarrollo de la sociedad moderna, el cual alimenta a un sistema caracterizado por la opresión mental, cultural, política, y que busca anular el bagaje histórico de los pueblos originarios, tal como se ha referido en líneas anteriores. En este sentido, descolonizar la educación supone la “emancipación de las cadenas mentales que atan la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis. (...) poner en cuestión la cultura y la educación que hemos heredado desde hace ya más de 500 años, las cuales alimentan la matriz de dominación neocolonial que nutre y permea tres ámbitos fundamentales de nuestra existencia como seres sociales e históricos: el ser, el saber y el poder” (Solano, 2015).

La descolonización de la educación debe ir de la mano de la descolonización de la pedagogía, el currículo, en sí, toda la estructura educativa, la cual utiliza metodologías de aprendizaje memorísticos y repetitivos, con lo que se crea ciudadanos “adiestrados” y enfocados en ocupar un espacio en el mercado capitalista para la acumulación económica, y los encierra en un proceso de competencia constante entre los individuos. Es decir, se requiere romper epistemológicamente el modelo lineal de aprendizaje a fin de formar personas críticas y más humanas.

Esta descolonización debe partir desde una reforma de los contenidos educativos, a través de ellos se enseña y se legitima la historia de nuestra sociedad como producto de un proceso civilizatorio que se postula como beneficioso:

“La historia escrita, por muchos años promovió la derrota de las comunidades andinas y el éxito, el triunfo glorioso de los españoles, afirmando que 180 españoles lograron la caída del imperio inca, es decir, los inkas perdieron porque fueron inferiores y desde entonces se ha fomentado la idea perversa de que las comunidades andinas somos la -raza vencida-, inicialmente y posteriormente catalogados como -obstáculo para el desarrollo-” (Kowii, 2012).

Asimismo, esta descolonización de la educación busca el reencuentro con la identidad de los pueblos originarios, así como la recuperación de los principios que sustentan el vivir bien, tales como la solidaridad, reciprocidad, pluralidad y complementariedad. Ello permitirá alcanzar el *Sumak Kawsay*, sin que esto signifique el rechazo a la modernidad y a su conocimiento.

El académico Enrique Dussel, nos habla del giro decolonial de la educación, refiriéndose a que la totalidad del material que se enseña y se aprende debe darse otra fisonomía. Este giro, de acuerdo a esta línea de pensamiento, es muy profundo porque la sociedad está formada con un pensamiento eurocéntrico, en todo lo que hace, todo lo que estudia. Así, las culturas que no son de Europa quedan en la sombra. El punto de referencia de la historia es Europa y los Estados Unidos, así, el eurocentrismo se ha insertado profundamente en la construcción de la historia. Asimismo, la modernidad que se presenta como la construcción de la nueva humanidad, se impone como lo inevitable.

Entonces, se puede decir que cuando se habla de la decolonización de la educación se refiere al proceso de emancipación del sistema educativo actual por poseer elementos de las cuatro dimensiones antes citadas, las mismas que alimentan y reproducen patrones de dominación y superioridad entre la cultura occidental y las civilizaciones ancestrales. Es repensar el modelo de educación occidental desde una visión crítica, con el propósito de que el mismo sea rediseñado desde una perspectiva integradora de saberes desde lo propio y auctóctono, ello permitirá trastocar la idea de desarrollo (capitalista) que Occidente nos ha instaurado en el pensamiento. Entonces, descolonizar la educación es emancipar la mente, siendo el sistema educativo el ámbito clave para lograr este objetivo.

Conclusiones del capítulo

Desde la teoría de las capacidades de Amartya Sen, la educación constituye una fuente para lograr el Desarrollo Humano de la persona, un desarrollo que sobrepasa la idea del bienestar económico y material y que más bien busca dotar al ser humano de habilidades que le permitan desenvolverse libremente dentro de la sociedad y buscar las formas de vida que desea vivir, con dignidad.

Esta idea de Desarrollo Humano tiene cierta compatibilidad con la Cosmovisión Andina de los pueblos indígenas del Ecuador, la misma que es entendida como la forma de concebir la vida que tienen esas poblaciones y a través de la cual se presenta una manera alternativa de entender el desarrollo, muy distinta a la idea capitalista que ha intentado universalizar la cultura occidental. Desde el pensamiento andino, el ser humano es parte de la naturaleza – *Pacha Mama*, no es dueño de ella, por lo tanto, debe respetarla y cuidarla para poder subsistir. Contrario a esta idea,

el capitalismo mira a la naturaleza como una fuente de recursos y en su afán por alcanzar el anhelado desarrollo la ha explotado de manera indiscriminada.

La idea de desarrollo occidental ha sido criticada y rechazada por los pueblos indígenas, quienes desde su cosmovisión proponen concebir otras alternativas de crecimiento, en base a una vida en armonía con la *Pacha Mama*, tomando conciencia de que somos parte de ella y que somos complementarios. Alcanzar esa armonía es lo que se ha denominado el *Sumak Kawsay* o la vida en plenitud, que de acuerdo a la concepción de los pueblos indígenas se logra cuando la persona vuelve a reencontrarse con la naturaleza.

El proceso colonizador ha tomado a la educación como plataforma para imponer su cultura, pensamiento y formas de conocimiento, desvalorizando los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas, y con ello ha intentado homogeneizar la sociedad. A partir de la educación se ha ido instaurando una cultura hegemónica dentro de la sociedad ecuatoriana, generando el rechazo a las culturas originarias que están representadas por los pueblos indígenas. Tan arraigada está la herencia colonial en el Ecuador que no se ha logrado consolidar el país intercultural que tanto se anhela, a pesar del reconocimiento constitucional y de las bases legales existentes; una muestra ello es la desvalorización de la Educación Intercultural Bilingüe, la cual, recogiendo las nociones de la cosmovisión andina, propone descolonizar la educación, desaprender lo aprendido y recuperar los saberes ancestrales, sin que ello signifique el rechazo al conocimiento moderno, sino más bien entrar en un proceso de encuentro de saberes – *tinkuy* a través de un modelo educativo distinto, propio, lo que permitirá entender de otra manera el desarrollo, en definitiva comprender el verdadero *Sumak Kawsay*.

De esta manera se puede observar que el pensamiento andino pervive en el tiempo desde la época de la colonia y ha seguido resistiendo a pesar los procesos de aculturación y homogeneización que ha impuesto la cultura dominante del sistema occidental. En el Ecuador, el elemento de la “interculturalidad” ha sido fundamental para preservar los principios de la cosmovisión andina y el alcance de un *Sumak Kawsay* sostenible.

CAPÍTULO III

CALIDAD EDUCATIVA: APORTES Y LÍMITES EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE EL ENFOQUE Y LOS PRINCIPIOS DEL SUMAK KAWSAY.

Calidad educativa en las comunidades indígenas.

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB:

El sistema educativo nacional es un modelo que emplea métodos memorísticos, repetitivos y con contenidos mecanicistas que no ha logrado aportar al desarrollo de una vida comunitaria y que ha contribuido a la desvalorización de los conocimientos ancestrales, lo que ha provocado la migración de jóvenes del campo a la ciudad y con ello la aculturación y pérdida paulatina de la identidad cultural, sobre todo del idioma en las nuevas generaciones.

Concientes de esta problemática, y en atención a las demandas del movimiento indígena, se creó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), mediante el Acuerdo Ministerial No. 0112 de 31 de agosto de 1993, publicado en el Registro Oficial No. 278 de 15 de septiembre del mismo año, el cual fue elaborado con la participación de docentes y miembros de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. El MOSEIB es el paraguas curricular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), y como tal determina los parámetros técnicos, pedagógicos, metodológicos, lingüísticos, logísticos y de evaluación a aplicarse en el SEIB.

Con el MOSEIB se busca recuperar la educación ancestral, proceso en el cual la familia y la comunidad constituyen actores claves en la formación de la persona. En este sentido, el referido modelo se enfoca en ofrecer una educación que permita alcanzar un desarrollo integral de la persona, en este sentido el MOSEIB plantea lo siguiente:

“La educación es un proceso de desarrollo integral del ser humano, por lo cual no debe enfatizarse solo en lectura-escritura, matemáticas, aspectos psicopedagógicos, comunicacionales, socioculturales, epistemológicos, sino también en un modo de vida en armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza”.
(MINEDUC, 2013: 28)

Para ello se considera que el fortalecimiento de la identidad cultural, la valorización y autoestima personal, así como el fortalecimiento del vínculo con la familia y la comunidad son aspectos que permitirán alcanzar dicho desarrollo. Para este efecto, se ha hecho necesario re-diseñar los contenidos educativos, que vayan más allá de asignaturas para la enseñanza de la lectura-escritura, matemáticas, etc., y que más bien se incorporen materias en concordancia con la cosmovisión y saberes ancestrales de los pueblos indígenas.

Desde su creación, este modelo ha sufrido modificaciones, las últimas fueron realizadas en el 5 de diciembre del año 2013, y fueron promulgadas por el Ministerio de Educación del Ecuador mediante el Acuerdo Ministerial Nro. 0440-13, siendo la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, en coordinación con las oficinas zonales, la encargada de la correcta aplicación de dichos instrumentos.

Conforme a lo establecido en dicho acuerdo ministerial, la aplicación del MOSEIB es de carácter obligatorio para todos los niveles y modalidades de educación que ofertan los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs). Actualmente los niveles y modalidades son: Educación Infantil Familiar Comunitaria; Educación General Básica; Bachillerato; y, Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIBs) del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

La aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe tiene entre sus fines principales los siguientes:

“Construcción del Estado plurinacional, sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador, y en los aportes de las diferentes culturas del mundo; Fortalecer la identidad cultural, las lenguas y las formas de organización de los pueblos y nacionalidades; Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las nacionalidades indígenas del Ecuador.” (MINEDUC, 2013: 31)

El MOSEIB se ha diseñado con contenidos que permiten el alcance de dichos objetivos. En este sentido, este modelo educativo toma como base curricular los aportes de los actores sociales, de la persona, la familia y de la comunidad, y tiene como fundamentos generales la preservación de

los valores personales y sociales, los conocimientos ancestrales, los aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos, lingüísticos, sociopolíticos y culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En este apartado se debe resaltar el importante rol de la comunidad en el proceso educativo, que tiene entre sus principales responsabilidades las siguientes:

“designar educadores bilingües provenientes de la misma comunidad; integrar a los miembros de la comunidad en el proceso educativo en lo referente a los conocimientos ancestrales, manifestaciones artísticas, la tradición oral; fortalecer el trabajo comunitario mediante la participación de los estudiantes en las mingas; involucrar a las organizaciones locales en los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso educativo; organizar actividades educativo-comunitarias que faciliten el fortalecimiento de la identidad grupal” (MINEDUC, 2013: 36).

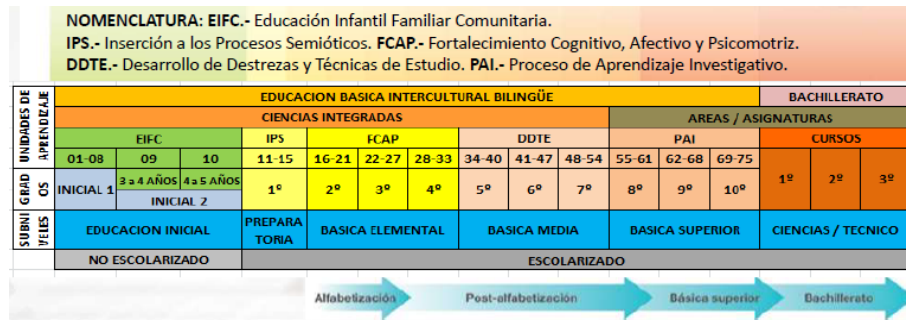
Para una mejor comprensión de lo anterior, se puede citar como ejemplo la participación de las comunidades indígenas en la organización del ritual del *Mushuk Nina* (Nuevo Fuego), ceremonia ancestral del recibimiento del nuevo año andino, en el cual participan las instituciones educativas interculturales bilingües como un proceso de vinculación con la comunidad. De la misma manera, las actividades previstas por los centros educativos son planificados y co-organizados con los dirigentes comunitarios, por ejemplo los concurso de los huertos agropecuarios de cultivo de plantas medicinales, etc.

El artículo 92 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del 2011 establece que el currículo de educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe. En tal sentido los contenidos curriculares deben promover la revalorización identitaria de cada cultura, mediante la utilización de las lenguas indígenas, los saberes y prácticas ancestrales, y en apego a la cosmovisión andina. Dicho currículo debe ser diseñado conforme al entorno geográfico de cada pueblo indígena, pues cada uno de ellos posee sus particularidades y modos de vida.

Dado que la educación intercultural bilingüe no cubre todos los niveles de educación, se ha hecho necesario establecer equivalencias entre de las unidades de aprendizaje entre el Sistema de

Educación Intercultural Bilingüe al Sistema Nacional de Educación, a fin de otorgar la certificación académica y los pases o cambios de los estudiantes de una institución educativa a otra. A continuación se presenta la estructura del proceso educativo combinado con el modelo educativo nacional (hispano):

GRÁFICO Nro. 1



Fuente: Ministerio de Educación.

La educación infantil familiar comunitaria EIFC que es el equivalente a la educación inicial en el sistema educativo nacional. Esta etapa comprende desde la formación de la pareja, embarazo, parto, atención y desarrollo del niño hasta los cinco años de edad, proceso en el cual participan la familia, la comunidad y profesionales de la salud en la formación de la personalidad y la construcción de la identidad y autoestima de la niña y el niño. Esta etapa no es escolarizada.

La inserción a los procesos semióticos (IPS) que se equipara a la preparatoria, etapa en la cual comienza la escolarización y el proceso de alfabetización. Aquí se trabaja principalmente en el desarrollo de la motricidad para la lectura y escritura en la lengua de las nacionalidades, matemática y el conocimiento del entorno comunitario.

El fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP), equivalente al subnivel básico elemental, es la etapa en la cual se refuerza los conocimientos del nivel IPS hasta alcanzar el dominio de los mismos, y se añade el aprendizaje del castellano oral como segunda lengua. Se centra en el conocimiento y manejo del ciclo agroecológico y festivo de la nacionalidad respectiva.

El desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio (DDTE), o subnivel básica media, se enfoca en potenciar la investigación vinculada a las expresiones culturales. Los procesos de aprendizaje

investigativo (PAI), subnivel básico superior, trabaja en el desarrollo de actividades de emprendimiento para el beneficio de la comunidad. Por ejemplo criaderos de animales (vacuno, porcino, apicultura, etc.); conservación de suelos; salud familiar, comunitaria; textilerías; administración comunitaria, entre los principales. Finalmente, el bachillerato es el nivel educativo que permite la especialización en una determinada rama de estudios, posee un tronco común y está alineado al sistema educativo nacional, que tiene por objeto preparar al estudiante para el ingreso a la Universidad.

Como se puede evidenciar, el SEIB se aplica hasta el nivel de educación secundario (bachillerato), lo que significa que la educación de tercer nivel únicamente está adaptada al sistema de educación nacional. Sin embargo, como se mencionó en el capítulo I de la presente investigación, uno de los resultados del diálogo entre la CONAIE y el gobierno nacional, en el 2018, en el ámbito pedagógico fue incluir este sistema intercultural bilingüe en la educación superior, garantizando que las Universidades oferten carreras de tercero y cuarto nivel, que incluyan la utilización del idioma, saberes y conocimientos ancestrales. Este acuerdo no se ha logrado concretar, ni siquiera se ha podido lograr que se incluya el idioma kichwa o el shuar como asignaturas de idiomas requeridos y obligatorios para lograr titularse, como es el caso del idioma inglés, pese a que dichas lenguas ancestrales son reconocidas por la Carta Magna como idiomas oficiales de relación intercultural. Peor aún, no se ha trabajado en una malla curricular universitaria con elementos del SEIB, con pertinencia cultural e idiomática, lo cual sigue alimentando las brechas de desigualdad entre los educandos de las comunidades rurales (que no son en su totalidad indígenas) y los estudiantes urbanos.

De la misma forma, la malla curricular ha sido combinada con el del sistema educativo nacional y las asignaturas son dictadas de acuerdo a los niveles escolares citados en el gráfico 1, las mismas que se detallan posteriormente en los gráficos 2 y 3.

Uno de los elementos fundamentales del MOSEIB es la utilización de la lengua ancestral. En tal sentido, el acuerdo ministerial Nro. 0440-13, en su artículo 3, estipula que los docentes del SEIB utilizarán las distintas lenguas involucradas (conforme al sector geográfico y al grupo indígena) en la implementación del proceso educativo de acuerdo con el gráfico 4.

GRÁFICO Nro. 2

Ministerio de Educación											
PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE – Ac. Min. 017-A (23-02-2017)											
PROCESOS DE EIB		IPS	FCAP			DDTE			PAI		
UNIDADES DE APRENDIZAJE		11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75
GRADOS		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
SUBNIVELES		PREPARATORIA		ELEMENTAL			MEDIA			SUPERIOR	
ÁREAS	ASIGNATURAS	Unidades Integradas (por Ámbitos de Aprendizaje) 33 horas		Unidades de Aprendizaje Integrado 30 horas			Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas				
LENGUA Y LITERATURA	Lengua y Literatura de la Nacionalidad									5*	
	Lengua y Literatura Castellana									5*	
MATEMÁTICA	Matemática y Etnomatemática									6	
CIENCIAS NATURALES	Ciencias Naturales y Etnociencia									4	
CIENCIAS SOCIALES	Estudios Sociales y Etnohistoria									4	
EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA	Educación Cultural y Artística									2	
EDUCACIÓN FÍSICA	Educación Física Intercultural									3	
LENGUA EXTRANJERA	Inglés			3			3			4	
PROYECTOS ESCOLARES		2		2			2			2	
Total		35		35			35			35	

GRÁFICO Nro. 3

Ministerio de Educación					
PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO INTERCULTURAL BILINGÜE – Ac. Min. 017-A (23-02-2017)					
PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO INTERCULTURAL				AÑOS	
ÁREAS	BILINGÜE		1º	2º	3º
	ASIGNATURA				
CIENCIAS NATURALES	Física		3	3	2
	Química		2	3	2
	Biología		2	2	2
LENGUA Y LITERATURA	Lengua y Literatura Castellana		3	3	2
	Lengua y Literatura de la Nacionalidad		3	3	2
LENGUA EXTRANJERA	Inglés		3	3	2
MATEMÁTICA	Matemática		5	4	3
MÓDULO INTERDISCIPLINAR	Emprendimiento y Gestión		2	2	2
CIENCIAS SOCIALES	Historia y Etnohistoria		3	3	2
	Filosofía y Cosmovisión de la Nacionalidad		3	3	-
	Educación para la Ciudadanía		2	2	-
EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA	Educación Intercultural y Artística		2	2	-
EDUCACIÓN FÍSICA	Educación Física		2	2	1
Total de horas pedagógicas para las asignaturas del tronco común			35	35	20
HORAS ADICIONALES A DISCRECIÓN PARA BACHILLERATO EN CIENCIAS			5	5	5
ASIGNATURAS OPTATIVAS					15
Total de horas semanales, Bachillerato en Ciencias			40	40	40
HORAS ADICIONALES PARA BACHILLERATO TÉCNICO			10	10	25
Total de horas semanales, Bachillerato Técnico			45	45	45

GRÁFICO Nro. 4

Educación infantil comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

Fuente: Acuerdo Ministerial Nro. 0440-13, de 5 de diciembre del año 2013.

Sin embargo, tal como se puede observar en los gráficos 2 y 3, la lengua ancestral de la nacionalidad indígena es dictada como una asignatura, en el área de Lengua y Literatura, mientras que el resto de materias son dictadas en castellano. Este ha sido el punto de crítica y descontento por parte del movimiento indígena, pues el objetivo del SEIB es educar 100% en la lengua ancestral de cada una de las nacionalidades indígenas. Esta problemática se atribuye a dos razones: el primero que el MOSEIB fue adaptado al sistema de educación nacional bajo la rectoría del Ministerio de Educación, dándole así el poder a este ente nacional de decidir qué es lo que deben aprender los niños en las comunidades indígenas, alimentando así el esquema colonial a través de la educación; y la segunda es la falta o escaso número de docentes bilingües requeridos a nivel nacional, siendo este el punto más crítico que impide alcanzar una verdadera educación intercultural bilingüe.

En este sentido, se puede decir que la malla curricular actual está enfocada en homogeneizar el sistema educativo, mas no en fortalecer el SEIB. Es preciso resaltar que la deficiencia idiomática en los centros educativos comunitarios puede provocar en el corto plazo la desaparición de las lenguas ancestrales, pues se ha podido detectar que los niños acuden a las escuelas con el propósito de aprender o perfeccionar el castellano, contradiciendo así el objetivo principal del SEIB. Es decir, el modelo educativo estatal sigue siendo un aparato de aculturación y como lo menciona Oviedo, “la idea de una educación propia o alternativa seguirá en el imaginario colectivo” (Oviedo, 2020).

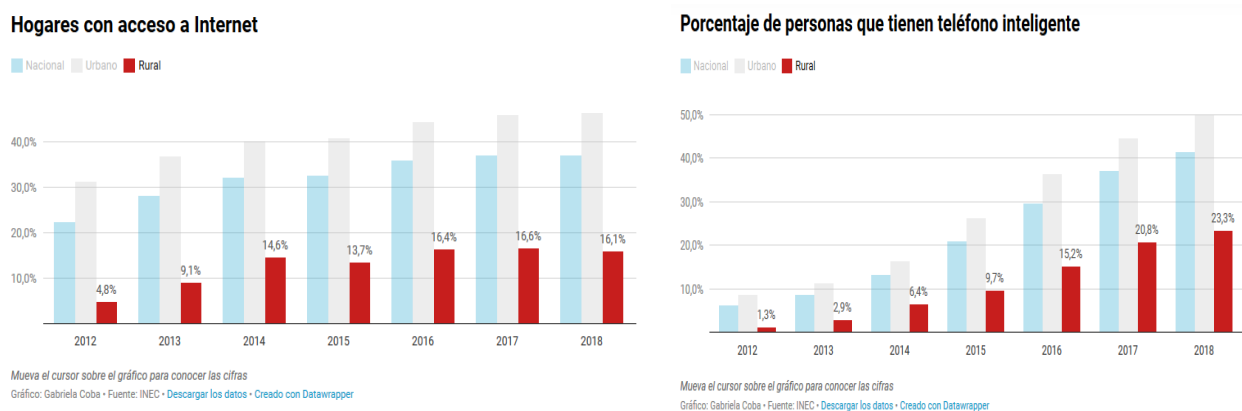
Asimismo, se puede afirmar que la educación intercultural bilingüe se encuentra lejos de conformarse como un modelo educativo propio, pues dadas las características del contenido curricular más bien intenta tener características similares al sistema educativo homogéneo-nacional, lo que ha provocado que el SEIB no supere la deficiencia, al punto de ser catalogada como una escuela para pobres: ineficiente (los alumnos no asisten de manera regular y no logran culminar los estudios); ineficaz (no aprenden lo que deberían aprender, por ejemplo la lengua ancestral); y no pertinente (malla curricular que no es útil para el medio en el que viven).

Por otro lado, el MOSEIB contempla tres modalidades de estudio, estos son presencial, semi-presencial y a distancia, y virtual. Sin embargo, a nivel nacional ha funcionado únicamente la modalidad presencial, por cuanto las dos restantes aún carecen del fortalecimiento requerido para

su implementación. Cabe mencionar que la educación intercultural bilingüe ha sido la menos atendida en lo que respecta a la modalidad virtual, ello se pudo evidenciar durante la actual crisis sanitaria ocasionada por la covid-19. En el Ecuador los niños y niñas de las zonas rurales, pertenecientes al SEIB fueron los más afectados, en su totalidad no pudieron continuar sus estudios vía online por varios meses, esto obedeció a diferentes factores: carencia de plataformas educativas virtuales que deberían ser facilitadas por el ente rector nacional; falta de capacitación de docentes para adaptarse a esta modalidad y de recursos materiales (computadores, red de internet); la pobreza de la población rural, en su mayoría los niños y niñas no cuentan con los recursos y materiales requeridos.

A nivel nacional, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018), sólo el 16,1% de la población rural cuenta con acceso a internet y el 23,3% cuenta con un teléfono inteligente. Durante la pandemia, en el año 2020, se dieron casos de niños que necesitaban subir a las montañas para poder tener conexión, o grupos de cuatro niños recibiendo clases en un solo teléfono celular y sentados en las veredas. A ello se suma la dificultad para comprender los contenidos educativos, pues de cierta manera entraron en un proceso de autoaprendizaje y los padres no tienen la formación y conocimientos requeridos para poder asistir a sus hijos en sus tareas.

GRÁFICO Nro. 5



Por lo tanto, de acuerdo a lo expuesto, el SEIB no está preparado para desarrollar modalidades de enseñanza no presencial y, en ese sentido, no se puede hablar de la igualdad en el acceso a la educación.

Docentes interculturales bilingües:

Los docentes interculturales bilingües constituyen un elemento clave para el fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, pues son el medio a través del cual se transmitirán los conocimientos y elementos que permitirán fortalecer el idioma y la identidad cultural de cada uno de los pueblos y nacionalidades indígenas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, así también son los responsables de reproducir conocimientos que permitirán hacer frente a los desafíos de un mundo globalizado, pero sin dejar de lado los conocimientos autóctonos de este grupo poblacional. En otros términos, el educador intercultural bilingüe es un actor fundamental para descolonizar la educación y construir la nueva sociedad del *Sumak Kawsay* desde el ámbito educativo.

Cuando se habla de la educación intercultural bilingüe se hace alusión a una educación para la diversidad, así, al tratarse de un modelo educativo con sus particularidades, los docentes deben ser capaces de entender, hablar, leer y escribir la lengua indígena y el español, así como estar formados y capacitados.

A fin de contribuir al fortalecimiento del SEIB, en el Ecuador se ha definido el perfil del educador, el mismo que se detalla a continuación:

- *“Conocer los principios, fundamentos políticos, fines, objetivos y más características del sistema de educación intercultural bilingüe.*
- *Conocer y manejar con fluidez la lengua de la nacionalidad respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural.*
- *Tener una actitud positiva hacia la lengua kichwa u otra lengua, la cultura y la educación de la nacionalidad.*
- *Mantener buenas relaciones con la comunidad a la que pertenecen y en la que van a trabajar.*
- *Mantener una actitud de acercamiento permanente al conocimiento en relación con su propia cultura y el conocimiento de otras culturas.”* (MINEDUC, 2013)

Alcanzar el perfil antes citado ha sido una de las falencias más preocupantes, pues no se cumple a cabalidad con dichos requerimientos. Las instituciones educativas rurales en su mayoría tienen

estudiantes indígenas de habla kichwa o de la lengua correspondiente a la nacionalidad, mientras que la mayoría de los docentes son monolingües y tienen poco conocimiento del kichwa por lo que sus clases son dictadas en castellano, o a su vez existen centros educativos en los que únicamente el Director habla el idioma ancestral. Esto no ha permitido materializar una verdadera educación intercultural bilingüe y lo que es más preocupante, se va perdiendo el uso de la lengua ancestral en los niños y jóvenes indígenas.

Como se mencionó en apartados anteriores, una de las características del SEIB es la vinculación con la comunidad, la cual tiene como responsabilidad de facilitar docentes indígenas locales, que estén capacitados para asumir el deber de formar a los niños de su sector en el marco de su cosmovisión. Sin embargo, esta tarea debe realizarse en articulación con el ente rector educativo nacional, en este caso con la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, adscrita al Ministerio de Educación, la cual tiene la obligación de facilitar los medios y recursos para la formación y profesionalización de los maestros designados por la comunidad, ya que si bien los docentes originarios de las comunidades tienen conocimientos sobre la cosmovisión andina, la lengua (escrita y hablada) y los saberes ancestrales, requieren capacitación en métodos pedagógicos, planificación educativa, propios y apegados al modelo intercultural bilingüe, mas no las metodologías homogéneas del sistema educativo nacional.

Una de las características del maestro bilingüe, proveniente de una comunidad, era que en su mayoría habían completado la educación básica, por lo tanto estaban aptos para dictar clases sólo en el nivel básico, lo que conlleva a que los niveles superiores sean dictados por profesores que no son miembros de una comunidad, es decir, docentes mestizos. A fin de fortalecer la EIB, se vio la necesidad de profesionalizar a estos docentes y actualmente, a nivel nacional, la formación se realiza en los institutos superiores pedagógicos y tecnológicos, y/o en convenio con algunas universidades a nivel de pregrado y postgrado.

Sin embargo, algo que ha sido muy cuestionado es que dicha formación de los docentes obedece al modelo homogéneo que reproduce la enseñanza etnocentrista o regionalista. No se han diseñado métodos pedagógicos que promuevan formas alternativas de ser maestro, propias de la Educación Intercultural Bilingüe.

Por otro lado, una de las ventajas de contar con maestros originarios de los pueblos y nacionalidades indígenas es que son miembros activos de sus comunidades y por lo tanto tienen la capacidad de transmitir los conocimientos desde la visión propia de la comunidad y con la pertinencia cultural requerida para el medio en donde se desarrolla la vida de los estudiantes.

Asimismo, un aspecto que debe considerarse también es que el solo hecho de que el docente pertenezca a una comunidad o que hable la lengua ancestral no basta, es importante que tenga un apego y conocimiento de la cosmovisión andina. En este punto, vale decir que los procesos de colonización desde hace más de 500 años y ahora la globalización también han trastocado las comunidades indígenas en su intento de homogeneizar la sociedad ha dado como resultado un proceso interno de aculturación, por ejemplo, gran población indígena no domina al 100% la lengua nativa, incluso los mismos docentes indígenas presentan esta falencia. Es ahí donde la formación y profesionalización de docentes interculturales bilingües reviste gran significado en la tarea emprendida para el rescate de los elementos culturales de los pueblos originarios.

En este sentido, los institutos de formación de docentes deben ser dirigidos por profesionales conocedores de esta temática, porque el objetivo es que los nuevos educadores dominen el idioma (hablado y escrito) para que sean capaces de impartir todas las asignaturas de la malla curricular en la lengua ancestral de la nacionalidad indígena que corresponda.

En la actualidad, con el propósito de fortalecer el SEIB, se han diseñado políticas para la revalorización docente. En este sentido el Ministerio de Educación realiza cada año un concurso de méritos y oposición, denominado “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1”, el cual busca cubrir las necesidades del sistema educativo intercultural bilingüe, con ello se brinda estabilidad laboral a los maestros que resulten ganadores, siendo esta una manera de motivar para que más profesionales se interesen en formar parte del SEIB.

Con el fin de garantizar la calidad y pertinencia de la educación en el sistema intercultural bilingüe, este concurso contempla componentes como la diversidad lingüística y cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas, la cosmovisión, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y la interculturalidad.

Dentro de este proceso de selección se considera principalmente el dominio de un idioma ancestral, tal como lo manda el artículo 94 de la LOEI que estipula lo siguiente: “Para ingresar a la carrera educativa pública se requiere: f) En el caso de la educación intercultural bilingüe, el o la docente debe acreditar el dominio de un idioma ancestral”; el Art. 97 del mismo cuerpo legal, señala: “En Educación Intercultural Bilingüe las vacantes serán llenadas por docentes que hablen el idioma de la nacionalidad correspondiente. (MINEDUC, 2020)

Asimismo, el artículo 276 del Reglamento a la LOEI, establece que: “Los aspirantes que deseen ocupar una vacante en establecimientos educativos que ofertan educación intercultural bilingüe deberán aprobar una prueba estandarizada autorizada por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, con un puntaje igual o mayor al 70%”. En cumplimiento a esta disposición, la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), ha iniciado el proceso de certificación de suficiencia lingüística en un idioma ancestral, proceso que se lleva a cabo desde el 03 al 31 de agosto del año en curso.

De esta manera poco a poco se está logrando articular políticas públicas enfocadas en la revitalización de las lenguas ancestrales, pos ser un elemento central de la educación intercultural bilingüe. De acuerdo a los registros de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, hasta el 2019 se contaba con 9.126 docentes de EIB.

Promedio de escolaridad de la población indígena.

Según los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) desarrollada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en cuanto al nivel de instrucción alcanzado por la población indígena, hasta el 2019, se ha podido constatar que la educación básica es el nivel que más han podido culminar, con el 41,6%, el 14,8% ha terminado la secundaria, el 3,4% el nivel superior y apenas el 0,2% ha logrado obtener un título de cuarto nivel, tal como se puede apreciar más adelante en el gráfico.

Adicionalmente, un dato importante que se debe tomar en cuenta del cuadro anterior, es que la población indígena presenta el porcentaje más alto, el 14,8%, de no tener algún nivel de instrucción, lo que significa que esa población es analfabeta, frente al 3,9% de la población mestiza. Asimismo, es el grupo social que menos ha podido alcanzar los niveles secundario,

superior y de posgrado. En este sentido, se puede decir que las brechas de desigualdad en el acceso a educación en esta población inician a partir del bachillerato.

GRÁFICO Nro. 6

Nivel de instrucción más alto por autoidentificación étnica, 2019

Nivel de instrucción más Alto que Asistió o Asistió	Indígena	Afroecuatoriana/o	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a	Total
Ninguno	14,8%	6,0%	9,6%	3,9%	3,1%	4,4%	5,2%
Centro de Alfabetización/(EBA)	3,0%	,7%	1,2%	,5%	,3%	,6%	,8%
Pre escolar	1,3%	1,5%	1,1%	1,1%	1,2%	,9%	1,1%
Primario	41,6%	40,3%	47,6%	34,6%	30,5%	29,2%	36,2%
Secundario	14,8%	27,2%	20,6%	24,2%	25,5%	25,8%	23,6%
Educación Básica	15,7%	8,6%	9,2%	9,3%	7,3%	7,4%	9,6%
Educación Media	4,9%	7,6%	4,5%	8,0%	8,7%	9,2%	7,6%
Ciclo Postbachillerato	,6%	1,0%	,6%	1,2%	1,5%	1,4%	1,1%
Superior	3,4%	6,8%	5,3%	15,9%	19,4%	18,5%	13,8%
Postgrado	,2%	,3%	,3%	1,2%	2,4%	2,5%	1,1%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INEC, 2019

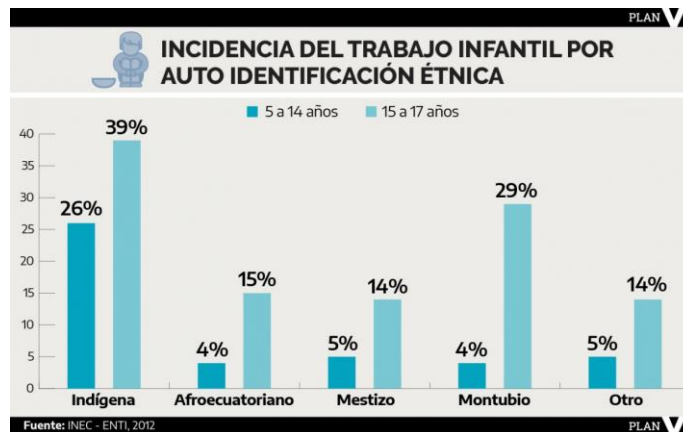
Elaboración: Coordinación de Saberes Ancestrales, SENESCYT.

Según la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Investigación, SENESCYT, una de las razones que explica esta problemática es que no se ha podido dar respuesta al crecimiento de la cobertura de la educación básica, y en este sentido, las zonas rurales han sido las más afectadas. Haciendo una comparación por sectores, “2 de cada 3 jóvenes entre 15 a 17 años de las urbes asiste al bachillerato, mientras que en el área rural tan solo 1 de cada 3 jóvenes accede a este nivel educativo” (SENESCYT, 2019).

Otra de las causantes del bajo nivel de escolaridad es atribuida a las condiciones de pobreza en la que vive este grupo social, lo que ocasiona que desde muy temprana edad los niños y niñas indígenas se inserten al mercado laboral informal, dejando de lado el interés por culminar la etapa educativa, a pesar de que la educación sea gratuita.

Según Verónica Legarda, coordinadora nacional legal de Aldeas Infantiles SOS Ecuador, “el trabajo infantil se concentra en las áreas rurales donde los niños y niñas trabajan cerca de 5 veces más que en las zonas urbanas. Este alto índice de trabajo infantil en la zona rural tiene relación directa en poblaciones que han sido históricamente excluidas de procesos de inclusión social como son los niños y niñas indígenas, cuya incidencia alcanza el 26%, y en el caso de la población adolescente 39%” (Legarda, 2020).

GRÁFICO Nro. 7



El informe presentado por Legarda menciona que del total de la población menor a 17 años que trabaja, el 75% también estudia.

Se debe considerar que esta situación puede empeorar con la pandemia de la covid-19, pues la falta de ingresos de las familias indígenas, que en su mayoría viven del día a día, les impide dotar de recursos como computadoras o internet, para que sus hijos den continuidad a su educación. En estas circunstancias, los niños y niñas se ven obligados a abandonar el sistema educativo y en su lugar se insertan al mercado laboral informal para sostener los costos del hogar.

Acceso al sistema de educación superior de las poblaciones indígenas.

Partiendo del análisis anterior, se puede decir que para los pueblos indígenas, principalmente para aquellos que habitan en las zonas rurales, llegar a la Universidad y lograr culminarla es una utopía.

La brecha de desigualdad en el acceso a la educación superior entre la población indígena y otros grupos sociales es notable y preocupante. De acuerdo a los datos emitidos por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), del total de matriculados en universidades y escuelas politécnicas, al 2019, el 3,4% son indígenas frente a la población mestiza que es de 15,9%, tal como se muestra en el Gráfico Nro. 9 del apartado anterior. El porcentaje corresponde a la tasa nacional, no se ha podido acceder a datos con una desagregación por población indígena rural y urbana.

La Constitución del 2008 reconoce la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. En ese marco, el Estado ecuatoriano ha emitido políticas públicas con el afán de mejorar la cobertura de la educación superior hacia las poblaciones indígenas, éstas no han logrado incidir de la manera esperada. La realidad es que las brechas educativas aún persisten, mientras en las familias mestizas hay terceras y cuartas generaciones de graduados universitarios, en las comunidades indígenas al día de hoy existen jóvenes que son la primera generación de su familia en obtener un título universitario.

Las dificultades para acceder a la universidad se atribuye, además de la situación económica antes analizada, a los bajos niveles de conocimientos, habilidades y destrezas con los que los estudiantes indígenas de las zonas rurales egresan de la educación secundaria, lo cual es el resultado de un entorno pedagógico y administrativo deficiente, y de la ausencia de políticas públicas que integren a todos los niveles educativos dentro del sistema de EIB. Ello considerando que la educación superior obedece a un modelo completamente distinto al de la Educación Intercultural Bilingüe. En este sentido, los bachilleres procedentes de los centros educativos comunitarios carecen de lo básico para responder a las exigencias del nuevo sistema de enrolamiento a la educación superior dispuesto por la SENESCYT.

Esta apreciación de la deficiencia educativa en los sectores rurales obliga a los adolescentes indígenas, que tienen la posibilidad de hacerlo, a migrar a la urbe en busca de una mejor calidad educativa, pues está enraizado el ideario de que la educación intercultural bilingüe es deficiente y por tanto no les ofrece las herramientas requeridas para continuar los estudios hasta el nivel superior.

Otro aspecto que debe considerarse es que el Estado ecuatoriano ha establecido el mérito como un elemento que permita democratizar el acceso a la universidad. Sin embargo, el mérito o la meritocracia, desde el análisis de César Laso (2017), “no es un valor comprometido con la igualdad, sino con la eficiencia o con la diferenciación. La meritocracia se basa en la aristocracia del talento y no en alguna forma de justicia democrática o igualitaria” (p.4). En este sentido, volviendo a la premisa de que los estudiantes indígenas provenientes de los centros interculturales bilingües no reúnen, por así decirlo, el nivel de conocimientos que exige el sistema universitario en el país, en comparación con los estudiantes urbanos. Entonces, los

estudiantes indígenas que acceden a la educación superior, en su mayoría, son aquellos que tuvieron la oportunidad de salir a tiempo de su comunidad y enrolarse en una institución educativa “de calidad”.

De esta forma, el afán de democratizar la educación superior en base al mérito por el contrario ha incrementado las brechas de desigualdad, pues no se está considerando las circunstancias de los estudiantes indígenas rurales.

Siguiendo el análisis de la necesidad de extender el modelo de educación intercultural bilingüe hasta el nivel superior, vale mencionar que en el Ecuador existe una única Universidad reconocida oficialmente como intercultural bilingüe, es la “Pluriversidad Amawtay Wasi”, fundada en el 2004.

Esta Universidad se constituyó como un “proyecto epistemológico único, proponiendo un diálogo científico entre los saberes propios y los saberes occidentales, para descolonizar la ciencia a través de una estructura curricular y metodológica inspirada en la cosmovisión andina” (Torres, 2020).

El 31 de octubre de 2013, mediante la Resolución 001-068-CEAACES-2013, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), dispuso el cierre de la Universidad Amawtay Wasi alegando que no cumple con los parámetros de calidad establecidos por dicha entidad pública y que obedecen al modelo educativo occidental. La citada Resolución reza lo siguiente:

“El CEAACES resuelve:

(...) Art. 2.- Declarar que la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi no aprobó el proceso de evaluación realizado por el CEAACES, por no haber superado los parámetros mínimos de calidad establecidos por el Consejo, al haber obtenido como resultado de la evaluación global un porcentaje de 26,9%; Art. 3.- Suspender de manera definitiva a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi” (CEAACES, 2013).

Este acto fue rechazado por la misma Universidad y por los líderes indígenas, sosteniendo que atenta contra los derechos de los pueblos indígenas al desconocer los principios y valores que sustentan sus culturas, sus pedagogías, sus epistemologías, la interculturalidad, el espíritu comunitario, los saberes ancestrales.

En noviembre de 2018, la CONAIE y el Gobierno ecuatoriano suscribieron el acuerdo de reapertura de la Universidad Amawtay Wasi, para lo cual se definió la hoja de ruta con miras a que dicha institución empiece a funcionar en el 2020, en la ciudad de Quito. Dadas las circunstancias de la pandemia, este proceso se ha visto retrasado.

Si bien se restituyó esa institución, al menos en papeles, es importante considerar que el cierre de Amawtay Wasi ejemplifica de manera clara la visión de “educación de calidad” que tiene el Estado ecuatoriano y la dificultad existente para comprender la interculturalidad, así como para establecer mecanismos adecuados que permitan diseñar un sistema educativo para los diversos, distinto del modelo occidental dominante.

Situación social y económica de la población indígena.

Una vez analizado el actual sistema de educación intercultural bilingüe, a continuación se hace necesario presentar un breve contexto de la situación social, educativa y económica de los pueblos indígenas que habitan las zonas rurales del Ecuador, con el propósito de tener una perspectiva de las condiciones de vida de los mismos.

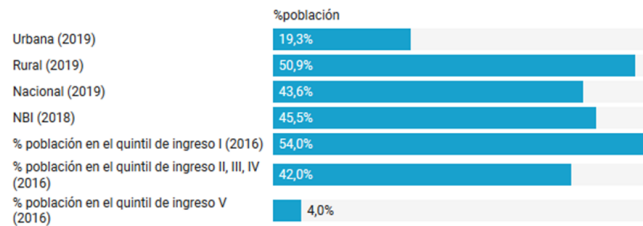
De acuerdo a los datos del último censo nacional de población, realizado por Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el 2010, el 7% de la población nacional es indígena, alrededor de 1,2 millones de personas. De acuerdo a las proyecciones de la CEPAL, para 2018, la población indígena en Ecuador llegó a 1. 200.989 personas, de los cuales el 78%, viven en las zonas rurales del país.

El área rural por sí misma presenta condiciones de vida inequitativas, es la más desatendida por los gobiernos, por lo tanto es allí donde prevalecen las mayores dificultades socioeconómicas. Así, la población indígena ha sido la más afectada por la desigualdad social y económica, el 40% no cuenta con un trabajo formal y, hasta el 2019, 1 de cada 2 personas indígenas se ubicó bajo la

línea de la pobreza, siendo que el 43% de esta población, a nivel nacional, es pobre, con un ingreso mensual promedio de \$ 47,29 dólares. Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, desde el 2016 la mayor parte de la población se ubicaba en el quintil de ingresos más bajo.

GRÁFICO Nro. 8

Porcentaje de la población indígena pobre por ingresos (por área), por pobreza por NBI y distribución según quintil de ingreso



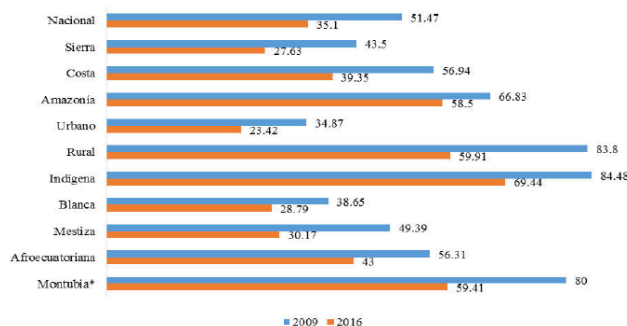
Datos de NBI de 2018

Gráfico: Consultora Multiplica • Fuente: Varias fuentes • Descargar los datos • Creado con Datarwrapper

El comportamiento de la extrema pobreza por ingresos durante el período 2007-2016, según autoidentificación étnica, la población indígena presentó el 20% de reducción, siendo esta la menor tasa a nivel nacional. Asimismo, hasta el 2016, este grupo social presentó la mayor tasa de pobreza multidimensional, con el 69,44%. (INEC, 2017b)

GRÁFICO Nro. 9

Incidencia de la pobreza multidimensional por región, área y autoidentificación étnica 2009-2016 en porcentajes



Nota: * El porcentaje inicial corresponde al año 2010
Fuente: INEC Enemdur 2007-2016.

En cuanto a los servicios básicos, es la población más desfavorecida en el acceso a educación, salud, vivienda, en comparación con otros grupos. La pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) muestra que en el Ecuador, a 2018, 45,5% de los indígenas no tenía acceso a algunos de los servicios antes citados.

GRÁFICO Nro. 10

Indicadores de educación y vivienda de la población indígena

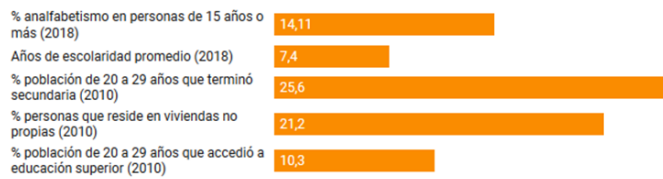


Gráfico: Consultora Multipluca • Fuente: ENSANUT (2018) y CEPAL (2020) • [Descargar los datos](#) • Creado con [Datawrapper](#)

En lo que respecta al aspecto educativo, los pueblos indígenas, hasta el 2018, presentaron los niveles más altos de analfabetismo. “El 14,11% de la población indígena mayor a 15 años no son capaces de leer ni escribir. En cuanto a los años de escolaridad, en promedio, en la población indígena asisten 7,4 años a una institución educativa, en contraste con los 10,51 años que asiste una persona autoidentificada como blanca” (Lucero, 2020). Casi un tercio de la población, de entre 5 y 17 años de edad, trabaja, esto provoca repercusiones en la asistencia regular a las escuelas.

Según la CEPAL, los bajos niveles educativos de una población limitan el acceso a un empleo formal, y en consecuencia bajos ingresos económicos, lo cual explicaría la grave situación económica que presentan las poblaciones indígenas en las zonas rurales, pues la mayor parte de ellos trabaja de manera informal e improvisada.

GRÁFICO Nro. 11

Indicadores laborales de la población indígena a 2016

Indicador	Porcentaje población /dólares
%PEA sin seguro de salud provisional	78,5
%trabajadores por cuenta propia	40,3
%tasa de desocupación de la población mayor a 15 años	1,7
%trabajadores familiares no remunerados	31,2
Hombre: Ingresos laborales por hora en dólares	4,6
Mujer: Ingresos laborales por hora en dólares	4,3
%trabajadores no afiliados	78,5
%población mayor a 60 años con pensión contributiva	8,0
%población mayor a 60 años con pensión no contributiva	44,6
%niños, niñas y adolescentes (entre 5 y 17 años) que se autoidentifican como indígenas que se encuentra en condiciones de trabajo (2012)	29,0

Tabla: Consultora Multipluca • Fuente: CEPAL (2020) y Encuesta Nacional de trabajo infantil (2012) • [Descargar los datos](#) • Creado con [Datawrapper](#)

El no contar con un empleo formal encierra a esta población en un círculo de pobreza, primero porque no les permite tener el ingreso económico requerido para sostener a sus familias y segundo porque ello significa que no aportan a la seguridad social, lo que significa que a largo plazo no contarán con la pensión por jubilación para el resto de sus años de vida y no tendrán el seguro de salud. “Hasta el 2016, el 78,5% no cuenta con un seguro de salud, ni aporta a la seguridad social, y solamente el 8% de las personas mayores a 60 años recibía una pensión fruto de haber contribuido” (Lucero, 2020).

Este aspecto incrementa las condiciones de vulnerabilidad de dicha población. Un claro ejemplo es la situación actual a causa de la pandemia por la covid-19, marco en el cual los pueblos indígenas han sido los más afectados, pues con un sistema de salud público saturado y con la falta de un seguro médico, esas poblaciones debieron asumir por cuenta propia los costos que implicaron enfrentar las diversas dimensiones vinculadas al virus. A ello se suma las condiciones precarias de vida de las comunidades, tal como lo menciona la periodista e investigadora peruana Yvette Sierra Praeli (2020), los indígenas son considerados como la población alto riesgo debido a la desnutrición, anemia, diabetes y otras afecciones que presentan, además de la falta de servicios adecuados de salud.

Conclusiones del capítulo

El Gobierno ecuatoriano ha hecho esfuerzos para el mejoramiento de la calidad del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe, para lo cual en el 2013 expidió el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que constituiría la hoja de ruta que deberán seguir las instituciones educativas comunitarias para fortalecer dicho sistema educativo. Si bien lo anterior, es importante recalcar también que una de las medidas aplicadas por el gobierno fue combinar los currículos educativos de los dos modelos vigentes en el país, el nacional (hispano) y el intercultural bilingüe, lo que ha desviado el sentido medular de la EIB y además se cae nuevamente en un proceso de homogeneización de la educación.

La demanda de los pueblos indígenas de contar un modelo educativo propio va encaminada a la formación de los niños y niñas en base a los principios de la cosmovisión andina, para que a través de la educación se pueda construir un nuevo paradigma de desarrollo, apegado a las nociones del *Sumak Kawsay* – Vida en Plenitud, para ello, los pueblos indígenas han visto

necesario la recuperación de las formas ancestrales de producir conocimiento. El alcanzar el *Sumak Kawsay* está relacionado con mantener la vida en comunidad, por lo tanto, en el proceso formativo propuesto por la EIB intervienen actores colectivos e individuales (comunidad, padres de familia, docentes), que buscan articular una dinámica de relacionamiento entre todos para de esta manera educar a los niños en apego a la comunidad. Sin embargo, al existir la combinación entre los dos sistemas educativos, el nacional y el bilingüe, la malla curricular de la EIB puede llegar a perder la pertinencia cultural y lingüística, y en consecuencia limitaría el acercamiento a una vida plena concebida en el *Sumak Kawsay*.

Otra de las limitaciones que presenta la EIB es la falta de docentes bilingües, en su mayoría no manejan la lengua ancestral, a ello se suma la malla curricular que contempla la enseñanza de las lenguas ancestrales como una asignatura más, mientras que el resto de materias son impartidas en castellano. En consecuencia, se está produciendo la pérdida paulatina de las lenguas ancestrales en las comunidades indígenas, pues las familias han visto a los centros educativos como un espacio en donde puedan aprender el castellano, hecho que contradice con el aporte que debería hacer la EIB en la preservación de las lenguas ancestrales por ser un elemento fundamental para el fortalecimiento del sentido de identidad y pertenencia de los pueblos indígenas.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es aplicable hasta el nivel secundario (bachillerato), siendo que los estudios de tercer nivel en todo el país aún están regidos por el sistema nacional, lo cual provoca una alteración en la secuencia educativa de la EIB, perjudicando drásticamente a los estudiantes indígenas que provienen del SEIB, pues para el ingreso a las Universidades deben cumplir con ciertos niveles estandarizados de conocimientos que lastimosamente no pudieron obtener en los centros educativos comunitarios, siendo ésta una barrera, de carácter discriminatorio, que no les permite acceder a las Universidades en igualdad de condiciones. Esta es una de las causas por la cual los niveles más altos de escolaridad que han podido alcanzar los estudiantes indígenas de las zonas rurales son el primario (en su mayoría) y el secundario.

En el Ecuador la calidad educativa aún es medida en base a parámetros coloniales, tanto desde la concepción de los gobernantes como de las mismas familias indígenas, por lo que la propuesta de

una educación alternativa como la que presenta la EIB no encaja dentro de dichos parámetros, por lo tanto, es catalogada como deficiente. Un claro ejemplo de ello fue el cierre de la Pluriversidad *Amawtay Wasi*, en el 2013. De esta manera se sigue desvalorizando los conocimientos ancestrales y se siguen reproduciendo patrones educativos impuestos por el sistema hegemónico.

Finalmente, los pueblos indígenas de las comunidades rurales del Ecuador son las poblaciones que menor nivel de escolaridad presentan, hasta el 2019 el 41,6% alcanzó la instrucción primaria, el 14,8% la secundaria y apenas el 3,4% el nivel superior y el 0,2% en estudios de cuarto nivel; un dato alarmante también es que el 14,8%, de no tener algún nivel de instrucción, lo que significa que esa población es analfabeta, frente al 3,9% de la población mestiza (INEC, 2019). Una de las causas de esta problemática es atribuida a la situación de pobreza en la que viven las familias indígenas en las comunidades rurales, lo que impide que los niños y niñas de esas localidades puedan asistir y culminar el proceso educativo.

Frente a esta problemática, la EIB poco ha contribuido para aportar en su solución, pues ese modelo educativo no es aplicable a todos los niveles de educación, lo que impide a los estudiantes indígenas rurales dar continuidad a sus estudios hasta alcanzar el nivel superior, en consecuencia lo máximo que han podido alcanzar es titularse como bachilleres o en el peor de los casos culminar únicamente la primaria y enseguida insertarse en el mercado laboral informal para mejorar las condiciones de vida de sus familias, ello no ha permitido romper el círculo de pobreza en la que viven. Actualmente esta problemática se ha agudizado debido a la presencia de la pandemia de la covid-19, pues el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe fue el menos atendido por el Gobierno ecuatoriano, tanto los docentes como los estudiantes no cuentan con los recursos y las condiciones para implementar la educación virtual, lo que ha ocasionado el incremento de estudiantes que han desertado del proceso educativo.

CAPÍTULO IV

DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: OTROS CAMINOS PARA COMPRENDER EL DESARROLLO DE UN SUMAK KAWSAY.

La Educación Intercultural Bilingüe, otra forma de educación.

La Constitución del Ecuador del 2008, declara lo siguiente:

“Artículo 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. (...)

En referencia a los Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, establece:

Artículo 57, numeral 14.- 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 (...); 21.- Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública (...)

Art. 343.- 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” (Constitución del Ecuador, 2008)

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, establece lo siguiente:

“Art. 6: 1. Incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales.

Art. 27.- reconoce y garantiza el desarrollo del sistema de EIB, de acuerdo a la diversidad cultural de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.” (LOEI, 2011)

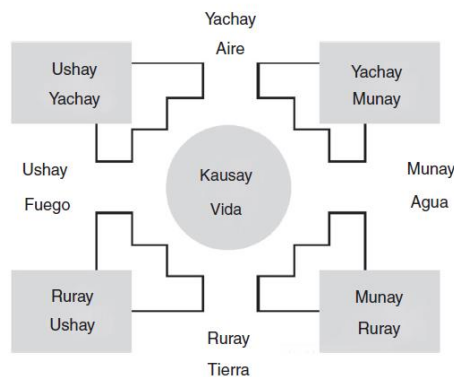
Considerando las bases legales antes citadas, y partiendo de la idea de la descolonización de la educación, que en términos sencillos se refiere a re-valorizar los conocimientos originarios superando la herencia colonial (Amawtay Wasi, 2004). La Educación Intercultural Bilingüe propone materializar la construcción de un Estado plurinacional y de una nueva sociedad intercultural, a través formas de educación que promuevan un espacio de diálogo entre los conocimientos ancestrales y científicos, desde la epistemología de los pueblos y nacionalidades indígenas. En este sentido la EIB intenta recuperar las formas de educación ancestral, que vayan más allá de los aspectos pedagógicos convencionales, sino que contribuya a la formación integral de la persona como ser humano y que permita dotarla de capacidades para que pueda llevar la vida que anhela. La propuesta es convertir a la educación en una vía para alcanzar el Buen Vivir-Sumak Kawsay.

Los cinco centros del saber desde la cosmovisión andina.

Siendo así, a continuación, se analizarán los cinco centros del saber que conduce al ser humano hacia el *Sumak Kawsay*, pensada desde la sabiduría de los pueblos originarios, y que han sido propuestos por la Pluriverisidad *Amawtay Wasi* (Casa de la sabiduría) en los cuales se recoge el espíritu de una educación diferente como es la Educación Intercultural Bilingüe:

GRÁFICO Nro.: 12

Los cinco centros del saber



Fuente: Pluriversidad *Amawtay Wasi*; Revista de la Educación Superior (Krainer, et al., 2017)

Kawsay (vida), es el eje central que articula todos los saberes, es el horizonte hacia donde debe conducir la enseñanza y el aprendizaje. En este centro del saber, la educación debe reproducir el

arte de vivir, comprender el sentido de la vida, a la vez debe fomentar la convivencia armónica en medio de la diferencia (la interculturalidad). El *kawsay* invita a la “co-construcción de los centros educativos como espacios interculturales de sabiduría” (Amawtay Wasi, 2004).

En este sentido, José De Souza Silva propone la “pedagogía de la felicidad” (De Souza Silva, 2013), refiriéndose a una educación para la vida, la cual acorde a la teoría de las capacidades de Amartya Sen, permitirá al estudiante formarse para ser capaz de desarrollar la vida que desea.

Yachay-Munay (saber-querer) o de las Cosmovisiones.- Busca la comprensión del amar entendido como el “reconocimiento del otro como legítimo otro” (Amawtay Wasi, 2004), y a la vez se aprende a dar valor tanto a las prácticas ancestrales como de la modernidad. Asimismo, este centro del saber constituye una forma de profundizar el sentimiento de pertenencia del ser humano, que comprende el encontrar su origen y valorarlo como parte constitutiva de su ser. Entonces este ámbito del saber se relaciona con asignaturas o carreras para la formación humana, el aprendizaje de ciencias de las racionalidades, las filosofías y las epistemologías.

Munay-Ruray (querer-hacer) o del Mundo Vivo, intenta potenciar la educación desde las experiencias, prácticas, emprendimientos, saberes, habilidades y destrezas de las nacionalidades y pueblos indígenas, tomándolas como fuentes de conocimiento que permitirán la construcción de un entorno ecológicamente habitable y acercar al ser humano a la comunidad, a la Pacha Mama, al planeta, para de esta manera posibilitar de manera pragmática el vivir bien. En palabras más sencillas, otorga herramientas que le permitirán a la persona desenvolverse sin problema en el entorno y ambiente donde decida vivir. Se vincula con asignaturas y carreras de formación para la vida.

Ruray-Ushay (hacer-poder) o de las Tecnociencias para la Vida.- Promueve el espacio para el diálogo, reflexión y debate para el desarrollo de ingenios orientados a la vida y tomando como base la economía comunitaria (para todos), sin atentar en contra de la naturaleza. Es decir, “se busca potenciar el desarrollo humano desde una perspectiva ambientalmente sustentable, con conciencia, como los principios y valores bio-éticos ancestrales y modernas” (Amawtay Wasi, 2004). Este ámbito del saber se orienta a las carreras técnicas y tecnológicas.

Ushay-Yachay (poder-saber) o de la interculturalidad.- Propone diseñar estrategias encaminadas a la recuperación, recreación y revalorización de los conocimientos ancestrales, combinándolos con la diversidad de saberes y respetando su valor, de tal manera que se pueda forjar el conocimiento intercultural sin dejar de lado los conocimientos de las otras culturas, haciendo de las diversas comunidades verdaderos espacios de aprendizaje.

Si bien se ha mencionado que el modelo educativo colonial legitima únicamente el conocimiento científico, este quinto centro del saber no discrimina, no jerarquiza las formas de producir conocimiento, en su lugar propone un encuentro y diálogo entre las mismas, teniendo como base el respeto al valor de cada una de ellas. Es decir, tiene como desafío la construcción de una verdadera interculturalidad, para lo cual este centro del saber propone la enseñanza en las áreas relacionadas con las culturas, la economía, la política, y las diversas formas de aprendizajes.

En el proceso de producción del conocimiento dentro de los centros del saber antes citados, la Pluriversidad *Amawtay Wasi* define tres ciclos por los que se debe atravesar, éstos son: el *Runa Yachaykuna* o el Ciclo de Formación en las Ciencias Indígenas Ancestrales; el *Shuktak Yachaykuna* o Ciclo de la Ciencias Universales/Occidentales; y, el *Yachaykuna Pura* o Ciclo de la Interculturalidad.

A su vez, esos ciclos permiten al estudiante alcanzar los siguientes niveles de aprendizaje: “Aprender a pensar haciendo comunitariamente; Aprender a aprender; Aprender a desaprender y a reaprender; Aprender a emprender; y Aprender a aprender toda la vida. En síntesis, aprender a ser” (Macas, et al., 2002).

Como estructura pedagógica establece el método vivencial relacional, es decir el aprendizaje referido a la experiencia, a la observación, la re-significación (dar un nuevo significado a lo observado), y la experimentación.

Como se puede observar, la Plurivesidad *Amawtay Wasi* propone nuevas formas de producir conocimiento, recuperando y revalorizando los saberes propios de los pueblos y nacionalidades indígenas, enmarcadas en los principios filosóficos de la cosmovisión andina (Capítulo II), como son la relacionalidad, de dualidad complementaria o *Karywarmikay*, vivencial simbólico, de

reciprocidad o *Ayni*. A la vez esta propuesta educativa hace énfasis en la construcción de la interculturalidad como el camino para llegar al *Sumak Kawsay*.

Elementos que recogen la idea del *sumak kawsay* de los pueblos indígenas

Conservación de la lengua ancestral: Desde la época de la colonia, la lengua ancestral materna de los pueblos indígenas fue desvalorizada, y fue considerada un “obstáculo” para el relacionamiento. En este contexto, la idea de vivir bien para los pueblos indígenas es poder desenvolverse en su propio idioma, sin ningún tipo de discriminación, como lo han sufrido en el ámbito educativo al no contar con un sistema educativo que materialice la lítica del reconocimiento del derecho a educarse en su propio lengua.

Una forma de vivir bien para estos pueblos es tener la oportunidad de acudir a una institución pública (hospital, oficina de servicios, etc.) y que puedan ser atendidos en su lengua ancestral, lo que permitiría que fluya una verdadera comunicación y entendimiento. Para lograr llegar a este nivel, se requiere del aporte de la educación a nivel nacional.

Una educación en la lengua ancestral les permite a las poblaciones indígenas defender y afirmar su identidad. La preservación de su lengua es el elemento fundamental que define su identidad y pertenencia a lo indígena.

Conservación de sus sistemas económicos comunitarios. Considerando que las poblaciones andinas son mayoritariamente agrícolas, el contenido educativo debe incorporar obligatoriamente áreas de formación en el cultivo de la tierra. En este apartado se debe enfocar en el estudio del calendario agrícola que se vincula con el conocimiento basado en el respeto a la Pacha Mama.

El calendario agrícola se estructura de la siguiente forma:

- *Pawkar Raymi*, 21 de marzo. Es la época del florecimiento, donde empiezan a surgir los frutos tiernos en el hemisferio sur.
- *Inti Raymi*, 21 de junio. Es el tiempo de la cosecha.
- *Kulla Raymi*, 21 de septiembre. Tiempo de empezar a preparar la tierra para una nueva siembra de las nuevas semillas. Es el inicio del nuevo periodo agrícola.

- *Kapak Raymi*, 21 de diciembre. En esta época se debe limpiar los cultivos de las malas hierbas que crecen a su alrededor para que la cosecha no se vea afectada.

La concepción del *Sumak Kawsay* de los pueblos está ligada a la conexión con la tierra o *Pacha Mama*. En tal sentido, garantizar el derecho al acceso a la tierra es parte fundamental del desarrollo como personas. Entonces la educación debe estar articulada a las formas de producción de la tierra desde la sabiduría de los pueblos ancestrales, con el propósito de potenciar los sistemas productivos y económicos de la comunidad.

Conservación de sus expresiones culturales y ritos ancestrales:

La identidad indígena en el Ecuador se ha visto fortalecida a través de la preservación de las cuatro festividades principales, además de la lengua, que tienen relación directa con el calendario agrícola. Dichas celebraciones son las siguientes:

- *Pawkar Raymi*-Fiesta del florecimiento (21 de marzo). Los pueblos indígenas celebran el brote de los primeros frutos. Sin embargo, dentro del calendario occidental esta festividad se la ha asociado a la celebración del carnaval.
- *Inti Raymi*-Fiesta del Sol (21 de junio). Es la fiesta más grande, pues es tiempo de agradecer a la *Pacha Mama* por todas las cosechas. Este agradecimiento se expresa a través de bailes y música, propios de cada zona, y las familias preparan abundante comida para compartir con la comunidad. Esta festividad se ha desarrollado en medio del sincretismo religioso, razón por la cual en algunas comunidades se denomina las fiestas de San Juan y de San Pedro.
- *Kulla Raymi*-Fiesta de la feminidad (21 de septiembre). Se realizan rituales para tomar las energías de la *Pacha Mama* y pedir por la fertilidad de la tierra, es por ello que se asocia con la feminidad. En el ámbito familiar, las mujeres piden por su fecundidad.
- *Kapak Raymi*-Fiesta de los líderes jóvenes (21 de diciembre). Relacionando con el tiempo de crecimiento de las plantas, se celebra la transición de los niños a adolescentes. Esta festividad es asociada con la Navidad.

Actualmente dentro de las instituciones educativas se consideran fiestas nacionales y cívicas aquellas heredadas de la colonia, por ejemplo el día de la bandera, la Batalla de Pichincha, la

Navidad, etc., mas no se ha podido incluir una de las cuatro festividades ancestrales dentro del calendario de fiestas nacionales (feriados). Haciendo una crítica a ello, por ejemplo un funcionario público (docente), para poder participar de dichas festividades debería pedir permiso, con cargo a sus vacaciones anuales, mientras que para celebrar la navidad no es necesario. En este sentido, se requiere re-valorizar estas expresiones culturales de los pueblos indígenas desde el ámbito educativo. Se debe mencionar que el actual SEIB ha hecho el esfuerzo por vincularse a las celebraciones dentro de las comunidades; sin embargo, no es una práctica general.

Mantener la vida comunitaria

Un elemento fundamental que caracteriza a los pueblos indígenas es su pertenencia a la comunidad, esto le otorga a cada persona identidad, saber quién es y a dónde pertenece. En este sentido, la educación debe permitir la vinculación de la persona con la comunidad, aprender de la convivencia comunitaria, en donde se practican los principios de reciprocidad y de solidaridad, como los más principales, ello permitirá aportar al crecimiento colectivo de los niños y niñas. El desarrollo de una comunidad depende de todos sus habitantes, es por ello que, por ejemplo, una de las prácticas comunes es el desarrollo de las mingas (trabajo grupal) para hacer obras públicas, como las conexiones de las tuberías para el servicio del agua potable, etc., en la cual participan todos sus habitantes. Estas prácticas constituyen formas organizativas propias para el desarrollo de este grupo social, las mismas que deben ser reproducidas a través de la educación, como formas de organización social y hasta políticas.

Dentro de la comunidad, los conocimientos de los mayores (padres, abuelos, tíos, etc.) son muy valorados y considerados fuente de guía espiritual y de formación para sus descendientes. En este sentido, la propuesta de la educación intercultural bilingüe promueve la participación de los padres de familia en el proceso educativo, siendo ésta una forma de fortalecer el re-encuentro entre el adulto y el niño, pues cada uno de ellos forman parte de la comunidad.

Conclusiones del capítulo

El sistema educativo nacional reproduce la idea de que el fin último de la formación académica es obtener una profesión, luego un trabajo y alcanzar el crecimiento económico para poder llevar

una vida digna. Esto convierte a la persona en una máquina productiva que deberá contribuir al crecimiento económico de la sociedad ecuatoriana.

La propuesta de la EIB busca contribuir, de manera paulatina, en el proceso de descolonización de la educación, mediante la adopción de nuevas formas de construir el conocimiento, retomando los propios saberes y principios filosóficos de los pueblos indígenas. Por ejemplo, para esas poblaciones, aprender matemáticas a través de métodos memorísticos y mecánicos, como se ha venido aplicando hasta la actualidad, no contribuye a la formación del ser humano como tal, por el contrario, convierte a la persona en máquinas productivas y depredadoras de la naturaleza en su afán por alcanzar el desarrollo. Es por ello que esas poblaciones abogan por una educación alternativa, una educación que les permita entender la vida desde una perspectiva distinta a la impuesta por la cultura dominante y colonizadora.

Para los pueblos indígenas existen otras formas de entender el desarrollo más allá de lo material y monetario, que, según su cosmovisión, se centra en llevar una vida en armonía con la *Pacha Mama* y vivir en comunidad, estos dos aspectos les permite alcanzar una vida plena o lo que se denomina el *Sumak Kawsay*. La vida en comunidad reproduce principios fundamentales que permiten mantener la tan mencionada armonía, pues en la dinámica de convivencia se practican valores que ayudan al crecimiento personal y colectivo de la persona; conservar sus propios sistemas económicos; fortalecer su sentido de pertenencia, conservar sus lenguas ancestrales y sus diferentes expresiones culturales; pero sobre todo es el espacio en donde pueden llevar una vida apegada al cuidado de la naturaleza.

En tal sentido, la educación para alcanzar el *Sumak Kawsay* propuesta por le EIB, busca promover valores de colectividad, de comunidad, de solidaridad, reciprocidad, de respeto mutuo, de reencuentro con las raíces identitarias, y de acercamiento a la *Pacha Mama* para el restablecimiento de una relación de respeto y de armonía con ella. Para ello, los centros educativos deben ser los espacios donde se generen nuevas relaciones para la construcción de una nueva sociedad. Este proceso formativo les permitirá llevar una vida libre y digna, sin imposiciones de culturas externas.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

Dentro de la metodología de investigación, se estableció que para la recolección de datos e información se aplicaría la técnica de la entrevista semiestructurada, que tiene por finalidad obtener de fuentes primarias (padres de familia y docentes de los CECIB), su percepción sobre el sistema de la educación intercultural bilingüe como el camino para alcanzar su desarrollo humano o el *Sumak Kawsay*.

Inicialmente se había delimitado una muestra de 22 padres de familia y 3 Directores de los Centros Educativos Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe, distribuidos en tres parroquias rurales del cantón Otavalo (Miguel Egas Cabezas, González Suárez y San Rafael de la Laguna). Sin embargo, dadas las circunstancias de la pandemia de la covid-19, se tuvo que modificar la muestra y se consideró aplicar las entrevistas a la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) “Provincia de Pichincha”, ubicada en la comunidad de Tangalí, perteneciente a la Parroquia de Quichinche-Otavalo. De la misma manera, debido a que la institución educativa se encontraba laborando bajo la modalidad de teletrabajo en razón de las restricciones de contacto físico, se imposibilitó realizar la entrevista de manera presencial, en tal sentido, la entrevista fue aplicada de manera virtual y mediante llamadas telefónicas.

La muestra que se tomó fue la siguiente: 20 madres de familia; un (1) Director; tres (2) docentes. Siendo una muestra total de 23 personas.

A continuación, se presentan los resultados de dicha entrevista:

ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIAS DE ESTUDIANTES DE LOS CECIB.

Esta entrevista permitió conocer la percepción que tienen las madres de familia sobre el aporte que hace la EIB en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

1. ¿Por qué eligió la educación intercultural bilingüe impartida en un CECIB?

De las 20 madres de familia entrevistadas, en su totalidad mencionaron que la razón principal por la que han optado por un Centro Educativo Comunitario es su situación económica. Los CECIB

se encuentran dentro de su misma comunidad y no tienen la necesidad de trasladarse a la ciudad. Estudiar en una institución urbana implica gastos de pasajes y alimentación, costos que no están en capacidad de cubrir.

Otra de las razones que les ha motivado a elegir el CECIB ha sido la seguridad. Once (11) madres de familia coincidieron en que las escuelas urbanas son espacios en donde existen mayores probabilidades de que los niños y niñas puedan involucrarse en vicios como las drogas y el alcohol, a eso se suman los riesgos de secuestros y violaciones a los menores de edad. En ese sentido, mencionaron que estudiar en los CECIB es más seguro para sus hijos, pues no existe influencia de los problemas sociales que se evidencian en la ciudad, y en ese aspecto la comunidad juega un papel fundamental, pues existe un control colectivo, desde la familia hasta las autoridades comunitarias, para evitar este tipo de problemas dentro de la comunidad. Indicaron también que la comunidad tiene restricciones para el ingreso de personas externas (desconocidas) y que además cuentan con el sistema de la “justicia indígena” para todo acto delictivo, en donde no interviene la policía (justicia ordinaria), lo cual ha evitado que se propicien los problemas antes citados.

Sólo siete (7) madres de familia indicaron que su interés también es que sus hijos aprendan la lengua ancestral “kichwa” y que a través de la educación no pierdan el sentido de pertenencia e identidad indígena. A continuación, se transcribe textualmente una de las versiones emitidas por una de las entrevistadas, que recoge el espíritu del criterio de las otras seis (6) madres de familia:

“Quiero que mis hijos reciban la educación de los indígenas porque así no perdemos nuestras raíces. En otras escuelas se olvidan de nuestro idioma y de nuestras costumbres, o se avergüenzan de ser indígenas, no quieren ni vestirse con nuestra ropa y eso no queremos para nuestros hijos, ellos tienen que crecer orgullosos de ser indígenas”. (entrevista telefónica, 20 de febrero de 2021)

En este sentido se pudo evidenciar que la motivación principal para elegir la educación en un CEBIB es la falta de recursos económicos y la seguridad, mientras que el aspecto lingüístico y cultural que propone el MOSEIB pasa a tercer plano y es menos valorado dentro de las mismas familias indígenas.

2. ¿Cuál es el nivel promedio de escolaridad que han alcanzado los miembros de su familia?

De las 20 madres de familia entrevistadas, siete (7) de ellas tienen un (1) solo hijo; cuatro (4) tienen dos (2) hijos; y nueve (9) tienen tres (3) hijos, sumando un total de 42 hijos, los mismos que en su totalidad estudian o estudiaron en la UECIB “Provincia de Pichincha” y que han alcanzado los siguientes niveles de escolaridad: Inicial, 6 niños; Primaria, 17 niños; Secundaria, 18 jóvenes; Tecnología 1 joven.

Como se puede evidenciar, el nivel más alto de escolaridad alcanzado por los miembros de las familias indígenas entrevistadas en su mayoría es la secundaria o bachillerato (18 personas) y tan solo uno (1) ha obtenido la tecnología que equivale a educación de tercer nivel, siendo un valor mínimo, lo que permite inferir que la mayor parte de los jóvenes indígenas no cuenta con estudios de tercer nivel, peor aún de cuarto nivel. Como información adicional, los entrevistados indicaron que los primeros hijos (Miembro 1) en su mayoría trabaja de manera informal y otros ya han contraído matrimonio.

3. ¿Considera usted que la educación recibida en un CECIB brinda la oportunidad de continuar los estudios hasta alcanzar un nivel de educación superior, (tercero y cuarto nivel)?

De las 20 personas entrevistadas, 11 consideraron que la educación recibida en el CECIB no aporta con los conocimientos requeridos para que sus hijos puedan ingresar a otra institución no bilingüe para terminar la secundaria, ya que no cuentan con una formación estándar para poder aprobar los exámenes denominados “quiero ser bachiller”. De la misma manera, no han logrado ingresar a la Universidad pública, indicaron que en varias ocasiones algunos de sus hijos rindieron el examen de admisión a la educación superior (EAES), establecido por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), el cual no lograron aprobar porque los contenidos del examen no corresponden con lo aprendido en el CECIB. Mencionaron también que existen instituciones privadas para preparar a los estudiantes para rendir ese examen; sin embargo, las familias no cuentan con los recursos económicos requeridos y consideran que nada garantiza que lo aprueben ya que existe mucha demanda a nivel nacional y generalmente quienes logran ingresar a las Universidades son los que estudiaron en las ciudades.

Las otras 9 madres de familia consideraron que la educación recibida en el CECIB sí aporta para que sus hijos continúen los estudios de tercer nivel y, en su caso, expusieron que la principal barrera es la situación económica. Las Universidades se encuentran en las ciudades, lo que implica salir de la comunidad y rentar una habitación en donde vayan a estudiar, asumir otros gastos que la educación superior requiere, lo cual no están en capacidad de hacerlo. Durante la entrevista, se pudo notar que estas familias desconocían del examen de admisión a la Universidad.

4. ¿Cómo calificaría usted la calidad educativa recibida en el CECIB?

Excelente: Buena: Mala: Deficiente: ¿Por qué?_____

En su totalidad las personas entrevistadas catalogaron de buena la educación que reciben sus hijos en el CECIB, pero no la consideran excelente ni mala. Al calificarla como buena se refirieron a que han notado que sus hijos se expresan mejor oralmente, que han mejorado el castellano y el *kichwa*, saben sumar y multiplicar, leer y escribir, y que actualmente también aprenden el idioma inglés. Muchos de los entrevistados señalaron que gracias a esa educación recibida los hijos no serán analfabetos.

Siete de ellas también mencionaron que la educación sí es buena porque les enseña a los niños a valorar la cultura indígena, su idioma, sus costumbres y tradiciones. Sostuvieron que, para ellas, contar con una educación que promueva estos valores es muy importante para que las nuevas generaciones no se olviden de dónde vienen y para que aprendan a conservar su identidad indígena con orgullo.

Sin embargo, nueve entrevistadas mencionaron que, si tuviesen en posibilidad de inscribir a sus hijos en una escuela urbana, lo harían, a fin de brindarles una educación mejor para que tengan mayores oportunidades de continuar sus estudios hasta el nivel superior y puedan obtener un trabajo formal.

De acuerdo a las respuestas obtenidas, se puede concluir que las nociones de calidad educativa que tienen las familias están apegadas al modelo educativo impuesto por la cultura dominante, con lo que las propias familias desvalorizan la EIB, pues ven a los centros educativos urbanos

como una mejor opción para mejorar sus condiciones de vida, tanto en el ámbito educativo como en lo laboral.

5. ¿Está conforme con el actual Sistema de Educación Intercultural Bilingüe o cree usted que debe mejorar?

Tal como lo habían señalado en la pregunta 4, las entrevistadas consideran que la EIB no es mala, pero han visto que ésta no es suficiente para que sus hijos puedan continuar sus estudios hasta alcanzar el tercer nivel. En este sentido, mencionaron que una manera de mejorarla sería ampliando el mismo modelo educativo hasta la Universidad, caso contrario se seguiría perjudicando a los estudiantes indígenas de su comunidad.

Mencionaron que, si el objetivo de la EIB es rescatar los conocimientos ancestrales, eso debería aplicarse en todos los niveles educativos, caso contrario lo máximo que pueden alcanzar es el bachillerato porque, como ya lo indicaron en la pregunta 4, les resultará difícil cumplir con los conocimientos requeridos para el ingreso a la Universidad.

Concluyeron que para ellas sería muy gratificante ver a sus hijos profesionalizarse en alguna carrera combinando con los saberes ancestrales y en su propio idioma, pero que las condiciones actuales no les han permitido alcanzar ese anhelo.

6. ¿Cómo considera usted que la educación intercultural bilingüe ha contribuido en el fortalecimiento de la identidad indígena?

En su totalidad, las entrevistadas indicaron que la EIB ha contribuido a que sus hijos valoren su identidad indígena a través de la utilización de su lengua ancestral, de la conservación de su vestimenta autóctona, del cabello largo en el caso de los niños varones, y de las tradiciones comunitarias.

7. ¿Bajo su criterio, cree usted que la educación intercultural bilingüe se apega a la cosmovisión andina?

Las entrevistadas coincidieron que el tipo de educación que reciben sus hijos sí contienen elementos de la cosmovisión andina, en lo que se refiere al tema lingüístico, la vida en

comunidad, los procesos de cultivar la tierra, conservación de las fiestas y rituales ancestrales, y principalmente les enseñan el respeto por la naturaleza, siendo estos los elementos más valorados por las madres de familia y la comunidad en general. A pesar de ello, en su mayoría valoraron en alto grado la inclusión del idioma inglés en la EIB e indicaron que les gustaría que sus hijos reciban una educación “igual de buena” como la que se dicta en la ciudad.

8. ¿Cómo considera usted que la educación Intercultural bilingüe ha contribuido en el mejoramiento de las condiciones de vida de su familia y los lazos con la comunidad?

Las entrevistadas, en su totalidad, manifestaron que gracias a la educación recibida los jóvenes han logrado desenvolverse de mejor manera en el ámbito laboral, a pesar de que sean únicamente bachilleres y de que los trabajos no sean formales, en su mayoría. Mencionaron por ejemplo que en su comunidad promueven el turismo rural, y que, gracias a los conocimientos del idioma inglés y *kichwa*, adquiridos en el centro educativo, han podido desarrollar eficientemente la comunicación con los extranjeros y a la vez promover el aprendizaje del *kichwa* como un atractivo turístico, lo cual contribuye a fortalecer esta actividad económica y en consecuencia su condición de vida familiar y al progreso de la comunidad.

“Nosotros los mayores no podemos hablar otros idiomas para comunicarnos con los turistas de otros países, antes no les entendíamos nada cuando venían a nuestras comunidades, ahora nuestros hijos nos ayudan a comunicarnos con ellos, eso es una gran ayuda para nosotros”. (entrevista telefónica 22 de febrero de 2021)

Asimismo, tres madres de familia resaltaron que sus hijos han adquirido habilidades para emprender negocios, uno de ellos se dedica a hacer mermeladas artesanales, otro hace artesanías y otro tiene un centro de computación. Esto les ha permitido aportar económicamente a sus familias.

Las entrevistadas consideran que la institución educativa sí se ha esforzado por crear lazos entre los estudiantes y la comunidad, mediante actividades de vinculación con la misma, como por ejemplo la participación en los rituales festivos o incluso una madre de familia mencionó que su hija ha logrado ser parte de la dirigencia comunitaria, ejerciendo el cargo de secretaria del cabildo.

Este tipo de educación ha permitido crear el sentido de pertenencia a una vida en comunidad, por ejemplo, indicaron que por más que los jóvenes se vayan a trabajar en la ciudad, al final siempre retornan a su comunidad, no se apartan totalmente de ella y eso es gracias a que fueron educados de tal manera que valoran sus raíces, su origen.

ENTREVISTA PARA DIRECTORES Y DOCENTES DE LOS CECIB

En la siguiente entrevista se obtuvo la colaboración del señor Director de la UECIB “Provincia de Pichincha”, indígena *kichwa* otavalo, y de dos docentes de la misma institución, uno de ellos encargado de dictar las materias de Lengua y Literatura y Educación Artística y la otra de la asignatura de inglés, los dos mestizos. El propósito de dirigir la entrevista a estas personas fue conocer de fuentes directas la forma en que se está aplicando el MOSEIB en los CECIB y el perfil de los docentes. Para efectos de análisis de los resultados, los entrevistados serán denominados como Director, Docente 1, y 2.

1. ¿Si hacemos una comparación entre la educación hispana y la bilingüe, cómo calificaría usted la calidad de la malla curricular del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)?

El Director consideró que la malla curricular intercultural bilingüe es óptima y mencionó que la limitante es la ejecución de la misma, debido a la falta de recursos, en comparación con la educación hispana. Para el entrevistado la propuesta educativa de la EIB es magnífica, pero no resulta suficiente si no se cuenta con los recursos requeridos. Mencionó también que no se puede caer en la comparación entre las mallas curriculares de ambos sistemas educativos, toda vez que son propuestas sumamente diferentes; sin embargo, resaltó que existe un tronco común para la educación a nivel nacional, y en el caso de la EIB lo que se hace es adaptarla a la realidad vivencial de los pueblos indígenas.

Docente 1: Consideró que la malla curricular de EIB es adecuada porque trabaja los métodos de aprendizaje transdisciplinarios que permiten fusionar los conocimientos ancestrales con los científicos, lo que le hace más interesante con respecto a la malla educativa del sistema hispano.

Docente 2: La entrevistada mencionó que la malla curricular tiene falencias, según su criterio se aleja del currículo nacional. Consideró que la malla curricular debe ser mejorada en función del sistema educativo nacional, a fin de que los estudiantes no queden con falencias y puedan insertarse sin complicaciones en los centros de educación urbanos al momento que deseen continuar con sus estudios. Esta persona fue enfática en sostener que las mallas curriculares de ambos sistemas educativos no deberían separarse en ningún sentido, la educación debe ser global porque todos los chicos, tanto urbanos como rurales, tienen el mismo derecho a recibir una “educación de calidad”, con la particularidad de que en la EIB debe hacerse énfasis en la conservación de la identidad cultural de los pueblos indígenas. Resaltó que desde hace varios años se sigue manteniendo el mismo esquema educativo y no se ha actualizado el MOSEIB, lo que ella cataloga como un modelo caduco y que no se adapta a la realidad del tiempo actual. En el tiempo la entrevistada lleva como docente en ese centro educativo, 8 años, dijo haber notado que los estudiantes, en su mayoría, no llegan a culminar la secundaria, peor aún ingresar a la Universidad.

2. ¿Según su criterio cuáles son los parámetros que deberían considerarse para medir la calidad educativa del SEIB?

El Director indicó que los aspectos fundamentales que definen la calidad educativa del MOSEIB es la malla curricular que pretende fortalecer los valores culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, valorando principalmente los conocimientos ancestrales de los abuelos quienes son fuentes esenciales de los saberes. A su criterio, otros de los indicadores para medir la calidad son los métodos de evaluación y aprendizaje que manejan en la EIB, los cuales difieren de la educación regular y se enfocan en guías de autoaprendizaje, al ritmo del estudiante y no utilizan métodos memorísticos y repetitivos.

Docente 1: El entrevistado consideró que una forma de medir la calidad educativa es la contribución que la EIB hace al rescate de las culturas ancestrales, sus costumbres y tradiciones, su idioma, la medicina natural, la gastronomía. Otro parámetro que consideró, fue el valor que le da a los conocimientos ancestrales, que, a diferencia del sistema hispano, rescata los conocimientos empíricos para luego combinarlos con los occidentales. Sin embargo, hizo notar que el idioma *kichwa* es impartido como una materia más y que la enseñanza general se

desarrolla en el idioma castellano, pero con contenidos enfocados en preservar las culturas indígenas.

Docente 2: La entrevistada indicó que para medir la calidad educativa se deben basar en los resultados, entonces considera que un indicador es el aporte que hace la EIB para que los estudiantes puedan continuar los estudios hasta alcanzar el nivel superior, en el caso de la comunidad en la que labora ha podido percibir que ese aporte es nulo, no existen jóvenes profesionales. Otro indicador, según su criterio, es la enseñanza del idioma inglés, por considerarse una de las capacidades primordiales que deberían adquirir los estudiantes para poder abrirse al mundo. Asimismo, consideró que la enseñanza de la lengua ancestral, es un elemento que sí denota la calidad educativa, ya que es un aspecto fundamental para fortalecer la cultura indígena. En este último aspecto mencionó que aprender el idioma ancestral ayuda a tener otra visión vida y a comprender a la cultura.

3. ¿Cómo calificaría usted la calidad de contenidos de los materiales educativos en idioma kichwa? ¿Por qué?

El Director consideró que los contenidos y materiales en el idioma *kichwa* son adecuados y que están sistematizado para todo el país, y que la labor de la EIB es contextualizarlos de acuerdo a la realidad que viven los pueblos indígenas. Mencionó que esos materiales sí cuentan con la escritura correcta y que sus contenidos reproducen los valores culturales de los pueblos indígenas.

Docente 1: No pudo dar una valoración de calidad porque no habla el idioma *kichwa*; sin embargo, ha podido conocer, por medio de sus compañeros, que sí es adecuado el material.

Docente 2: No domina el idioma *kichwa*, aspecto que dijo le ha dificultado comprender el MOSEIB y aplicarlo, a pesar de ello consideró que los materiales son muy prácticos, muy apegados al contexto real de la vida en las comunidades, pero mencionó que no se aplica de manera adecuada por parte de los docentes, es un material que le permite al estudiante enfrentarse a las situaciones cotidianas, lo cual es importante porque desarrolla habilidades y destrezas de los chicos para solucionar problemas reales en la vida. Mencionó que el idioma *kichwa* es una asignatura más, agregó que no se aplica el idioma ancestral para enseñar otro tipo

de asignaturas. Adicionalmente mencionó que dentro de la comunidad estudiantil se presenta un fenómeno preocupante, y es que los chicos indígenas ya no quieren seguir aprendiendo el idioma *kichwa*, en algunos casos se avergüenzan.

“Mis estudiantes dicen que para qué aprender el kichwa si en los colegios y universidades no me va a servir, prefiero aprender inglés, eso muy grave porque si pierden el idioma, pierden su identidad. Entonces por más que existan infinidad de materiales en kichwa, o se impartan varias horas de clases en la lengua ancestral, si no existe esa valoración del idioma por parte de los estudiantes, no sirve de mucho, y ese problema se acarrea desde los hogares, algunas familias ya no les hablan en la lengua ancestral”. (entrevista virtual, 23 de febrero de 2021)

4. ¿Considera usted que los estudiantes de los CECIB adquieren capacidades que les permita continuar los estudios de niveles superiores sin complicaciones? ¿Sí, no? ¿Por qué?

Director: Consideró que la educación impartida en su institución sí cumple con los niveles requeridos para que los estudiantes puedan continuar con su formación educativa. En cuanto a niveles alcanzados, indicó que casi el 80% acceden al bachillerato; 15 o 25 % de los estudiantes que provenientes de ese centro educativo acceden a Institutos Tecnológicos; y que lastimosamente, debido a la limitante económica no han podido acceder a la Universidad. Acotó que los estudiantes de esa institución demuestran una alta capacidad innata para aprender pero que debido a la falta de recursos no han podido continuar sus estudios.

Docente 1: A su juicio, los conocimientos impartidos en ese centro educativo sí son los necesarios y los básicos para que los estudiantes continúen su proceso formativo, indicó que esa es una de las metas institucionales, dotar las herramientas y capacidades requeridas para que los alumnos pueden rendir de manera adecuada en los niveles superiores de educación.

Docente 2: Como lo sostuvo en la pregunta 1, mencionó que la diferencia existente entre las mallas curriculares de los dos sistemas educativos dentro del país dificulta para que los estudiantes puedan por ejemplo rendir el examen “Quiero ser bachiller”, para lo que corresponde a estudios secundarios, y más aún para la prueba de ingreso a las Universidades públicas. Añadió que salir de un CECIB a una institución urbana es un cambio muy fuerte para los estudiantes,

porque son mallas curriculares distintas y ya no hay el manejo del *kichwa*, se rompe el hilo de continuidad del modelo educativo intercultural bilingüe, el MOSEIB sólo es aplicable en las zonas rurales y hasta el nivel secundario, por esta razón el nivel máximo que han alcanzado es la secundaria. Consideró que los contenidos educativos deben ser modificados y homogeneizados al sistema educativo nacional para facilitar la continuidad del proceso educativos de los jóvenes indígenas.

5. ¿Cómo considera usted que la educación intercultural bilingüe contribuye en la formación profesional de los pueblos indígenas?

Director: Indicó que la EIB intenta ofrecer los conocimientos que se requieren para que el estudiante logre culminar su proceso educativo de manera adecuada, pero que el problema radica en que este modelo educativo no es aplicable a todos los niveles, pues cubre únicamente hasta la secundaria, aspecto que ha representado un obstáculo para que se dé continuidad a la educación hasta alcanzar los niveles superiores.

Docente 1: Consideró que con la dinámica de fusionar los conocimientos ancestrales con los occidentales se logra que los estudiantes adquieran conocimientos que les permitan desenvolverse y enfrentar los desafíos que puedan presentarse en el proceso de formación, tanto profesional como personal.

Docente 2: Mencionó como ejemplo, que en la comunidad no existen médicos, ingenieros, abogados. En este sentido, consideró que la EIB no está contribuyendo a la profesionalización de los pueblos indígenas, porque, como se mencionó en la pregunta 4, el MOSEIB sólo es aplicable hasta la secundaria y únicamente en los centros educativos rurales, lo que rompe el hilo de continuidad de dicho modelo educativo.

6. ¿Cómo cree usted que el actual SEIB contribuye al fortalecimiento de la identidad indígena?

Director: Mencionó que el principal objetivo de la EIB es fortalecer la lengua ancestral, siendo éste un elemento fundamental que define la identidad indígena. A su criterio, una de las falencias para alcanzar dicho objetivo es el escaso número de docentes bilingües, quienes en muchos casos se han adaptado más al modelo educativo regular.

Docente 1: Indicó que el SEIB intenta rescatar los conocimientos de las culturas indígenas, por considerarse elementos fundamentales que permiten la subsistencia de los pueblos indígenas en el país. Asimismo, agregó que, a través de la EIB, se promueve la valoración del idioma ancestral, para que no se vaya perdiendo en las nuevas generaciones. Mencionó con que con avance tecnológico existe influencia externa que puede provocar la aculturación o el abandono de la cultura propia, en ese sentido, la EIB intenta evitar este fenómeno, haciendo que se valore las raíces de los pueblos indígenas.

Docente 2: Al igual que el resto de informantes, consideró que la principal manera de contribuir al fortalecimiento de la identidad indígena es a través de la enseñanza de la lengua *kichwa*, porque este elemento contribuye a que una cultura subsista y es lo que los identifica como indígenas, no la vestimenta u otro factor. Sin embargo, consideró que se debe mejorar la aplicación del MOSEIB en este aspecto.

7. ¿Cómo cree usted que el actual SEIB contribuye en el desarrollo de la comunidad?

Director: Resaltó que la EIB se caracteriza por poseer elementos de enseñanza en articulación con la comunidad, en tal sentido, en el proceso educativo se crean espacios de vinculación con la misma, por ejemplo, se designa un comité central de padres de familia a fin de establecer el compromiso con la formación en conjunto con la institución. Asimismo, añadió que a través de la educación se ha fortalecido la *minka* (trabajo solidario) para que dicha práctica no desaparezca, una de las fortalezas es que no existe la necesidad de obligarlos, cuando existe la necesidad de mejorar las instalaciones del centro educativo, la comunidad participa de manera voluntaria conjuntamente con los estudiantes y docentes. Según este informante, la EIB maneja la metodología de compartir los conocimientos, trata de que los conocimientos salgan de los mismos estudiantes y de la comunidad, de manera ilustrativa mencionó que buscan fortalecer los juegos tradicionales de la comunidad y de crear material con las historias y cuentos propios de su localidad y en el idioma *kichwa*.

Docente 1: Señaló que como institución se intenta fomentar actividades de aprendizaje que incluyan a la comunidad, se trabaja de manera coordinada con la misma. Como aporte al desarrollo de la comunidad, mencionó que se otorga una nueva generación de jóvenes con una

preparación académica de segundo nivel, lo que ayuda a bajar las tasas de analfabetismo dentro de la localidad, quienes además aportan con sus capacidades en las gestiones con las autoridades cantonales, es así que de alguna manera se va formando líderes jóvenes dentro de la comunidad.

Docente 2: Mencionó que el mayor aporte para la comunidad es contar con una juventud educada en los aspectos académicos, así como en los valores culturales, para el efecto consideró que en los niveles primarios obligatoriamente deben tener docentes bilingües porque es la etapa en la que los niños están empezando a desarrollar sus destrezas y habilidades.

8. ¿Considera usted que los docentes de este CECIB cumplen con la formación requerida por el SEIB? ¿Sí, no? ¿Por qué?

Director: Consideró que los docentes no cumplen con el perfil requerido para impartir este modelo educativo, principalmente en el tema lingüístico, en su mayoría son monolingües, hispanohablantes (castellano). Añadió que esta es una de las razones por la cual no se puede impartir la enseñanza 100% en *kichwa*, lo que significa que no permite cumplir con el objetivo de la EIB. Adicionalmente atribuyó a este hecho que los cargos docentes están ocupados por profesionales que no son preparados para ejercer la docencia, pues su formación no ha sido dirigida para este campo. Mencionó que a nivel nacional existen muchos docentes con títulos de licenciados en educación que se prepararon en institutos pedagógicos, pero que lastimosamente los cargos llegan a ser ocupados por todo tipo de profesionales, debido a la necesidad laboral en el país. Concluyó que el Ministerio de Educación, en tanto entidad rectora de la educación, debe mejorar el proceso de reclutamiento de docentes para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, porque la mayoría de los profesores desconoce del enfoque que se le quiere dar a la EIB.

Docente 1: A su criterio, dentro de esa institución únicamente el 30% de los docentes cumplen con el perfil requerido por el SEIB, en cuanto a conocimientos ancestrales, cosmovisión andina y el manejo de la lengua indígena. El otro 60% considera que cumplen con ciertos requerimientos, pero no con todos, principalmente les hace falta los conocimientos de la lengua *kichwa*, son monolingües y únicamente hablan el castellano, o en algunos casos los docentes entienden parcialmente la lengua ancestral, pero no la hablan; y mencionó que han intentado vincularse

más en lo que respecta a la difusión de las expresiones culturales, que es lo que más se les facilita.

Docente 2: La entrevistada indicó que los docentes cumplen un rol fundamental porque son quienes reproducen el conocimiento, siendo que su área de enseñanza es el inglés de cierta manera no le hace falta conocer el *kichwa* y no domina al 100% el MOSEIB. Mencionó también que, en lo profesional sí cumplen las capacidades requeridas mas no en el aspecto idiomático, de los 15 docentes en la institución, de los cuales sólo 3 dominan el *kichwa*, incluso algunos son indígenas y no hablan su lengua ancestral. De su experiencia, pudo mencionar que la mayoría de los docentes en los CECIB son mestizos, monolingües (castellano), por lo tanto, ellos no aplican de manera adecuada el MOSEIB. A pesar de ello, indicó su interés de aprender el *kichwa* porque una de las prácticas que se intenta aplicar en su institución educativa es que la comunicación cotidiana entre los docentes, los estudiantes y padres de familia debe ser en *kichwa*, algo que no se está cumpliendo por las falencias idiomáticas presentadas por los docentes, y porque cuando en su caso particular intenta hablar con los estudiantes, éstos últimos no lo hacen, le contestan en castellano, entonces difícilmente se crea un ambiente de aprendizaje del idioma, mencionó.

“Algo paradójico que sucede es que yo ya estoy 8 años trabajando en esta comunidad y ya debería hablar el idioma kichwa, pero no es así porque mis estudiantes no quieren hablar en su idioma, se avergüenzan. Y como lo mencioné, el problema también es que la mayoría de docentes no son kichwa hablantes, por ejemplo, yo trabajé anteriormente en una escuela de una comunidad en donde los niños eran 100% kichwa hablantes, entonces en las escuelas iban a aprender el castellano, mas no a reforzar el kichwa”. (entrevista virtual, 23 de febrero de 2021)

9. ¿Con qué frecuencia reciben los docentes de este CECIB cursos de capacitación enfocados en actualizar y mejorar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe?

Director: Mencionó que en primer lugar es indispensable que haya un proceso de inducción y formación continua para los aspirantes a la docencia y a quienes ya están inmersos en los centros educativos, en temas de cosmovisión andina, del idioma, y de la pedagogía que intenta desarrollar el SEIB, a fin de que no se olviden del objetivo de este modelo educativo. Indicó que

desde el Ministerio de Educación se ofertan programas de capacitación que no son específicamente para aprender el idioma *kichwa* o para conocer el MOSEIB, sino que se trata de cursos en general para docentes, y que, antes de la pandemia, estaban vigentes durante todo el año; sin embargo, ha notado el poco interés por parte de los docentes en capacitarse.

Docente 1: El entrevistado indicó que no existen cursos de capacitación para el aprendizaje del idioma *kichwa* ofertados por el Ministerio de Educación o por la Institución Educativa donde labora, lo cual considera una falencia a nivel institucional, pues existe la predisposición de los docentes de aprender el idioma, pero no cuentan con los medios y los recursos para hacerlo.

Docente 2: Mencionó que se requiere mayor interés por parte de los docentes en capacitarse continuamente, que no deben tener actitud reacia a los cambios y actualizaciones educativas, porque un profesor debe estar en constante aprendizaje para poder fortalecer el sistema educativo. Consideró que debe haber una mejor selección de docentes y deben existir pruebas estandarizadas que pueda visualizar la vocación de la docencia, a fin de que esos profesionales fortalezcan el sistema educativo y no sean por el contrario una piedra en el camino. Adicionalmente, mencionó que no hay cursos de *kichwa* para capacitar a los docentes ofertados por el gobierno, entonces se ven obligados a tomar cursos particulares, algo que no todos lo hacen.

CONCLUSIONES GENERALES

Los procesos de lucha y resistencia liderados por las organizaciones y movimientos indígenas del Ecuador, desde sus inicios han servido como mecanismos para que las demandas de los pueblos indígenas sean atendidas por el Estado ecuatoriano, siendo una de ellas el reconocimiento del derecho a contar con un modelo educativo propio, apegado a su cosmovisión de vida. Uno de los logros más significativos de dichos procesos fue la institucionalización del Educación Intercultural Bilingüe, en 1988, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), que gozó de autonomía y fue manejada por los pueblos indígenas; y a raíz del levantamiento indígena de 1990, el más grande en la historia ecuatoriana, en 1993 se logró la promulgación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en el cual se incorporó una malla curricular que recuperó los conocimientos ancestrales.

Sin embargo, en el 2011, con las reformas constitucionales realizadas en esa época, la EIB pasó a ser dirigida por el Ministerio de Educación Nacional, con lo que se despojó a los pueblos indígenas la autonomía y manejo de dicho sistema educativo. Desde entonces, la EIB ha experimentado un retroceso en su aplicación y mejora de la calidad educativa, pues ha sido la menos atendida por el gobierno ecuatoriano, y, al no tener una participación directa de los pueblos indígenas en su diseño y manejo, de manera equivocada, en su afán de mejorar la calidad de la EIB, el Estado paulatinamente ha intentado homogeneizar este modelo educativo al sistema nacional, con lo que se ha ido perdiendo el enfoque de la EIB, la cual busca ofrecer una educación alternativa, con pertinencia cultural y lingüística, apegada a la cosmovisión de los pueblos indígenas. En tal sentido, es necesario que exista un trabajo articulado entre el Gobierno ecuatoriano y los pueblos indígenas en aras de fortalecer el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

La articulación de la EIB requiere de un verdadero cambio estructural, que vaya más allá del diálogo, de promesas políticas y de normativas escritas. Se requiere una verdadera voluntad política para el diseño y aplicación de políticas públicas encaminadas a fortalecer el actual sistema de educación intercultural bilingüe, caso contrario el MOSEIB seguirá siendo solo un modelo (propuesta por así decirlo) que no tendrá mayor incidencia en el cambio del paradigma de desarrollo que actualmente prima en la sociedad, el *Sumak Kawsay* seguirá siendo una

filosofía del indígena, lo cual únicamente alimetrará el crecimiento de las brechas de desigualdad en todos los ámbitos del desarrollo humano de los pueblos indígenas.

Por otro lado, con el presente estudio se logró determinar que el desarrollo entendido desde las nociones del *Sumak Kawsay*-Vivir en plenitud se apega a la teoría de las capacidades de Amartya Sen, pues incluye otros elementos del desarrollo humano que no necesariamente radican en el progreso económico, siendo el acceso a la educación una de las fuentes que aporta al desarrollo de las personas, según Sen, y de la misma manera los pueblos indígenas han visto a la Educación Intercultural Bilingüe como una vía para alcanzar el *Sumak Kawsay*. El *Sumak Kawsay* de los pueblos indígenas cuestiona el modelo de desarrollo actual, llegando a catalogarlo hasta cierto punto inútil y hasta peligroso porque atenta contra la existencia de la naturaleza y en consecuencia del ser humano. En tal sentido, los pueblos indígenas del Ecuador están aportando desde sus conocimientos ancestrales en la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo, para el efecto, la Educación Intercultural Bilingüe constituye la plataforma para alcanzar este objetivo.

Si bien los pueblos indígenas son muy arraigados a su cosmovisión andina e intentan mantener su propio modelo de desarrollo, es importante señalar que, al encontrarnos aún inmersos en un sistema capitalista, el factor económico sigue siendo necesario para que los pueblos indígenas puedan llevar una vida digna y alcanzar el *Sumak Kawsay*. En tal sentido, no se trata de romantizar el concepto del *Sumak Kawsay*, los pueblos indígenas también requieren acceder a la educación, salud, tener un empleo digno para sustentar a sus familias, en igualdad de condiciones y respetando su cosmovisión de vida. Por lo tanto, desde el Estado ecuatoriano se debe garantizar que los pueblos indígenas tengan acceso a los servicios básicos, los mismos que si bien no son el fin mismo del *Sumak Kawsay*, pero son los medios para alcanzalo.

Uno de los elementos que permitirían alcanzar el *Sumak Kawsay* es la construcción del Estado intercultural. Sin embargo, el concepto de la interculturalidad aún requiere ser comprendido por el Estado ecuatoriano, término que ha sido romantizado y folclorizado dentro del discurso político y se ha limitado a ser una práctica institucional de papel. Esta falta de comprensión es muy evidente en el ámbito de la educación, pues existen dos sistemas educativos en el país, claramente diferenciados: el hispano que es el sistema educativo nacional (educación para los

mestizos o las zonas urbanas) y el intercultural bilingüe (considerado como la educación para los indígenas, para los pobres, además catalogado como deficiente y aplicado únicamente en las comunidades indígenas rurales), con lo cual se siguen reproduciendo prácticas discriminatorias, racistas y excluyentes. Con el anhelo de mejorar la calidad educativa a nivel nacional se ha intentado homogeneizar los dos sistemas educativos existentes y a pesar de los esfuerzos que se han desplegado para lograr una combinación y armonización de estos dos sistemas educativos, la malla curricular evidencia claramente que el sistema educativo nacional se superpone a la EIB. Esto rompe totalmente con las nociones de la interculturalidad, de convivir en un ambiente donde se compartan los distintos conocimientos entre las diversas culturas.

La herencia de los colonizadores aún persiste en el campo educativo, muestra de ello es que existe una divergencia de criterios en cuando a la calidad educativa del SEIB. Las nociones de calidad que tienen ciertos docentes e incluso algunas familias indígenas, y principalmente el Estado ecuatoriano, por lo general están apegadas al modelo occidental, de modo que la desvalorización de la Educación Intercultural Bilingüe parte de las mismas comunidades indígenas y de los propios educadores. Desde el Estado se ha venido legitimando al modelo educativo occidental como el mejor y aceptable, un ejemplo de ello es que en el año 2013, la autoridad educativa nacional dispuso el cierre de la Universidad *Amawtay Wasi* por no cumplir con los parámetros mínimos de calidad. Asimismo, algunas familias indígenas consideran que las escuelas y colegios hispanos (urbanos) ofrecen una mejor calidad educativa, lo que les permitiría a sus hijos tener mayores oportunidades de desarrollo, tanto en el ámbito académico, profesional, personal y económico, criterio que es compartido por los docentes del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe entrevistados. En tal sentido, se puede concluir que existe una falencia en la comprensión de la esencia de la Educación Intercultural Bilingüe, la misma que no intenta igualarse a la educación regular sino que busca ofrecer un modelo educativo alternativo.

Asimismo, esta falta de comprensión de la propuesta educativa intercultural bilingüe, ha creado en las familias indígenas el ideario de que aprender el castellano y el inglés (u otro idioma extranjero), ofrece un mejor futuro en los ámbitos académicos, laborales y dentro de la sociedad, desvalorizando así al aprendizaje de su lengua ancestral. En tal sentido, se ha podido detectar como un problema el hecho de que los padres de familia ven a las escuelas comunitarias como

un espacio en donde sus hijos, que en su mayoría tienen como lengua materna uno de los idiomas ancestrales, pueden perfeccionar el castellano o aprender otro idioma, mientras que la lengua ancestral se sigue aprendiendo dentro de la familia y en la comunidad.

Considerando lo anterior, el proceso de la descolonización de la educación debe emprenderse en el pensamiento de la sociedad en general (autoridades, familias, estudiantes indígenas y no indígenas, académicos, instituciones, comunidad), solo así se podrá superar los legados coloniales opresores y discriminatorios que se replican a través del sistema de educación formal, ello permitirá consolidar el verdadero Estado plurinacional y la construcción de una sociedad ecuatoriana intercultural.

Los pueblos indígenas que habitan en las zonas rurales siguen siendo las poblaciones que mayores niveles de pobreza presentan, esto se atribuye al sistema de desigualdad social y económico que predomina en el entorno donde se desenvuelven. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), hasta el 2018, el 45,5% de los indígenas no tenía acceso a los servicios básicos como educación, salud y vivienda. Asimismo, es el grupo poblacional con más altos niveles de analfabetismo y con menores niveles de escolaridad, aspectos que no han permitido que salgan del círculo generacional de pobreza.

Las falencias más notorias de la EIB es la falta de docentes bilingües y de materiales educativos en las 14 lenguas ancestrales. Los docentes en la mayoría de los centros educativos comunitarios son monolingües que hablan solo el castellano, debido a esto la enseñanza se realiza en castellano y el idioma ancestral es dictado como una materia adicional, algo que va totalmente en contra de lo establecido en el Modelo Educativo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que tiene como objetivo promover la enseñanza 100% en las lenguas ancestrales de cada pueblo indígena, ante lo cual poco ha sido el interés por parte del gobierno ecuatoriano para atender este problema. Por otra parte, los materiales educativos están escritos mayoritariamente en los idiomas kichwa y shuar, propiciando de esta manera una especie de homogeneización a favor de los pueblos indígenas Kichwa y Shuar, lo que podría ocasionar la desaparición del resto de lenguas indígenas (12). En tal sentido, se puede decir que la EIB no está aportando, como se esperaba, en la conservación de las lenguas ancestrales y en consecuencia tampoco a alcanzar el

Sumak Kawsay, pues para los pueblos indígenas la conservación de su idioma materno, en tanto elemento identitario, es parte del vivir en plenitud.

Como consecuencia del proceso colonizador y ahora de la globalización, dentro de la mayoría de comunidades indígenas se han mezclado los idiomas con el castellano, es decir, existen territorios en los que ya no se habla la lengua puramente originaria, por ejemplo es lo que se ha denominado el kichwañol, una mezcla del español y el kichwa. En consecuencia, los niños no aprenden correctamente ninguno de los dos idiomas, ni el castellano ni su lengua ancestral. Es ahí donde reviste la importancia de la EIB y la necesidad de implementar la formación académica en las lenguas de los pueblos y nacionalidades indígenas, caso contrario, en el corto plazo serán reemplazadas en su totalidad por la lengua dominante, el castellano.

Otra de las grandes falencias detectadas, es que en el Ecuador no existen políticas públicas que dictaminen la aplicación del Modelo Educativo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en todos los niveles educativos del país, solo cubre hasta la secundaria, a eso sumadas las bajas condiciones económicas de las familias indígenas, son factores que han impedido que los pueblos indígenas que viven en las comunidades rurales puedan alcanzar niveles de escolaridad superiores, en su mayoría únicamente llegan a culminar la secundaria, con dificultad. Este hecho por una parte sigue reproduciendo prácticas discriminatorias y de desigualdad en el campo educativo, y por el otro no permite que las familias indígenas puedan mejorar sus condiciones de vida y salir de la pobreza.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca G. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. UNESCO.
- Abram, M. (1993). Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador. En *Wolfgang Küper comp., Experiencias de la región Andina* (pág. 82). Quito: Abya Yala.
- Arrién, J. (1997). Calidad y acreditación: exigencias a las universidades. En la educación superior en el siglo XXI. *Visión de América Latina y el Caribe CRESALC/UNESCO*, 447-460.
- Ayala, E. (2011). *Interculturalidad Camino para el Ecuador*. Quito-Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bloghemia. (2019). El pensamiento decolonial. Obtenido de *BLOGHEMIA*: <https://www.bloghemia.com/2019/01/el-pensamiento-decolonial-30-textos-en.html?fbclid=IwAR21wwPTZNizN3hePJePeiAibVHbWdQoIbOZb8hISZSfrF2Cel6LyYYTI2U>
- Bretón, V. (2001). Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos. España: Universidad de Lleida.
- CEAACES. (2013). *Resolución 001-068-CEAACES-2013*. Quito-Ecuador.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo Humano y capacidad. Aplicaciones de la Teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía.*, 365.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 20.
- Constitución Política del Ecuador (2008). Quito-Ecuador.
- Estermann, J. (2006). Filosofía andina: Saiduría indígena para un nuevo mundo. Bolivia: Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología.
- FLACSO. (2016). *Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO Ecuador - CARE Ecuador*. Obtenido de Etnohistoria de los pueblos y nacionalidades originarias del Ecuador: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwil9NqpyYbvAhWGTjABHWnKDDMQFjABegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.care.org.ec%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F02%2FModulo-2.pdf&usg=AOvVaw3-qZ_NbvC2_D4YRmZUrmVk
- Foucault, M. (1976). *Defender la Sociedad*. Francia: Ministerio de Cultura de Francia.
- HERALDO. (2019). *Diario digital El Heraldo*. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CrmvAQguTQJ:https://www.elheraldo.com.ec/zonal-de-educacion-intercultural-sin-presupuesto/+&cd=8&hl=es-419&ct=clnk&gl=ec>
- Hidalgo A., et al. (2014). El sumak kawsay genuino como fenómeno social amazónico ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales Vol. 10, nº. 2*, 305.
- Huanacuni, F. (2020). Cosmovisión Andina por el Buen Vivir - Vivir Bien. <https://www.youtube.com/watch?v=zhPwDGurR60&t=2170s>.
- Illicachi, J. (2015). La Educación Intercultural Bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación.*, 211-229.
- INEC. (2017b). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo*. Obtenido de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/enemdu-2017/>
- Inuca, B. (2017). *Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes: Genealogía de la interculturalidad y del buen vivir en la educación de los pueblos kichwas del Ecuador, desde mediados del siglo XX*. Quito: FLACSO-Ecuador.

- Kowii, A. (2000). El Sumak Kawsay. *UASB-Digital, Revista Aportes Andinos No. 28*, 6. Obtenido en <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2796>
- Kowii, A. (2005). La interculturalidad: una nueva forma de concebir el Estado y la sociedad ecuatoriana. En R. Q. Charvet, *Hacia un modelo alternativo de desarrollo histórico*. Quito-Ecuador: La Tierra.
- Kowii, A. (2012). *Literatura e interculturalidad: La expresión creativa y crítica de las voces de las nacionalidades y pueblos del Abya-Yala y sus retos en los Estados Nacionales de América Latina - El caso ecuatoriano*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Lajo, J. (2011). *Voltaire net*. Obtenido de Un modelo sumaq kawsay de gobierno: <https://www.voltairenet.org/article171245.html>
- Laso, C. (2017). En *Merotricracia: Democratización o exclusión en el acceso a la educación superior en Ecuador*. (pág. 12). Otavalo: Universidad de Otavalo.
- Legarda, V. (junio de 2020). *El trabajo Infantil en Ecuador aumentará por la pandemia*. Obtenido de Plan V, Diario digital: <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-trabajo-infantil-ecuador-aumentara-la-pandemia>
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ecuador.
- Lucero, K. (2020). *Revista digital GESTION*. Obtenido de <https://www.revistagestion.ec/sociedad-analisis/las-desigualdades-sociales-y-economicas-se-perpetuan-en-la-poblacion-indigena>
- Macas, L. (2000). Instituciones indígenas: la comuna como eje histórico . Quito: Abya Yala.
- Macas L., García J., Andrade M., et al. (2017). AmawtayWasi. Casa de la Sabiduría. In Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. UINPI-AW CONAIE. En D. A. Anita Krainer, *Educación superior intercultural y diálogo de saberes: El caso de la Amawtay Wasi en Ecuador*. Quito: Revista de la Educación Superior.
- MINEDUC. (2013). Ministerio de Educación del Ecuador. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito-Ecuador.
- MINEDUC. (2020). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1: <https://educacion.gob.ec/quiero-ser-maestro-intercultural-bilingue-1/>
- Navarra, C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal. *El Cotidiano*, México.
- Nina Pacari. (2014). *ALICE Colloquium: Epistemologies of the South*. Obtenido de <https://youtu.be/cfOnJXYrIsk>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Ordóñez C., Oñate P. (Cuenca de 2016). *Principios de la Cosmovisión Andina relacionados con el uso de plantas y medicinas ancestrales*. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiOk7Twh6buAhXKp1kKHTjXBPYQFjABegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fdspace.ucuenca.edu.ec%2Fbitstream%2F123456789%2F25039%2F1%2FTRSIS.pdf&usg=AOvVaw1Q1geH8zKIAWIOE5KX3Zs->
- Oviedo, A. (2020). *América Latina en movimiento*. Obtenido de <https://www.alainet.org/es/articulo/208536>
- Panikkar, R. (1996). *Paz e Interculturalidad: una reflexión filosófica*. Obtenido de <https://www.raimon-panikkar.org/english/XLVIII-3-Paz.html>
- Pérez, A. (2014). *La inclusión a la escuela*. Obtenido de Museo Picaso Málaga: <https://www.youtube.com/watch?v=VXoUUtsNQqs>

- Praeli, Y. S. (2020). *MONGABAY*. Obtenido de Los pueblos indígenas los más vulnerables frente al avance del coronavirus en América Latina: <https://es.mongabay.com/2020/03/pueblos-indigenas-coronavirus-america-latina/>
- Quijano, A. (s.f.). *Colonialidad del poder y clasificación social. El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Obtenido de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Roberto Hernández Sampieri, et al. (2014). *Metodología de la investigación, sexta edición*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores S.A.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta, Argentina. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjbv6nhsPfwAhUBXq0KHlRACUQFjABegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.palermo.edu%2FArchivos_content%2F2015%2Fderecho%2Fpobreza_multidimensional%2Fbibliografia%2FSesion1_doc1.pdf&usg=AOvVaw1jDkJNGOD-nztH7Z57aXkV
- SENECYT. (2019). *EVALUACIÓN SOCIAL: PROYECTO DE RECONVERSIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA SUPERIOR PÚBLICA DEL ECUADOR*. Quito-Ecuador.
- SESEIB. (2019). *Yumpu*. Obtenido de Informe de gestión de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: <https://www.yumpu.com/es/document/read/62389124/informe-de-gestion-de-la-secretaria-del-sistema-de-educacion-intercultural-bilingue-del-ecuador>
- Silva de Souza, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir / vivir bien” y la construcción pedagógica del día después del desarrollo. En C. Walsh, *Pedagogías de coloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (págs. 469 – 507). Quito-Ecuador: Abya Yala.
- Solano J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Educare*, 14.
- Toranzos, L. (1996). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. En *evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes*. Revista REICE 2008, 21.
- Torres, R. (2020). *Otra educación*. Obtenido de La Universidad Amawtay Wasi (Ecuador): <https://otra-educacion.blogspot.com/2015/07/la-pluriversidad-amawtay-wasi-ecuador.html>
- Viteri, C. (2002). *POLIS, Revista Latinoamericana*. Obtenido de Visión indígena del desarrollo en la Amazonía: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510310>
- Amawtay Wasi. (2004). *Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir: La propuesta de la Universidad Amawtay Wasi del Ecuador*. Ecuador.