

# ECUADOR **Debate**<sup>98</sup>

Quito/Ecuador/Agosto 2016

## **Educación Bilingüe Intercultural**

Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació. Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada

Conflictividad socio política: marzo-junio 2016

El desmantelamiento del estado multicultural en el Ecuador

Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo

Estrategia didáctica para la etnoeducación

Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural

Educación Intercultural bilingüe para el Buen vivir: el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)

Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador)

Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo

La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos

# ECUADOR DEBATE 98

---

Quito-Ecuador • Agosto 2016

## PRESENTACIÓN / 3

### COYUNTURA

- Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació.  
Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada / 7  
*Alberto Acosta, John Cajas Guijarro*
- Conflictividad socio-política: marzo-junio 2016 / 29  
*Patricio Pilca*

### TEMA CENTRAL

- El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador / 35  
*Carmen Martínez Novo*
- Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo / 51  
*Sergio Enrique Hernández Loeza*
- Estrategia didáctica para la etnoeducación / 65  
*Carlos Enrique Pérez; Sandra Ruiz; Jury Ivanor Cabezas; Matilde López;  
José Alejandro Vargas*
- Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural / 83  
*Luis Alberto Tuaza Castro*
- Educación intercultural bilingüe para el Buen Vivir:  
el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador / 97  
*Ana Isabel Meneses Pardo*
- Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador:  
¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014) / 113  
*Adriana Rodríguez Caguana*

### DEBATE AGRARIO-RURAL

- Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador) / 125  
*Fernando Guerrero*

### ANÁLISIS

- Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo / 141  
*Miguel A. Ruiz Acosta*

- La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos / 157  
*H. C. F. Mansilla*

## **RESEÑAS**

- El inca barroco. Política y estética en la Real Audiencia de Quito, 1630-1680 / 173
- ¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador / 177

# Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo

Sergio Enrique Hernández Loeza

*La transformación emprendida por el régimen de la Revolución Ciudadana ha implicado una profunda reestructuración y debilitamiento de la Educación Intercultural Bilingüe que fuera conducida por maestros e intelectuales indígenas. La modernización educativa implantada en el medio rural ha afectado profundamente a las prácticas e instituciones educativas vinculadas al movimiento indígena, que propone un retorno a la educación comunitaria para resistir el dominio de una forma modernizante de entender la educación.*

## Introducción

**E**l movimiento indígena ecuatoriano es un importante referente no sólo para la región andina, sino para toda América Latina. La potencia de sus movilizaciones y los cambios logrados en la estructura estatal no pueden ser más que admirados. A partir de su fuerza organizativa -construida desde abajo durante años, mediante el establecimiento de una estructura de representación que iba desde lo local hasta lo nacional-, mostraron las posibilidades de lo que se llamó la “emergencia indígena” (Bengoa, 2000) de finales del siglo XX y marcaron el advenimiento del reconocimiento de los derechos culturales. Pero a pesar de este panorama halagüeño, no tardaron en aparecer limitantes en los procesos que estaban en gestación, y emergieron políticas del tipo “multiculturalismo neoliberal” (Hale, 2007), no sólo en Ecuador, sino en diferentes

países latinoamericanos, como estrategia gatoparda ante los reclamos de derechos políticos y territoriales de los pueblos y nacionalidades.

Pero a diferencia de lo que ocurría en otros países, en el Ecuador no sólo se introdujeron reformas aisladas para incluir derechos culturales de los pueblos indígenas, sino que se dio toda una transformación que derivó en una Constitución creada con amplia participación popular, aprobada en 2008, que reconoce al Estado como plurinacional e intercultural. Esta situación inédita presenta retos también inéditos, pues implica las transformaciones de las estructuras estatales y la implementación de políticas públicas tendientes a promover y fortalecer la diversidad cultural. Aún más, en el texto constitucional se incluyó el concepto de *Sumak Kawsay*-Buen Vivir, creándose después el instrumento del Plan Nacional del Buen Vivir como eje rector de las acciones del gobierno para los periodos 2009-2013 y 2013-2017.<sup>1</sup>

---

1 Estos dos planes tuvieron como antecedente el Plan de Desarrollo 2007-2010, pero se adecuan conceptualmente a la Constitución del 2008, para lo cual “El Buen Vivir es una idea social movilizadora, que va más allá del concepto de desarrollo –que

En una primera mirada, pareciera ser que las demandas del movimiento indígena lograron germinar en terreno fértil y son ahora una realidad en el Ecuador, pues la Constitución y las acciones de gobierno responden a sus dos principales demandas: plurinacionalidad e interculturalidad. No obstante, un acercamiento a las realidades concretas y cotidianas nos permite observar contradicciones y vacíos en la política implementada por el gobierno de la “Revolución ciudadana”.

En este sentido, el entusiasmo inicial que había respecto al gobierno de Rafael Correa se ha venido convirtiendo en preocupación para diferentes sectores de la sociedad ecuatoriana. En particular se observa una tendencia a controlar totalmente la vida de la población, constituyéndose el gobierno-Estado-presidente (Walsh, 2014). Así, se identifica la emergencia de una “revolución ciudadana” que reduce “...la ciudadanía política a la ciudadanía electoral de las personas” (Salamea, 2014), controlando toda posibilidad de organización colectiva –con acciones como el Decreto 16<sup>2</sup>– y estableciendo una férrea vigilancia hacia las personas a través del uso discrecional de la ley. En este escenario, Natalia Sierra apunta que se está construyendo un “totalitarismo de la racionalidad jurídica”, es decir, “la justicia en el Ecuador tiene como objetivo primero defender los derechos del Estado (tanto en la persona jurídica de las empresas

cuanto en la persona natural de sus funcionarios), frente a la amenaza que los ciudadanos representa para los intereses del poder político aliado del poder económico” (Sierra, 2014: 33). El régimen político construido en el correísmo se caracteriza entonces por el fortalecimiento del Estado en detrimento de la sociedad civil, y la implementación de un proyecto económico basado en el desarrollismo y el neoextractivismo, matizado bajo los discursos del cambio de matriz productiva.

La relación del correísmo con el movimiento indígena es por demás tensa. A pesar de que se podría pensar que un gobierno autodenominado de izquierda debería ser aliado estratégico del movimiento indígena, la realidad es que los proyectos del gobierno y del movimiento indígena son diametralmente opuestos. Lalander y Ospina (2012) han identificado cinco temas de fondo que distancian al movimiento indígena del correísmo: 1) el entendimiento de lo intercultural; 2) el extractivismo como motor del desarrollo; 3) la hostilidad del régimen ante la movilización social en las calles; 4) la política agraria; y, 5) la dessectorización para limitar la participación de la población.

En este escenario, en las páginas siguientes reflexiono sobre lo que ocurre con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) bajo el gobierno de Rafael Correa y la vuelta a la educación comunitaria como opción ante la homogenización

---

se encuentra vigente en la tradición occidental–, pues está asociado a una noción más amplia de progreso. No se trata de un nuevo paradigma de desarrollo, sino de una alternativa social, liberadora, que propone otras prioridades para la organización social, diferentes del simple crecimiento económico implícito en el paradigma del desarrollo. El crecimiento económico es deseable en una sociedad, pero también importan sus pautas distributivas y redistributivas” (Falconí, 2013: 16).

2 Con el Decreto 16 se expide el “Reglamento para el Funcionamiento del Sistema Unificado de Información de las Organizaciones Sociales y Ciudadanas”, el cual establece una serie de normativas para todas las organizaciones del Ecuador, que implican registrarse ante el gobierno y la imposición de ciertas estructuras burocráticas. Las organizaciones que no lleven a cabo su registro y se apeguen a la nueva normativa, perderán su personería jurídica.

del sistema educativo a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2011. El trabajo se fundamenta en una investigación etnográfica realizada entre los meses de agosto y diciembre de 2014 como parte de mis estudios de doctorado.

### **La educación intercultural como demanda del movimiento indígena ecuatoriano**

En América Latina, desde la conformación de los Estados-nación en el siglo XIX, los pueblos indígenas han sido vistos como un obstáculo, por lo que además de la estrategia de la desaparición física y la desmemoria (Taibo II, 2013; Valko, 2013), se implementaron políticas educativas para desindianizarlos, en el marco de las reformas liberales de fin de ese siglo. Ya en el siglo XX, fueron las políticas estatales de corte indigenista las encargadas de la tarea de “civilizar” a los indígenas para integrarlos a la vida nacional (Favre, 1999: 11).

Pero el caso ecuatoriano es peculiar, pues los resultados del indigenismo oficial fueron más bien escasos, ya que esta tarea fue delegada: “el Estado ecuatoriano acostumbró a externalizar la práctica indigenista en instituciones ajenas al propio Estado” (Bretón Solo de Zaldívar, 2008: 117), ya sea a instituciones religiosas o a la cooperación internacional. Así, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) llegó a Ecuador en 1952 y llevó a cabo investigaciones lingüísticas y antropológicas para generar educación bilingüe, hasta el año de 1981, cuando el gobierno rescindió el contrato con el ILV después de las críticas a su tarea de aculturación (Krainer, 1996: 41-42). Por su parte, la iglesia católica, a través del Obispo de Riobamba, Monseñor Leonidas Proaño, fomentó educación campesina a través

de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) a partir de la década de 1960 (Krainer, 1996: 43-44). De la cooperación internacional, la Misión Andina del Ecuador se fundó en 1956, con apoyo económico de los Estados Unidos (Krainer, 1996: 43-44), mientras que el gobierno de Alemania a través de la *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ) ha desarrollado diversos proyectos, entre los que resulta de particular interés el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) desde 1986 (Krainer, 1996: 46-47).

Tenemos entonces que el Estado no implementó las políticas indigenistas; acaso sería el Instituto Indigenista Ecuatoriano (IIE) una de sus instituciones de atención a la población indígena, pero que de igual manera fue opacado por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) que se constituyó a través de la alianza de pueblos indígenas de la Sierra y militantes del partido comunista (Becker, 2007). El indigenismo ecuatoriano se convirtió en un aparato indigenista no estatal que “... en vez de fortalecer la constitución de una comunidad imaginada nacional mestiza, desataron procesos de reafirmación (y reinención) identitaria indígena” (Bretón Solo de Zaldívar, 2008: 118).

En este contexto, un referente importante para el accionar del movimiento indígena es el trabajo de Mama Dolores Cacuangó y sus escuelas clandestinas de la década de 1940, así como el posterior surgimiento del Sistema de Escuelas Radiofónicas Bilingües Shuar (SERBISH) en la Amazonía, y el trabajo de Monseñor Leónidas Proaño en la Sierra. Dichas experiencias apuntaron a lograr el acceso de la población indígena al sistema educativo formal, bajo la hipótesis de que ello proporcionaría las herramientas ne-

cesarias para la lucha de liberación ante la opresión y explotación que se vivía.

Para 1988, dos años después de la creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), el movimiento indígena logró el reconocimiento gubernamental de las experiencias educativas que ya se venían desarrollado desde las experiencias citadas en el párrafo anterior. Fue así que se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (DINEIB), con autonomía administrativa y económica, generándose un espacio para la innovación y la implementación de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), que quedó separado desde ese momento del sistema de Educación Hispana (EH).

Desde el planteamiento hecho por la CONAIE, la educación intercultural debería desmontar el proyecto modernizador de la educación, por lo que no remite únicamente a que se “reconozca las diferencias socio-culturales, sino que erradique también las relaciones asimétricas y unidireccionales, al tiempo que se construyen formas de justicia social, económica y política” (González, 2011: 56). En este sentido, el planteamiento de la EIB en Ecuador, a diferencia de otros países, surge desde abajo (Walsh, 2014) y con un fuerte componente descolonizador, como parte de un movimiento societal<sup>3</sup> que se propone transformar las estructuras de dominación existentes.

Así, el movimiento indígena logró crear el Modelo del Sistema de Educa-

ción Intercultural Bilingüe (MOSEIB) –en particular desde el pensamiento kichwa<sup>4</sup>–, el cual incluye importantes innovaciones: parte de la adecuación del trabajo de las escuelas a los calendarios comunitarios; considera como actores sociales de los procesos educativos a las personas, familias, comunidades y personal administrativo; existe una preeminencia de la evaluación cualitativa; y establece niveles educativos en función de las capacidades desarrolladas según los ritmos de cada estudiante, y no por la edad (DINEIB, 1993). Posteriormente, en 2005, las nacionalidades y pueblos de la Amazonia construyeron la Aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonia (AMEIBA), con apoyo del programa regional Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonia de Bolivia, Perú y Ecuador (EIBAMAZ), financiado por la UNICEF, a través del cual adecuaron el MOSEIB a su experiencia histórica y cultural. Resultado de este Modelo, en diferentes zonas del país surgieron espacios educativos caracterizados por su carácter comunitario y la puesta en práctica de metodologías pedagógicas innovadoras que recuperaban las prácticas educativas indígenas y de corrientes pedagógicas como la educación activa.

Pero aún desde antes de la creación de la DINEIB se podían ver algunos de los riesgos que se corrían al haber decidido insertar la demanda de la EIB en la estructura estatal, ya que iniciaron los

3 Luis Tapia señala que un movimiento social se da al interior de una misma sociedad cuando existen elementos de descontento en la sociedad civil, mientras que en países donde el pasado colonial ha superpuesto una sociedad dominante a otras que están subalternizadas –es decir, existe una condición multisocietal–, surgen los movimientos sociales cuando la sociedad subalternizada se activa “...para reformar las estructuras de la sociedad dominante. En este sentido, es un movimiento social y político anticolonial” (Tapia, 2008: 63).

4 La preeminencia de lo kichwa y, en menor medida, de lo shuar, por sobre los otros pueblos y nacionalidades dentro del SEIB y el MOSEIB es un aspecto que no ha podido superarse.

procesos de cooptación a partir del uso del presupuesto:

Una táctica generalizada de los funcionarios públicos es la de tramitar con extrema agilidad fondos a las dirigencias de las aludidas organizaciones (...) el fenómeno parecería mostrar con transparencia el carácter clientelista y gremialista de estas organizaciones así como el nivel de verdadera institucionalización de la intervención estatal (Moya, 1989: 188).

El escenario hasta aquí esbozado plantea una serie de retos al proceso de implementación de la EIB en Ecuador, mismos que son motivo de reflexión en los siguientes apartados.

### **Las dificultades de la DINEIB**

Junto con los avances iniciales, surgieron algunos problemas en la implementación del modelo creado. La misma población indígena notó en lo local algunas dificultades en la aplicación de la EIB, tales como: el aparentar realizar una educación indígena, pero no lograrla; la irresponsabilidad de los profesores; falta de participación de los actores sociales considerados por el MOSEIB en los procesos educativos; descontextualización de la realidad comunitaria en la formación de los niños; y, la participación irreal de las comunidades en la generación de conocimientos (Gua-chamín, 2005: 58-69). A estos factores hay que agregar las pocas condiciones presupuestarias y organizativas brindadas por el Estado, en comparación con la EH, y el imaginario social que vincula al SEIB con características inferiores a las del otro sistema educativo (González, 2011).

Los mismos dirigentes indígenas observan que la creación de DINEIB, bajo la estructura organizativa del Estado nación monocultural, llevó a la burocrati-

zación de las experiencias y de los líderes comunitarios, que se vieron imbuídos en las redes de corrupción y la lógica de la búsqueda del beneficio personal. Varios de los profesores pertenecientes al SEIB con los que tuve la oportunidad de platicar señalaron que esto se debió al alejamiento que los trabajadores de la DINEIB tuvieron con la CONAIE, porque se dieron cuenta que su sueldo era pagado por el gobierno, y no por la organización.

Con la ventaja que da el voltear la mirada atrás, después del paso de los años, algunos actores indígenas mencionan que en la lucha por tener un sistema educativo propio, iniciada en las primeras décadas del siglo XX, se cometió un error de fondo, que fue trabajar bajo el mismo esquema de funcionamiento del sistema educativo hispano:

...Encuentro detalles de que la Misión Andina sacó de nuestras comunidades a jóvenes de aquel tiempo (...) jóvenes que salieron en la década del 60, 70 más o menos, a estudiar con beca. La Misión Andina les había dado beca para capacitarles en institutos educativos en Quito, por ahí, de todas las nacionalidades. De todos lados se llevaron jóvenes para dar la formación a su modo y a su estilo, con la misión de "salvar a los pobres indiecitos de esa ignorancia", como una forma de hacer un favor, pero para dar una formación al puro estilo occidental. Con esa formación creo que el 99.9% de quienes recibieron la formación al estilo de la Misión Andina resultaron siendo los fundadores de la DINEIB, resultaron siendo los que empezaron con muchas experiencias de EIB, entonces no tomaron en cuenta empezar desde nuestras raíces, sino que empezaron desde la formación foránea, extranjera. Y esa formación la estamos viviendo hasta ahora. Esa es la verdadera crisis para mí. Por eso hemos vivido ya con una institución propia de EIB, pero no hemos podido ejercer en la práctica esa

EIB, desde 1988 hasta que salió el decreto 1585 en el 2009, hasta que oficialmente ahora avanzamos a enterrar una posibilidad que teníamos... (Chalán, 2014).

En el fondo de esta auto-evaluación se encuentra la identificación de un viraje en el accionar del movimiento indígena, que se iniciara como un movimiento societal, terminó siendo un movimiento social en búsqueda de ingresar al sistema -educativo, en este caso- ya existente, en lugar de transformarlo desde la propia lógica de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador. Luego entonces, la DINEIB tuvo un problema de origen: haber creado su sistema educativo desde la lógica de la institución escolar occidental, lo que derivó en que esa institución escolar simplemente se acomodara frente a algunos de los planteamientos de la EIB, sin transformarse de fondo (González, 2011: 85-87). A esto se le debe sumar que al insertarse en ese sistema, se reprodujeron los vicios de corrupción y manejo clientelar:

...la aspiración era ocupar los puestos públicos para tener injerencia en una definición de políticas públicas, desde lo local hasta lo nacional, esa era la estrategia. Entonces, obviamente al llegar a la educación bilingüe lo primero que se plantea es que esté en manos de indígenas, y la alianza que era natural era con la CONAIE, y obviamente con sus movimientos a niveles nacionales y locales. Entonces desde el principio se establece -porque yo fui parte de eso, y me arrepiento-, se establece que sean las organizaciones sociales y políticas de los pueblos indígenas las que definan quiénes van a ser sus directivos, sus docentes. Entonces eso en lugar de potenciar políticamente se convierte en un escenario de negociación (...) se convierte en un ámbito de clientelaje, compra-venta de mercancías, y se va degenerando hasta armar una cúpula burocrática impermeable y desco-

nocedora de sus orígenes comunitarios y de la lucha que los había llevado hasta allá (R. Moya, especialista en EIB, entrevista personal, 17 de noviembre de 2014).

Comenzaron entonces las divisiones internas y los tratos desiguales, pero siempre se identifica como fuente de esos errores el haber utilizado la estructura del sistema educativo ya existente:

Antes no tenía el sueldo mensual, el salario que percibías. Eso es del otro lado, de la otra cultura, y eso ya vino a afectar. Luego, no teníamos una estructura de educación propia, entonces había que adaptarse a la estructura del otro sistema mismo: tener las oficinas, poner una secretaria, poner una colectora o colector que maneje. Después, en la forma de atención los otros ya tenían un proceso de avance, entonces los mestizos ya era diferente, en cambio el indígena que recibió antes el trato racial, discriminatorio, prepotente, entonces al sentarse en la oficina ellos se creían que también así había que tratar a los demás, como inferior, porque "yo ya estoy trabajando en la oficina" (J. M. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, entrevista personal, 28 de agosto de 2014).

Estas dificultades enfrentadas por el SEIB y la DINEIB, aunadas a la intención gubernamental de disminuir el poder del movimiento indígena en el país, llevaron a que en el gobierno de Rafael Correa se iniciara un proceso de análisis de la situación educativa y se planteara la necesidad de eliminar la distinción entre la EH y el SEIB, para generar un sólo sistema educativo que incluyera a toda la población.

### **La EIB según la revolución ciudadana**

Tomando como fundamento la Constitución de 2008 que reconoce al Ecuador como un Estado plurinacional e intercul-

tural, se decidió crear un sólo sistema educativo que sea intercultural, aplicable a todo el país, mediante la promulgación de la LOEI el 13 de marzo de 2011. Si bien es cierto que esta medida plantea la Educación Intercultural (EI) para todos (dejando la EIB para las comunidades indígenas), para así no generar distinciones entre dos sistemas de educación para la población,<sup>5</sup> ha sido cuestionada porque plantea la generación de un currículo nacional al que deben apegarse todas las escuelas.<sup>6</sup> En este contexto, la DINEIB perdió la autonomía administrativa y presupuestaria que había tenido desde su creación, pasando a depender del Ministerio de Educación.

Es de resaltarse que el gobierno de Rafael Correa decidió dejar en manos de un académico y literato kichwa, la implementación del Decreto 196 del 21 de enero de 2010, mediante el cual se regula la EIB, y ésta pasa a manos del gobierno, en lugar de la CONAIE. El hecho de que fuera un kichwa quien aplicara el Decreto le permitió al gobierno de Correa sostener el argumento de que la CONAIE se había apropiado de la DINEIB y estaba haciendo trabajo de adoctrinamiento más que pedagógico, por lo que era necesario “rescatar” la dirección de sus manos.

Aquí se observa una convergencia entre el diagnóstico que profesores indígenas realizan de la burocratización de los funcionarios de la DINEIB y los intere-

ses reformadores del gobierno de Alianza País, pero se observa una divergencia en las propuestas del camino a seguir, tal como señala el primer director de la DINEIB:

...como varios de ellos estuvieron en la CONAIE, estuvieron en los movimientos, no protagonizando, pero estuvieron ahí, entonces veían que la fuerza del movimiento indígena estaba en educación bilingüe (...) Entonces, por ejemplo, en Sarayaku, ¿quiénes son los que han defendido realmente? ¿Son profesores con sus alumnos! Los profesores con sus alumnos los que iban a dormir ahí en las fronteras del territorio Sarayaku para no permitir que las empresas petroleras entren. Entonces, hay esa experiencia, ellos sabían. Entonces claro, lo primero cuando el gobierno adoptó este modelo extractivista, ¿qué más les tocaba? Tenían que destruir esto, esto era un obstáculo. Luego por la autonomía que teníamos (...) porque el director de la DINEIB tenía las mismas facultades que el Ministro: podíamos crear colegios, podíamos crear plazas docentes, podíamos nombrar profesores, o sea todo lo que hace el ministro; pero para el sistema, para la jurisdicción. Entonces eso a los ministros le molestaba (L. Montaluisa, Kichwa de Cotopaxi fundador de la DINEIB, entrevista personal, 27 de octubre de 2014).

Con esta nueva forma de comprender los procesos educativos desde la visión gubernamental se tornó necesario reafirmar la modernización educativa, limitando el poder de la CONAIE. Desde la

5 Este cambio de enfoque forma parte de debates que se venían gestando ante la emergencia de las primeras experiencias de EIB. Por ejemplo, a finales de la década de 1990 Küper se preguntaba si la división en dos sistemas paralelos, uno para hispano-hablantes y otro para indígenas, era verdaderamente “...una alternativa porque en nuestros tiempos se necesitan cartones y calificaciones para entrar en el mundo del trabajo, para entrar en todas las funciones modernas que vivimos. La pregunta es ¿se puede lograr esto con los dos sistemas?” (Küper, 1998: 79).

6 El título IV (artículos 82 al 92) de la LOEI está dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe. En el párrafo tercero del artículo 78 se menciona que “la malla curricular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se desarrollará en el marco del modelo vigente de éste, en concordancia con el currículo nacional, que necesariamente reflejará el carácter intercultural y plurinacional del Estado”.

lógica del gobierno, todas las acciones emprendidas deben apuntar al cambio de matriz productiva, tal como se señala en el mismo Plan Nacional para el Buen Vivir:

Para reducir la vulnerabilidad estructural de términos de intercambio que Ecuador comparte con América Latina, la inversión pública está dirigida a *sembrar el petróleo y cosechar una matriz productiva para la sociedad del conocimiento* (Falconí, 2013: 17, subrayado en el original).

Es en este punto donde se da el mayor quiebre con todo el discurso de la construcción del Estado plurinacional e intercultural, así como del Buen Vivir, pues estos conceptos quedan supeditados a las demandas de la competencia en el mercado internacional, pero además tomando como modelo a los países “desarrollados”:

El gobierno tiene en mente lo que llama cambio de matriz productiva. En resumen es dejar de ser primarios exportadores, para pasar a ser exportadores industriales, pero con la característica que el gobierno dice que ese cambio industrial tiene que ser a partir del conocimiento (...). La idea que tiene el gobierno es que la educación para ser eficiente, moderna y altamente tecnológica, debe medirse a través de parámetros internacionales, es decir, parámetros que se manejan en Europa o Estados Unidos (F. Simbaña, kichwa kitu kara directivo de la CONAIE, entrevista personal, 30 de octubre de 2014).

Así, se piensa el sistema educativo para producir gente capaz y competitiva, asumiendo las nociones de calidad, excelencia, evaluación y meritocracia, a partir de las cuales se establecen rankings de instituciones y se premia al esfuerzo individual. Esta política impacta a todos los niveles educativos, desde el básico hasta el superior, y define todo

un sistema de competencia en el que es difícil pensar en que se puede incorporar la interculturalidad en el sentido original dado por el movimiento indígena.

### **La vuelta a la educación comunitaria**

Ante este panorama las reacciones de las nacionalidades y pueblos indígenas no se han hecho esperar. Evidentemente, algunos sectores de la población asumen el discurso modernizador del correísmo, pero otros plantean hacer un alto en el camino y reflexionar críticamente sobre los errores cometidos, sin que eso signifique aceptar sin más un fracaso total del SEIB. Pero además, el momento actual presenta un escenario sumamente complejo, pues el discurso gubernamental siempre afirma que ahora ya se tienen derechos garantizados y no hay motivo para quejas. No obstante, surgen dudas acerca del alcance mismo de los cambios pregonados en el SEIB, que vienen, por ejemplo, del mismo encargado de poner en marcha los cambios formulados por el gobierno:

[La EIB] ...desde el 88 hasta el 2009 está mayormente bajo la potestad del propio movimiento indígena, teniendo una autonomía incluso, total, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo. ¿Cuál es el resultado? Los hijos de los educadores del sistema intercultural bilingüe, en su mayoría, estudian en el otro sistema. Y el sistema ha quedado para los indios más pobres (...) Entonces en ese formato de autonomía no ha funcionado. Entonces en esta definición de país intercultural, plurinacional, creo que no deberíamos estar aparte. Lo importante es que se garantice la vigencia del sistema como tal, que se garantice su propia propuesta pedagógica, su propia malla curricular. Pero con esa herencia del mal manejo de antes, y como no hay condiciones tampoco, no hemos logrado avanzar, incluso en este gobierno, eso está igual,

como antes. Es por eso que yo creo que el gobierno actual está cometiendo la mayor violación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, porque no han definido políticas públicas claras, y en eso tampoco la dirigencia ha reclamado (A. Kowii, kichwa otavaleño poeta y docente universitario, entrevista personal, 18 de noviembre de 2014).

Al señalar el fracaso del SEIB se ha puesto énfasis en los malos manejos por parte de las organizaciones indígenas, asumiendo un discurso de redención por parte del gobierno, pero en realidad se está encubriendo la existencia de dos propuestas educativas que parten de supuestos diferentes:

...mientras que uno quiere acomodar la escuela al Estado liberal, dándole carácter sólo de actor al movimiento indígena, este último, por el contrario, pretende más bien construir una escuela alternativa a ese modelo hegemónico, en la que él sea reconocido como real sujeto político (González, 2011:78).

Y es en ese desencuentro de proyectos que desde algunos sectores de las nacionalidades y pueblos indígenas se plantea la necesidad de volver a la educación comunitaria, de manera clandestina si es necesario, ante el reconocimiento de que la principal falla cometida fue pensar un sistema educativo propio, pero ejecutarlo en el marco estatal. Una primera reflexión apunta a reconocer los errores, pero poniéndolos en contexto:

...ha sido muy poco tiempo como para poder evaluar, frente a una situación de un Estado con 500 años de habernos domesticado, de habernos frustrado con el sistema hispano. Con una educación de 20, 25 años, realmente es bien poquito como para evaluar y decir "no dio resultados". Pero yo digo al menos si ha habido falencias, en la parte administrativa, por no te-

ner esa visión clara los que han hecho de administradores. Porque los taitas que lideraron este movimiento, que lideraron esta lucha, que lideraron la creación de la EIB, ellos no eran docentes, ellos eran taitas con su sabiduría, con su conocimiento, sólo que al entregar la educación en manos de los que dizque letrados, ilustrados y capacitados, prácticamente se echó a perder la educación, que nos duró muy poquito. No hemos hecho conciencia y se nos vino abajo (M. C. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, entrevista personal, 28 de agosto de 2014).

Se reconoce entonces la necesidad de recuperar la sabiduría de los *taitas* para re-construir la educación propia. Es importante aquí recordar también la distinción que hacen los docentes del SEIB acerca de la educación y la escuela, pues reiterativamente escuché que hacían alusión a que la educación propia nunca se ha perdido, sino que es la escuela la que se encuentra alejada, porque está hecha desde otro formato de pensamiento, pero la educación que se recibe en casa sigue respondiendo a los principios del *sumak kawsay*, a la forma de vida comunitaria.

Por otra parte, en el ámbito de lo escolar y el SEIB, es importante reconocer que hubo innovaciones pedagógicas importantes. Por ejemplo, es conocido el caso de la Unidad Educativa Experimental Activa Intercultural Trilingüe Inka Samana (UEAITIS), ubicada en Saraguro, en donde a partir de formas de educación propia del pueblo kichwa saraguro y herramientas de la educación activa, crearon un "sueño pedagógico" que funcionaba sobre la base de los principios del amor y la libertad, entendida esta última como la posibilidad de ser y hacer asumiendo la responsabilidad sobre los actos y recordando que la propia libertad termina cuando se encuen-

tra con la de otros. En el funcionamiento de la Unidad Educativa no había horarios ni grados, además de que los espacios se adecuaron para tener amplitud estructural que permitiera a los estudiantes interactuar con diferentes materiales concretos y juegos. Cada docente se convertía entonces en un facilitador de procesos, no en alguien que enseña y califica, era más bien un acompañante (J. M. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, entrevista personal, 28 de agosto de 2014).

Pero al darse la reforma educativa de la revolución ciudadana, el modelo educativo de Inka Samana tuvo que adecuarse al currículo nacional:

La libertad no está quitada, la libertad sigue, pero tienes la libertad ahora con una gran responsabilidad (...) porque tenemos que cumplir con los llamados estándares de calidad. Entonces las instituciones educativas cuando ya están funcionando y van a ser evaluadas, entonces no nos medirán por el rendimiento de los estudiantes, sino por cuánto cumpliste los estándares de calidad. Entre los estándares están los de los estudiantes, los de los maestros, los de los administrativos. Entonces, si se han cumplido todos los estándares de calidad, es porque la institución es de calidad. Entonces las cuestiones innovadoras, se están adecuando a la ley (J. E. Pineda, Interventor-Rector de Inka Samana, entrevista personal, 26 de agosto de 2014).

En aras de cumplir con la “calidad educativa”, el proceso metodológico desarrollado a través de años de experiencia se vio cortado, lo que ha causado malestar entre los docentes, que ahora observan que tienen que “instruir y no formar”:

...nosotros estamos aquí, pero ya no es posible. Nos dan 40 minutos, 80 minutos para que demos materia académica, para que les instruyamos, y en eso se acabó la hora y corren a otra área. Entonces no hay tiempo para que nos sentemos a conversar. En cambio, con nuestro proyecto educativo venían a trabajar los estudiantes, se sentaba cada quien a trabajar, o en grupos a veces se ayudaban, entonces yo tenía el tiempo para trabajar la parte emocional, psicológica, con el estudiante. Conversar, dialogar, qué le pasa, por qué esta así, por lo menos para que el estudiante vaya adquiriendo confianza. Pero ahora no hay cómo, no hay tiempo” (M. C. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, entrevista personal, 28 de agosto de 2014).

Si bien es cierto que el argumento oficial para estandarizar el mismo currículo es que bajo la modalidad anterior se generaron escuelas mediocres y otras innovadoras, porque había demasiada “flexibilidad”, ahora se imponen parámetros de trabajo y criterios de evaluación que no permiten hacer del acto educativo un momento de disfrute, sino lo vuelven en proceso de producción de “buenos ciudadanos”, capaces de aportar al cambio de matriz productiva del país. Es importante hacer notar cómo, a pesar de que el argumento para eliminar la autonomía de la DINEIB y el SEIB, se basó en la crítica de que se habían generado escuelas de élite y otras para pobres, el gobierno está creando esa misma división al promover acciones como los “bachilleratos internacionales”<sup>7</sup> y las 4 “universidades emblemáticas”.<sup>8</sup>

En este sentido, otro motivo de discordia ha sido la creación de las llamadas “Unidades Educativas del Mile-

7 <<http://educacion.gob.ec/bachillerato-internacional/>>

8 <<http://www.educacionsuperior.gob.ec/la-era-del-conocimiento-arranca-con-la-creacion-de-4-universidades-emblematicas/>>

nio" (UEM), que resultan de la firma de los Objetivos del Milenio por parte del Ecuador,<sup>9</sup> y se constituyen en espacios educativos en los que se concentrará a estudiantes de diferentes comunidades para brindarles el equipo y tecnología de punta que les permita ser competitivos, y se disminuyan costos derivados de la existencia de múltiples planteles. Lo anterior implica cerrar escuelas comunitarias y alejar a los niños y jóvenes de sus contextos familiares, por lo que se ha dado el descontento de la población, y en algunos casos disputas entre comunidades para ser elegidas como sede de las Escuelas del Milenio.

Lo más visible es la globalización de la educación. Están planteando las Unidades Educativas del Milenio, que prácticamente están amenazando, irrespetando las particularidades de los pueblos. La estrategia es amontonar a todos, y el amontonamiento absorbe, masifica, y al masificar se debilitan las diversidades. (...) No respetan la decisión de las comunidades, extraen niños de unas comunidades a otras, y eso implica toda una realidad sociocultural y debilitamiento, porque están poniendo énfasis simplemente en la infraestructura, en el equipamiento, están dándole fuerza a la parte del internet... ¡súper bien!, pero eso lo están viendo como prioridad. Pero el otro componente, el componente comunitario, organizativo, humano, eso prácticamente en los procesos de amontonamiento, de masificación, queda de lado (P. Guamán, kichwa saraguro director de interculturalidad de Saraguro, entrevista personal, 4 de septiembre de 2014).

En uno de los "enlaces ciudadanos" del presidente Rafael Correa, en 2013,

señaló frente a las primeras muestras de descontento con las UEM, que quienes no quieren este tipo de escuelas lo hacen porque quieren seguir en el subdesarrollo y definió, a las escuelas comunitarias, como "escuelas de la pobreza" por sus deficientes instalaciones y personal docente:

...si no quieren escuelas del milenio con nueva tecnología e infraestructura no hay ningún problema (...) que nos pasen la lista de comunidades para no construir allí escuelas del milenio, pero luego no se quejen de la pobreza y el subdesarrollo con nosotros (...) sino con sus pésimos dirigentes que fomentan la miseria y la mediocridad en las comunidades.<sup>10</sup>

Esta declaración nuevamente deja ver la diferencia entre el proyecto gubernamental y el de las nacionalidades y pueblos indígenas, pues mientras que el primero apunta a combatir el subdesarrollo, el segundo busca fortalecer el tejido comunitario, tal como lo deja ver el objetivo 3o. del levantamiento indígena convocado el 10 de agosto de 2015:

...exigimos el fortalecimiento de los modelos de educación comunitaria, nos oponemos rotundamente al cierre de las escuelas comunitarias. Nuestra defensa no es de la infraestructura en su situación actual, defendemos un modelo pedagógico y de generación de conocimientos y saberes acorde con la realidad cultural y local.<sup>11</sup>

La situación antes descrita ha sido afrontada mediante diversas estrategias, generándose experiencias que recuperan las "escuelas clandestinas", principalmente en algunos lugares de la Sie-

9 <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>

10 Recuperado de: [http://ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news\\_user\\_view&id=204085&umt=no\\_son\\_escuelas\\_comunitarias\\_son\\_escuelas\\_pobreza\\_afirma\\_presidente](http://ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=204085&umt=no_son_escuelas_comunitarias_son_escuelas_pobreza_afirma_presidente)

11 Recuperado de <http://cosal.es/conaiecuador-manifiesto-del-levantamiento-indigena-y-popular-del-campo-y-la-ciudad/>

rra, donde han decidido salir del sistema educativo oficial para continuar con la educación comunitaria. Un caso específico es un grupo de padres de familia y docentes de la UEAITIS que decidieron crear la Comunidad Indígena Activa Intercultural Trilingüe Inka Samana (CIAITIS, hoy denominada Yachay Kawsay Comunidad de Interaprendizaje Activo Intercultural Trilingüe) como un espacio de aprendizaje comunitario, una vez que la UEAITIS se ha ceñido al sistema educativo nacional impuesto por la LOEI.

La estrategia es, entonces, volver a la educación comunitaria, al fortalecimiento de las relaciones familiares y locales para contrarrestar la imposición de una forma de entender la educación que, aunque se llama intercultural, apunta a, y parte de, una visión del mundo dominante. El referir a la educación comunitaria en lugar de a la educación intercultural implica una toma de posición, pues lo que ha ocurrido en los últimos años en Ecuador, es un proceso de usurpación del significado de la interculturalidad por parte del Estado:

Vea, el discurso es bonito. Antes soñamos aquí que el Ecuador sea plurinacional, ¿de qué nos sirve?, para nada. Está ahí que es plurinacional, que es intercultural, la ley de educación se llama ley de educación intercultural. ¿Para qué sirve?, para nada. Todo lo contrario, es una usurpación simbólica con la cual te robas el discurso y con eso dominas a los mismos pueblos. Entonces para mí la única forma de ejercer la interculturalidad es compartir el poder, pero qué significa eso. No significa poner ministros indígenas, no tiene sentido eso, porque van solamente a obedecer. La única manera es que si todos los sectores de la sociedad nos sentamos a hacer un plan de desarrollo, llamémoslo así, un plan de Estado sustentable a largo plazo, y luego eso se ejecuta quien quiera que esté en el poder,

de cualquier gobierno que sea, pero que las poblaciones puedan exigir que eso suceda. Sin poder, si no compartes el poder, no hay tal interculturalidad (...) se ha hablado que interculturalidad es diálogo de saberes pero eso no sirve para nada, porque ellos están con deseos de conocer nuestros conocimientos, ¿pero; para qué?, para seguirnos dominando (L. Montaluisa, Kichwa de Cotopaxi fundador de la DINEIB, entrevista personal, 27 de octubre de 2014).

Lo que hay detrás de la asignación de sentidos a lo intercultural es la oposición entre diferentes proyectos de sociedad, que implica luchas de poder, de construcción de hegemonía y de contrahegemonía.

## Conclusiones

Existen diferentes entendimientos de la EIB, tanto a nivel supranacional como a niveles más locales, y en esa polifonía pueden llegarse a encontrar grandes contradicciones que parecen evidenciar la imposibilidad de desmontar ciertas prácticas liberales de la escuela, tales como la competencia entre personas. En sus inicios, el planteamiento de la EIB en Ecuador se mostró como una apuesta de movimiento societal descolonizadora, pero dificultades internas vinculadas a la adecuación de su propuesta al sistema educativo existente y a la institucionalidad escolar dominante, llevaron a una crisis que fue aprovechada por el gobierno de la “revolución ciudadana” para promover una reforma educativa de largo alcance.

Aunque la Constitución de 2008 reconoce los principios de la plurinacionalidad e interculturalidad como fundamentales para toda política de Estado, en la práctica no se han podido concretar acciones que resulten congruentes. En el caso de la EIB, al intentar reducir lo que

se identificaron como brechas de desigualdad entre la educación hispana y la bilingüe, y al interior mismo de la bilingüe, se inhibió la innovación y se han impuesto criterios de acreditación que apuntan a principios que contradicen el buen vivir comunitario.

Desde el movimiento indígena, que lleva algunos años también en crisis, se ha dado un debate sobre qué hacer:

Hay quienes sostienen la educación comunitaria propia, apartada del Estado. Es decir, nosotros armamos nuestra educación sin necesidad de reconocimiento del Estado (...) [Otros] creemos que no debemos renunciar al derecho a la educación reconocida por el Estado y debemos mantener esa pelea. Entonces hay varias posiciones, no hay una sola. Pero no es que hay un divorcio entre los que mantienen una tesis u otra, sólo estamos debatiendo" (F. Simbaña, kichwa kitu kara directivo de la CONAIE, entrevista personal, 30 de octubre de 2014).

Mientras se desarrolla ese debate, se ponen en práctica acciones en diferentes puntos del país. Es innegable que dentro de las nacionalidades y pueblos indígenas hay quienes apoyan las políticas impulsadas por el actual gobierno y reproducen los discursos de la meritocracia y el cambio de la matriz productiva, pero también hay otros sectores que haciendo un ejercicio de reconstrucción de la memoria se remiten a las luchas emprendidas por los *taitas* y las *mamas* para liberarse de la dominación colonial, recuperando la educación comunitaria en el proceso.

## Bibliografía

- Bengoá, J.  
2000 *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Bretón Solo de Zaldívar, V.  
2008 "De la ventriloquia a la etnofagia o la etnización del desarrollo rural en los Andes ecuatorianos". En M. Martínez Mauri y E. Rodríguez Blanco (coords.) *Intelectuales, mediadores y antropólogos. La traducción y la reinterpretación de lo global en lo local* (pp. 113-136). España: Serie, XI Congreso de Antropología de la FAAEE. Donostia/Ankulegi Antropología Elkartea. Recuperado de <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0707Solo-Zaldivar.pdf>
- Chalán, P.  
2014 "Perspectivas de educación intercultural y sus proyecciones para el desarrollo comunitario", presentada durante el *Foro sobre educación comunitaria*, Saraguro, 9 de agosto de 2014.
- DINEIB  
1993 *MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ecuador *mama llakta shimi rimaykunamanta, kawsaykunamanta yachay*. Ecuador: DINEIB.
- Favre, H.  
1999 *El indigenismo*. México: FCE.
- Falconí, F.  
2013 "Presentación". En *Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Ecuador: SENPLADES.
- González Terreros, M. I.  
2011 *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM/CLACSO.
- Guachamín Calderón, W.  
2005 *Educación e interculturalidad: Reflexiones desde la comunidad Chanchán Tío Cajas*. Quito: Tesis inédita de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hale, Ch. R.  
2007 "¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guate-

mala". En M. L. Lagos y P. Calla (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 285-346). Bolivia: Cuaderno de Futuro 23. Informe de Desarrollo Humano, PNUD.

Krainer, A.

1996 *Educación Bilingüe Intercultural en Ecuador*. Quito: Abya-Yala.

Küper, W.

1998 "Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos", *Pueblos indígenas y educación*, 45-46, pp. 77-83.

Lalander, R. y Ospina Peralta, P.

2012 "Movimiento indígena y revolución ciudadana en Ecuador", *Cuestiones Políticas*, 48(28), pp. 13-50.

Moya, R.

1989 "Políticas educativo-culturales y autogestión: el caso de Ecuador". En L. E. López y R. Moya (eds.) *Pueblos indios, estados y educación* (pp. 107-132). Perú: MEC-GTZ.

Salamea Córdoba, M.

2014 Una "revolución" sin ciudadanía. En VV. AA. *La restauración conservadora del correísmo* (pp. 18-29). Quito: Monte Cristi Vive.

Sierra, N.

2013 "Breves reflexiones sobre el poder como instrumento de dominación. Radiografía de la dominación correísta". En VV. AA. *La restauración conservadora del correísmo* (pp. 30-38). Quito: Monte Cristi Vive.

Taibo II, P. I.

2013 *Yaquis: historia de una guerra popular y de un genocidio de México*. México: Planeta.

Tapia, L.

2008 *Política salvaje*. La Paz: Muela del Diablo/Comuna/CLACSO.

Valko, M.

2013 *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Buenos Aires: Continente.

Walsh, C.

2014 "¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos", *Nuestra América*, (4).

## Entrevistas

A. Kowii, kichwa otavaleño poeta y docente universitario, 18 de noviembre de 2014.

F. Simbaña, kichwa kitu kara directivo de la CONAIE, 30 de octubre de 2014.

J. E. Pineda, Interventor-Rector de Inka Samana, 26 de agosto de 2014.

L. Montaluísa, Kichwa de Cotopaxi fundador de la DINEIB, 27 de octubre de 2014.

M. C. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, 28 de agosto de 2014.

J. M. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, 28 de agosto de 2014.

P. Guamán, kichwa saraguro director de interculturalidad de Saraguro, 4 de septiembre de 2014.

R. Moya, especialista en EIB, 17 de noviembre de 2014.