

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador  
Departamento de Sociología y Estudios de Género.  
Convocatoria 2020-2022

Tesis para obtener el título de maestría en Sociología

Transformación del proyecto político intercultural pedagógico de la Unidad Educativa  
Intercultural Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay

Freddy Patricio Castillo Cárdenas

Asesora: Cristina Cielo

Lectoras: Ana Krainer y Kuymi Tambaco Díaz

Quito, abril de 2023

## **Dedicatoria**

A María España, porque me enseñó de donde veníamos y valorizar nuestro origen, y porque no pasa un día sin que la extrañe. A mi madre y tíos por estar siempre a mi lado y encaminándome a la superación. A José creador de la UECIB Tinku Yachay, ejemplo de lucha y esfuerzo que junto a la comunidad de los barrios de Santos Pamba intentan sostener la identidad de los pueblos y nacionalidades indígenas en el sur de Quito.

## Índice de contenidos

<b>Resumen</b> .....	8
<b>Agradecimiento</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	10
<b>Capítulo 1. Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador</b> .....	14
1.1. Apuesta política de la educación intercultural.....	14
1.2. Proyectos educativos interculturales y educación intercultural.....	18
1.2.1. Como proyecto político en el contexto ecuatoriano.....	18
1.2.2. Propuesta epistemológica.....	20
1.3. Educación intercultural en Ecuador.....	22
1.3.1. Antecedentes históricos de la educación intercultural en Ecuador.....	22
1.3.2. Educación intercultural.....	24
1.4. Educación intercultural como planteamiento de la MOSEIB.....	25
1.4.1. Legislación internacional.....	26
1.4.2. Legislación nacional.....	29
<b>Capítulo 2. Pedagogía y urbanización de la educación intercultural</b> .....	31
2.1. Pedagogía como apuesta política.....	31
2.2. Pedagogía y tecnología en la educación intercultural.....	32
2.2.1. Métodos pedagógicos de la interculturalidad.....	32
2.2.2. Interculturalidad y las nuevas tecnologías.....	33
2.3. Poblaciones indígenas en barrios periurbanos en Ecuador.....	35
2.3.1 Procesos migratorios indígenas al Distrito Metropolitano de Quito.....	35
2.4. Proyectos educativos interculturales en Quito.....	36
<b>Capítulo 3. Guamaní y la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay</b> .....	41
3.1. Contexto de estudio Guamaní.....	41
3.2. MOSEIB en la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay.....	42

3.2.1. Creación de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay .....	42
3.2.2. Metodología de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay .....	43
3.2.3. Las TIC en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay .....	53
3.3. Apuesta política en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay .....	54
<b>Capítulo 4. La transformación de la educación intercultural con la Covid-19 .....</b>	<b>61</b>
4.1. Educación intercultural en la pandemia.....	62
4.2. Impacto de la Covid-19 en la educación y en la interculturalidad.....	67
4.2.1. Impacto de la pandemia en escuelas comunitarias e interculturales .....	68
4.3. Transición: Quiebre educacional en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay.....	69
4.3.1. Pedagogía intercultural en la pandemia .....	74
4.4. Utilización de las TIC en la Unidad Educativa Intercultural Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay durante la pandemia .....	78
<b>Conclusiones .....</b>	<b>82</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>85</b>
<b>Entrevistas.....</b>	<b>91</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>92</b>

## **Índice de ilustraciones**

Ilustración 3.1 Plan de estudios para EGIBIB.....	45
Ilustración 3.2 Plan de estudio del BGUIB .....	46

## **Lista de abreviaturas y siglas**

AZQ: Administración Zonal Quitumbe

ATIRY: Asociación de Trabajadores Independiente Runacunapak Yuyay

CEDEIB-Q: Centro Experimental de Educación Intercultural Bilingüe Quito

DINEIB: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

EGIBIB: Educación General Básica

EIFC: Educación Infantil Familiar Comunitario

FCUNAE: Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana

ERPE: Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador

FEI: Federación Ecuatoriana de Indios

IPS: Inserción a los Procesos Semióticos

INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

EBI: La Educación Intercultural Bilingüe

LOIE: Ley Orgánica de Educación Intercultural

MINEDUC: Ministerio de Educación del Ecuador

MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

MOIQ: Movimiento Indígena de Quito

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PAI: Proceso de Aprendizaje Investigativo

SEIBE: Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación

SEIB: Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

TAC: Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

UECIB: Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe

## **Cláusula de cesión de derechos y publicación de tesis/tesina**

Yo, Freddy Patricio Castillo Cárdenas, autor de la tesis titulada “Transformación del proyecto político intercultural pedagógico de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología, concedido por la Facultad Latinoamericana de ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, abril de 2023

Firma

Freddy Patricio Castillo Cárdenas

## **Resumen**

La educación intercultural bilingüe en Ecuador surge como una postura política y una alternativa al modelo tradicional de educación, permitiendo a los pueblos y nacionalidades indígenas revitalizar sus universos culturales y enfrentar las condiciones que ha generado la implementación del pensamiento occidental (o colonialidad) en la región de América Latina. El presente trabajo se enfoca en las estrategias metodológicas y pedagógicas de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay ubicada en Santos Pamba (Guamaní) al sur de la ciudad de Quito, y describiendo así las estrategias en el procesos de enseñanza-aprendizaje implementadas por esta comunidad educativa (incorporando la participación de todos los actores que la componen) frente a la pandemia de Covid-19, analizando la transformación de la pedagogía intercultural de la institución, así se tiene como objetivos describir las transformaciones del Sector de Santos Pamba, identificar las estrategias pedagógicas interculturales de la unidad educativa antes de la pandemia y analizar las transformaciones que sufrió la pedagogía durante la contingencia. En este sentido, se concluyó que, si bien la pandemia afectó a la educación a nivel nacional, el sector más vulnerado fue el de la educación intercultural bilingüe, debido a que las estrategias planteadas desde Estado para garantizar la continuidad de la misma no pudieron satisfacer las necesidades educativas de los pueblos y nacionalidades indígenas en Ecuador.



## **Agradecimiento**

Con la finalización esta tesis de maestría en FLACSO, quiero agradecer a mi querida madre Olga Cárdenas Yaguana, a mi tío José Cárdenas Yaguana y su esposa Dora Causaya, que han estado presentes en todo momento con su ejemplo de superación y lucha, que siempre han apostado por mi educación haciendo posible mis proyectos.

Agradezco a las autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay, en especial al señor rector MSc. José Cuichan por abrirme las puertas y juntos poder entender y analizar a la interculturalidad desde los barrios altos de Santos Pamba.

Mi agradecimiento a la PhD. Cristina Cielo, académica de FLACSO por acompañarme, apoyarme, inspirarme y guiarme con sus conocimientos y cariño en la presente investigación. De igual manera agradezco a las académicas Anita Krainer y Kuymi Tambaco por haber sido lectoras y miembros del Tribunal Evaluador del plan de tesis. Por último, agradezco al Dr. Freddy Simbaña por compartir su experiencia desde la academia en el campo de la educación intercultural en las zonas urbanas.

## **Introducción**

La educación intercultural bilingüe, surge en América Latina no solo como una alternativa al modelo tradicional de educación, sino como una apuesta social y política que brinda herramientas a los pueblos y nacionalidades indígenas para revitalizar sus universos culturales, así como enfrentar a las condiciones que ha generado la implementación del pensamiento occidental (en aspectos sociales, políticos y económicos) en la región.

En Ecuador, la educación intercultural bilingüe es resultado de un proceso histórico de lucha de los movimientos indígenas, teniendo antecedentes en el marco educativo desde la década de los 60 del siglo XX. En este sentido se puede mencionar las experiencias de las Escuelas Indígenas de Cayambe, el Instituto Lingüístico de Verano, Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), Escuelas bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE), entre otras. Dichas experiencias, llegaron a institucionalizar a la educación con enfoque intercultural a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en el año de 1988 y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1992.

El modelo de educación intercultural bilingüe representa un referente ideológico, cultural y filosófico, que ha guiado los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje de los pueblos y nacionalidades indígenas en Ecuador, tanto por la metodología como la consideración de los actores del campo educativo, la priorización de estrategias pedagógicas, y la revitalización cultural a través de la enseñanza en idiomas originarios y de tradiciones propias de los universos culturales. El Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), garantiza la puesta en escena de este modelo a través de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), normativas y leyes como la Ley Orgánica de Educación Intercultural; todo esto enmarcado en normativas internacionales que promueven la Carta de los Derechos Humanos.

En marzo de 2020, el país entró en una crisis sin precedentes, gracias al avance a escala mundial de la pandemia por la Covid-19, lo que puso en jaque la cotidianidad de los y las ecuatorianas, que, en pro de preservar la salud, se implementó una cuarentena nacional, llevando todos los ámbitos como el trabajo y la educación hacia lo virtualidad. Sin duda alguna, el campo que tuvo mayor afectación por esta contingencia fue el de la educación, teniendo en cuenta que Ecuador hasta ese año, poseía un nivel bajo en cuanto a conectividad (ya sea por cobertura como por acceso al servicio como tal) así como al acceso a

equipamiento como tal, sobre todo para las poblaciones más vulnerables y marginadas del país, por ejemplo, la población indígena, tomando en cuenta aspectos como el laboral y el de la ubicación (como por ejemplo, las comunidades que se ubican en la ruralidad o que de plan se encuentran en la Amazonía). Esta problemática no fue ajena a lo que vivieron las poblaciones indígenas de las zonas periurbanas de las ciudades, como en el caso de estudio del presente trabajo, la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ubicada en Santos Pamba, ubicada en Guamaní, al sur de Quito.

Es en este contexto que se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido las respuestas pedagógicas de la comunidad educativa de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Comunitario Tinku Yachay y sus implicaciones para la interculturalidad frente a la irrupción de la Covid-19, en Santos Pamba en Quito?

### **Objetivo General.**

Analizar la transformación con la irrupción de la Covid-19 en la pedagogía e interculturalidad de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Comunitaria Tinku Yachay.

### **Objetivos específicos.**

- Describir las transformaciones del sector Santos Pamba, tanto en términos demográficos como en su organización local y barrial, en el contexto económico, político, cultural y social desde 2000 hasta el presente.
- Identificar las estrategias pedagógicas interculturales de en la Unidad Educativa Intercultural Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay antes de la pandemia, y lo que esto significaba frente a las desigualdades sociales para los docentes y las autoridades.
- Analizar las transformaciones que sufrió la pedagogía en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay durante y después de la pandemia, y sus implicaciones para el proyecto político de la interculturalidad.

El presente trabajo de investigación plantea una metodología de carácter cualitativa, partiendo de un *Estado del Arte*<sup>1</sup> que comprende la revisión documental que permite enmarcar la pregunta y objetivos de la investigación desde una mirada histórica, estableciendo así una línea de tiempo que permite observar de manera cronológica los diferentes procesos que ha

---

<sup>1</sup> El “Estado del Arte” o “Estado de la técnica” es un término utilizado en el ámbito académico y científico para referirse al nivel actual de conocimiento o desarrollo en una determinada disciplina o campo de investigación. Se trata de una revisión exhaustiva de la literatura científica y técnica disponible sobre un tema en particular, con el objetivo de identificar los avances más recientes, las tendencias emergentes, las brechas en el conocimiento y las limitaciones en la investigación existente (López et al. 2019)

tenido la educación intercultural como proyecto político y su incidencia en la educación como en las posibilidades políticas en barrios periurbanos de la ciudad de Quito.

Una vez realizada la revisión documental sobre el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y su incidencia como proyecto político, se realizó una *Investigación Etnográfica*,<sup>2</sup> la cual mediante de la observación participante dentro de la institución y la implementación de entrevistas a actores claves de la unidad educativa ayudaron a comprender cómo se ha constituido y transformado la educación intercultural bilingüe desde diferentes perspectivas, tanto en aspectos previos a la contingencia de la pandemia como durante la misma. En cuanto a las entrevistas, se contó con la participación de diferentes actores entre ellos: autoridades del plantel educativo, docentes y padres/tutores, y estudiantes (y exestudiante), dando un resulta 11 entrevistas, esto permitió entender de primera mano, la experiencia más reciente sobre las transformaciones con la llegada de la Covid-19. Con el objetivo de entender las dinámicas de experiencias que a lo largo de los momentos señalados y a académicos especialistas sobre educación intercultural en contextos urbanos y periurbanos, también se entrevistó al Freddy Simbaña, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, experto en temas de interculturalidad y educación.

Con la recopilación de información como estrategia metodológica, se analizaron los datos a través de la construcción de la una línea de tiempo que, de manera integral y estructura, permitió analizar e identificar los puntos de quiebre y las transformaciones a lo largo de la trayectoria de la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, que se presenta como una los diversos movimientos y organizaciones indígenas (a nivel histórico) y su articulación en las zonas periurbanas de la ciudad de Quito.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: en un primer capítulo, de *Educación intercultural bilingüe en Ecuador*, se realizó un recuento sobre la apuesta política de la educación intercultural, un acercamiento a los proyectos educativos interculturales (como proyecto político en el país y como propuesta epistemológica), también se abordó a la temática de la educación intercultural en función de sus antecedentes históricos (como parte de un proceso político gestado por las organizaciones indígenas durante el siglo XX) para finalizar el recuento con la transformación en la educación en el período de la Revolución

---

<sup>2</sup> La investigación etnográfica es un método de investigación social que se centra en el estudio detallado de las prácticas culturales y sociales de un grupo o comunidad en particular. Este enfoque se basa en la observación participante y la inmersión en el contexto cultural del grupo estudiado, con el objetivo de comprender y describir las prácticas, valores y creencias de los miembros de ese grupo (Hammersley et al. 2007).

Ciudadana. Y finalmente, abordar al MOSEIB desde las legislaciones (nacionales e internacionales) que la sustentan.

En el segundo capítulo, de *Pedagogías y urbanización de la educación*, se abordó temas como el de la pedagogía como una política, y la pedagogía y tecnologías en función de la educación intercultural. En este mismo capítulo también se habló sobre las poblaciones indígenas en contextos urbanos como parte de procesos migratorios, focalizado en la ciudad Quito, y una revisión sobre los proyectos educativos interculturales gestados en esta ciudad.

El tercer capítulo, de *Guamaní y la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay*, se hace un abordaje directo al caso de estudio, comenzando con un análisis del contexto del sector de Guamaní, la creación de la unidad educativa en función del MOSEIB, las metodologías utilizadas en la institución en función a la educación intercultural y el uso de las TIC en este mismo contexto, y finalmente se abordó la apuesta política y cultural de la unidad educativa.

Y el capítulo cuatro de *La transformación de la educación intercultural en la Covid-19*, donde se abordó a la educación intercultural en la contingencia, su impacto en la educación y en la interculturalidad, y como afectó directamente en las unidades educativas y centros comunitarios. Posteriormente se analiza a la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay durante la pandemia, el quiebre en la educación intercultural, y la transformación en las metodologías implementadas, así como la utilización de las TIC por parte de la institución para dar continuidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **Capítulo 1. Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador**

La Educación Intercultural Bilingüe (EBI) en Ecuador es una parte histórica y fundamental de las demandas del Movimiento Indígena. El proceso de formación de este modelo educativo ha sido parte de una propuesta decolonial que surge de una lucha política, social, educativo y cultural frente a las instituciones del Estado. En este sentido, la formulación de los proyectos educativos en las escuelas bilingües interculturales está inmersa dentro de la formulación de los proyectos políticos que parten desde los movimientos sociales indígenas que después son incorporadas al sistema de educación nacional y reformuladas por disposiciones estatales.

En este capítulo se abordará tanto de manera conceptual y como estrategia educativa implementada en Ecuador. La primera sección de este capítulo aborda a la educación intercultural como apuesta política; posteriormente se habla sobre los proyectos educativos interculturales y la educación intercultural desde lo político y cultural, así como desde de la propuesta epistemológica; en una tercera sección se introducirá en la educación intercultural implementada en Ecuador, haciendo hincapié en los antecedentes históricos que preceden a esta; continuando en la sección cuatro, con la educación intercultural implementada por el MINEDUC en las últimas dos décadas, revisando de manera breve a la misma en el contexto del gobierno de la Revolución Ciudadana; y finalmente se abordará a la educación intercultural dentro del MOSEIB, y las legislaciones (tanto internacionales como nacionales) que la sustentan.

### **1.1. Apuesta política de la educación intercultural**

En términos generales y muy escuetos, se puede entender a la interculturalidad como una referencia a la relación entre las culturas, sin tomar en cuenta qué tipo de relación exista (simétrica o asimétrica). En este sentido, dentro del concepto de la interculturalidad, se pueden distinguir a la interculturalidad funcional y a la interculturalidad crítica (Tubino 2004), la primera apela a los discursos de diálogo, negociación y consenso entre diferentes culturas, pero a su vez oculta problemas reales de subordinación o neocolonialismo; mientras que la segunda, busca la transformación de la sociedad sobre el respeto a la diversidad, la diferencia y la ciudadanía diferenciada.

Es en la interculturalidad crítica, donde se busca suprimir las asimetrías por métodos políticos. De acuerdo a Catherine Walsh (2005) el concepto de interculturalidad (el cual está relacionado con la construcción de conocimientos otros, de una práctica política) en el contexto de Latinoamérica está fuertemente relacionado con el campo educativo,

principalmente en la educación bilingüe e indígena, es decir, que esta concepción está relacionada con el conocimiento, con el saber.

Aquí se evidencia la construcción de una nueva agencia o iniciativa indígena con relación al problema del saber, lo que podemos denominar una política epistémica, en torno a la interculturalidad (la interculturalidad epistémica), dirigida a enfrentar a transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento occidental (Walsh 2005, 43).

Respecto al conocimiento, Walsh (2005) menciona que está relacionado y forma parte integral de la construcción organización del sistema mundo, el cual está sujeto a procesos geográficos, geopolíticos y geoculturales. El conocimiento, impuesto en América Latina es de corte eurocéntrico, garantizado por la que Aníbal Quijano denomina colonialidad del poder, gracias a la conquista y colonialización de la región durante desde el siglo XVI. Esta colonialidad se sustenta en una jerarquía racial y en la formación de identidades sociales (blancos, mestizos, mulatos, indígenas), definiendo al mismo tiempo cuáles de estas son concebidas como negativas. La organización de la colonialidad del pensamiento se pone en manifiesto a partir de centros de poder y regiones subordinadas, y también se hace presente en el campo de lo epistémico, mientras que la colonialidad de poder se sustenta a través de un marco filosófico de modernidad europea.

De acuerdo a Mignolo, el pensamiento decolonial propone un cambio en la geografía de la razón que implica un proceso de resignificación, tanto en la elaboración de una comprensión crítica de la diferencia epistémico colonial, como en la formación y transformación del sistema mundo moderno/colonial en zonas “periféricas” en América Latina (Donoso 2013), es decir, la decolonialidad presenta la base para la emancipación intelectual “... se puede resignificar la epistemología moderna para dar cabida a los fenómenos culturales que constatan el agotamiento del proyecto de modernidad y que elaboran, asimismo, cambios sociales que superen los tradicionales binarismos representativos de la filosofía moderna” (Donoso 2013, 56).

La interculturalidad a largo rasgos implica un modelo alternativo de desarrollo frente al modelo “civilizatorio” que se promueve a través de la globalización del pensamiento occidental, es decir que, desde esta perspectiva, la interculturalidad es un proyecto y/o una estrategia que busca la dignidad humana, a través del reconocimiento de la diversidad cultural (y en este sentido las diferentes cosmovisiones, conocimientos) en pro de mejorar la vida

común. Este reconocimiento no se realiza de una manera estática en el tiempo, no se trata de romantizar o de folklorizar a los pueblos y nacionalidades indígenas, sino que se fundamenta en las prácticas desde estas mismas comunidades y en el proceso de liberación que conlleva su revitalización en el interior mismo del universo de estas culturas.

Hay que tomar en cuenta que la cultura, como concepto, es un entramado de manifestaciones (expresiones tangibles y no tangibles) y de representaciones (la cosmovisión) de un pueblo en particular (Guerrero 2002), es decir, que genera tipos específicos de subjetividades y de maneras de relacionarse con el entorno. Pero la cultura no es un concepto estático, y más bien, se encuentra en permanente construcción gracias a los sujetos que componen una comunidad, y por ende no se puede hablar de una cultura (en singular) sino de cultural (en plural), por lo cual se puede afirmar que son y están “vivas, abiertas y móviles [...] son plurales y heterogéneas [...] están interrelacionadas entre sí [...] pueden condicionar, pero no pueden absorber el espacio biográfico de una persona” (Santos 2017).

El ser humano con relación a la cultura se puede leer desde un doble sentido, creado por y creador de la cultura (Santos 2017). En este sentido, la cultura es la situación de la condición humana, y no la condición humana misma, ya que esta es la libertad, por lo cual, no hay uso de la libertad sin condicionamiento cultural y no hay cultura humana sin el ejercicio de la libertad. En el contexto Latinoamericano, la cultura hegemónica (la occidental) se presenta como un concepto de universalidad, desvaneciendo los universos culturales, y este proyecto se ha puesto en manifiesto en los últimos 500 años. Por lo cual, la interculturalidad se presenta como una posibilidad tanto de interpretación de la historia como de un horizonte (a futuro) en el cual el ser humano sea pensado desde la pluralidad y la interacción.

Desde esta perspectiva, se puede abordar a la educación intercultural, como un elemento de liberación, a lo cual se puede acotar lo planteado por Paulo Freire, quien comparte esta visión de culturas vivas y dinámicas, no aisladas y que están en constante interacción. En este sentido se puede mencionar que en la obra de Freire pensada en función de la interculturalidad se reconoce que la escuela (la educación) se encuentra permanentemente abierta al cambio, el proceso de aprendizaje-enseñanza exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural del estudiante (del educando); este proceso también está sujeto a la reflexividad sobre las prácticas, es decir, que permiten una actitud crítica e investigativa sobre el proceso mismo de la educación; así también se puede mencionar de una propuesta educativa que problematice la educación bancaria, es decir, la educación como una crítica a la transmisión “tradicional”



de la educación como la memorización, y abarca también la utilización de otros materiales, que fomenten por ejemplo la formación psicomotriz (Muñiz 2018).

La interculturalidad también se relaciona al pensamiento de Freire en el concepto de justicia social y la posibilidad de cambio que todos los seres humanos poseemos; se reconoce la voluntad política de cambio, sobre todo porque la práctica educativa no es neutra y puede ser abordada desde una dimensión técnica como metodológica; desde esta misma apuesta política, también se puede mencionar la diversidad lingüística desde la diversidad cultural y la revitalización de la lengua materna (en el cual el docente posee un rol importante). Es desde la pedagogía de la liberación planteada por Freire que se fundó las bases de una pedagogía decolonial, ya que plantea a los procesos de enseñanza-aprendizaje, epistemología y metodología liberadora, que tenga la capacidad de transformar el orden político y social de los pueblos y culturas que han sido sometidos y oprimidos por la colonialidad eurocéntrica (Méndez-Reyes 2021).

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, se puede evidenciar que la pedagogía decolonial posee una estrecha relación con la interculturalidad, y posee una vital importancia al momento de crear una sociedad intercultural y plurinacional, sobre que la interculturalidad apunta a una reconstrucción sociopolítica de las relaciones de saber y poder (Méndez- Reyes 2021). La pedagogía pensada desde lo decolonial implica superar la univocidad de los referentes occidentales, lo que permite acceder a una pedagogía crítica y a una educación popular. Méndez (2017) caracteriza a la pedagogía decolonial en función a:

- Trasciende la pedagogía tradicional, en el cual se encuentra anclada la educación “formal”;
- Se construye una educación mayéutica y dialógica, donde se fusionan e interrelacionan las otras perspectivas pedagógicas no occidentales y occidentales.
- Supera la práctica de dominio y colonialidad eurocéntrica apostando por la decolonización epistémica y pedagógica.
- Renuncia a toda postura reduccionista, mediante la interpretación de lo propio, reconociendo la multiplicidad de voces, en la cual cada uno es percibido al mismo tiempo como un modelo de interpretación también posible.
- Descentra la pedagogía de todo centro hegemónico de poder y saber, por lo que, no se trata solo de ser anti eurocéntrico, sino de negar cualquier postura hegemónica que se intente imponer (2017, 111).

En este sentido, hay que tomar en cuenta que la construcción de una educación propia de los pueblos y nacionalidades indígenas posiciona a la interculturalidad como un proyecto político, debido a que va más allá del multiculturalismo (pensándolo como el reconocimiento de minorías dentro de un sistema existente) sino, más bien planea interacciones horizontales interétnicas las cuales se construyan mediante la creación de nuevos ordenamientos sociales. La educación intercultural así se nutre de las diversas experiencias que caracterizan a los pueblos y culturas de Abya Yala, así como de sus procesos de resistencia y luchas históricas.

A demás de ser principio ideológico y organizativo, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la descolonialidad (Walsh 2007, 31).

Este proyecto político que conlleva la interculturalidad, está relacionado, como menciona Walsh (2007), con una pedagogía crítica, que implica “implosionar” los conocimientos hegemónicos y dominantes y apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico “una nueva condición de social de conocimiento” (Walsh 2007, 33), basándose en el conocimiento considerado como propios y de las experiencias marcadas por la colonialidad, promoviendo así un pensamiento plural desde la diferencia, el cual posee un mayor potencial en cuanto a lo social, político y decolonial se trata. Por lo cual, se consideran valiosas las experiencias emancipadoras originadas por la opresión, el racismo y la imposición occidental, dando paso a la conformación de organizaciones y movimientos sociales, feministas, ecológicos y políticos, que buscan defender sus principios, valores y autonomía en beneficio de una sociedad multipolar (Méndez-Reyes 2021).

## **1.2. Proyectos educativos interculturales y educación intercultural**

Tomando en consideración lo anteriormente mencionado, es necesario analizar los proyectos educativos interculturales y la educación intercultural como práctica. En este sentido, se aborda a la educación intercultural como proyecto político y como propuesta epistemológica en Ecuador.

### **1.2.1. Como proyecto político en el contexto ecuatoriano**

La educación intercultural en el Ecuador ha tenido varias circunstancias que se han construido a lo largo de la historia, la cual parte desde la reivindicación cultural y política, que nace desde los apartados y visión indígena, principalmente del Movimiento Indígena Ecuatoriano que se institucionalizó en 1988 por medio del planteamiento de la Confederación de

Nacionalidades Indígenas de Ecuador. En este sentido se abordan los estudios que sitúan a la educación intercultural en el campo político, tanto desde el ejercicio de los movimientos sociales como una demanda en el campo de la interculturalidad en la educación y su proceso de conformación como política pública.

Con lo antes mencionado Simbaña (2019) observa la dimensión de lo que se comprendería como la educación indígena y bilingüe desde la percepción desplegada del movimiento indígena ecuatoriano y su irrupción en el sistema colonial que ha significado por décadas en la educación, para esto toma como eje de análisis los dilemas que comprenderían el campo institucional, así como las propuestas y demandas de los movimientos sociales que se deslizan en relación a la implicancia y la consolidación de las políticas en la educación, y la comprensión entre el campo de las políticas de identidad y el campo educativo (Simbaña 2019). Este análisis aporta al problema a investigar, pues se puede observar cómo los elementos reivindicativos de la demanda del Movimiento Indígena son un cambio paradigmático que se traslada como debate al seno de la educación tradicional y también en el campo de las políticas públicas en el Estado.

De igual manera, la disyuntiva que problematiza entre la relación Estado y educación intercultural en el marco ecuatoriano propuesta por Maris Gonzales (2011), es observar la dimensión en la que el movimiento indígena toma una forma de sujeto político que construyó una institucionalización como una apuesta política empujada desde la demanda de un movimiento social, situando un centro de disputa contra hegemónica. En esta misma línea, la propuesta intercultural para Pablo Dávalos (2002) permite observar desde un aspecto crítico, cómo el Movimiento Indígena va rompiendo la unidireccionalidad de la academia occidentalizada por medio de grandes movilizaciones y la propuesta intercultural como un ente de cambio paradigmático del saber “cómo se construyen esas nociones de sentido desde la práctica política del movimiento indígena [...] y cómo pueden contribuir a enriquecer el debate sobre la racionalidad humana en su encuentro con la diversidad y la diferencia” (Dávalos 2002, 3). Estas propuestas teóricas presuponen asentar el análisis que sitúan el carácter de la apuesta política que ha empujado el movimiento indígena a transformar la educación.

Por su parte Granda (2017) establece un análisis parecido a los anteriores, pero profundiza la dinámica desde una revisión histórica sobre el proceso de institucionalización en medio de las diferentes coyunturas sociales y políticas, el cual comprende el desarrollo en el marco de la demanda del movimiento social y la apertura del Estado, lo que significó un quiebre en la

misma propuesta decolonial, puesto que el carácter comunitario se desarmó y la visión eurocéntrica, tanto en el campo educativo, como administrativo de la DENIIEB se mantuvo Granda (2017).

En este sentido, el proceso que suscitó en el campo institucional de la educación intercultural puede permitir observar de manera comparada: institución y propuesta educativa intercultural desde el movimiento social, que para el estudio que planteo puede asentar el debate sobre el proceso en el cual se desenvuelve la interculturalidad en la institución educativa del objeto de estudio.

### **1.2.2. Propuesta epistemológica**

En este punto se tratará el campo epistemológico en el cual se desarrolla la educación intercultural, para esto se ha observado el planteamiento de Catherin Walsh (2007) quien hace referencia que la educación intercultural debe ser vista de manera amplia e integral para poder entender las propuestas que nacen como elementos epistemológicos y con un carácter político, anticolonial y con la dirección de deconstrucción de la estructura eurocéntrica de la educación occidentalizada, para esto marca una crítica que se direcciona en observar tres momentos: uno institucional que se liga al marco estatal, otra que se relaciona a las ONG y una interculturalidad crítica que está estrechamente relacionada por una construcción y reconstrucción desde abajo (Walsh 2007). Esta perspectiva nos ayuda a comprender el proyecto político en la educación intercultural desde la base de la demanda del movimiento indígena y desde su carácter epistémico en el campo educativo, una perspectiva que diluye la idea unilateral de la institución y amplía su visión para entender problema de investigación que planteo.

A diferencia de Walsh, Illicachi (2015) realiza un planteamiento sobre el cambio estructural que presentan las demandas del Movimiento Indígena, desde dos aspectos fundamentales que comprende el tema étnico y de clase, desde una visión de posibilidades políticas que se estructuran desde abajo. Esta visión comprende las dinámicas históricas y epistémicas de la dimensión de enfrentamiento de los discursos y prácticas identitaria y étnicas con el poder y saber para la formación de una educación intercultural decolonial (Illicachi, 2015). Para la problemática planteada, estas posibilidades de discursos y prácticas pueden analizarse en el contexto urbano, no solo desde el campo de exigencia de un servicio como lo es la educación, sino cómo las poblaciones forman sistemas alternativos a partir de su reproducción cultural.

Si bien Escarbajal (2011) nos presenta una mirada diferente a la concepción latinoamericana de interculturalidad, su pensamiento se refiere a una construcción desde las poblaciones, esto marca un distanciamiento de las situaciones coyunturales o disposiciones estatales que engloban las políticas públicas sobre este tema. El planteamiento es observar la problemática sobre la politicidad y la epistemología de la educación intercultural y la inclusión de las diferentes culturas (Escarbajal 2011). Esta visión me parece importante para el problema de investigación porque proporciona un análisis a una situación que los otros autores antes mencionados no aluden en gran medida, siendo la educación intercultural necesaria para la democracia en el aspecto de “defender la propia identidad, reconocer la de los otros, pero introducir también la posibilidad de reconducir esas identidades” (Escarbajal 2011, 132).

A diferencia de los anteriores autores, Quilaqueo y Torres (2013) abordan y complementan la problemática del planteamiento epistemológico en cuanto a la dinámica de la interculturalidad en la acción educativa y la forma en la que los conocimientos indígenas se insertan en el sistema que comprende la escolarización. Para esto, el autor hace mención desde la perspectiva epistemológica la visión de Kuhn (2013) y Abdallah-Preteuille (2013), en donde la interculturalidad se figura como una especie de “proposiciones que forman una base a partir de la cual se desarrolla una tradición de investigación [...] esta definición y que reposa sobre el reconocimiento de los datos interculturales, como datos construidos y que corresponden a atributos de las personas” (Quilaqueo y Torres 2013, 293), en donde se toma de manera integral y transversal la definición como “discurso, como problemática y como un enfoque, donde lo intercultural depende de un modo de interrogación específica y no de un campo de aplicación particular” (Quilaqueo y Torres 2013). Esta perspectiva puede aportarnos a entender cómo las redes que se forman en cuanto a las subjetividades desplegadas para la constitución de la interculturalidad constituyen un proceso de producción cultural que va más allá de sentidos individualistas.

Sin embargo, Catherine Walsh (2008) analiza al proyecto epistemológico-político de la interculturalidad como una forma en la que los movimientos indígenas de América del Sur, principalmente de los países andinos han desarrollado su propia producción social y cultural histórica. Dentro de este estudio, la interculturalidad comprende un espacio de disputa estructural en el campo político con el Estado y una apuesta en construcción por una propuesta decolonial del saber, en este sentido es un “proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas [...] se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de

la sociedad” (Walsh 2008, 140-141). Este punto de vista aportará a la investigación por situar las dimensiones políticas en la epistemología de la interculturalidad y la educación y desde las acciones de los movimientos indígenas de la zona andina frente a las políticas plurinacionales e interculturales desplegadas por el Estado.

### **1.3. Educación intercultural en Ecuador**

En el siguiente apartado se realiza una línea de tiempo sobre los antecedentes históricos de la educación intercultural en Ecuador.

#### **1.3.1. Antecedentes históricos de la educación intercultural en Ecuador**

Para comprender el modelo de educación y proyecto político de la Unidad Educativa Intercultural Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay, es necesario comprender cómo la educación intercultural ha sido parte de las demandas del Movimiento Indígena Ecuatoriano y su influencia en la creación de escuelas bilingües, ya que es un tema trascendente hasta la actualidad por los diversos procesos y grandes movilizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas, que se han convertido un sujeto político proponente frente al Estado. Este proceso ha durado un siglo, pues estas luchas empezaron junto a los albores del siglo XX con el Movimiento Indígena Ecuatoriano, encabezado por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) y su lideresa Tránsito Amaguaña, desde sus inicios el Movimiento Indígena ha incidido en varios momentos políticos, reivindicativos y étnicos, a nivel nacional.

La FEI es la primera organización social conformada por indígenas en la sierra ecuatoriana, con carácter regional, la cual elaboró sus propias formas estructurales como Movimiento Social. En este sentido Altmann (2013) menciona a Becker (2013), quien hace alusión a las “ideologías de clase, etnicidad y nacionalidad [que] estaban todas presentes en varias formas y en varios niveles en la fundación de la FEI, con activistas dando énfasis a distintos aspectos para encontrarse con las necesidades y demandas actuales” (Altmann 2013, 109).

La perspectiva de la educación, dirigido a la enseñanza del idioma Kichwa estuvo vigente como un aspecto primigenio e histórico, ya que “un índice de esta apertura es el trabajo educativo de la FEI, sobre todo el de su directora, Tránsito Amaguaña, quien inició escuelas campesinas clandestinas donde se enseñó en kichwa” (Altmann 2013, 107). Esto fue un momento de definir una demanda independiente y propia del Movimiento Indígena por fuera del Partido Comunista en los años cuarenta.

El final del siglo XX la demanda sobre educación bilingüe planteada por la FEI, sumada a la perspectiva intercultural estuvo marcado por varias movilizaciones del Movimiento Indígena

encabezado por Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Estas demandas indígenas dieron inicio de negociaciones con el Ministerio de Educación para la elaboración de un decreto presidencial en el año de 1988, que posibilitó la inserción del proyecto de Ley de la Educación Intercultural en el Estado.

El proceso de institucionalización estuvo marcado por el enfrentamiento directo del movimiento social con el aparato del Estado; para lo cual, luego del “visto bueno del Congreso de la CONAIE [...] el trabajo contempló dos frentes: el diálogo con las comunidades indígenas, por un lado, y el cabildeo y negociación con los representantes del gobierno de turno, por otro” (Granda 2017, 80). En un primer momento se implementó la coordinación, organización y socialización en los territorios con las organizaciones de primero y segundo grado conjuntamente con las organizaciones para realizar el planteamiento de la educación intercultural.

El segundo frente comprendió no solamente la consulta y negociación como tal, sino el presupuesto de demanda legítima sobre educación intercultural bilingüe de la CONAIE. Con esto, según Granda (2017) se inicia un debate previo al decreto presidencial del año 1998, que formuló la constitución y “movilización de toda una red relaciones sociales para llegar hasta el Ministerio de Educación y presentar la propuesta [...] el proceso de cabildeo y negociación fueron claves ciertos aliados [...] también ciertos funcionarios del gobierno” (Granda 2017, 80).

La propuesta de la CONAIE sobre la creación de una dirección de educación intercultural bilingüe, fue presentada como un borrador “del decreto ejecutivo [...] firmado el 9 de noviembre de 1988 y publicado en el Registro Oficial el 15 de noviembre del mismo año” (Granda 2017, 83). Esto significó un cambio estructural en la institucionalidad del Estado, principalmente en su sistema educativo, puesto que:

El decreto promulgó la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Bilingüe Intercultural, DINEIIB y responsabilizó a dicha instancia de la [...] planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los sistemas escolarizado y no escolarizado [...] incluía todos aquellos aspectos sensibles y necesarios para la gestión y control de la educación de la población indígena, desde creación de un currículo apropiado y la producción de los materiales didácticos necesarios, pasando por la formación misma de los docentes y su seguimiento en el aula, hasta la organización de los establecimientos educativos (Granda 2017, 83-84).

Los grandes levantamientos, paros y movilizaciones del Movimiento Indígena hasta 1998 incluyeron demandas para la educación intercultural en una búsqueda de construir el Estado plurinacional. De hecho, como dice Gonzales (2004), “no se podría hablar de la EIB sin considerar el papel de las organizaciones indígenas y el rol de varias de sus principales movilizaciones, así como de su influencia sobre los procesos educativos” (Gonzales 2004, 13).

### **1.3.2. Educación intercultural**

La educación intercultural en el Ecuador tuvo un proceso de cambio institucional a partir del año 2009 lo que significó el manejo exclusivo del Estado y despachando a la CONAIE, lo cual configuró el sistema de EIB a nivel nacional. Para entender la visión sobre educación intercultural en medio de su constitución política en cuanto a la dimensionalidad de visión del Estado en contra peso con la propuesta que nace desde el Movimiento Indígena Ecuatoriano se tiene que tomar en cuenta que:

La educación intercultural por un lado intenta ofrecer a los estudiantes conocimientos culturales, actitudes y destrezas que permitan la participación activa y completa de la sociedad, así también contribuir con el respeto, entendimiento hacia todos los individuos y grupos étnicos [...] educación intercultural bilingüe busca la construcción de un Estado plurinacional con una sociedad intercultural, que se base en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales; además, busca fortalecer la identidad cultural, lenguas y la organización de los pueblos y/o nacionalidades [...] (Romero 2019, 19).

Es decir, que la el Movimiento Indígena, la educación intercultural es un enclave importante para la construcción de un estado plurinacional, la cual se sustenta en los conocimientos culturales y la participación activa de los actores de la sociedad. También es una estrategia de conservación y revitalización cultural, de la identidad de los pueblos, lenguas y sus organizaciones.

Como menciona Abarca, Palacios y Romero, la educación intercultural surge en base de la diversidad cultural presenten en Ecuador, el cual por una parte responde al reconocimiento del Estado como plurinacional, y por ende el reconocimiento de las diferentes cosmovisiones y conocimientos que en esta diversidad se hacen presentes (en el campo de la representación cultural) así como las características más bien tangibles y/o visibles de las distintas culturas (más bien relacionado al campo de la manifestación cultural).



Si bien los proyectos educativos están enmarcados en las directrices que manda el campo institucional del Ministerio de Educación, la misma responde a procesos históricos dentro de la educación en Ecuador y las políticas que se han creado a su alrededor. En el periodo del año 2009 existió un cambio institucional que fractura la forma en las que las UEIB se relacionaban con Estado, siendo este último un interventor directo en las Unidades Educativas, en donde existe la pérdida de autonomía, ya que “la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), también perdió la autonomía técnica, financiera y administrativa; y pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación” (Simbaña 2020, 272). En donde no se limitó “únicamente a pagar sueldos y la administración del sistema, sino que ya estaban en la capacidad de elaborar y ejecutar políticas públicas educativas, planificar estrategias para mejorar el sistema educativo y establecer la Ley Orgánica de Educación Intercultural” (Romero 2019, 19)

Entre las problemáticas que se evidenciaron fue que “el director de la entidad y los funcionarios de esta son designados por la máxima autoridad de la educación nacional” (Simbaña 2020, 272), al igual en las designaciones docentes, incluidos en la cátedra de idioma ancestral, dependiendo de la Unidad Educativa. A pesar de la importancia de este proceso, el presente trabajo no se enfoca en el proceso interinstitucional en este periodo de la línea de tiempo planteada, sino principalmente a descubrir qué es lo que sucedió en la esfera de la comunidad educativa y organizacional en el caso de estudio, en medio de estas transformaciones.

Este corto recuento de la educación intercultural en Ecuador, debe ser considerado como una línea de tiempo que nos permite abordar a la educación intercultural bilingüe en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay (abordaje que se realizará posteriormente en el presente trabajo).

#### **1.4. Educación intercultural como planteamiento de la MOSEIB**

El MOSEIB, como tendencia educativa y paradigma de aprendizaje parte de la valoración e intención política de los gobiernos de satisfacer las demandas de la diversidad cultural existente en Ecuador. En este sentido, se sustenta en función del Art. 347, numeral 9 de la Constitución de la República del Ecuador, el Estado tiene la responsabilidad de:

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 la rectoría de las políticas públicas de Estado, y con total respeto de

los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades («Constitución de la República de Ecuador» 2008).

En Ecuador está compuesto por varios grupos étnicos, entre los cuales se pueden estar Awa, Épera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Zápara y Andwa (INEC 2022), a los que se suman la población que se auto define como afroecuatoriana, como montubia y como mestizos.

En este contexto de diversidad, el MOSEIB se presenta como un mecanismo educativo integral, flexible y de asimilación de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Desde el Ministerio de Educación (2013), este modelo ha tenido logros en torno a la práctica de la enseñanza

Múltiples han sido las prácticas y estructuras que han denotado la significación de este modelo, escuelas, instituciones, misiones, programas, proyectos, colegios, convenios, en múltiples contextos, incluida la Amazonía, resaltan las bondades de la aplicabilidad socioeducativa de esta alternativa, sustentada entre otras razones por la demanda y correspondencia que desde los diversos grupos poblacionales han apoyado y demandando la idea de preservación identitaria y sociocultural (Ministerio de Educación 2013)

El MOSEIB está asociado a diversas perspectivas que legitiman como un modelo practicable para propiciar espacios educativos comprometidos con la diversidad cultural de la población en edad escolar. De acuerdo a Casillas y Santini (2013), el modelo educativo MOSEIB en el contexto ecuatoriano resulta ser una herramienta de preservación de los valores identitarios y patrimoniales de las culturas, ya que por un lado está comprometido con la formación de los estudiantes y por otra está comprometido con el cuidado y el trabajo con los atributos característicos del grupo étnico y cultural al cual estos estudiantes pertenecen. En este sentido, desde la dimensión de lo político sobre los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas, la educación y la preservación de sus manifestaciones y representaciones culturales, se debe tomar en cuenta el marco legal desde el cual el MOSEIB parte.

#### **1.4.1. Legislación internacional**

A nivel mundial, la educación intercultural se ve garantizada tanto por la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho de los Pueblos Indígenas (2007), la cual es guiada por los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas (en cuanto al cumplimiento de las obligaciones contraídas por los estados adscritos a dicha carta) y que afirma que los pueblos indígenas son iguales a los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes (a la autopercepción y a ser respetados como tales).

En este mismo documento se afirma que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturales (que constituyen el patrimonio común de la humanidad); reafirma el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación. También se denota la preocupación por las injusticias históricas que han sufrido los pueblos indígenas, sobre todo en cuanto a su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses; celebrando que los pueblos indígenas se están organizando para promover su desarrollo político, económico, social y cultural; el reconocimiento de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígena contribuyen al desarrollo sostenible y equitativo.

En este sentido, el Art. 1 menciona que los pueblos y nacionalidades indígenas (de manera colectiva como individual) disfruten de pleno de todos los derechos humanos (los cuales han sido reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y demás normativas internacionales sobre los derechos humanos). En el Art. 3 como en el Art.5, estos pueblos tienen derecho a la libre determinación en todos los ámbitos que incluyo lo política y persigue el desarrollo económico, social y cultural, tiene derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.

En el Art. 8, numeral 1 aborda el tópico de los procesos de aculturación empezados por la cultura dominante, por lo cual menciona que los pueblos y los individuos indígenas tienen derecho a no ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura. Frente a esto, también se puede mencionar al Art.13, numeral 1, reafirma el derecho de los pueblos indígenas de revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, es decir, su cosmovisión.

Respecto al tópico de la educación el Art.14 dice los pueblos indígenas tienen derecho a establecerse y controlar sus sistemas e instituciones educativas que impartan educación en sus propios idiomas, así como las pedagogías o métodos culturales del proceso enseñanza-aprendizaje (numeral 1); en cuanto al acceso a la educación formal, los y las indígenas tienen derecho (especialmente los niños y niñas) tienen derecho a todos los niveles y formas provistas por los Estados sin discriminación (numeral 2). En cuanto al rol de los Estados, estos tienen la obligación de adaptar políticas públicas y de educación (en conjunto con los

pueblos indígenas) para que esta población tenga acceso a la educación desde su propia cultura e idioma (numeral 3).

En el Convenio Número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales (2014), se reconoce que las aspiraciones de los pueblos indígenas a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico, y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones (dentro del marco de los Estados en los cuales se desarrollen). En este sentido, este documento menciona en la Parte VI de Educación y medios de comunicación, específicamente en el Art. 26 que los Estados deberá adoptar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles existentes en cada Estado.

En el Art.27, del apartado ya mencionado, se establece las obligaciones que poseen los Estados respecto a la educación. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales (numeral 1); la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar (numeral 2); además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos (numeral 3).

En el mismo campo de las responsabilidades estatales sobre la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas en el marco de la interculturalidad como tal, el Art.28 menciona que siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. (numeral 1); también deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional (numeral 2); y deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (numeral 3).

Cabe destacar, que como se ha visto, el interés de los Estados debe estar puesto en la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas, por lo que en el Art. 29 la educación

focalizada para este sector deberá impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional.

El Art. 30 aborda el tópico de las políticas educativas gestadas por los Estados alrededor de la educación intercultural, así: los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en tópicos tales como el trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud y a los servicios sociales (numeral 1); esta socialización deberá realizarse a través de traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas (como por ejemplo la radio) en las lenguas de dichos pueblos (numeral 2).

En el Art. 31, se establece la obligatoriedad desde la institucionalidad educativa a adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

#### **1.4.2. Legislación nacional**

En Ecuador la normativa desde la cual la educación intercultural parte en la actualidad es la Constitución de la República (2008). En la cual el país como Estado se reconoce como de derechos y justicia social, democrático, independiente, unitario intercultural y laico (Art.1). En este mismo contexto, enfatizando la interculturalidad, el Estado reconoce al castellano como idioma oficial del Ecuador, el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural; y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan (Art. 2), en este sentido, el Estado tiene la obligación de respetar y estimular su uso y su conservación.

En cuanto a los pueblos y nacionalidades indígenas, el Estado los reconoce y los garantiza (en conformidad a la Constitución) en su Art. 56, por lo que en el sentido de la educación intercultural bilingüe, estos pueblos tienen derecho a 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 enseñanzas y aprendizaje (numeral 14).

En la Constitución ecuatoriana en su Art. 343, el Estado, mediante 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. Respecto al rol del Estado en la creación de políticas sobre la educación intercultural en su Art. 347, menciona la responsabilidad del Estado de 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 la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOIE) de 2011, en concordancia con la Constitución de la República del Ecuador, sobre todo con su Art. 347, en su Capítulo Quinto, de la Estructura del Sistema Nacional de educación, garantiza para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que es instancia desconcentrada, en su Art. 37.

Como se ha visto, la educación intercultural es un proyecto que surge en la palestra de la educación formal (educación homogeneizante), como una alternativa a la misma, la cual se sustenta en la diversidad cultural y en la exaltación de la misma, de las cosmovisiones, conocimientos y lenguas. La interculturalidad en la educación no se lo puede comprender como un hecho aleatorio a nivel mundial como en Ecuador, y más bien responde a procesos históricos de luchas de los pueblos y nacionalidades indígenas a lo largo del siglo XX, en búsqueda de reconocimiento y participación en las sociedades.

La incorporación de la misma a las instancias educativas más formales también es resultado de esta lucha, y del reconocimiento de los derechos de los pueblos y nacionalidades, los cuales han sido plasmados en legislaciones y normativas internacionales como la Carta de los Derechos Humanos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho de los Pueblos Indígenas y convenios con la OIT, y a nivel nacional en la Constitución ecuatoriana de 2008. En el siguiente capítulo, se abordará la pedagogía de la educación intercultural en Ecuador, tomando como base a la urbanización de la educación, y la creación de proyectos educativos interculturales en el país.

## **Capítulo 2. Pedagogía y urbanización de la educación intercultural**

El presente capítulo se encamina en desarrollar el estado del arte de la investigación en torno a la pedagogía de la educación intercultural, en el cual se abordará a la pedagogía como apuesta política sobre el paradigma educativo; la pedagogía intercultural y la irrupción del uso de las TIC en la misma. También se abordará a la pedagogía desde la urbanización de la educación intercultural, tomando como base la constitución de las poblaciones indígenas en zonas periurbanas, y la creación de las mismas gracias a la migración interna en Ecuador. Y finalmente se aborda a los proyectos educativos interculturales desarrollados en el Distrito Metropolitano de Quito, lo que será la plataforma desde la cual posteriormente se analiza a la UECIB Tinku Yachay.

### **2.1. Pedagogía como apuesta política.**

La pedagogía en la educación se ha constituido desde una mirada que ve en cuanto a las relaciones de poder que el eurocentrismo ha dimensionado, para esto la pedagogía que se ha implementado en cuanto a la interculturalidad debe ser entendida como una apuesta política por su carácter decolonial y epistemología que ha desarrollado como propuesta del Movimiento Indígena Ecuatoriano. A continuación, se tratará desde el carácter histórico de las transformaciones de las pedagogías aplicadas en el campo de la interculturalidad en las tres regiones del Ecuador y cómo esta educación, por medio de estrategias pedagógicas, se ha reestructurado para la conservación de las identidades culturales indígenas, tomando de igual manera la alteridad para entender la forma en la que la pedagogía ha situado nuevos discursos y formas prácticas en la enseñanza decolonial.

Por otro lado, Conejo (2011) comprende un análisis de las diferentes etapas en las que ha cruzado la educación intercultural, desde su institucionalización en el año de 1993 hasta el año 2010, poniendo como centro de análisis varias escuelas de la regiones: amazónica, sierra y costa. Para esto realiza la evaluación en las pedagogías aplicadas que se han enmarcado en las disposiciones institucionales en los diferentes momentos y cuáles han respondido o han dado resultado en medio de las limitaciones económicas y políticas.

En la misma línea, Krainer (1995), sitúa la apuesta política en la educación intercultural, como una especie de forma de conservación y resignificación de las identidades culturales indígenas, en donde los indígenas se observan como actores políticos en el campo de los movimientos sociales, siendo la educación intercultural el espacio de apropiación y reconocimiento, no solamente frente Estado, sino que se inserta en el tejido social de la

sociedad nacional, en donde se “promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual, y en tanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades” (Krainer 1995, 26), esta perspectiva permite entender cómo la propuesta intercultural, la pedagogía y metodologías de enseñanza se dimensiona al aspecto reivindicativo frente al Estado y la sociedad nacional.

Por otro lado, Pedro Ortega (2013) utiliza la herramienta teórica que comprende la alteridad, como una apuesta política en la educación intercultural, en donde propone dimensionar el campo disruptivo del paradigma de la educación, planteando un nuevo “lenguaje, un nuevo discurso, y una nueva práctica que estén más cercanos a la realidad del otro [...] partir de un presupuesto ético distintos [...] que haga posible una educación que empiece por el otro, que pregunte por el otro en toda su realidad” (Ortega 2013, 418).

## **2.2. Pedagogía y tecnología en la educación intercultural**

La pedagogía como ciencia comprende el análisis de los diferentes métodos que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, el siguiente apartado recoge en dos momentos la forma en la cual la pedagogía ha situado sus bases en cuanto a la interculturalidad. La incorporación en el proceso pedagógico a las nuevas tecnologías en la educación intercultural, no es nuevo, ya que desde varios años se ha planteado, tanto desde el ámbito institucional como la necesidad de incorporación de los estudiantes y docentes de todo el ámbito educativo en la utilización de estas nuevas herramientas pedagógicas.

### **2.2.1. Métodos pedagógicos de la interculturalidad**

La apuesta de carácter pedagógico en la educación tiene varias directrices, pero en el marco de este análisis se hará mención a Teresa Aguado Odina (2004) quien reflexiona como la educación de carácter intercultural aplica una metodología pedagógica que se dimensiona a la integración y cooperación entre individuos y grupos que crean regímenes de carácter igualitario y democrático, teniendo una base la destrucción del racismo, exclusión y la discriminación. Este análisis amplía la visión sobre cómo observar las bases en las cuales el objeto de estudio se asienta como interculturalidad, pedagogía y cultura.

Para Rivera (2020) La educación intercultural y su apuesta metodológica está marcada por el carácter de aprendizaje significativo el cual plantea tres puntos: “Estrategias pre-instruccionales [...] Estrategias co-instruccionales [y] Estrategias post-instruccionales [...]” (Rivera 2020, 394), en donde el “docente que quiere desarrollar aprendizajes significativos en sus educandos es el de mediador, el responsable de organizar e implementar materiales que



sean potencialmente significativos” (Rivera 2020, 394), para de esta manera crear un ambiente y contexto de respeto y de convivencia. Este carácter puede situar las estrategias de la Unidad Educativa en cuanto a la investigación su forma metodología de enseñanza en el campo de la interculturalidad.

Gasché (2010) desde otra perspectiva sitúa la pedagogía de carácter intercultural como una construcción en disputa contra la dinámica eurocéntrica, en este sentido menciona que el “desarrollo de las actividades pedagógicas a partir de las actividades sociales de la comunidad y de una concepción sintáctica de la cultura por medio de la explicitación de los contenidos indígenas implícitos en las actividades y su articulación intercultural con los contenidos escolares convencionales” (Gasché 2010, 111), esta propuesta puede ayudarnos en la comprensión de cómo las dinámicas pedagógicas se articulan con las pedagogías interculturales situadas en el lugar de estudio.

Las TIC han tenido dos procesos diferentes en cuanto en su constitución dentro de la relación enseñanza aprendizaje, ya que antes de la pandemia, si bien eran recursos necesarios para la incorporación del campo de la educación a las nuevas tecnologías para dinamizar las estrategias pedagógicas, eran consideradas como “un recurso de apoyo que permita que las clases [...] sean innovadoras dejando atrás al tradicionalismo, logrando así crear un ambiente de aprendizaje efectivo” (Moya 2017, 10), en este sentido, el aporte a la investigación es observar cómo las TIC se implementan en el campo educativo previo a la pandemia, observando la importancia de esta herramienta como estrategia pedagógica.

### **2.2.2. Interculturalidad y las nuevas tecnologías.**

Para entender el cambio paradigmático en el que se ha reconfigurado las metodologías tradicionales de enseñanza en las cuales se ha desarrollado la pedagogía, se tomará como análisis las investigaciones sobre cómo se sitúan las nuevas tecnologías como parte de educación Intercultural previo a la pandemia.

En el sentido antes mencionado, según Soriano (2003) la dinámica de la inserción de las nuevas tecnologías en el campo de la educación tiene una implicancia de cambio profundo, en la cual la educación de carácter intercultural no puede quedar por fuera. Con esto, el autor no hace una dimensionalidad de la tecnología como un carácter puramente didáctico, sino que es una situación de cambio paradigmático en el cual la interculturalidad debería aprovechar para empujar en el campo de la virtualidad las acciones en el espacio de la pedagogía intercultural. En este sentido podemos observar cómo el autor plantea una problemática que visibiliza el

cambio paradigmático de la pedagogía en la educación, es en esta percepción como en el objeto de estudio se ha trabajado la educación virtual.

Si bien Garrote y Arenas (2018) hablan desde las nuevas tecnologías que representa las TIC, para esto los autores analizan las competencias interculturales de los docentes que han desarrollado y han aplicado en la relación de enseñanza aprendizaje, por medio de los resultados en los cuales han desarrollado la enseñanza, con el objetivo de hacer presente la valorización cultural y lingüística en la diversidad. Esta perspectiva nos ayudará a comprender cómo los docentes elaboran los objetivos en los cuales las escuelas basan su interculturalidad y de esta manera cómo hacen posible que por medio de la pedagogía la interculturalidad de un salto concreto.

En este sentido, las competencias tanto interculturales como las relacionadas con el uso de las TIC, están relacionadas a una polivalencia, en el cual se entiende a estas competencias como un saber hacer, y a una capacidad de creación en relación del saber hacer y las diferentes potencialidades (Garrote, Arenas, y Jiménez-Fernández 2018, 4). Así se puede decir que la competencia intercultural conlleva un conjunto de capacidades propias:

- Actitudes positivas respecto a la diversidad de culturas mediante el aprendizaje y aumento de conocimientos sobre las costumbres y creencias de otros.
- Habilidades comunicativas verbales y no verbales que permiten mantener unas relaciones sociales positivas en contextos donde las diferentes culturas estén en contacto. Entender y solucionar los problemas generados por motivos culturales de manera pacífica.
- Adquirir una capacidad reflexiva crítica, para reflexionar acerca de la propia cultura, entendiendo como puede llegar a influir en la manera en la que los demás los perciben a ellos mismo y también en la manera en la que ellos mismos se perciben (Garrote, Arenas, y Jiménez-Fernández 2018, 4).

Sobre las competencias relacionadas al uso de las TIC, hay que destacar que alrededor de esta también los estudiantes generan capacidades de entendimiento y lógica, en la cual se fomenta un aprendizaje significativo, cambiando las metodologías y estrategias de aprendizaje.

Tomando en cuenta esto, la utilización de las TIC es un vehículo idóneo para el acercamiento a las diferentes culturas y trabajar la diversidad, y ante todo crear una comunicación de calidad basada en la interculturalidad (Garrote, Arenas, y Jiménez-Fernández 2018, 4).

De acuerdo a Garrote, Arenas y Jiménez (2018), según varias investigaciones han evidenciado un resultado positivo de la competencia intercultural a través de la utilización de las TIC, ya

que permite desarrollar en los estudiantes procesos de comunicación, de relacionamiento, de entendimiento y de respeto, así como la participación, en el “descubrimiento” de la diversidad cultural. Esto también permite un intercambio de conocimiento e información sobre las experiencias por ejemplo de los estudiantes con los demás participantes del sistema educativo; el objetivo sería entonces en la pedagogía intercultural, lograr el asentamiento de los procesos de aprendizaje en línea que cuente con la diversidad cultural como una característica educativa relevante. Las herramientas utilizadas en estos procesos se pueden encontrar a: correos electrónicos, plataformas de foros, chats, mensajería instantánea, videoconferencias, redes sociales, blogs especializados (o autogenerados), Wikis, páginas web, aplicaciones de Smartphones, entre otras.

### **2.3. Poblaciones indígenas en barrios periurbanos en Ecuador**

En este apartado se abordará de manera breve el proceso migratorio que ha tenido el Distrito Metropolitano de Quito como ciudad receptora de población de varias regiones de Ecuador.

#### **2.3.1 Procesos migratorios indígenas al Distrito Metropolitano de Quito**

Sí se revisan varias de las investigaciones sociales sobre la educación intercultural en América Latina, en contextos urbanos, se encuentra que este fenómeno ha estado fuertemente relacionado con el movimiento migratorio campo-ciudad, que se profundizó a inicios y mediados del siglo XX. Esta coyuntura fue una constante en los países de la región andina como Ecuador, Perú y Bolivia, sobre todo en la población indígena “que fue impulsada por los modelos de desarrollo basados en procesos de industrialización en el área urbana, atrayendo a la población rural como mano de obra barata” (Cárdenas 2011, 49). Estos nuevos contingentes poblacionales aportaron a la creación y consolidación de barrios periurbanos, que demandaron servicios básicos, entre ellos la educación.

Otra arista que repercutió en la movilidad humana es la crisis económica en las zonas rurales, que expulsó grandes masas demográficas, producto a las tradicionales formas de producción basadas en el desgaste del campo y los trabajadores. En los años de 1970, se inicia un periodo de cambios de la matriz productiva con la explotación petrolera, que significó la incidencia de un mayor “crecimiento urbano y reducción del empleo agrícola, debido a la monopolización de empresas en zonas rurales” (Cárdenas 2011, 51). Al mismo tiempo, hubo “una masa de campesinos e indígenas que tuvieron acceso restringido a los mercados regionales y nacionales, y cortaron definitivamente con lazos de reproducción de las familias en el sistema de microverticalidad serrana” (Gómez 2009, 35).

La formación de los barrios periféricos se analiza desde dos puntos importantes: el uno como un fenómeno local del cantón Quito, que desde las décadas de 1960 y 1970 se produjo cambios que afectarían también a las haciendas que se ubicaban en las zonas limítrofes de la ciudad, ya que “la transformación agraria del gobierno dictatorial se obliga a los hacendados a entregar sus dominios a los campesinos” (Morán Torres 2014, 61). Esto significó la modificación territorial y la ampliación de obtención de la tierra de indígenas en la zona periurbana.

El otro punto es la precarización de las vidas de las poblaciones indígenas y campesina fruto de la destrucción de sus formas de producción, significó para Cárdenas (2011), caer en la pobreza extrema; hecho que se agudizó en la década de 1980 empujó a un desplazamiento indígena hacia las ciudades, entonces “la migración se constituyó en una alternativa para obtener un ingreso adicional o mejor. En unos inicios la migración era temporal, pero cada vez se ha hecho permanente en las ciudades, desarrollándose estrategias de adaptación en un contexto diferente” (Cárdenas 2011, 51).

Los flujos migratorios hacia la ciudad de Quito se dimensionan en un incremento sin precedentes, en donde Salazar (2019) hace referencia a Terán (2012) que desde los años “1950 y 1982, periodo donde la población emigró con más ponderación desde el campo hacia las ciudades con mayor tasa de crecimiento económico. En los últimos 70 años los habitantes del D.M.Q. se ha incrementado en un 700% el total de habitantes” (Salazar 2019, 41). En este sentido como parte de las explicaciones al incremento demográfico en la ciudad de Quito, Punina (2018) propone la reflexión de Rodríguez (2004) que parte de “las razones que explican este flujo están el mayor crecimiento demográfico en el campo y el mayor dinamismo socioeconómico en las ciudades y la consolidación de niveles de vida superiores en las zonas urbanas” (Punina 2018, 26).

#### **2.4. Proyectos educativos interculturales en Quito**

La educación intercultural en sus inicios estuvo enfocada en territorios rurales, principalmente de la Sierra y Amazonia ecuatoriana, pero a medida de las diferentes configuraciones en el tejido social, político y cultural, principalmente por los flujos migratorios hacia las ciudades se hizo importante “pensar en una EIB que responda a un nuevo contexto. Desde hace 20 años las autoridades han reconocido que existe una gran población de indígenas en las ciudades y

muchas iniciativas de pueblos indígenas que quieren mantener su especificidad” (Tutillo y Tutillo 2020, 21).

El proceso de construcción de escuelas bilingües interculturales en las zonas urbanas nació sin el apoyo ni la preocupación del Estado, más bien responden a las formas en que la población las crea desde los territorios. En este sentido, Rea (2020) reflexiona sobre la mención de Soto (2019) que:

Son iniciativas particulares [...] surgen como las plantitas desde la base, desde la tierra hacia arriba, y eso es interesante porque le hace distinto a cualquier otra institución escolar porque si es el gobierno o el ministerio que crea una escuela y dice que aquí se va a hacer educación intercultural bilingüe, esa dirección de arriba hacia abajo no responde a una demanda o una iniciativa propia, las iniciativas que surgen desde la base son iniciativas que expresan necesidades [...] y no están solucionadas todas las cosas hay mucho por hacer todavía. El Estado al mismo tiempo que facilita instancias constituye una traba burocrática, a veces los procesos no fluyen porque tiene que responder a una dinámica de burocracia. (Rea 2020, 21).

Este proceso histórico debe ser observado en 3 momentos en los cuales se ha configurado la institucionalidad de la educación intercultural en la ciudad de Quito, uno que se lleva a cabo a nivel provincial y consecuentemente cantonal, posteriormente la configuración que desmarca de sus elementos fundacionales a uno propuesto por el Estado en el 2009.

En el caso de Provincia de Pichincha en el año 1989-1992 la educación intercultural se hace presente en zonas rurales, incluso anterior a la oficialización de la MOSEIB, en donde se inicia los primeros procesos que comprende un sinnúmero de situaciones derivadas en cuestiones de consolidación de una burocracia que responde a las disposiciones estatales, alejadas de las realidades de las poblaciones indígenas.

Es desde el año 1993 con la institucionalización de la educación intercultural como parte de las demandas del Movimiento Indígena Ecuatoriano en donde se crea la MOSEIB, lo que significó la creación de un modelo curricular pedagógico que se centraba en la:

Caracterización pedagógica de la educación intercultural bilingüe a partir de la crítica al modelo tradicionalista [y la] Introducción del concepto de actores sociales y educativos en el sentido de que docentes, estudiantes y comunidad son constructores de procesos educativos a partir de sus propias fortalezas (Tutillo y Tutillo 2013, 7).

El tercer momento está inmerso en la reforma constitucional del año 2007 y el Estado Plurinacional, que en su inicio se inspiraba a profundizar las aspiraciones y propuestas

decoloniales desde la cosmovisión y la reivindicación de lo indígena, lo que significaba repensar a la educación intercultural (Tutillo y Tutillo 2013).

Desde el punto antes planteado, la educación intercultural en la provincia de Pichincha se ha modificado en cuanto a su administración, siendo parte actualmente de la “DIPEIB-P, la cual ha dividido a la jurisdicción en seis zonas educativas: Olmedo, Ayora, Juan Montalvo, Cangahua, Pedro Moncayo y Quito” (Tutillo y Tutillo 2013, 10), en donde se establece su forma de organización como “la antigua organización por núcleos educativos, a cargo de la administración pedagógica se encuentran los coordinadores zonales” (Tutillo y Tutillo 2013, 10), pero es en el año 2009 que se forman diferentes zonales a nivel nacional, siendo en las parroquias urbanas y rurales del cantón Quito la Dirección Zonal 9, al igual:

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), perdió la autonomía técnica, financiera y administrativa; y pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. A partir de este momento, el director de la entidad y los funcionarios de esta son designados por la máxima autoridad de la educación nacional (Simbaña 2019, 272).

El proceso de institucionalización de la educación intercultural en la ciudad de Quito tiene que ver con el proceso de migración, que se da con mayor notoriedad desde los 1970, cuando “el total de población indígena [...] asciende a 41.430 indígenas” (Espín 2009, 16), asentados principalmente en las parroquias urbanas. Lo que significó la construcción de formas organizativas en la ciudad de Quito, en donde “ha existido la tendencia de formar clubes asociaciones de migrantes indígenas que buscan recrear espacios de su cultura y de protección” (Cárdenas 2011, 50). Estas estructuras primigenias de asociación son las bases del movimiento indígena urbano quienes impulsaron en conjunto la educación bilingüe.

El Movimiento Indígena de Quito (MOIQ), la Asociación de Trabajadores Independiente Runacunapak Yuyay (ATIRY), y el Comité Central de Padres de Familia, el 4 de diciembre de 1993 se logra la creación del Centro Experimental de Educación Intercultural Bilingüe Quito “CEDEIB-Q”, por la Dirección Provincial de Educación Intercultural de Pichincha (DIPEIB-P). (Simbaña, 2020, 272).

Por otro lado, el CEDEIB-Q, al ser la primera escuela de carácter bilingüe intercultural en el corazón de la ciudad, en el barrio de San Roque, según una entrevista realizada por Perugachi (2021) al docente Guapi (2021), dimensiona a una situación de necesidad de “servicio acorde a la realidad y respetando su identidad cultural de la gente indígena migrante radicado en la ciudad de Quito, que se crea la institución CEDEIB-Q” (Perugachi 2021, 31), pero cambia su

nombre en el año 2015, en donde a “consecuencia de la política enmarcada desde la subsecretaría de EIB, hacia su nombre en la lengua kichwa con el propósito de hacer enfoque en la cosmovisión Andina y uso de la lengua kichwa. Amawta Rikchari significa ‘El despertar del sabio’” (Perugachi 2021, 31)

Desde el año 2009 la administración y dirección que comprende la Educación Intercultural de la MOSEIB se ha dividido en zonas o zonales, ubicando a las 14 Unidades de EIB de la ciudad de Quito en la Zonal 9. (Simbaña 2020). Rigiéndose al reglamento que comprende la LOEI, se menciona que:

... artículo 343 que "El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades". En el artículo 57, numeral 14, de la norma Suprema, dentro de los derechos colectivos reconoce y garantiza a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas: “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 (Andrade y Guamán, 2019, 51-52).

En el caso de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Tinku Yachay, su base intercultural en el ámbito institucional está marcado por el modelo del sistema de la MOSEIB, a lo que Andrade y Guamán (2019) mencionan en la:

Página 48.- La educación Infantil Familiar Comunitaria, esta etapa comprende desde la formación de la pareja, embarazo, parto, atención y desarrollo del niño hasta los cinco años de edad. Qué requiere la participación de la familia y la comunidad (abuelos, tíos, padres, hermanos, y otros parientes cercanos, sabios y partera) y profesionales de salud, en la formación de la personalidad y la construcción de la identidad y autoestima de la niña y el niño (Andrade y Guamán, 2019, 52).

Es interesante tomar en consideración en este punto, que la población indígena dentro de contextos urbanos es diferente a la que se encuentra en la ruralidad. En este sentido, el investigador y docente universitario Freddy Simbaña menciona que la diferencia radica en las matrices de pensamiento generados mediante los lugares (es decir los espacios de socialización) y de la comunicación.

...las formas de aprendizaje establecen diferencias, pero recordemos que tanto en la vida urbana y en la vida rural las matrices de pensamiento son muy similares o podemos decir que

son patrones de conducta, hay una diferencia dónde en la actualidad el sentido del eje es la chaca y a través de las chacas se establecieron los saberes, en el caso del mundo urbano de ha constituido también, pero desde espacios en constante información (Simbaña, comunicación personal, 2022).

Es decir, que estas diferencias territoriales, evidencias que existe otros saberes generados en los espacios de convivencia, en los aprendizajes impartidos, en los diálogos y demás aspectos que para la población en áreas urbanas implica que existen conocimientos que complementan a los previos, es decir, a los ancestrales.

En este capítulo se ha puesto en evidencia, la relevancia de las pedagogías interculturales y el uso de las tecnologías en la misma, las capacidades gestadas tanto en la educación intercultural como en la utilización de las TIC se asemejan, y bien propuestas permiten desarrollar de forma eficiente la formación desde los saberes ancestrales y cosmovisiones, pero con la ventaja del uso (en cuanto a recursos y comunicación) de las TIC. Sí bien la educación intercultural es vista como una alternativa a la educación formal occidental, y más bien ha sido focalizada a las poblaciones que yacen fuera de los núcleos urbanos, no hay que olvidar que la construcción misma de la urbanidad es causada por procesos migratorios (internos o externos), cuya población no necesariamente pretende incorporarse en dicha formalidad, por lo cual el reconocimiento de las comunidades ancestrales y de los pueblos en movilidad es vital, no solo para la educación en términos generales (estudiantes matriculados, por ejemplo), sino también en la incorporación de alternativas educativas que cumplan los requerimientos guturales de dichas poblaciones.



### **Capítulo 3. Guamaní y la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay**

En este capítulo se pretende acentuar los objetivos de estudio, por lo cual en un primer momento se caracterizará a Guamaní como zona de afluencia migratoria de población indígena dentro del Distrito Metropolitano de Quito. Posteriormente se abordará el proyecto de la Unidad Educativa Comunitaria Tinku Yachay en relación al Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y su relevancia en la unidad educativa, y finalmente se abordará el tema de la apuesta política gestada alrededor de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay. Este capítulo, se desarrolla a partir de procesos de investigación sobre el sector e investigación cualitativa, como la observación participante, diario de campo, y entrevistas participantes entrelazar un hilo conductor que pueda de manera empírica relacionar e interpretar con la teoría la pregunta de investigación.

#### **3.1. Contexto de estudio Guamaní**

La Reforma Agraria transformaría el orden de propiedad por la tierra, según Macas (2019) esta capa de propietarios Barsky (1988, 365-380) los llamó “minifundistas semiproletarios”, que tenían la propiedad sobre la tierra y destinada [...] a cultivos de autosubsistencia y, en menor medida, para su comercialización” (Macas 2019, 19). La reforma agraria en las periferias de la ciudad, en especial en el lugar de estudio de Guamaní, permite analizar cómo se transforma los territorios, en medio de una población originaria que proviene de las relaciones hacendatarias locales y al mismo tiempo las dinámicas de movilidad campo-ciudad y su influencia en la construcción de barrios periurbanos de Quito. En el caso de estudio tenemos estas dicotomías, puesto que en el sector de Santos Pamba existe la única comuna ancestral del sur de Quito conocida como Calipiedra, resultado de la reforma agraria y 18 barrios que se organizan en cuanto a Comités Pro-Mejoras que se forman con la llegada de migrantes, principalmente indígenas.

El proceso de urbanización de la parroquia de Guamaní, se inicia con la ley de distribución de la tierra que promulgada por la reforma agraria, en este sentido, existía una hacienda llamada Guamaní que era propiedad de Matilde Álvarez y fue entregada a los trabajadores que en su mayoría eran indígenas (Macas 2019, 19), lo que significó según Barsky (2019) “[...] se conformó una capa de propietarios [...] “minifundistas semiproletarios”, que tenían la propiedad sobre la tierra y destinada [...] a cultivos de autosubsistencia y, en menor medida, para su comercialización” (Barsky citado por Macas 2019, 19).

Se toma de ejemplo de este proceso demográfico la parroquia de Guamaní, situando grandes asentamientos de población de provincias de la sierra central y del sur de Ecuador, en este sentido Macas (2019), menciona que la población que llegó “específicamente, al sector de Guamaní provenían “de las provincias de Cotopaxi, Tungurahua Chimborazo y Loja” (Salazar año, en Macas 2019, 20). Por lo tanto, la población migrante que se identifica como indígena en el sector de Guamaní “especialmente de la sierra [es un] grupo étnico de indígenas ocupando el 7 % de la totalidad” (Morán Torres 2014, 63).

Con este crecimiento demográfico, el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito creó la Administración Zonal Quitumbe (AZQ) en el año 2001, lo que significó un cambio estructural para el sur de Quito. Desde este periodo, se crean nuevas parroquias y barrios, ya que en el año 2001 existía “190.385 habitantes, [y] para el 2010 (...) de 319.056 habitantes con un aumento del 40.3% de sus habitantes en 10 años” (datos de la AZQ en Salazar, 2019: 41). Por otro lado, la institucionalidad del Municipio de Quito crea a la par de la AZQ, la Parroquia Guamaní “en el año 2001, y ha sufrido una serie de cambios (...) debido al incremento demográfico provocado por los movimientos migratorios de otras provincias” (Morán Torres 2014, 55), conformándose a lo largo de este proceso 120 barrios.

### **3.2. MOSEIB en la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay**

En este apartado se aborda la creación de la unidad educativa como tal, su propuesta educativa en relación con el MOSEIB y la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje gestada por la institución.

#### **3.2.1. Creación de la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay**

La UECIB Tinku Yachay, es una unidad educativa de tipo fiscal que se encuentra dentro de la parroquia Guamaní de la ciudad de Quito (provincia Pichincha), correspondiendo a la zona 9 de los distritos educativos. Cuenta con una oferta académica de inicial, educación básica y bachillerato, y cuenta con dos jornadas, matutina y vespertina. De acuerdo con la información obtenida en el Ministerio de Educación, cuenta con una planta docente de 17 profesores (10 mujeres y 7 hombres), y con una planta estudiantil de 548 estudiantes (275 mujeres y 273 hombres) en sus dos jornadas. Con lo mencionado por el rector de la unidad educativa, su creación está relacionada con la intención de atender a la población indígena del sector, buscando a su vez crear un espacio libre de discriminación. Fue el 14 de marzo de 2001 que se inauguró oficialmente como unidad educativa, a través del Acuerdo 0012 Provincial (Cuichan, comunicación personal, 2022), con 27 niños.

Esta iniciativa también estaría vinculada con la iglesia católica, es decir, parte del interés de los comuneros del sector, existió la participación del sacerdote de la parroquia, tanto en la logística como en la negociación por el espacio, esto enfatiza el hecho que la iglesia como institución y a sus representantes como un actor social y político importante en el desarrollo de la comunidad de Santos Pamba, sobre todo como mediador.

...finalmente llegamos a esta zona donde vimos un espacio y teníamos que contactarnos con los moradores que por ahí caminaban, y que no habían casas [...] pero había personas que producían, que se dedicaban a la actividad agrícola [...] estamos hablando casi de una hectárea y así se inició, así nos sentamos a conversar con el sacerdote a planificar para hacer la escuela (Comunicación personal con Cuichan, 2022).

Otro elemento importante a tomar en consideración, es que para la creación de la unidad educativa hubo un proceso de legalización de tierras, el rector menciona que, durante previos a la creación e inauguración de la institución, así como en los años que le siguieron, hubo una persecución por parte de la Administración de Quitumbe (como instancia del municipio), ya que el espacio físico donde esta se encuentra es una zona ecológica. El rector menciona, que desde el municipio existió una reticencia para que el desarrollo de la comunidad en el sector colindante (sobre todo por el tema de la legalidad, de los dueños de la tierra, escrituras de propiedad), mediante el derrocamiento de viviendas, lo que llevó a que las autoridades municipales a pretender también derrocar a la unidad educativa (de acuerdo a lo mencionado, esto se llevó a cabo en 2012 o 2013) y a cuestionar la autorización de funcionamiento como parte del Ministerio de Educación, así como la organización comunitaria gestada alrededor de la misma, tanto de actores perteneciente la comuna ancestral de Santos Pamba como de la población indígena que inmigró al sector, “era una escuela construida con dineros donados y algunos creyentes de la iglesia norteamericana quienes financiaron para la construcción de estas dos pequeñas aulitas que teníamos para aquel entonces” (Comunicación personal con Cuichan, 2022).

### **3.2.2. Metodología de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay**

En este punto, hay que tomar en cuenta que la unidad educativa posee una educación intercultural y bilingüe, la cual responde al SEIB, dicha institución posee los siguientes objetivos (Ministerio de Educación 2014):

- Consolidar la calidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde la EIFC hasta el nivel superior, basado en la sabiduría milenaria y en los aportes a la humanidad realizada por otras culturas del mundo;
- Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas de los pueblos y nacionalidades en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura, y buscar espacios para que sean empleadas en los distintos medios de comunicación;
- Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación.

Respecto a las estrategias, el MOSEIB planea desde lo legal ejercer los derechos individuales y colectivos de las nacionalidades, cumplir los preceptos de la Declaración de los Derechos Humanos y aplicar las leyes que favorecen a la interculturalidad. Desde lo administrativo, propiciar la participación de los actores, de los pueblos y nacionalidades en función de su representatividad, asignar y recabar del Presupuesto General del Estado, diseñar, construir y adecuar ambientes pedagógicos y estimular económicamente a los docentes que laboran en lugares de difícil acceso y zonas fronterizas, facilitar el ingreso de estudiantes (Ministerio de Educación 2014).

Sobre las estrategias sociales, las unidades educativas que trabajan bajo el MOSEIB deben: difundir el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en los diferentes estamentos de la sociedad ecuatoriana; motivar y formar actitudes positivas hacia la educación intercultural bilingüe entre todos los actores sociales del país; socializar la cosmovisión de las nacionalidades en los diferentes estamentos de la sociedad ecuatoriana, y generar la utilización de la lengua de la nacionalidad en el sistema comunicativo para toda la sociedad (Ministerio de Educación 2014).

Respecto al modelo de educación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay, el rector destaca la importancia MOSEIB pensado desde sus planteamientos políticos y filosóficos al momento de consolidar la malla curricular ejecutada a nivel nacional por las instancias regentes de la educación en el país (comunicación personal con Cuichan, 2022). Desde el Ministerio de Educación, los currículos interculturales bilingües han sido conformados tanto desde los requerimientos de la institucionalidad como tal como desde las

perspectivas de pertenencia cultural y lingüística de los pueblos y las nacionalidades. En este sentido, los currículos de EIB invitan a los docentes a nutrirse de propuestas innovadoras para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje basándose principalmente en la cosmovisión, el conocimiento, las lenguas ancestrales y la cultura de los pueblos.

Cabe mencionar que los currículos de que forman parte del MOEIB poseen un enfoque teórico que se sustenta en la integralidad de las ciencias, las teorías del aprendizaje, los procesos de desarrollo cognitivo lógico del conocimiento por edades el avance de los aprendizajes por el logro de dominios, la interculturalidad científica, la semiótica y la lingüística, por lo que dentro de este proceso es importante la recuperación y el uso de lenguas ancestrales (Ministerio de Educación, 2017).

Mediante el Acuerdo Ministerial N° MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A, se establece los currículos nacionales interculturales bilingües de Educación General Básica (EGIBIB) para los procesos de Educación Infantil Familiar Comunitario (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento y Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI), específicamente en su Art. 4:

### Ilustración 3.1 Plan de estudios para EGIBIB

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE											
PROCESOS DE EIB		IPS	FCAP			DDTE			PAI		
UNIDAD 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										
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura de la Nacionalidad	Unidades Integradas (por Ámbitos de Aprendizaje) 33 Horas	Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas	Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas				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		
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>35</b>			<b>35</b>			<b>35</b>		

Fuente: Ministerio de Educación (2017).

En este mismo acuerdo, en el Art. 5 se establece el plan de estudio para el nivel de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe:

### Ilustración 3.2 Plan de estudio del BGUIB

PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO		CURSO		
ÁREAS	ASIGNATURA	1o	2o	3o
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 Interdisciplinario	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 Intercultural	2	2	1
<b>Total de horas pedagógicas para las asignaturas del tronco común</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>20</b>
HORAS ADICIONALES A DISCRECIÓN PARA BACHILLERATO EN CIENCIAS		5	5	5
ASIGNATURAS OPTATIVAS				15
<b>Total de horas semanales, Bachillerato en Ciencias</b>		<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>
HORAS ADICIONALES PARA BACHILLERATO TÉCNICO		10	10	25
<b>Total de horas semanales, Bachillerato Técnico</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

Fuente: Ministerio de educación (2017).

En este sentido, en la UECIB Tinku Yachay el objetivo de la institución siempre es fomentar la participación entre por decir toda la comunidad educativa que son padres de familia, estudiantes, docentes y hacer uno solo es un objetivo y siempre mantener cómo es el sector de que nos trae hacer las mingas es importante que el padre de familia se involucre es importante, hacer de que el niño se involucre es importante entonces todas las cosas ese es el objetivo de la institución de que todos trabajemos en un por decir minga y que todos tengamos un objetivo en común bien el bienestar de la institución.

Respecto a los principios pedagógicos de la unidad educativa, de acuerdo a la docente Alicia Ponce, enfatiza la formación de líderes (actores políticos y sociales de relevancia para la comunidad y para el país), de personas orgullosas de su cultura y de sus manifestaciones como de sus representaciones, y que, sobre todo, los estudiantes no caigan en prácticas tales

como el blanqueamiento (más bien mestizaje discursivo) en las cuales muchas personas caen, ya sea para evitar la discriminación o para homogenizarse con la cultura dominante.

Formar líderes, formar líderes gente capaz que nos puedan representar nacional e internacional, gente con criterio con pensamiento implícito o explícito también. Formar gente que sea orgullosa de lo que es de su vestimenta que nos represente, porque siempre he dicho el señor director, yo me sentiría tan orgulloso que el estudiante de aquí me represente, pero como es nato, [...] porque la idea de la de nuestra educación aquí es fomentar a los estudiantes que sigan con sus principios que si ellos tienen que dar un discurso en kichwa bienvenidos sea y como aquí lo hacen también nuestros compañeros los que dominan el kichwa cuando tenemos eventos ellos hablan en quichua y luego lo traducen no entonces eso es bueno eso es rico de nuestra cultura mantener todo eso (Ponce comunicación personal 2022).

Sobre los planteamientos pedagógicos desarrollados, hay que tomar en cuenta que desde la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, se establecen desde la estructura del sistema educativo intercultural bilingüe conformado por la Educación General Básica (la Educación Infantil Familiar Comunitaria, Inserción al Proceso Semiótico, Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz, Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio, Proceso de Aprendizaje Investigativo) y el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe, cuya estructura curricular ya se abordó, pero hay que tomar en cuenta los elementos organizadores desde la cual parte la acción pedagógica de dichas mallas, es decir, que para la implementación de los enunciados curriculares es importante que las unidades y centros educativos incorporen de manera activa los siguientes elementos:

- **Calendario vivencial educativo comunitario**, es un instrumento de carácter sociocultural curricular que inserta las sabidurías ancestrales en el ejercicio pedagógico; su construcción guarda armonía con la calendarización de las actividades escolares, y busca que los y las estudiantes mantengan un vínculo entre las vivencias culturales y la educación escolarizada. Es importante tener en cuenta que este calendario es organizado por cada unidad educativa.
- **Ciclos vivenciales**, son elementos fundamentales en el proceso educativo o como se puede advertir en los currículos nacionales de la educación intercultural bilingüe, las unidades de aprendizaje están vinculadas con los ejes vivenciales de la familia y la comunidad: ciclo agrícola, ciclo de vida, ciclo cósmico, ciclo astral.
- **Armonizadores de saberes**, en el sistema de educación intercultural bilingüe se han establecidos campos de saber, desde los cuales se identifican los conocimientos de las

unidades de aprendizaje integrados. En este sentido, cada pueblo y nacionalidad posee peculiaridades que los distinguen. Estos integran los currículos nacionales interculturales bilingües. Los armonizadores de saberes son: madre naturaleza (vida, tierra y territorio); vida familiar, comunitaria y social; cosmovisión y pensamiento; y, ciencia, tecnología y producción.

- **Huertos vivenciales educativos comunitarios**, es un espacio de aprendizaje natural concreto, que permite el equilibrio del ser humano con la naturaleza (desde cada cosmovisión) y el desarrollo de las ciencias integradas. Cada uno de los centros educativos deberá contar con un espacio para el desarrollo de estos huertos.

Tomando estos elementos como referencias, en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay, los docentes ponen en práctica lo planteado desde el MOEIB en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la docente María Chalan, sobre el impacto de la educación intercultural, lo presenta como una analogía del ciclo de siembra y cosecha, es decir, para ella como para otros docentes los niños, niñas y jóvenes son tierra fértil para sembrar conocimientos, manifestaciones y representaciones culturales, relaciones con el entorno y el medio ambiente, y después dicha información y sentires serán cosechados y puestos en práctica, conservando así aspectos tales como la cosmovisión de cada pueblo o nacionalidad, “la siembra [lo que se enseña en la unidad educativa] los conocimientos de habla en dos idiomas que es lo importante para que sea la interculturalidad, la conservación en todas esas actividades, la vestimenta, los alimentos” (Comunicación personal con Chalan, 2022).

En cuanto a la utilización de los elementos organizadores, el docente Germán Sulasis como la docente Alicia Ponce ponen énfasis en la socialización de las prácticas culturales, en especial en los cuatro raymis como parte del calendario vivencial (Comunicación personal con Silva, 2022), fechas relevantes para la cosmovisión andina, y cuya celebración se comparte con todos los actores relacionados a la unidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos, familias) en pambamesas con productos cosechados en la huerta de la unidad educativa (Comunicación personal con Ponce, 2022) y con el desarrollo de mingas en los cuales la participación de los padres es importante.

Como le había mencionado la etnoeducación [como analogía a la educación intercultural] tiene mucho que ver nosotros como institución intercultural bilingüe nosotros manejamos el calendario vivencial, en donde por fechas va indicando qué actividad se realiza en la cosmovisión andina. Entonces por lo general nos centramos en los raymis, los 4 raymis que se



celebran anualmente y ahí vamos enfocando los subtemas, es decir en función del calendario vivencial (Comunicación personal con Silva, 2022).

En cuanto a la importancia de los raymis y de los huertos, estas fiestas son vividas como hitos temporales que determinan épocas de siembra y cosecha. Lo cual también se relaciona con la analogía que mencionó la docente Chalan, menciona que la enseñanza de una correcta alimentación es importante para los estudiantes de la unidad educativa, “entonces, así como las plantitas que son seres vivos al igual que nosotros también necesitan esta alimentación, lo que es fertilizantes naturales por supuesto también lo conocí aquí por ejemplo para combatir plagas enfermedades hacer fertilizantes naturales” (Comunicación personal con Sulasis, 2022).

Y en este sentido, la alimentación y el uso de plantas, el docente menciona que dentro de la educación intercultural es importante la enseñanza de las prácticas andinas, es decir, el conocimiento sobre la utilización de plantas en pro de la salud, y la factibilidad de su siembra y cosecha en entornos más bien domésticos (con la implementación de huertos, por ejemplo).

Las prácticas andinas, sí eso, las prácticas podemos hacerlo por ejemplo conociendo de que tenemos nuestras propias plantitas, plantas curativas cierto, por ejemplo, tenemos la manzanilla, cierto, ¿en qué nos ayuda? Exactamente en dolores estomacales, entonces las prácticas podemos hacerlo sí, muy bueno porque cada uno tenemos un hogar y podemos tener en la casita un huerto por secciones, por supuesto divididos que podemos utilizarlas todas esas plantitas para medicamentos, para nosotros mismos (Comunicación personal con Sulasis, 2022).

Las estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje emprendido en la unidad educativa en el marco de la interculturalidad, menciona la docente, se ponían en manifiesto sobre todo en las actividades que se llevaban a cabo fuera del salón de clases, ya que se busca que los estudiantes puedan visualizar las realidades (o más bien su entorno) y que practiquen lo aprendido, por ejemplo, relacionarse con familias que viven cerca de la institución y comentar la experiencia vivida en dicho encuentro (Comunicación personal con Chalan, 2022).

Como metodología al momento de enseñar materias consideradas como abstractas (las matemáticas), la docente menciona que el uso de recursos didácticos y la motricidad como parte de la formación psicomotriz ayudaba a los procesos de conceptualización y comprensión, por ejemplo, de los números “...cogía un poco de arena, lo hacía de que grafique en la arena así con el dedo o también con las semillas de que vayan colocando la

semilla así, siguiendo el número con las semillas” (Comunicación personal con Chalan, 2022). Este tipo de técnicas de naturaleza psicomotriz, son empleadas en otras materias, por ejemplo, en el contexto de las ciencias naturales.

En cuanto al tema de la enseñanza del kichwa, la docente Chalan menciona que se utilizan recursos gráficos desde un planteamiento más bien semiótico, es decir, que se presentan conceptos de manera visual (significantes), para posteriormente explicar el qué es (significado), y cuál es su uso o como se relaciona con su entorno o su realidad (significación). En este proceso también es importante desde la lingüística, la enseñanza de la fonética de las palabras tanto en español como en kichwa, sobre todo cuando se trata de niños y niñas de inicial, para relacionar los sonidos tanto de las letras como de las sílabas. A estos recursos, se pueden sumar la utilización de vídeos, contar cuentos, y cantar canciones.

Para quienes estudian en la unidad educativa, el aprendizaje del kichwa fue clave en su formación intercultural, aunque se reconoce que este proceso no fue del todo fácil, tomando en cuenta que varios venían de entornos educativos más bien tradicionales, es decir, de escuelas donde se enseñaba solamente en español y recibían la materia de Inglés como otro idioma, a la par de que varios nacieron y se formaron en el entorno urbano, dando pie a una aculturación por parte de la cultura dominante dentro del Distrito Metropolitano de Quito, pero hay que tomar en consideración que provienen de un núcleo familiar indígena, y varios poseen familiares que hablan kichwa de manera fluida, como en el caso del ex estudiante Iván Montero:

Bueno realmente fue para mí difícil, muy muy difícil porque era un idioma nuevo y un poco difícil más que el inglés para mí y a lo que ingresé como que ya iban avanzando [...] la licenciada en ese entonces que ahora ya no se encuentra, realmente como que me apartó, pero los otros licenciados fueron ayudándome junto con mis compañeros, algunos que ya, o sea que vienen de familias que dominan el Quichua me ayudaron un poco parte relacionar (Comunicación personal con Montero, 2022).

Respecto a la percepción de los padres sobre la educación intercultural que brinda la unidad educativa, se menciona la relevancia del carácter intercultural y bilingüe de la misma, enfatizando el hecho de que esta se encuentra en un lugar donde existe una comuna ancestral y que a la par recibe inmigración de personas de otras provincias, principalmente de Chimborazo, por lo cual el énfasis en las culturas andinas es de suma importancia, así como la enseñanza del kichwa.

También enfatizan que la interacción con los docentes y autoridades de la unidad educativa es más bien familiar, como menciona la madre de familia Anita Saca "... [la unidad educativa] es muy buena los maestros [...] con los profesores nos comunicamos como si fuéramos una familia, nos ayudan, con los hijos se entienden y los problemas que tenemos" (comunicación personal, 2022); lo que estimula la participación (en medida de lo posible) de los padres en los procesos educativos de sus hijos, así como en el ejercicio de prácticas culturales, como los raymis y las mingas.

Otro actor a tomar en consideración por parte de las madres entrevistadas, es que la unidad educativa está cerca de casa, lo que les permite estar pendientes de sus hijos (los que estudian en la unidad educativa) y trabajar su tierra, así lo menciona Marina Chimborazo "es que aquí vivo y aquí, trabajo allá en mi tierra solo es para trabajar en campo así no más allá no hay trabajo como aquí allá y solo en la tierra" (comunicación personal, 2022).

La comunidad educativa, los padres de familia, que también han sido dirigentes barriales son un pilar de construcción práctico de lo que significa la educación intercultural bilingüe, puesto que desde hace varios años se ha tratado de visibilizar y proteger un centro ceremonial de las Cascadas de Santos Pamba que nació como parte del accionar intercultural de la comunidad educativa, pero recogió el sentido simbólico ceremonial ancestral de la comunidad, convirtiéndose en un centro cultural en donde confluyen las identidades culturales diversas desde el territorio. Según José Luis Cárdenas "los turistas piensan que solo de visitar las cascadas, para nosotros como moradores sabemos que las cascadas son el espíritu y corazón del Taita Atacazo, por eso el Magister José, con los profesores y toda la escuela hemos nos han enseñado y hemos avanzado por medio de la minga en defender y luchar que este territorio sea reconocido no solo como un atractivo turístico, sino como parte de nuestra comunidad y se proteja como patrimonio inmaterial por los saberes que encierra, esto nos a costado en ciertas ocasiones persecución por el municipio" (comunicación personal, 2022).

Como se vio en el currículo del MOSEIB, desde el Ministerio de Educación, se busca más bien mantener un equilibrio entre lo que son cumplir con los estándares educativos a nivel nacional, basándose en un currículo general para todas las unidades educativas (privadas y públicas) en todo Ecuador, y a la vez buscar el desarrollo pleno de los pueblos y nacionalidades mediante la inserción en los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos y cosmovisiones de cada una de estas, por lo cual se puede enfatizar el hecho de que a pesar de la puesta en práctica de la interculturalidad en la pedagogía, metodologías y contenidos, en las aulas se enseñan materias más generales o que concuerdan con lo enseñado

en otras instituciones que no forman parte del SEIBE. Cuando se indaga tanto a las madres como a los estudiantes, sobre cuáles eran las materias con las que tenían mayor dificultad se mencionan materias como las matemáticas o inglés, las cuales también representan una dificultad para los estudiantes a nivel nacional, y cuyas calificaciones en procesos evaluativos como Ser Estudiante (INEVAL) o ERCE (UNESCO) suelen ser las menos puntuadas.

Finalmente, respecto a la evaluación dentro del MOSEIB se propone que la misma sea de carácter cualitativo, y que se centre en el desarrollo integral de los y las estudiantes, esto con la finalidad de generar un proceso de retroalimentación dentro de la acción de aprender. Esta evaluación se realiza por parte de los docentes de manera continua, así como por parte de los propios estudiantes (autoevaluación) y entre compañeros (coevaluación). De acuerdo al documento de Orientación Pedagógica para fortalecer la implementación del MOSEIB del Ministerio de Educación (2019), se establece los siguientes criterios de evaluación a los estudiantes:

- La evaluación es únicamente de carácter cualitativo.
- Se basa en el seguimiento al desarrollo cuidadoso y secuencial de las actividades planificadas en la Guía de aprendizajes. Es decir, si no cumple adecuadamente una actividad no puede continuar con el desarrollo de la siguiente, y así sucesivamente.
- El docente pone énfasis en el cumplimiento de las actividades que direccionan al logro de los dominios (actividades expuestas, generalmente, en las fases de aplicación, creación y socialización del conocimiento).
- Para verificar el logro de dominios de una guía, el docente emplea algunos instrumentos, como: fichas de observación, registro anecdótico, lista de cotejo, portafolio u otra herramienta se defina para el efecto.
- Una vez verificado el logro de los dominios, registrará la letra A de aprobado; no existe escala de valoración, por lo que, el cumplimiento de actividades y logros de dominios deben ser satisfactorios.
- No hay tiempo determinado; cada estudiante de acuerdo a su ritmo desarrolla sus aprendizajes y logra sus dominios (Ministerio de Educación 2019, 35 -36).

Así, los criterios que se aplicaran en la evaluación y autoevaluación de los actores desde el MOSEIB, se realizaran de acuerdo a los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación, lo que le brinca la formalidad del caso frente al modelo de educación “tradicional” implantada en el país (que a su vez responde a los requerimientos internacionales de

evaluación educativa), y a su vez, también responde de las necesidades (y requerimientos) identificados en las comunidades (contextos culturales) donde se encuentran las unidades educativas de corte intercultural y bilingüe.

### **3.2.3. Las TIC en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay**

En cuanto al tema de las TIC, el Ministerio de Educación ha implementado varios proyectos con la finalidad de satisfacer las necesidades en cuanto a infraestructura, servicio y conocimiento sobre estas. En este contexto, nace el Sistema Integral de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad (SÍTEC), con la finalidad de mejorar el aprendizaje digital en el país y democratizar el uso de las tecnologías. Como parte de esta iniciativa, ya desde la pasada década, se ha ido entregando a las unidades educativas de sustento fiscal computadoras, proyectores, pizarras digitales y sistemas de audios. Las acciones tomadas se han manejado en cuatro frentes: acceso a infraestructura tecnológica; docentes fiscales capacitados en TIC aplicadas a la educación; softwares educativos; y, aulas tecnológicas comunitarias.

La UECIB Tinku Yachay, al ser parte de del MINEDUC cuenta con un laboratorio de computación y acceso a Internet, el cual está bajo la sustentación del mismo ministerio. También en cuanto al uso de tecnologías, se sabe por parte de los docentes el uso de vídeos que permitan efectivizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Cabe destacar, que para el rector, la tecnología es parte fundamental de las metodologías de enseñanza-aprendizaje previas a la pandemia de Covid-19.

...una general que debo decir es que es un aprendizaje basado en la experiencia y sabiduría, siempre atentos a los cambios de la sociedad moderna en la parte técnica, en la parte tecnológica, la robótica, y todo lo que viene siendo como nuevo, tenemos que estar ahí, luchamos por estar ahí y buscamos herramientas para estar ahí (Comunicación personal con Cuichan, 2022).

A la par también se debe destacar que varios docentes mencionaron que existen capacitaciones continuas en el tema de las TIC por parte del Ministerio de Educación, a lo que se suma el proyecto Pro Futuro de Fundación Telefónica, que a más de brindar una maleta tecnológica (se detallará más adelante en el trabajo), también capacita a los docentes en el uso de las mismas, a lo que el docente Edwin Silva menciona “dentro de la colaboración de Telefónica siempre nos ha mantenido a la vanguardia de esos cursos, de esas temáticas de TIC. Igual es una plataforma abierta para que los docentes puedan inscribirse en todos los cursos que hay” (Comunicación personal con Silva, 2022).

Sobre la experiencia de los estudiantes en el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje previo a la pandemia de la Covid-19, se menciona que el uso del laboratorio (computadoras y proyectores) eran utilizados de acuerdo a las necesidades de los docentes para impartir clases, por ejemplo, para presentar diapositivas, aunque también se menciona el uso de las computadoras e Internet para acceso a recursos académicos como libros virtuales. En cuanto a la presentación de tareas, las tareas eran presentadas de manera física y no a través de Internet.

### **3.3. Apuesta política en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay**

La UECIB Tinku Yachay, desde lo anteriormente mencionado se puede destacar que los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados corresponden tanto metodológicamente como curricularmente a lo planteado desde la educación intercultural, tanto de manera conceptual como a aspectos más institucionalizados. Un claro ejemplo de esto, es la utilización de la malla curricular que responde al MOSEIB, la utilización del kichwa por parte de algunos docentes para la enseñanza, así como en énfasis en la utilización de diversos materiales que permitan emprender un aprendizaje holístico, enfatizando fechas importantes para la cosmovisión andina.

En este aspecto hay que tomar en cuenta que la unidad educativa es una apuesta de educación intercultural en una zona periurbana del Distrito Metropolitano de Quito, Guamaní, el cual puede ser visto como una realidad más urbana, más apegada a la cultura hegemónica (en cuanto a conocimientos, prácticas y percepciones) y que no necesariamente está relacionada con población indígena (en función de la ciudad); a pesar de esta limitada percepción, la creación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay, fue y es de suma importancia la población del sector.

Docentes y autoridades de la institución reconocen el papel que ha tenido la CONAIE en la creación del sistema de educación intercultural, en su trabajo contra el racismo y la creación de la misma unidad educativa como un escenario de aprendizaje vivo.

El sistema intercultural bilingüe fue fruto del trabajo de los dirigentes del movimiento de indígenas de distintos pueblos nacionales de Ecuador, la CONAIE como organización, ellos fueron los de la iniciativa ellos hicieron su trabajo, estoy hablando un poco la parte histórica y también de lo que soy consciente, digo un poco histórica porque no sabemos sus orígenes, porque hay distintos desde 1940, [...] si usted ya podía hablar de 1970 en adelante, pero la historia lo dice que había limitaciones de aprendizaje, había discriminación racial, es más las

puertas estaban cerradas para los hijos de los empleados de las haciendas, de los trabajadores de las haciendas, entre otros dirigentes que lucharon porque tengamos libertad de estudio entonces al conocer esas cosas ya nosotros en materia viva y estando aquí, cómo no reconocer es el proceso de organización de la educación bilingüe (Comunicación personal con Cuichan, 2022).

En esta reflexión del rector de la unidad educativa, se puede ver como la educación intercultural es una respuesta directa y concreta a la discriminación racial propia del pensamiento colonial que ha sido naturalizado en el país, y que ha se a puesto en manifiesto a lo largo de la historia. La educación como un servicio fue uno de los pilares principales de la discriminación y el racismo en Ecuador de manera ideológica, más que nada al invisibilizar a la diversidad del país, al ocultar la riqueza lingüística de los pueblos, y al imponer un modelo educativo occidental que a su vez no permite la reflexión sobre otros saberes y conocimientos.

Sí bien existe un reconocimiento al gran aporte de la CONAIE como organización a las políticas educativas y a la existencia en sí del MOEIB, el rector de la institución también menciona que en la actualidad no se evidencia un trabajo más íntimo respecto a las escuelas y colegios interculturales bilingües, es decir, que su accionar más bien se manifiesta en otros planos del accionar social y político, más no en se evidencia al interior de las unidades educativas, con los actores de la educación en sí como lo son maestros, familias, y estudiantes. Respecto a los maestros principalmente, el rector menciona que no existe un diálogo entre los mismos, la organización y el Ministerio de Educación en temas como la remuneración, por ejemplo.

Lo que sí soy muy frontal soy muy claro aquí en todas partes en reuniones de manera presencial, solo que las organizaciones han hecho este trabajo extenso, se han olvidado qué las escuelas y los colegios de lo que hablamos del sistema educación bilingüe deben conocer, deben visitar, deben de invitarnos a nosotros como maestros, deben preguntar cómo está nuestra situación laboral, nuestra situación de vida, la remuneración, la malla curricular, que hay que actualizarla entre otras cosas (Nicanor comunicación personal, 2022).

También se menciona que la dirigencia de la CONAIE y demás organizaciones indígenas se han olvidado de la cuestión intercultural en contextos urbanos y periurbanos, como en el Distrito Metropolitano de Quito, territorio que posee comunidades ancestrales reconocidas de manera oficial por la municipalidad a más de la constante migración desde provincias, al ser la capital de Ecuador, pero que en cuanto a infraestructura y modelo educativo no responde a

las necesidades de la población indígena, es decir, que no alberga los suficientes centros y unidades educativas de corte intercultural bilingüe, o que los mismos

... para eso está la diligencia del que yo invito si es que este espacio se extiende, que ellos hagan un examen de conciencia como dirigentes no de haber creado el sistema sino de fortalecer el sistema, de crear más centros educativos aquí en Quito Tenemos más de 45000 que no estimo que sea una cifra exacta, Pero hay una cifra grande de hermanos que han migrado a de otras provincias y están aquí en Quito y no tienen escuelas en donde crezcan, que es como una mínima parte de este pueblo, estamos 14 centros acá en Quito, imagínese estamos hablando de millones de gente en Ecuador acá en Quito y para nuestros hermanos no tenemos. Entonces debemos de pensar en tener 30 o 40 o no sé 50 centros educativos aquí distribuidos en el Distrito Metropolitano de Quito (Comunicación personal con Cuichan, 2022).

Tomando en cuenta la normativa internacional y nacional sobre la educación intercultural se puede abordar al MOSEIB como un modelo educativo práctico, que parte de las necesidades, intereses y aspiraciones de las diversidades nacionalidades y pueblos indígenas, el cual se basa en el derecho inalienable a ser reconocidos como grupos con características propias las cuales son resultado de sus respectivas cosmovisiones.

Este modelo permite reconocer prácticas de vida, y promueve la valoración y recuperación crítica de la cultura, contribuye al fortalecimiento social de los pueblos y nacionalidades y del país en general, y esto lo realiza a través de la socialización, descentralización y autonomía, permitiendo así la participación de diversos actores en el proceso de enseñanza – aprendizaje como lo son la familia, los líderes comunitarios, los docentes y entidades tanto estatales como internacionales.

Desde la década de los 90 del siglo XX, el proyecto de educación intercultural bilingüe se posiciona como eje central en la lucha política de las organizaciones indígenas en el país. El sistema educativo intercultural bilingüe surge como un proyecto político epistémico de reivindicación de saberes, pedagogías y prácticas propias de cada nacionalidad y pueblos, y también tienen un rol importante en el campo de las relaciones con el estado y la difusión de tópicos como la cultura y la identidad (Guzñay 2015).

En este sentido, los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Tinku Yachay perciben a la interculturalidad como un proceso que se genera en la diversidad cultural y el respeto a la misma, en el reconocimiento y revitalización de manifestaciones y representaciones propias de cada cultura, y así lo menciona la docente Alicia Ponce:



Interculturalidad esto es aceptar las diferentes costumbres hábitos que tiene la gente a aceptar y respetar [...] Ya educación intercultural bien este está basado en obviamente en el trabajo con los estudiantes que ellos tengan conciencia de rescatar nuestras tradiciones las tradiciones de nuestros antepasados mantener lo que son sus orígenes, aprender un poco más de los raymis yo he aprendido mucho en este colegio que Yo ignoraba anteriormente, aprender de nuestro, de nuestro cómo le digo, nuestra Pachamama como se habla aquí eso (Ponce, comunicación personal, 2022).

El resultado de una educación intercultural promueve la afirmación y práctica del educando en su propia cosmovisión, en lo cultural, lo social y lo científico, así como la apropiación selectiva y crítica de elementos culturales de otras sociedades de forma consciente y crítica, es decir, “la educación intercultural bilingüe surge para dar paso a la insurrección de los saberes sometidos” (Correa y Cañas 2021, 66).

En el caso de los docentes y administrativos de la UECIB Tinku Yachay, la educación intercultural es una alternativa a la educación tradicional, enfatizando la enseñanza de las tradiciones culturales, los cuales son percibidos como en peligro de desaparecer o que se van perdiendo de a poco en el tiempo. En este sentido de la pérdida de las tradiciones, se plantea el ejemplo de la purificación en función de la enfermedad física, en la cual se destaca la importancia del conocimiento de remedios naturales que no resultan dañinos para la salud como pueden ser considerados los medicamentos expendidos en farmacias.

La purificación, por ejemplo, muchas de las veces decimos que la temperatura o la fiebre o recae algo así y que por desconocer nosotros accedemos a una farmacia a un médico entonces estamos consumiendo qué cosa, que son medicamentos químicos [estos] perjudican nuestro organismo por ejemplo rescatar esos medicamentos esos remedios naturales caseros entonces es muy bueno porque compartes, termina desde la raíz a esa enfermedad (Comunicación personal con Sulasis, 2022).

También, como parte de la educación intercultural, este se ve como un proceso de intercambio de experiencias, de conocimientos y sabiduría, es decir, que el conocimiento sea socializado por la comunidad y con las personas interesadas en esta dinámica (formar parte de la interculturalidad).

La educación intercultural pues puedo mencionar que es cierta se basa [...] en todo lo que es ancestral, todo lo que ha venido de generación en generación de nuestros abuelitos se puede decir, de nuestros ancestros para que no se vaya perdiendo esas raíces, esas raíces culturales de nuestra nación y transmitiendo a los chicos [...] (Comunicación personal Silva, 2022).

Frente a lo mencionado por los docentes de la unidad educativa, cabe recalcar los principios en los cuales se sustenta el MOSEIB en Ecuador, fundamentalmente en la relación con el medio ambiente, la relación con la familia y la comunidad, la promulgación de los conocimientos ancestrales y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las lenguas de cada una de las nacionalidades. Así el Ministerio de Educación, a través de la Secretaria de Educación Intercultural Bilingüe:

a) respeto y cuidado a la Madre Naturaleza; b) la persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo; c) la formación de las personas se inicia desde la EIFC y continua hasta el nivel superior. Perdura a lo largo de toda la vida. Los padres deben prepararse desde antes de engendrar a la nueva persona; d) la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural; e) el currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo; los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes; f) las maestras y los maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no dependen de esquemas homogeneizantes (Ministerio de Educación 2014).

Respecto a lo que se entiende por interculturalidad en función a la relación que existe entre el modelo de educación tradicional y el MOEIB, la docente de la UECBI Tinku Yachay, Bertha Cabrera, menciona que, como parte de la interculturalidad, existe una clara relación entre nosotros (los individuos) con la Pachamama (con la naturaleza), y esta relación se pone en manifiesta, en una especie de analogía con la educación, es decir, para esta docente la UE es como la tierra (la Pachamama) y los jóvenes que en esta estudia son como las papas o las habas, y es con este modelo de educación que estos crecen. Y en este sentido, la educación intercultural está relacionada con los cuatro elementos de la naturaleza, así como en los cuatro Raymis.

[...] también hablamos aquí justamente y leemos que la educación intercultural viene está en basarse en los cuatro Raymis que son Inti raymi, Kuya raymi [...] El Kapak raymi [...] el otro raymi el Pawkar raymi entonces son 4 raymis que también logramos a conocer dentro de la institución y todo esto se hace de manera cimentada en la Pachamama enfocado a la educación con la Pachamama con los cuatro elementos también de la naturaleza (Comunicación personal con Cabrera, 2022).

Si bien, la educación intercultural en sí misma es una apuesta político cultural frente al paradigma educativo que se desarrolla alrededor del mundo, y reivindica a la diversidad de

saberes y conocimientos, también se la puede pensar como una alternativa gestada en la crisis, así lo menciona Freddy Simbaña, al momento de problematizar al mundo en aspectos relevantes como la degradación ecológica, seguridad y soberanía alimentaria, entre otros, tópicos que son base en un sentido amplio en los ejes de la educación intercultural:

Hablando de la educación de interculturalidad o la apuesta política de la educación Intercultural miro la posibilidad de crisis, crisis sociales, crisis alimentaria, crisis médica, la posibilidad de que juntos podamos ir conviviendo y solucionando problemas generando herramientas para la vida, a eso es lo que yo considero el proceso educativo más no proceso de aprendizajes vacíos, de integradores que van llenando a un modelo [...] múltiples formas de aprendizaje y eso así esa apuesta política es la que ha generado este lineamiento desde dos perros modelos, desde dos propios aprendizajes, y de los saberes que están en el proyecto curricular (Comunicación personal con Simbaña, 2022).

En este capítulo, se abordó la creación de la UECIB Tinku Yachay en el sector de Santos Pamba, Guamaní, en la parroquia Quitumbe, al sur de la ciudad de Quito. Se evidenció que la creación de la misma es gracias al interés y el trabajo comunitario de la población del sector, sobre todo con relación a la necesidad de una escuela que satisfaga las necesidades de dicha población, a pesar de los conflictos que se dieron con la municipalidad por la legalidad de los terrenos. Del mismo modo, se evidenció las metodologías de la unidad educativa en función al MOSEIB relacionados con los elementos de calendario vivencial educativo comunitario, los ciclos vivenciales, los armonizadores de saberes y los huertos vivenciales, los cuales resultan vitales para los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto intercultural, así como elementos prácticos que permiten preservar y revitalizar los conocimientos, saberes ancestrales, y el kichwa; y el uso de las TIC en el contexto de la educación formal, de los proyectos implementados por el MINEDUC en cuanto a equipamientos y servicios, pero a su vez se ve limitado en relación al uso que los docentes dan de los mismos, ya que no eran un eje en la educación previa a la pandemia de la Covid-19.

En este mismo sentido, la apuesta política y cultural de la unidad educativa está relacionada directamente con la creación y la implementación de un establecimiento educativo pensado para población indígena en un contexto más bien urbano, pero que como espacio es un lugar de migración de dicha población. La creación de este lugar de mediación no ha estado libre de conflicto, pero es en la resistencia comunitaria que el mismo se ha erguido y mantenido en el tiempo. No solo es un espacio de enseñanza de saberes, sino de resistencia, de lucha y creación constante, un lugar donde se trabaja, desde la diversidad, problemáticas que afectan a

la sociedad quiteña y ecuatoriana, como es la discriminación racial, así como problemas más bien globales como la soberanía alimentaria. Si bien se reconoce el aporte en cuanto a políticas educativas que ha tenido la CONAIE, los procesos gestados en la unidad educativa más bien son resultado de la población del lugar.

#### **Capítulo 4. La transformación de la educación intercultural con la Covid-19**

En este capítulo se analizan dos ámbitos, el de la educación intercultural en la UECIB Tinku Yachay en el contexto de la pandemia de la Covid-19, y el de la utilización de las TIC en dicho contexto, es decir, cómo esta configuró la interculturalidad en la educación desde la unidad educativa, observando como esta se transformó en el campo de la pedagogía y prácticas políticas interculturales que van desde la institucionalidad como las prácticas políticas organizativas de la comunidad educativa.

Como preámbulo la Covid-19 debe ser entendido desde la propuesta de la sociología de la crisis, en este marco la dimensión teórica que implica una mirada amplia y no unilateral de las crisis como una consistencia diversa y no evolutiva o de circunstancia como acostumbra las ciencias sociales, para esto Echavarría José (1939) hace alusión a 3 momentos para entender la teoría crisis históricas, iniciando con:

... el carácter pluridimensional [...] segundo, la confluencia de elementos racionales e irracionales-predominantes los primeros en la dirección vertical, y los segundos en la horizontal del proceso histórico [...] y tercero, la imposibilidad de deducir normas válidas de conducta fuera de la circunstancia concreta de un grupo determinado, lo que exige una fría y serena actitud racional, por desgracia infrecuente en las peripecias de la Historia (Echavarría 1939, 421-422).

En este marco es importante mencionar también análisis aglutinador y profundo que Hartmut Rosa (2020) hace sobre el aparataje estructural y sistémico en el marco de la estructura del sistema capitalista, la globalidad y del estado nación en de las crisis desplegada con la irrupción de la Covid-19, en lo cual se refiere a que “enfrentamos a una tremenda sacudida y desestabilización estructural del sistema social globalmente dominante”(Hartmut 2022, 21) que en el cual está implícito el sistema educativo. Para esto “la sociología puede contribuir a fomentar la liberación y aplicación creativa de recursos sociales creativos para un cambio de paradigma [...]. La reacción política a la crisis nos ha mostrado que la acción estatal es un instrumento disponible y efectivo para este cambio” (Hartmut 2022, 30).

En el caso de estudio, la educación intercultural, si bien sufrió el embate de no hacer frente en primera instancia a la irrupción de la Covid-19, la apreciación de los autores nos permite observar los diferentes momentos de crisis desde el campo institucional, social, educacional e intercultural poniendo en debate las percepciones sobre educación y proyecto político intercultural desde las perspectivas de los actores sociales de la comunidad educativa.

#### **4.1. Educación intercultural en la pandemia**

Con la pandemia desplegada como medida por la epidemia de la Covid-19 todo el sistema educativo, incluido el de educación intercultural bilingüe, ha sufrido configuraciones en todos sus niveles, situando su modalidad de enseñanza de forma virtual. Esta modificación va a la par con la actuación y medidas tomadas por el Estado.

Existen dos niveles que modifican la forma estructural de enseñanza en el sistema educativo, en este sentido, el influjo de carácter internacional que conllevaba la Covid-19 que causó revuelo en las decisiones a tomar por parte del gobierno que a su vez causo el colapso del sistema de salud, y en su segundo lugar que conllevó a la declaratoria del “gobierno nacional restringió la movilidad, declarando en cuarentena a todos los ciudadanos contagiados con la pandemia de la Covid-19,” (Santos 2021, 112).

Esta situación implicó que el MINEDUC lleve a cabo el Plan Educativo Covid-19 como acción emergente para conlleva el proceso de año lectivo que plantea “una adecuación del currículo oficial vigente a la modalidad virtual, vía la compactación y priorización de sus contenidos y la oferta de un conjunto de recursos educativos y lineamientos para la selección y uso de plataformas educativas digitales” (Simbaña 2020, 275); esto significó un cambio en las formas tradicionales de enseñanza y relacionamiento social y pedagógica en la comunidad educativa, ya que:

Ha existido un cambio radical para los elementos que forman parte de la formación del sujeto, como los ámbitos de la enseñanza aprendizaje en la interacción directa o presencial entre el docente y los estudiantes en las instituciones educativas, asumiendo un desafío en los nuevos escenarios de las aulas virtuales con la enseñanza de la tecnología que nos brinda de forma sincrónicas, asincrónicas y otros tipos de herramientas que no facilita la comunicación a distancia (Santos 2021, 112).

Otra de las dinámicas que se puede observar en el campo de la educación, tiene que ver con las desigualdades estructurales que existe a nivel nacional, que según Oñate y Cañas (2021) se debelan a partir de la forma en la que el MINEDUC configura la forma en la cual se realizarían las actividades pedagógicas y su modalidad virtual, ya que según:

INEC, en el 2019 solo el 45.5% de los hogares contaban con servicio de internet. La crisis se agudiza en zonas rurales y comunidades indígenas. Se estima que el 92 % de hogares indígenas no cuenta con una computadora en su casa, y el 97 % no tiene acceso a internet (INEC, 2020), herramienta indispensable para el funcionamiento de la educación en línea (Oñate y Cañas 2021, 65).

Si bien la comunidad educativa cambia su forma “tradicional” de desarrollarse (es decir, la presencialidad), el centro de relacionamiento pasa al hogar, generando así varios problemas en el carácter intercultural y el aprendizaje de los estudiantes, ya que se inclina “la balanza hacia la tendencia asimilacionista del sistema de educación intercultural bilingüe que estuvo presente durante la primera década del siglo XX” (Oñate y Cañas 2021, 70), es decir, que en el contexto de virtualidad, varios estudiantes que pueden entender y hablar alguna lengua ancestral, se vieron obligados a aprender en castellano, “Ante esta problemática, y desprovistos de material, los profesores optan por enseñar a leer y a escribir a los niños en su segunda lengua: el castellano” (Oñate y Cañas 2021, 70).

Otra de las medidas que comprendió la Covid-19 es que los estudiantes deben utilizar muchas veces los textos sin la explicación de los docentes, los cuales “se encuentran en su totalidad escritos en castellano. Esta es una tarea difícil para los estudiantes pues tienen que asimilar contenido complejo en su segundo idioma. [...] los estudiantes realizan las tareas de forma mecánica sin aprendizaje alguno” (Oñate y Cañas 2021, 70).

La UECIB Bilingüe Tinku Yachay se plegó a las disposiciones institucionales emitidas por el MINEDUC. En este sentido es necesario observar cómo la unidad educativa ha podido conllevar la problemática de la crisis global de la Covid-19 y cómo se ha modificado su proyecto intercultural en medio de las disposiciones del Estado en relación con la realidad y exigencia de la comunidad educativa.

Para varios autores que trabajan en el tema educativo, como Samuel Guerra, la pandemia de Covid-19 acentúa asimetrías en todas las sociedades latinoamericanas, en este sentido, se menciona que “la Covid-19 sacó a flote, además, las asimetrías e inequidades propias del sistema capitalista, actuando en un país denominado tercermundista” (Oviedo 2021). Las mencionadas asimetrías se presentaron sobre todo en lo concerniente al acceso a equipos, así como en relación a la conectividad, las cuales ya eran evidentes previamente a la pandemia.

Sobre el acceso a equipos, de acuerdo a datos presentados por el Instituto Nacional de Evaluaciones y Censos (INEC) en el Boletín Técnico de Indicadores de Tecnología de la Información y Comunicación (2021), a nivel nacional, en 2019 el 23,3% de los hogares poseían computadoras de escritorio, el 28,5% computadoras portátiles; dichos porcentajes se incrementaron significativamente para 2020, con un 25,3% y un 31,3% respectivamente. En este mismo boletín, se presenta información relacionada con la conectividad, específicamente hablando sobre el acceso a Internet por área. En 2019 el 45,5% de la población a nivel

nacional tenía acceso a Internet, de los cuales el 56,1% vivían en áreas urbanas, mientras que el 21,6% vivían en áreas rurales. Para 2020, existe un incremento significativo de 7,7 puntos porcentuales: el 53,2% de la población a nivel nacional tenía acceso a Internet, de los cuales el 61,7% residía en áreas urbanas, mientras que el 34,7% en áreas rurales.

La contingencia por la Covid-19 produjo entonces un cambio en la dinámica educativa, y puso en evidencia que el sistema educativo ecuatoriano no reunía las condiciones mínimas para desarrollar procesos educativos de manera no presencial. De acuerdo a entrevistas llevadas a cabo por el diario El País en 2020, la instrucción por parte del Ministerio de Educación de Ecuador, fue que los docentes usaran la plataforma Team de Microsoft, pero nunca hubo una capacitación previa en el uso de la misma. Por lo tanto, varios de los docentes se vieron forzados a crear grupos a través de WhatsApp con la finalidad de comunicarse con los padres o tutores y hacerles llegar las tareas (Oviedo 2021).

En cuanto al tema pedagógico de contingencia, el Ministerio de Educación presentó sobre la marcha el Plan Educativo Covid-19, el cual se basaba en dos fases: la fase *Plan Educativo, Aprendamos Juntos en Casa*, y la fase de *Plan de Continuidad Educativa, Juntos Aprendemos y Nos Cuidamos*. La primera fase, que se desarrolló entre 2020 a 2021, brindó lineamientos para la educación básica como para el bachillerato general unificado (tanto para el régimen Sierra – Amazonía, como para el régimen Costa – Galápagos), instructivo de evaluación estudiantil, guía de apoyo pedagógico para la comunidad educativa durante el período de suspensión de las actividades escolares presenciales, el currículo priorizado para la emergencia (régimen Sierra – Amazonía), caja de herramientas (por materia), caja de herramientas para el refuerzo formativo, guías de nivelación formativa, evaluación diagnóstica para docentes (régimen Costa – Galápagos) (Ministerio de Educación 2020).

Esta fase se centró principalmente en el uso de las TIC para sustentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el uso de plataformas de comunicación, plataformas de recursos educativos, portales educativos, entre otros, pero a su vez también utilizó medios más tradicionales, tomando en cuenta el hecho de la brecha existente en cuanto a equipos y conectividad, por lo cual se contó con el programa educativo “Aprender la Tele” en 160 canales a nivel nacional, del mismo modo se contó con 3 franjas de programas educativos en 1000 frecuencias radiales rurales y comunitarias (Ministerio de Educación 2020).

Las propuestas educativas ante la situación de crisis del acceso a la virtualidad, pretendió organizar las jornadas educativas a través de medios como la radio y la televisión, lo que



también evidenció que tampoco existe un acceso a los mismos, sobre todo en las áreas rurales de Ecuador (Área de Derecho UASB Ecuador 2020).

La segunda fase se centró en sostener el proceso educativo y el uso progresivo de las instituciones educativas. Esta fase se fundamenta en tres ejes: dar continuidad al servicio educativo; garantizar la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo; y, dar pautas para el uso progresivo de las instituciones educativas. También se estableció un protocolo para el autocuidado e higiene de la población educativa durante el uso progresivo de las instituciones educativas en el contexto de la Covid-19 (Ministerio de Educación 2021).

En cuanto a la educación intercultural, hay que tomar en cuenta que la crisis de conectividad se incrementa en las zonas rurales y las comunidades indígenas. Según datos presentados en el boletín previamente citado en este documento, se estimó que el 92% de los hogares indígenas no cuenta con el equipo necesario como computadoras, mientras que el 97% no cuenta con conectividad para acceder a educación virtual (INEC 2020).

Frente a esto, el Ministerio de Educación en coordinación con la SEIBE anunció la impresión de 248.275 guías de autoaprendizaje (dentro del Plan Educativo de Covid-19) en todas las lenguas indígenas del país con la finalidad de garantizar el acceso a la educación. Esta estrategia se llevó a cabo gracias al aporte de cooperación internacional de Plan Internacional “Construyendo Comunidades Educativas resilientes en Ecuador”<sup>3</sup>, en alianza con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Las nacionalidades beneficiadas con la entrega son: Shuar con 32.000; Achuar con 1.360; Awa con 220; Chachi con 2.120; A’l Cofán con 40; Épera con 15; Sapara con 20; Shiwiar con 40; Waorani con 500; T’Sachila con 540; español con 68.000; y, Kichwa con 143.420 (Ministerio de Educación 2020).

El Ministerio de Educación, a partir de la emergencia sanitaria declarada en el país por la Covid-19, a través de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIBE), contó con el apoyo de los GAD cantonales, parroquiales y provinciales, así como de los docentes para imprimir las guías pedagógicas, con la finalidad de brindar herramientas de estudio para los

---

<sup>3</sup> El proyecto Construyendo Comunidades Educativas Resilientes, fue presentado el 29 de julio de 2019. El mismo surge de la importancia de la educación en la generación de una cultura de gestión de riesgos, ejecutado por el Ministerio de Educación, conjuntamente con UNICEF y Plan Internacional, además del co-financiamiento de la Dirección General de Protección Civil y Operaciones de Ayuda Humanitaria Europeas DG-ECHO. Pensado para llevarse a cabo en 18 meses en cuatro sectores del país: cantón Quito (Pichincha), cantón Sucre (Manabí), cantón Putumayo (Sucumbíos) y cantón Eloy Alfaro (Esmeraldas), teniendo un alcance de 20 mil personas entre estudiantes y docentes (Ecuador 2019; 2019).

estudiantes que se encuentran en zonas rurales y/o que no tengan acceso a internet o a otro medio digital.

Los directores zonales de la SESIEB en coordinación con los circuitos distritales del Ministerio de Educación capacitaron a los docentes del SEIB para elaborar guías pedagógicas enmarcadas en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en el idioma de la nacionalidad respectiva y se encargaron de imprimir las guías para entregarlas en las Zonas 1, 3, 6, 7 y 9 (Ministerio de Educación 2020).

A pesar de estos esfuerzos, varias comunidades alrededor del país han tenido limitaciones en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la Amazonía ecuatoriana (Correa y Cañas 2021). Las medidas diseñadas desde el gobierno para garantizar la educación en Ecuador, tuvieron alguna efectividad en zonas más urbanas que en comparación a las zonas más rurales, o con mayor población indígena, pasando por alto el carácter plurinacional e intercultural de Ecuador.

De acuerdo a *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Avances y retrocesos de la pandemia de la Covid-19*, publicado por la UNICEF en 2021, las estrategias diseñadas por los países en la región pretenden diseñar y difundir sesiones de aprendizaje para algunos pueblos indígenas en sus respectivas lenguas, a través de medios más bien tradicionales como la radio, o entregando material impreso (México, Perú, Argentina, Venezuela y Paraguay), e intento de distribución de materiales que ya se tenían antes de la pandemia y/o elaborar fichas de autoaprendizaje (Guatemala, Honduras, Chile, Colombia, Panamá y Ecuador).

En ninguno de los casos los materiales existen para todos los pueblos indígenas, ni todas las lenguas, y menos para todos los grados y niveles educativos; como tampoco han logrado distribuirse a todos los estudiantes indígenas, en particular a los que habitan en las zonas rurales, con mayores dificultades de acceso (UNICEF 2021, 8).

En el documento también se realiza un mapeo del servicio educativo en lenguas originarias por país. Respecto a la situación ecuatoriana se menciona que: existe una plataforma virtual solamente en español; no se cuenta con un aula virtual como tal; existieron franjas de enseñanza en medios tradicionales como radio y televisión, pero solamente en español; y finalmente, en cuanto a material impreso, este fue generado tanto en español como en varias lenguas originarias (UNICEF 2021, 75).

UNICEF reconoce la relevancia de los esfuerzos desplegados tanto desde los ministerios de educación de cada país, así como también de las respuestas y buenas prácticas desde la sociedad civil (ONG, agencias de cooperación internacional y organizaciones indígenas), así

como de los docentes, sobre todo en cuanto a movilidad para contactar con los estudiantes indígenas en zonas rurales, así como en la creatividad y la innovación al momento de poner en práctica el proceso enseñanza-aprendizaje.

La Plataforma Regional Indígena frente a la Covid-19 y el Fondo Indígena para América Latina y el Caribe (FILAC), como respuesta a la contingencia pusieron de manifiesto la importancia de diseñar un plan integral de protección para las personas de los pueblos indígenas, sobre todo, porque varias organizaciones alertaron sobre la crítica situación que viven los pueblos. Respecto a la educación, se han pronunciado respecto a la falta de conectividad en territorio que impide que miles de estudiantes indígenas accedan al servicio educativo de forma remota (FILAC 2020).

Los ministerios de educación de países como Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Perú y Panamá señalan que han entregado o están haciendo llegar a las familias materiales educativos como textos o cuadernos de trabajo, y sobre todo fichas de autoaprendizaje en lenguas originarias y en español. Los líderes y lideresas señalan que estos materiales no han sido recibidos en los hogares de los estudiantes lo cual impide que los alumnos de todos los grados y niveles avancen solos o entre hermanos o con sus familias. Indican que los materiales solo han llegado a las poblaciones de más fácil acceso y no a las comunidades en las zonas más remotas y dispersas que, justamente, no tienen conectividad (UNICEF 2021, 72).

#### **4.2. Impacto de la Covid-19 en la educación y en la interculturalidad**

Con la llegada de la pandemia de la Covid-19, la educación intercultural tuvo sus particularidades, muchas de estas parecidas a las que sufrió la educación tradicional en cuanto a las transformaciones relacionadas con la imposición que se hizo necesidad del uso de las nuevas tecnologías.

Abad Palacios y Julissa loor (2020) comprenden las nuevas formas en las cuales la educación en el Ecuador se ha reformulado, en donde la tecnología ha sido el portal principal para poder acceder a la educación en el Ecuador, en donde se deslocaliza las relaciones sociales y educativas, es en el espacio virtual y desde el hogar en donde se ha reformulado la educación en el Ecuador. Para esto se observa el cambio paradigmático de lo físico, que existía la necesidad de las nuevas tecnologías por parte de la comunidad educativa, los cuales eran necesarios antes de la pandemia, pero ahora son indispensables, esto ha conllevado a mirar las TIC como elementos de inclusión y exclusión, en donde el Estado Ecuatoriano ha jugado un papel fundamental. La dinámica presentada por los autores posibilita ver la forma en la que las TIC han cobrado un papel preponderante en el tejido social y como parte de las políticas

educativas llevadas a cabo por el Gobierno de turno, comprendiendo el carácter histórico de la digitalización en el Ecuador (Palacios y Loor 2020)

Para María del Carmen Crespo y María Palaguachi (2020) existe un cambio paradigmático en las formas de enseñanza antes de la pandemia. Con la llegada de la Covid-19 los procesos de las Tecnologías de la Educación y Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) solamente se aceleraron y cohesionaron en cuanto a una necesidad y disposición para la preservación de la salud de estudiantes y maestros. En el análisis se plantea relaciones escolares que pretenden nuevas estrategias de enseñanza por parte de docentes, los cuales no están totalmente enfocados, por lo cual es necesario que el Estado capacite a los docentes sobre estos nuevos procesos de utilización de herramientas tecnológicas para que “que cada educador pueda utilizar diferentes programas en sus clases, para hacerlo de forma interactiva; y podrá configurar el aula virtual de la especialidad que imparte con el objetivo de estar acorde con la tecnología” (Crespo y Palaguachi 2020, 297).

El punto de vista de las autoras encamina una perspectiva sobre la dimensión de enseñanza de los docentes y cómo estos están inmersos en las dinámicas de las TIC y las TAC, esto permite observar a la investigación a realizar cómo esta forma de enseñanza se ha acoplado en las pedagogías de docentes y ha constituido cambios curriculares en las escuelas.

#### **4.2.1. Impacto de la pandemia en escuelas comunitarias e interculturales**

Los impactos a escuelas de carácter comunitario han tenido varias formas y situaciones, en el caso del análisis de Mesías Machado; Paredes y Cuadrado (2021), menciona la implicancia de una crisis sistémica que dimensiona temas de jurisprudencia y la falta de garantías para estudiantes de sectores rurales de la Provincia de Chimborazo por parte del Estado, en donde se dimensiona el carácter de los decretos emitidos por el Gobierno Nacional y Ministerio de Educación que ha tenido implicancia negativa en la igualdad y en todo el carácter que constituye las condiciones de la educación en sectores en donde la tecnología y el acceso al internet es imposible, lo que ha vulnerado derechos fundamentales y han sumergido a un más el problema histórico de la desigualdad. Esta preceptiva que se ancla a una visión de carácter legalista, nos permitirá ver la dinámica de la institucionalidad del Estado en cuanto a la garantía de los derechos de los estudiantes.

Por otro lado, Lizbeth Calderón (2021) realiza su análisis en una escuela en el cantón Píllaro de la provincia de Tungurahua, centrándose en los factores que han incidido en la deserción de estudiantes, esto situando las dinámicas situacionales del carácter que atañen directamente

a la unidad interna de la Escuela y los factores externos a ella y cómo la unidad educativa ha tomado medidas para evitar esta situación. Este análisis puede mostrarnos las dinámicas de deserción ligadas a formas interrelacionales que ha venido con la pandemia.

Katherine Chacha (2021) plantea una investigación en una escuela rural del Cantón Mejía, evalúa las apreciaciones del plan estratégico desplegado por el Ministerio de Educación y los alcances que este ha tenido en el establecimiento, para esto utiliza metodologías de carácter mixto lo que permitió observar el desarrollo de las percepciones de diferentes actores de la comunidad educativa, entre los cuales estuvieron los padres de familia, que pasan a ser actores fundamentales en el aprendizaje de sus hijos, de igual manera cómo el establecimiento adoptó la planificación y de clases y como esta se desarrolló en el marco de los TIC y los TAC, observando también la profundización de las desigualdades y la deserción estudiantil.

Nelson Aldaz (2020) realiza un recorrido en cuanto a cómo la institucionalidad del Estado y su ente encargado sobre educación intercultural, como lo es la MOSEIB se ha modificado y ha desplegado la política pública para garantizar la educación intercultural en el cantón Chambo de la provincia de Chimborazo, para esto analiza las mayas curriculares en las cuales se ha ido desarrollando en las escuelas comunitarias en la zona urbana y rural y comprendiendo cómo esto ha significado tomar otras esferas que comprende el campo redes sociales y lo que significa seguir construyendo identidad de los pueblos originarios.

A continuación, se abordará la experiencia de la UECIB Tinku Yachay frente a la contingencia por la Covid-19, en cuanto a la reacción de la institución, la implementación del Plan Educativo Covid-19, así como las estrategias que fueron tomadas desde la institucionalidad y por la planta docente.

### **4.3. Transición: Quiebre educacional en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay**

Este apartado sitúa la primera instancia en la cual la UECIB Tinku Yachay se encontró envuelta en las medidas estatales por la Pandemia de la Covid-19. Como comentan los docentes que trabajaron en la unidad educativa durante la etapa de contención de la emergencia, la unidad educativa reaccionó y tomó acciones propias.

La contingencia no solo trató de la implementación del Plan Educativo Covid-19 durante el año escolar 2019-2020, el cual fue elaborado durante el comienzo de la crisis, sino también implicó el esfuerzo de los docentes en factores como equipamiento (computadoras, laptops,

Smartphone) y acceso a servicio de Internet, como lo menciona la docente Alicia Ponce “muchos docentes teníamos lo que es el Internet básico luego teníamos que cambiar el Internet con mayor velocidad para poder trabajar con los estudiantes” (Comunicación personal con Ponce, 2022).

En este sentido también hay que destacar que los docentes también son padres de familia, y la contingencia no solo afectó de manera individual en el ejercicio de su profesión, sino también a los demás miembros de la familia, lo que abarca tanto lo que es cobertura, sino de equipamiento dentro del hogar. Esta situación dio paso a que los docentes tengan que hacer una mayor inversión para poder cumplir su trabajo y satisfacer las necesidades de sus hijos “...fue drástico también vamos a ver acá a las familias porque yo como docente tengo tres hijos necesito mi computador más 3 computadores para mis hijos entonces mira tendríamos que dotarnos primero de la tecnología para poder llegar a nuestros estudiantes” (Comunicación personal con Ponce, 2022).

Fue el MINEDUC quien impartió los lineamientos para continuar las clases en los establecimientos educativos, los cuales señalaban recomendaciones como el tiempo en pantalla, sugerencia de actividades, sugerencia y alternativas de plataformas online para llevar a cabo las clases, entre otros recursos virtuales (como Canva para las presentaciones, mapas mentales, infografías y edición de vídeo, Flipboard para guardar información relevante de páginas web, etc.). La realidad fue que las limitaciones tanto de los estudiantes y de los docentes fueron los detonantes para desarrollar estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto al accionar de la UECIB Bilingüe Tinku Yachay en la contingencia por la Covid-19, nos menciona el rector Nicanor Cuichan, que el primer paso fue socializar con la comunidad educativa respecto a las disposiciones dadas por el MINEDUC, también reconoce que, frente a la suspensión de clases desde el 18 de marzo de 2020, varios docentes al igual que él mismo pensaron que la cuarentena duraría algunos días (a lo mucho dos semanas), por lo cual se puede afirmar que a nivel tanto pedagógico como administrativo no estaban listos para enfrentar la situación (Comunicación personal con Cuichan, 2022). Otro aspecto que topa el rector sobre lo que fueron los primeros días de la pandemia, fue el de la organización desde la institución con la finalidad de mantener las actividades, así menciona que su principal estrategia fue la comunicación con los padres y/o tutores y los estudiantes a través de WhatsApp, aunque cabe destacar que en los primeros días sencillamente no hubo clases, la comunicación se mantuvo para solventar dudas y pasar información oficial.

En el momento en el que la contingencia se extendió en el tiempo a nivel mundial, el rector menciona que los docentes y administrativos de la unidad educativa tuvieron que ingeniarse (improvisar sobre la marcha) estrategias para dar continuidad a los procesos educativos. Como en un comienzo no había directrices a seguir desde la institucionalidad, estas estrategias fueron gestadas desde el propio ingenio de los docentes, tomando en cuenta sobre todo sus propias capacidades y limitaciones frente a la tecnología.

[...] el docente tuvo que ingeniarse de momento porque ninguno de una conferencia nació así vamos a crear la plataforma, de esa manera vamos a trabajar. Entonces cada quien aprovechó el personal del talento que tiene cada ente educativo como el caso no de nosotros que manejamos en la institución para que se convierte en capacitador de los demás docentes y ver cómo vamos utilizando sus plataformas, estos aplicativos, y luego de eso ver cómo llegar a los padres (Comunicación personal con Cuichan, 2022).

Como se mencionó, la comunicación con los padres y/o tutores fue un elemento clave para la continuación de los procesos educativos iniciados e impartidos por la unidad educativa, pero que también implicaron una cierta dificultad desde el comienzo mismo de la cuarentena, sobre todo tomando en cuenta el contexto social y económico del cual vienen las familias de los estudiantes de la unidad educativa, como el de los docentes en ese momento en particular, lo cual es un aspecto muy importante al analizar la efectividad de las estrategias implementadas para la educación. En este sentido, el rector aborda temas importantes, el del nivel educativo de los padres y madres de familia (por ejemplo, la capacidad de leer y/o escribir) y las relaciones laborales que estos poseían en el momento de inicio de la cuarentena.

Qué difícil de poner en un lugar diferente que los padres son profesionales académicos y todo lo demás, pero los nuestros no saben leer ni escribir, los nuestros viven del campo y nosotros tenemos ancianos que están a cargo de los niños, que es una organización familiar es muy complicado, eres narrar un análisis de cuánto trabajo hicieron, cada unidad de cada centro educativo me hizo lo mejor que pudo por eso es que indigna, me indigna a mí cuando aplicar una evaluación una evaluación a su manera, y no en su desempeño, su labor, su resultados, donde está prestando su servicio profesional, bueno en todo caso si está hecho la escritura o sea hay que seguir (Comunicación personal con Cuicha, 2022).

La evaluación de la efectividad de las estrategias educativas en cuarentena como la evaluación a los conocimientos adquiridos por los niños, niñas y jóvenes, en este sentido, no muestra la realidad que tanto los estudiantes como sus padres tuvieron que enfrentar, además del miedo en sí a contraer el virus, la incertidumbre de lo que pasaría en el futuro, se sumó la falta de

empleo, la organización familiar no tradicional, la necesidad de migrar o de volver a provincia, entre otros factores.

Al comienzo de la pandemia, las autoridades y docentes de la unidad educativa no tenían la facultad de exigir el uso de la tecnología a los estudiantes, debido a que no todos contaban con acceso a los recursos y servicios necesarios para la educación virtual. Durante la contingencia, los docentes implementaron varias alternativas para continuar los procesos educativos que no necesariamente afectarán a la economía de las familias o exigieran más allá de sus posibilidades, como por ejemplo el uso de WhatsApp para hacer llegar las tareas (a través de grupos por curso o grado) y/o mandar los links de la plataforma Teams para las clases virtuales, pero también se vieron en la necesidad de realizar visitas domiciliarias para ir a dejar las guías de autoestudio impresas a los estudiantes, esto a pesar de la delicada situación sobre contagios a lo que se sumaba la poca o escasa movilidad gracias a la cuarentena. Los docentes estuvieron conscientes que la situación en cuanto a acceso de Internet por parte de los estudiantes, así como el acceso a equipos necesarios para clases.

En este aspecto, hay que destacar que los docentes de la UECIB, al igual que los docentes en otros centros y unidades educativas alrededor de Ecuador, no se encontraban preparados para enfrentar lo que implicaba la virtualidad de la enseñanza, y si bien existía una base en cuanto al uso de la tecnología en la unidad educativa al formar parte del proyecto Pro Futuro de la Fundación Telefónica, la realidad de sobrellevar este proceso fue un desafío, pero cabe destacar que el acceso a los equipos de este proyecto en particular permitió ayudar a los estudiantes (con padres y/o tutores responsables) con mayores necesidades respecto a equipamiento. La entrega de los equipos se llevó a cabo en las inmediaciones de la unidad educativa, ya que en esta se encuentra la maleta digital que los contenía, esta entrega se programó previamente con los padres y/o tutores:

Para nosotros trabajar en los programas que le acabo de mencionar ellos nos facilitan una maleta digital cuenta con 48 tablets. Entonces obviamente antes de la pandemia se trabajaba aquí dentro de la institución, pero conversaciones viendo la necesidad de los chicos se vio en la posibilidad de prestar esas tablets a los chicos, pues, entonces obviamente luego de un análisis como son recursos del Estado es muy delicado entonces analizando quiénes son los que en verdad necesitan, quiénes van a cuidar y van a hacerse responsables con los padres de familia, es que se ha logrado prestar las tablets (Silva, comunicación personal, 2022).

Otra alternativa que se implementó en la UECIB Tinku Yachay para continuar con la labor educativa, fue acordar reuniones entre padres y/o tutores y docentes en las inmediaciones de



la institución con la finalidad de dar indicaciones precisas sobre las estrategias y actividades a llevar a cabo. Hay que tomar en cuenta dos aspectos en este sentido, por un lado, dichas reuniones se llevaron a cabo durante el confinamiento y por otro que las dificultades de comunicación tanto con padres y/o tutores y estudiantes no era fluida por problemas tanto de a equipos (Smartphones, laptops, etc.) como de conectividad.

Una de ellas arriesgar mi salud porque estábamos en confinamiento, estábamos en nuestros propios espacios lo mayormente cuidados por la pandemia, venir a la institución educativa uno o dos o tres meses después de haber iniciado esta cuarentena era poner en riesgo primera medida, mi salud, para llegar y llamar a los papás a que vengan aquí para dar algún lineamiento, porque es difícil con la población que no sabe escribir y leer, ¡qué difícil! poder llegar a través de correos electrónicos, si no tienes y no saben usar, qué difícil es usar el WhatsApp como muchos lo hacen con tanta facilidad, y algunos no tienen teléfonos inteligentes, algunos no tienen teléfonos con megas, con saldos, imposible, tienen teléfonos donde les entra la llamada (Comunicación personal con Cuicha, 2022).

Como se mencionó con anterioridad, el factor educativo de los padres y/o tutores también fue un elemento importante para decidir tomar esta alternativa de las reuniones presenciales en confinamiento, ya que la incapacidad de leer de algunos de ellos, por ejemplo, no permitía que existiera la comunicación adecuada. También cabe destacar que, durante la contingencia, el Ministerio de Educación dispuso la entrega de las colaciones escolares (la cual estaba pensada cubrir los requerimientos alimenticios de los estudiantes durante 18 días), principalmente a las familias que más lo necesitaban; esta colación escolar constaba de 18 líquidos y 14 sólidos: leche entera, jugo (néctar de frutas), leche entera saborizada, bebida láctea con cereales, barra de cereales, masa horneada (de dulce o de sal) de harina de cereales, bocadito de sal o de harina de cereales o granola de cereales.

Cabe destacar, que la virtualidad de la educación como parte de la contingencia, permeó también en aspectos como la economía de los docentes, lo que está directamente relacionado con el acceso al servicio de Internet tanto por parte de los mismos docentes (lo que ya se abordó anteriormente) como de los estudiantes de la unidad educativa. Los docentes debieron adaptarse a las distintas realidades de los estudiantes, y muchas veces se vieron en la tarea de organizar su trabajo en función de los tiempos, y la capacidad de conectividad de las familias, por ejemplo, Nicanor menciona que “no ha sido fácil separar un grupo de estudiantes quienes tienen acceso a internet, un grupo de estudiantes que solo tienen WhatsApp, un grupo de estudiantes que tienen para hacer llamadas y que solo va a ser nocturno cuando llegue el papá

del trabajo, le presta el teléfono al niño para que recién entre 8 o 9 o 10 o 11 de la noche” (comunicación personal, 2022).

#### **4.3.1. Pedagogía intercultural en la pandemia**

En este apartado se abordan dos aspectos fundamentales: las medidas pedagógicas desplegadas desde el sistema educativo, y las medidas que tomaron los docentes en el campo pedagógico e intercultural con los estudiantes y padres de familia. En este sentido, hay que tomar en consideración aspectos que ya se abordaron en este documento, como la implementación de la virtualidad al momento de impartir clases, así como la estrategia propuesta por la SESEIB, sobre la impresión de guías para los estudiantes dentro del MOEIB.

De acuerdo a lo planteado por los docentes de la unidad educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje se manejó en función de las indicaciones dictadas por el Ministerio de Educación frente a la contingencia, es decir a través de clases virtuales, la cual era dosificada de acuerdo a la planificación de los contenidos, pero la duración de las clases también dependía del año escolar de los estudiantes, es decir en función de la edad, como lo menciona Edwin Silva: “en este caso los pequeñitos eran de una hora a una hora y media, los más grandecitos de dos horas, y ya los mayorcitos tenían las cuatro horas de clase virtual. Igual basándose en la planificación de guías” (Comunicación personal con Silva, 2022).

En cuanto a la relación a la malla curricular, los docentes mencionan que no existió un cambio significativo en la misma como parte de la contingencia, y más bien existió un cambio en la planificación micro curricular, es decir, que varios temas o unidades fueron adaptadas para ser impartidas de manera distinta en función del tiempo con el que se contaba para dar clases, dar presentaciones, la interacción entre el docente y sus estudiantes, acceso a material en Internet (en el caso de los estudiantes que no contaban con acceso todo el día, o se veía limitado porque debían compartir el dispositivo con otros miembros de su familia) así lo menciona el docente German :

Una nueva [malla curricular], no digamos totalmente nuevo sino que, como que se cambia de nombre nada más porque en la misma planificación, en la misma malla estaban los temas que habíamos tratado, se llamaba planificación micro curricular algo así, algo así ya, bueno se me va ese nombre, micro curricular, bueno se me va, aplicamos esa planificación [...] entonces dice cambiado de nombre nada más porque ahí estaban todos los temas que podíamos, ¡claro!, No estaban todos los temas de la unidad que deberíamos tratar, una partecita, pero esos temas exclusivamente estaban en el textito (Comunicación personal con Sulasis, 2022).

Entre las metodologías usadas por los docentes para mantener el interés de los estudiantes, Edwin Silva menciona a la “clase inversa” ya que fue a través de esta que los estudiantes se mantenían más interesados en sus clases, es decir, que se promovía que los estudiantes preparan presentaciones sobre los temas estudiados, ya que invitaba a los estudiantes a investigar de manera autodidacta, este docente señala que la auto educación fue un factor importante en la atención sobre el contenido pedagógico a enseñar.

Otros docentes, a más de usar herramientas virtuales, retomaron el uso de herramientas no tan sofisticadas como pizarrones, normalizando (por decirlo de alguna manera) a las clases por una parte y por otra incentivando a los estudiantes a trabajar su formación psicomotriz (motricidad) sobre los contenidos estudiados, pero la presentación de los mismos se desarrollaría frente a la cámara. Tanto se trabaja el ejercicio de reforzar lo aprendido, también permite que se genere mayor interés por parte de los estudiantes (sobre todo los más pequeños) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dando clases en el aula y ellos miraban, y eso me ayudó muchísimo, muchísimo y ellos captaban como que estuvieran ahí en el aula, explicaba, realizaba los ejercicios, sobre todo para que practiquen. Entonces eso porque si uno enviaba por ejemplo con tutoriales y compartía ese tutorial ese video no era suficiente no entendían no, no entendían (Comunicación personal con Sulasis, 2022).

Sobre la educación intercultural, sí bien la virtualidad no permitió que los procesos educativos se enmarcan en los elementos organizadores de la acción pedagógica en todos los casos (ya se mencionó que la continuación se vio afectada por factores socioeconómicos, responsabilidades en el hogar, movilidad, y demás), la virtualidad sí permitió continuar con la misma, aventajándose de esta manera de los recursos que existen en Internet y el interés investigativo de los estudiantes, así como en fortalecer el vínculo entre los padres, hermanos e hijos, tomando como punto de partida que la familia es un elemento importante para la educación intercultural.

Tiene mucho, mucho, mucho, que ver la educación intercultural porque, porque, como le menciono, en la casita hay mucho conocimiento [refiriéndose a material didáctico] entonces igual como ya tenían acceso a sus dispositivos, al internet donde va a haber más información entonces reforzaba en lo que me decía mi mamita con lo que yo investigué en el celular o en el computador, iba reforzando (Comunicación personal con Silva, 2022).

Pero dentro de esta misma lógica, la metodología lúdica y psicomotriz de enseñanza-aprendizaje de la unidad educativa cambió definitivamente, sobre todo en las experiencias de

campo, de socialización y participación. En la virtualidad, las actividades que implicaban la experiencia (como el cultivo de plantas) debían ser respaldadas por evidencia fotográfica o en vídeo, presentada más bien como un proyecto a largo plazo que constaban con fechas específicas, lo cual permitía evidenciar el trabajo de los estudiantes, pero del mismo modo como estos se vinculaban con la tarea a realizar, sobre todo tomando en cuenta el contexto intercultural de la unidad educativa, también respondían al calendario vivencial y ciclos vivenciales, así como a los armonizadores de saberes, y en el aprendizaje natural concreto, como es el caso que planteó la docente Sulasis respecto a la enseñanza de cultivo de plantas: “... entonces esa era la que tenían ellos en la casa [refiriéndose a las plantas], todo que ellos van haciendo, realizando semana tras semana entonces cumpliendo con la actividad ellos me compartían con una captura (Sulasis, comunicación personal, 2022).

A pesar de las ventajas que brinda Internet en cuanto a acceso de información, muchos docentes mencionaron que sus metodologías de enseñanzas fueron modificadas por la limitación propia de la virtualidad, sobre todo con los estudiantes más jóvenes, con los cuales, por ejemplo, se manejaba la manipulación de materiales concretos. En este sentido cabe destacar que la interacción de los estudiantes con elementos que estimulen su psicomotricidad responden a lógicas establecidas como parte de la educación intercultural bilingüe.

Esas cosas como dice cuándo aprende los números no es cómo exponer los cómo trabajar como materia de campo con semillitas yo les decía traerán para mañana un montón de semillitas de maíz un montón de frejol o decía vamos a coger piedritas o vamos a coger palitos entonces cuántos cogimos entonces desde la naturaleza porque también es como que dice algo concreto usted manipula el niño manipula y aprende si usted solo le está diciendo este es el uno con dibujos él no va a saber si este es el uno es una piedra, este es el uno digamos el maíz. Entonces así con materiales concretos desde que obtenemos con la naturaleza o lo que sea es desde eso aprender (Comunicación personal, Cabrera, 2022).

La plataforma planteada por el MINEDUC para brindar las clases fue la de Microsoft Teams, debido a que otras plataformas, como Zoom, tenían un tiempo limitado o no permitían hacer presentaciones en tiempo real. Varios docentes mencionaron que existieron problemas como conexión inestable o congestión al momento de impartir sus clases, por lo cual recurrieron a otras alternativas de comunicación como WhatsApp (para transmitir información concreta sobre las clases o las tareas a realizar), o a pesar de sus limitaciones utilizaban Zoom (limitando más aún el tiempo que tenían para impartir clases).

Sobre las tareas, en varias ocasiones se desarrollaban en clases (es decir, en tiempo real), tomando en cuenta que las guías de autoestudio eran enviadas de manera semanal. Esa modalidad se tomó para poder constatar y evaluar el trabajo de los estudiantes (evidenciar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje), del mismo modo se trataron de hacer las presentaciones de forma más didáctica para no perder el interés de los estudiantes, lo que responde a lo planeado por el MOSEIB en cuanto al seguimiento y evaluación.

Las exposiciones eran muy buenas uno preparaba su material de trabajo realizaban exposiciones [...] En cartelera, en papelote, en el pliego de papelote. Ellos diseñaban, investigaban, con imágenes, el papelote utilizaba organizadores gráficos. En biología hemos utilizado, yo tengo el mismo instrumento que es el proyector (Comunicación personal con Sulasis, 2022).

Pero la evaluación como tal definitivamente no poseía la fluidez y el tiempo que dichas actividades poseían en la educación presencial, sobre todo al momento de contrastar los posibles errores, como en el caso de la materia de inglés dictada por la docente Alicia Ponce, quien menciona la dinámica de corregir (calificar a pesar de que en la evaluación del sistema de educación intercultural bilingüe busca evaluar de forma cualitativa en escala de valoración, más no cuantitativa) los deberes en tiempo real en línea no permitía seguir avanzando en las unidades propuestas.

De acuerdo a lo comentado por los docentes, las evaluaciones fueron momentos cruciales y complejos para los estudiantes, razón por la cual se buscaron alternativas para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y estimularlos al mismo tiempo, como el uso de cartillas, realización de actividades psicomotrices como maquetas, el énfasis aquí radicaba en el cumplimiento de las actividades que se direccionan al logro de los dominios a aprender:

En la institución fomentábamos lo que eran las cartillas digamos damos un tema y el niño tenía que elaborar solito a su manera digamos escribir una carta ahí estamos evaluando lo que es, escribir una carta no ponía nada en la pizarra yo solo decía escribir una carta usted sabrá para quién, entonces digamos ahí el niño me traía la ortografía la escritura y la forma cómo se expresa y esa era la calificación del lenguaje, muchas de las veces se basa entonces el niño no tenía al decir la palabra examen ya era nosotros ya vamos, vamos a terminar el quimestre íbamos a las cartillas (Comunicación personal con Cabrera, 2022).

Primero los exámenes no eran escritos como mencioné es un proyecto, en mi caso les mandé hacer la maquetita del volcán Chimborazo entonces ahí hay el tema de estudios sociales, su altura, su temperatura, involucra matemática, su población, su densidad, fauna y flora ciencias naturales entonces eso es un proyecto interdisciplinario. ¿Cómo lo calificaba? Mediante una

exposición, entonces nos conectamos a clases el chico exponía ahí igualmente se trabajaba en idiomas se hablaba de inglés y decían los nombres de la maqueta en quichua entonces todos se involucra ahí. Entonces los chicos se disponían como le menciona mediante una rúbrica se le iba a calificando, domina el tema, se traba al exponer y así (Comunicación personal con Silva, 2022).

Sobre la responsabilidad de otros actores en la educación como la familia o tutores, los docentes mencionan que sobre las clases y las tareas tenían comunicación directa con los docentes, pero si manifiestan que dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del MOEIB el papel de las familias es importante, ya sea de padres o de tutores, sobre todo porque el educar es una responsabilidad de todos, lo que incluye a todos los actores que se encuentran vinculados con los estudiantes (comunicad educativa, compañeros, familia). En este sentido, menciona la docente Silva que el involucramiento familiar se hacía más palpable en el caso de los estudiantes más pequeños, quienes necesitaban un acompañamiento para tomar clases (ya sea por el uso de la tecnología, tener conocimiento de las tereas, o para evitar que pierdan la concentración o el interés en clases). En el siguiente apartado se aborda el tema de las TIC en el contexto de pandemia dentro de la UECIB Tinku Yachay, y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el MOEIB.

#### **4.4. Utilización de las TIC en la Unidad Educativa Intercultural Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay durante la pandemia**

Respecto a las TIC, en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay se llevó a cabo el proyecto Pro Futuro encabezado por la Fundación Telefónica Movistar, el cual está vinculado por el ODS 4 de la Agenda para el 2030 de las Naciones Unidas. Esta fundación ha trabajado en proyectos de innovación educativa dirigida a niños, adolescentes y docentes en diversas partes. El proyecto Pro Futuro se lleva a cabo en Ecuador desde 2017, con presencia en 400 escuelas, formando a 100 mil docentes y beneficiando a más de 900 mil niños y niñas («ProFuturo | Fundación Telefónica Ecuador» 2020).

La unidad educativa es una de las 1133 escuelas a nivel nacional que desde 2017 forman parte del proyecto Pro Futuro, gestado por Fundación Telefónica y Fundación “la Caixa” en colaboración con entidades como el MINEDUC, Childfund Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, FEDEPAL, Universidad Internacional SEK, la Confederación Episcopal Ecuatoriana, FIDAL, CONFEC y Unidos por la Educación.

ProFuturo es un programa de educación digital, que tiene como misión reducir la brecha educativa proporcionando una educación digital de calidad a niño y niñas en entornos vulnerables de América Latina, África y Asia. Está basado en un modelo integral que incorpora la formación profesional docente para el desarrollo de competencias digitales, pedagógicas, socioeconómicas, de acompañamiento y soporte docente; un ecosistema digital a través del uso de plataformas educativas, contenidos y recursos digitales; y, la creación de comunidades de aprendizaje, con la finalidad de generar una red de centros de enseñanza (Fundación Telefónica 2017).

El proyecto ProFuturo se materializa en las unidades educativas a través de la utilización de una caja o kit tecnológico que consta de un router para acceso a Internet (servicio proporcionado por la Fundación Telefónica) una computadora personal (laptop) destinada para la utilización de los docentes, varias tablets para el uso de los estudiantes, así como cargadores, regletas y demás. Del mismo modo, consta de una plataforma para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y de recursos online (Ruta de Aprendizaje) en la página web del proyecto; para los docentes también existen recursos en línea como webinars y formación en línea, y también promueve un espacio para compartir las buenas prácticas docentes en un Encuentro Nacional de Docentes.

Pro Futuro es un programa de educación digital impulsado por Fundación Telefónica y Fundación “la Caxia” que tiene como misión reducir la brecha educativa en el mundo proporcionando una educación digital de calidad a niños y niñas en entornos virtuales de África, América Latina y Asia. Su visión es mejorar la educación de millones de niños y niñas en todo el mundo, llegando a ser un referente mundial de la transformación e innovación educativa («ProFuturo | Fundación Telefónica Ecuador» 2020).

Esta educación digital busca que tanto los estudiantes como los docentes adquieran las competencias necesarias en el siglo XXI, por lo cual integra: la formación profesional de los docentes en competencias digitales y pedagógicas; un ecosistema digital de plataformas educativas, contenidos y recursos digitales; y comunidades de aprendizaje, para crear una red de centros que enseñan, aprenden y comparten conocimiento (Fundación Telefónica 2020).

Sobre este tema, el docente Edwin Silva menciona que en la unidad educativa contó con una ventaja gracias a su participación en el proyecto Pro Futuro, sobre todo en cuanto al proyecto de aula virtual, que se experimentó previamente a la pandemia de Covid-19, lo que permitió que sobre el manejo de herramientas virtuales por parte de los estudiantes no hubo mayor inconveniente debido a que ya que estaban familiarizados a la misma “...entonces se podría

decir que los estudiantes de la institución como que no les afectó mucho el traslado de la presencialidad a la virtualidad porque ya manejaban, porque ya tenían un poco”

(Comunicación personal con Silva, 2022).

En el contexto de pandemia, y frente a la eventualidad de la educación virtual, la experiencia de formación generada por el Proyecto Pro Futuro ayudó a alguno de los docentes a manejar de manera más amigable sus labores de enseñanza virtual, sobre todo, tomando en cuenta que desde el MINEDUC no existía una generalizada capacitación en el uso de las TIC (ya que dichas capacitaciones son de carácter optativo para los docentes), y los lineamientos implementados en el Plan Educativo COVID-19 no eran suficientes o consecuentes con las distintas realidades que se presentan en el país. Al respecto Edwin Silva menciona que “dentro de la colaboración de Telefónica siempre nos han mantenido a la vanguardia de esos cursos, de esas temáticas de TIC. Igual es una plataforma abierta para que los docentes puedan inscribirse en todos los cursos que hay entonces sí se ha mantenido” (Comunicación personal con Silva 2022).

En este capítulo, se ha podido evidenciar la conflictividad generada en la educación intercultural por la contingencia de la pandemia de Covid-19 que, si bien fue una problemática generalizada para todo el sistema educativo a nivel nacional, tuvo mayor dificultad en relación a los pueblos y nacionalidades indígenas. Las estrategias y las medidas tomadas por el Ministerio de Educación en muchos casos no fueron suficientes para satisfacer las necesidades de esta población (sobre todo en la ruralidad), por lo cual las iniciativas gestadas por los docentes fueron claves para dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay. En términos generales, los aspectos más difíciles de solventar fueron los de la virtualidad de la educación, desde aspectos como la conectividad y equipamiento, así como la continuación de las metodologías interculturales llevadas a cabo por la institución.

Un aspecto a resaltar es que la unidad educativa ejecutaba previamente a la pandemia el proyecto ProFuturo de Fundación Telefónica, lo que permitió que varios docentes y estudiantes ya poseyeran conocimiento sobre el uso de las TIC en contextos educativos, pero también permitió solventar en algunos casos las necesidades de equipamiento de los estudiantes. Si bien, la educación intercultural es vivencial y no necesariamente se centra en una evaluación cuantitativa de las actividades a desarrollar, lo que permitió hasta cierto punto la continuidad de las metodologías interculturales (por ejemplo, por evidencia fotográfica), las



mismas no fueron desarrolladas de manera óptima, y si generaron una brecha educativa importante durante el tiempo que duró la contingencia.

## Conclusiones

El presente trabajo ha permitido visualizar tanto las transformaciones del sector de Santos Pamba (Guamaní) en cuanto a su organización en los últimos 20 años, y como la Unidad Educativa Intercultural Comunitaria Bilingüe Tinku Yachay se estableció como un elemento clave en dicha transformación, pensándolo como eje político y social para la comunidad. En este sentido, se enfatiza el hecho de que Santos Pamba se encuentre dentro de “la ciudad” lo que muchas veces implica una lectura incorrecta desde la noción que se posee de urbanidad, los lugares y la población que en estos espacios se desarrollan. Cabe destacar que el espacio como tal estuvo en disputa tanto por intereses privados (dueños de la tierra) como desde la municipalidad. La creación de la unidad educativa como tal, es un trabajo conjunto de los comuneros (originales y migrantes) como de la iglesia como institución.

Es en este contexto que el concepto de interculturalidad se hace muy importante como un proyecto político e ideológico, que sienta sus bases, como modelo transformador y creador de un nuevo ordenamiento social del conocimiento, en la educación, lo que se traduce en el MOSEIB. La implementación de esta alternativa educativa fue gracias a las luchas gestadas durante el siglo XX por parte de los movimientos indígenas, no solo para el reconocimiento del Estado, sino también para la práctica de sus saberes y conocimientos, por lo cual se reconoce la importancia que ha tenido la CONAIE como uno de los gestores que permitieron la creación del sistema de educación intercultural bilingüe. En este sentido, la crítica radica en que las organizaciones indígenas en el Distrito Metropolitano de Quito no dimensionan la necesidad real de la población indígena de unidades educativas interculturales, ya que no toda la población tiene acceso directo a las mismas.

La educación intercultural bilingüe se desarrolla a partir de principios más bien holísticos de los procesos de enseñanza aprendizaje, que tratan de poner en armonía tanto los currículos nacionales de educación (en función de los requerimientos educativos) y los saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas (respondiendo así a las particularidades de cada uno de ellos). La interculturalidad en la educación permite el enriquecimiento de los contenidos a enseñar, y permite poner en práctica metodologías alternas a la educación tradicional, las cuales se sustentan en lo vivencial, en la comunidad, en la madre naturaleza, en el territorio, en la cosmovisión, en la ciencia y tecnología, así como en la experiencia misma de los estudiantes. En este mismo aspecto, como parte de este modelo de educación, los actores que se encuentran alrededor de los estudiantes, dándoles así

responsabilidad no sólo a los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a las familias.

La cuarentena implementada debido a la pandemia de Covid-19 afectó fuertemente a la educación en el país, sobre todo a las unidades educativas de los sectores más populares y/o rurales del país, debido principalmente a que los tutores o padres de familia no contaban con los recursos necesarios (equipamientos y acceso a Internet) para sobre llevar las estrategias implementadas por el Ministerio de Educación, es decir la virtualización de la educación.

Desde la institucionalidad del Estado estableció estrategias que permitieran la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que estuvieran dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, pero precisamente en la realidad geográfica y económica de esta población, las respuestas estatales no fueron del todo oportunas ni eficaces para solventar las necesidades educativas de los pueblos y nacionalidades indígenas. Es así, desde la institucionalidad, se propuso imprimir guías de autoestudio destinadas a los pueblos y comunidades indígenas, las cuales fueron dispuestas en varias lenguas y en distintos sectores del país, pero aun así no lograron satisfacer los requerimientos que implica la educación de calidad.

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tinku Yachay, también se acogió a esta estrategia sin dejar la alternativa a la contingencia para la educación a nivel nacional, es decir, la utilización de Internet. Esto supuso varios problemas tanto para los docentes como para los estudiantes (y tutores/padres de familia), por un lado, la entrega de guías impresas de auto estudio se vio sujeta a quienes podían hacerles llegar, muchos de los estudiantes de la unidad educativa regresaron a sus territorios y no se pudieron acoger a esta medida, mientras que, a nivel virtual, se presentaron inconvenientes en relación al proceso de comunicación como tal (con padres y estudiantes) a la conectividad, ya sea por falta de equipos en el hogar, las deshoras y demás contratiempos presentados al momento de dar clases. Esto afectó definitivamente a las metodologías de estudio ya establecidas en la unidad educativa principalmente de la enseñanza del kichwa, pero que no necesariamente se contraponían a la educación intercultural, más bien afectaron su fluidez.

En cuanto a la continuidad de las propuestas interculturales durante la pandemia, sí bien se poseían estrategias en el campo de lo metodológico, la desigualdad en cuanto al equipamiento por parte de los estudiantes, así como al acceso al servicio generó un debilitamiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la apuesta política de la interculturalidad, sobre todo en

los aspectos más prácticos como las actividades y la socialización de los mismos (en la administración de los tiempos de los docentes para cada estudiante) así como las formas de comunicación, esto más bien ligado al hecho de que varios estudiantes debían esperar a sus padres o tutores para poder acceder a Internet (por ejemplo, en el caso de los que mantenían comunicación a través de WhatsApp), complicando aún más situación. Sí bien la educación planteada desde una postura decolonial no está en contra del uso de la tecnología, se hace necesario que, desde esta como proyecto (en este claro ejemplo la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, y sus respectivas instancias reguladoras) se empleen estrategias virtuales y desde las TIC focalizadas a los requerimientos de esta población, así como a los lineamientos establecidos por el propio MOSEIB y el MINEDUC, más que nada, tomando en cuenta que el mundo tal y como lo vivimos está ya direccionado a la virtualización de manera ampliada. El trabajar sobre este tipo de herramientas y estrategias, no solo se limita a una cuestión de “acceso” sino implica también un empoderamiento a los individuos de los pueblos y nacionalidades indígenas, brindándoles conocimientos para autoformarse en temáticas que les interesan, permitiéndoles la conectividad con otras comunidades alrededor del mundo, y sobre todo la posibilidad de ser actores activos del cambio.

## Referencias

- Aldaz, Nelson. 2021. *Educación Intercultural Bilingüe en tiempos de Covid*. Piura: Universidad César Vallejo.  
[https://www.researchgate.net/publication/355493671\\_Educacion\\_Intercultural\\_Bilingue\\_en\\_tiempos\\_de\\_Covid?enrichId=rgreq-00cd50651f3e734eb61961bb4d60919f-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1NTQ5MzY3MTtBUzoxMDgyNjQwNzE5NDU4MzA0QDE2MzUxMzMwNzAwNjA%3D&el=1\\_x\\_2&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/355493671_Educacion_Intercultural_Bilingue_en_tiempos_de_Covid?enrichId=rgreq-00cd50651f3e734eb61961bb4d60919f-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1NTQ5MzY3MTtBUzoxMDgyNjQwNzE5NDU4MzA0QDE2MzUxMzMwNzAwNjA%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf).
- Arellano, Alberto Conejo. 2008. *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La Propuesta Educativa y Su Proceso*. Alteridad 3, n.º 1: 64-82.
- Calderón Ruiz, Lizbeth Estefanía. 2021. *Factores de riesgo de deserción escolar durante la pandemia (Covid-19) en la Unidad Educativa “12 de noviembre” del cantón Pillaro*. Universidad Técnica de Ambato.  
<https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/33753>.
- CARE. 2019. *Proyecto: Construyendo Resiliencia en gestión del riesgo de desastres en áreas peri-urbanas y comunidades rurales de Manabí y Esmeraldas*. CARE Ecuador (blog).  
<https://www.care.org.ec/nuestras-acciones/programas-de-exito/proyecto-construyendo-resiliencia-en-gestion-del-riesgo-de-desastres-en-areas-peri-urbanas-y-comunidades-rurales-de-manabi-y-esmeraldas/>.
- Chacha Murillo, Katherine Belén. 2020. *El impacto en la educación primaria tras la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19*. International Journal of New Education, n.º 6. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.11187>.
- Conejo Arellano, Alberto. 2008. *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso*. Revista Alteridad Vol. 3, N.º 2.  
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2008.04>.
- Correa, María Isabel Olate, y David Cañas. 2021. *Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19*. Revista Andina de Educación 4, n.º: 65-72.

- Crespo Argudo, María del Carmen, y María Cecilia Palaguahi Tenecela. 2020. *Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve Análisis*. Revista Scientific 5, n.º 17: 292-310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.16.292-310>.
- Dávalos, Pablo. 2002. *Movimiento indígena ecuatoriano. Construcción política y epistémica*. En Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916021721/8davalos.pdf>.
- Donoso, Paz. 2013. *Pensamiento decolonial en Walter Mignolo. América Latina: ¿transformación de la geopolítica del conocimiento?* Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos, Vol. 30, n.º 56.
- Echavarría, José Medina. (1939) “Notas para una sociología de las crisis.” El Trimestre Económico 6, n.º 23(3): 399–422. <http://www.jstor.org/stable/20854332>.
- Ecuador, Plan. 2019. *Proyecto de comunidades educativas resilientes beneficiará a más de 20 mil personas en cuatro provincias*. Plan Internacional (blog). <https://plan.org.ec/proyecto-de-comunidades-educativas-resilientes-beneficiara-a-mas-de-20-mil-personas-en-cuatro-provincias/>.
- Escarbajal, Andrés. 2022. *Hacia la Educación Intercultural*. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, n.º 18: 131-49. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/6417>
- Garrote, Daniel, Juan Ángel Arenas, y Sara Jiménez-Fernández. 2018. *Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC*. Revista Prisma Social, n.º 22: 326-45.
- Gasché, Jorge. 2010. *De hablar de educación intercultural a hacerla*. Mundo Amazónico 1: 111-34.
- González, María Isabel. 2011. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Argentina: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0--0--0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4---0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=clacso&cl=CL3.4&d=D5581>.

- González-Téllez, Silverio. 2022. *La pandemia del covid-19, territorios y nuevas prácticas de educación intercultural*. IV Congreso Internacional de la Universidad Nacional de Educación, 359-64.
- Granda, Sebastián. 2017. *La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia. Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5748/1/TD089-DECLA-Granda-Institucionalizacion.pdf>.
- Hartmut, Rosa, 2020. *La Sociedad Ante la Desaceleración Forzada: Una Interpretación Sociológica de la crisis del Coronavirus*. Diferencia(s). Revista de teoría social contemporánea, n.º 11, pp. 19-32.
- Hammersley, Martyn, and Paul Atkinson. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Hecht, Ana Carolina, Noelia Enriz, y Mariana García Palacios. 2020. *Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA)*. Desidades, n.º 28: 40-50.
- Illicachi Guzñay, Juan. 2015. *La Educación Intercultural Bilingüe Como Proyecto Epistémico De Los Movimientos Indígenas en el Ecuador*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, n.º 18: 211-29.
- Méndez-Reyes, Johan. 2021. *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. Quito: Abya Yala.  
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20447/4/La%20pedagogía%20decolonial%20y%20los%20desafios.pdf>
- \_\_\_\_\_. 2017. *Decolonización epistémica, ontológica y política en la educación universitaria. Perspectivas*. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura, 5(10), julio-diciembre. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. <https://bit.ly/33KNodG>
- Krainer, Anita. 1996. *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito: Abya Yala.  
<https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/9561/1/-Krainer-PUBCOM.pdf>.
- López, Manuel José, y Encarna Soriano. 2003. *Medios de comunicación y educación intercultural en la Educación Secundaria*. Comunicar, n.º 20 (2003): 69-78.

- López-Menchero, Víctor, Jesús Mora, and Francisco J. García-Peñalvo 2019. Análisis del estado del arte de la tecnología educativa en España. *Revista de Investigación en Educación* 17, n.º 1: 67-81
- Machado, Mesías, Marcelo Paredes, y Paulina Cuadrado. 2021. *Vulneración al derecho de la educación en época de pandemia en zonas rurales provincia Chimborazo*. *Conrado* 17, n.º 81. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000400112&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400112&lng=es&tlng=es).
- Ministerio de Educación. 2020. *Guías de autoaprendizaje se entregan a estudiantes de nacionalidades indígenas*. <https://educacion.gob.ec/guias-de-autoaprendizaje-se-entregan-a-estudiantes-de-nacionalidades-indigenas/>.
- . 2014. *MOSEIB Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>.
- . 2020. *Plan de continuidad educativa*. <https://educacion.gob.ec/plan-de-continuidad-educativa/>.
- . 2020. *Plan Educativo “Aprendemos Juntos en Casa”*. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-aprendemos-juntos-en-casa/>.
- . 2020. *Plan Educativo COVID 19 – Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>.
- Ortega, Pedro. 2023. *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural*. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 256. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/09/256-01.pdf>.
- Oviedo, Marlon Alexis. 2021. *La educación en tiempos del COVID desde la epistemología social de Thomas Popkewitz*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, N.º 31: 211-35. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.08>.
- Palacios, Abad Eduardo, Julissa Michell Loor, Karen Mabel Macías, y Williams Roberth Ortega. 2020. *Incidencia de la tecnología en el entorno educativo del Ecuador frente a la pandemia del covid-19*. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional* 5, n.º 10: 754-73.



- Pérez-Narváez, Marco Vinicio, y Alex Tufiño. 2020. *Teleeducación y COVID-19*. *CienciAmérica* 9, n.º 2: 58-64. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.296>.
- Fundación Telefónica Ecuador «ProFuturo | Fundación Telefónica Ecuador». Acceso el 29 de julio de 2020. <https://fundaciontelefonica.com.ec/educacion/profuturo/>.
- Quilaqueo R, Daniel, y Héctor Torres C. 2013. *Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas*. *Alpha* (Osorno), n.º 37: 285-300. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>.
- Robalino, Magaly, Carlos Crespo, María Elena Ortiz, y María Sol Villagómez. 2021. *Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20183/1/LA%20EDUCACIO%cc%81N%20EN%20TIEMPO%20DE%20DESIGUALDADES.pdf>.
- Ruano, Javier Collado. 2017. *Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos*. *Revista nuestraAmérica* 5, n.º 9: 21. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5519/551957462004/html/index.html>
- Santos, Jorge Alejandro. *Desde Paulo Freire al pensamiento intercultural*, 2017. <https://www.teseopress.com/tesisdoc/chapter/capitulo-iv-aportes-desde-el-pensamiento-de-paulo-freire-a-la-reflexion-intercultural-2/>.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. 2019. *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Ecuador: Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>.
- Simbaña Pillajo, Freddy, y Freddy Simbaña Pillajo. 2020. *La EIB urbana en Quito. Transformaciones sociales y educativas durante la crisis global*. *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 46, n.º 3: 263-85. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300263>.
- Ströbele-Gregor, Juliana, Olaf Kaltmeier, y Cornelia Giebeler. 2010. *Construyendo interculturalidad: puenblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Alemania: GTZ Programa Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina. [https://www.bivica.org/files/ag\\_interculturalidad.pdf](https://www.bivica.org/files/ag_interculturalidad.pdf).

- Tubino, F. 2004. *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Dirección de Educación Bilingüe Intercultural.
- Velasco, Estefanía. «Estudiantes salen del aula para aprender en la chacra». El Comercio, 30 de noviembre de 1d. C. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/estudiantes-salen-aula-aprender-chacra.html>.
- Vernimmen Aguirre, Guadalupe, y Guadalupe Vernimmen Aguirre. 2019. *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual*. ALTERIDAD. Revista de Educación 14, n.º 2: 162-71. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>.
- Walsh, Catherine. 2005. *La interculturalidad en la Educación*. Lima. Ministerio de Educación – UNICEF.
- 2006. *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*. Signos y Pensamientos Vol. 24, n.º 46: 39-59. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663/>
- 2007. *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y Pedagogía 19, n.º 48. [https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf).
- 2008. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa, n.º 9. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>.

## **Entrevistas**

Edwin Omar Silva Pillajo, 2022

Docente Teresa Alicia Ponce Rubio, 2022.

Docente María Chalan, 2022

German Patricio Sulasis, 2022

Ana María Saca. Madre de familia, 2022

Exestudiante Kevin Montero, 2022

Estudiante Anthony Yanchaliquin, 2022

Estudiante Christopher Yanchaliquin, 2022

Madre de Familia Marina Chimborazo, 2022

Dirigente barrial. José Luis Cárdenas, 2022

MSc. José Nicanor Cuichan Rector de la UECIB TINKU YACHAY, 2022

Doc. Freddy Simbaña, Docente de la Universidad Politécnica Salesiana, 2022

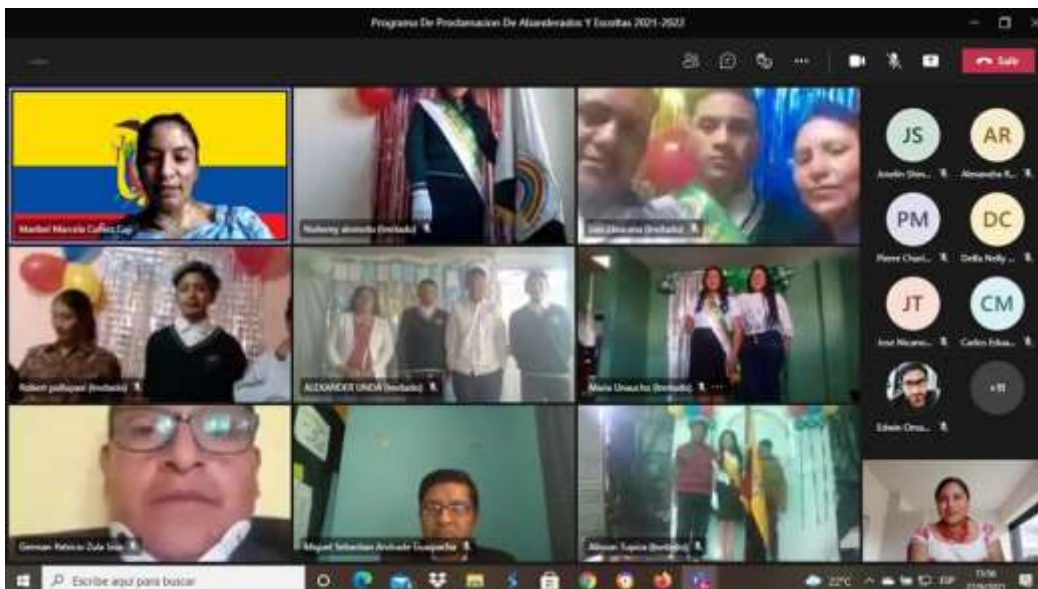
## Anexos

### Anexo 1



Minga de reforestación de la quebrada y cascadas de Santos Pamba, junto a la UECIB Tinku Yachay, 18 de septiembre de 2022.

### Anexo 2



Ceremonia de Proclamación de Abanderados y Escoltas y Juramento de la Bandera año lectivo 2021 - 2022, de los estudiantes de Tercero de Bachillerato.

### Anexo 3



UECIB TINKU YACHAY. Entrevista mes de febrero del 2022 a Rector MSc. José Cuichan en las instalaciones de la unidad educativa.

#### Anexo 4



Calendario vivencial y de la cultura andina de la UECIB TINKU YACHAY, en la observación de campo del mes de febrero del 2022.