



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMÍA, SOCIEDAD Y
POLÍTICA (ILAESP)**

**CIENCIA POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA:
ESTADO, SOCIEDAD Y POLÍTICA
EN AMÉRICA LATINA**

**POLÍTICA DE EDUCACIÓN EN ECUADOR:
UN ANÁLISIS SOCIOCRÍTICO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DEL SISTEMA
DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (MOSEIB)
EN LA REGIÓN SIERRA CENTRO-SUR**

DAYANA PAOLA SALAZAR BENALCÁZAR

Foz do Iguaçu
2022



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMÍA, SOCIEDAD
Y POLÍTICA (ILAESP)**

**CIENCIA POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA:
ESTADO, SOCIEDAD Y POLÍTICA EN
AMÉRICA LATINA**

**POLÍTICA DE EDUCACIÓN EN ECUADOR:
UN ANÁLISIS SOCIOCRÍTICO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DEL SISTEMA
DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (MOSEIB)
EN LA REGIÓN SIERRA CENTRO-SUR**

DAYANA PAOLA SALAZAR BENALCÁZAR

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Instituto Latino-Americano de Economía, Sociedad y Política de la Universidad Federal de la Integración Latino-Americana, como requisito parcial a la obtención del título de Bacharel en Ciencia Política y Sociología – Estado, Sociedad y Política en América Latina.

Orientador: Dr. José Ignacio Monteagudo
Robledo

Foz do Iguaçu
2022

DAYANA PAOLA SALAZAR BENALCÁZAR

POLÍTICA DE EDUCACIÓN EN ECUADOR:
UN ANÁLISIS SOCIOCRÍTICO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DEL SISTEMA
DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (MOSEIB)
EN LA REGIÓN SIERRA CENTRO-SUR

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al
Instituto Latino-Americano de Economía,
Sociedad y Política de la Universidad Federal de
la Integración Latino-Americana, como requisito
parcial a la obtención del título de Bacharel en
Ciencia Política y Sociología – Estado, Sociedad
y Política en América Latina.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Ignacio Monteagudo Robledo
UNILA

Prof. Dra. Danielle Michelle Moura de Araújo
UNILA

Prof. Dr. Felix Pablo Friggeri
UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): _____

Curso: _____

Tipo de Documento	
(.....) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(.....) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: _____

Nome do orientador(a): _____

Data da Defesa: ____/____/____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública [Creative Commons Licença 3.0 Unported](#).

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

A la memoria de
Mi Papi Luis

AGRADECIMENTOS

A mi madre Angelita, que como mujer, madre y profesional eres el ejemplo de lucha y superación, gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y la constancia ante la adversidad. Mami, te agradezco por estar en todos mis padecimientos cuidándome y siendo ese roble donde puedo apoyarme, además de comprenderme entre nuestras diferencias y similitudes; siempre te seré grata por todo.

A mis tíos Lucho y Carmita, por cuidarme desde pequeña, inculcarme los valores que llevo conmigo, por darme ese amor paternal, por alimentarme y alegrar mi estomago con esa sazón incomparable, por siempre estar dispuestos a escuchar y aconsejar, convirtiéndose en pilares fundamentales en mi vida.

A mi tío Leo, me faltan las palabras para agradecerle su apoyo desde que tengo uso de razón pues ha estado siempre dispuesto a ayudarme, apoyarme, acompañarme, cuidarme, comprenderme, hacerme reír; gracias por estar en todas las fases de mi vida. Gracias a la vida por tener un tío como tú tan jovial, gracioso, colaborador y cariñoso con todos, sé que siempre podré contar contigo “mi gallito”.

A mi primo Mario y familia por confiar en mí, por solventar y me ayudarme desde el inicio, son una fuente de apoyo que me transmite ese calor de familia.

Un afectuoso agradecimiento a Guilherme, mi amor-camarada quien me ha acompañado y apoyado durante este proceso, soy grata por tenerte en mi vida.

Agradezco a los/las colegas que conocí y amistades que construí en la UNILA, en especial a Guilherme (buda) por la hermandad que aflora de nuestras almas. A María Eduarda, María Belén y Valeria gracias por las varias conversaciones revolucionarias e intercambio de buenas risas y buenos aires, donde nos explayábamos en asuntos sociológicos. A Diogo, Tom y Luiza gracias su amistad.

A mi pana Braulio que está siempre dispuesto a escuchar, aconsejar y hacer reír; los años pasan pero la amistad perdura.

A la profesora Fabiola Chaluiza, al Señor Orlando Caiza y al resto de profesores que participaron para el desenvolvimiento de este trabajo, *Pay Mashis*.

A mi orientador Pepe por haber aceptado guiarme en este camino, ya que con sus consejos dilucidé mis objetivos; totalmente agradecida por su ayuda durante todo el proceso de elaboración del trabajo de investigación.

A la UNILA y profesores como Rogerio, Marcelino, José, Maíra y Patricia por expandirme la mente, desarrollar un pensamiento revolucionario y descolonial; grata al intercambio latinoamericano multicultural y al conocimiento multidisciplinar que forja la universidad.

*"Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença
nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes
quando a nossa igualdade nos descaracteriza".*
Boaventura de Souza Santos

BENALCÁZAR, Dayana Paola Salazar. **Política de Educación en Ecuador: Un análisis sociocrítico de la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en la Región Sierra Centro-Sur.** 2022. 91 páginas. Trabajo de Conclusión de Curso Ciencia Política y Sociología – Sociedad, Estado y Política en América Latina – Universidad Federal de la Integración Latino-Americana, Foz de Iguazú, 2022.

RESUMEN

Ecuador en su nueva Constitución, se definió como un Estado plurinacional, con catorce nacionalidades indígenas reconocidas por el Estado, lo cual ha supuesto una serie de problemas relacionados con la cultura, las lenguas y la educación. A partir de finales del siglo pasado se fueron implantando políticas educativas con una visión intercultural, fundamentalmente con la implantación de un sistema bilingüe, el MOSEIB. Sin embargo, en los últimos años el desarrollo del modelo ha venido presentando declives y conflictos, por lo que se hacen necesarios análisis evaluativos desde las ciencias sociales. Esta investigación, centrada en la nacionalidad de habla Kichwa en la Sierra Centro-Sur ecuatoriana, cuestiona si el MOSEIB está legítimamente basado en los principios de la educación intercultural, o bien terminó convirtiéndose apenas en un proyecto multicultural que no sobrepasa el área legal y, por tal motivo, se encuentra estancado. Para analizar/determinar los posibles desafíos y limitaciones que enfrenta actualmente la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador con la aplicación del MOSEIB esta investigación utiliza la metodología cualitativa, compuesta por los antecedentes históricos que influenciaron este tipo de educación, por un contenido teórico a partir de referencias bibliográficas y por datos empíricos obtenidos a partir de cuestionarios aplicados a profesores de algunas escuelas interculturales bilingües de la región Sierra Centro-sur ecuatoriana; además de entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores en las cuales comentan sus experiencias y opiniones del modelo educativo. Estas informaciones nos permitieron profundizar y tener un mayor discernimiento para obtener inferencias más acertadas sobre la realidad educativa en el Ecuador. Finalmente, a partir de la confrontación de los datos empíricos con el resto de informaciones pudimos concluir que la Educación Intercultural Bilingüe presenta brechas entre lo legislativo y la praxis, continúa siendo un proyecto con un alcance reducido, existe falta de voluntad e incentivo político; sin embargo las pueblos y nacionalidades indígenas mantienen su fuerte convicción de optimizarlo, extenderlo a la aplicabilidad inmensurable para toda la sociedad como un plan educativo y de vida.

Palabras Clave: Educación Intercultural Bilingüe; Interculturalidad; MOSEIB; Diversidad Cultural; Políticas Lingüísticas

BENALCÁZAR, Dayana Paola Salazar. **Política de Educação no Equador: Uma análise sociocrítica da aplicação do “Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe” (MOSEIB) na Região Serra Centro-Sul.** 2022. 91 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

RESUMO

O Equador na sua nova Constituição estabelece-se como um Estado multinacional, com quatorze nacionalidades indígenas reconhecidas pelo Estado, o que gerou uma série de problemas relacionados à cultura, língua e educação. A partir do final do século passado, foram implementadas políticas educativas com uma visão intercultural, principalmente com a implementação de um sistema bilíngue, o MOSEIB. No entanto, nos últimos anos o desenvolvimento do modelo vem apresentando declínios e conflitos, razão pela qual as análises avaliativas das ciências sociais são necessárias. Esta pesquisa, centrada nos povos de nacionalidade de língua Kichwa na Serra Centro-Sul equatoriana, questiona-se sobre se o MOSEIB é legitimamente baseado nos princípios da educação intercultural, ou acabou-se tornando apenas um projeto multicultural que não vai além da área jurídica e, por isso, está estagnado. A fim de analisar/determinar os possíveis desafios e limitações que a Educação Intercultural Bilíngue enfrenta atualmente no Equador com a aplicação do MOSEIB, esta pesquisa utiliza a metodologia qualitativa, composta pelos antecedentes que influenciaram esse tipo de educação, por um conteúdo teórico baseado em referências bibliográficas e dados empíricos obtidos a partir de questionários aplicados a professores de algumas escolas interculturais bilíngues da região da Serra Centro-Sul do Equador; além de entrevistas semiestruturadas com professores nas quais eles comentam suas experiências e opiniões sobre o modelo educacional. Esta informação nos permitiu aprofundar e ter maior discernimento para obter inferências mais precisas sobre a realidade educacional no Equador. Por fim, da comparação dos dados empíricos com a restante de informação, pudemos concluir que a Educação Intercultural Bilíngue apresenta lacunas entre o legislativo e a práxis, continua a ser um projeto com âmbito reduzido, falta vontade e incentivo político; no entanto, os povos e nacionalidades indígenas mantêm sua forte convicção de otimizá-lo, de estendê-lo a uma imensurável aplicabilidade para toda a sociedade como projeto educacional e de vida.

Palavras-Chave: Educação Intercultural Bilíngue; Interculturalidade; MOSEIB; Diversidade Cultural; Políticas Linguísticas.

BENALCÁZAR, Dayana Paola Salazar. **Education Policy in Ecuador: A sociocritical analysis of the application of the “Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe” (MOSEIB) in the Central South Region.** 2022. 91 páginas. Trabajo de Conclusión de Curso Ciencia Política y Sociología – Sociedad, Estado y Política en América Latina – Universidad Federal de la Integración Latino-Americana, Foz de Iguazú, 2022.

ABSTRACT

Ecuador in its new Constitution, defines itself as a plurinational State, with fourteen indigenous nationalities recognized by the State, which has led to a series of problems related to culture, languages and education. From the end of the last century, educational policies with an intercultural vision were implemented, mainly with the implementation of a bilingual system, the MOSEIB. However, in recent years the development of the model has been presenting declines and conflicts, which is why evaluative analyzes from the social sciences are necessary. This research, focused on the Kichwa-speaking nationality in the Ecuadorian Central-South Sierra, questions whether the MOSEIB is legitimately based on the principles of intercultural education, or whether it ended up becoming just a multicultural project that does not go beyond the legal area and, for this reason, it is stagnant. In order to analyze/determine the possible challenges and limitations that Bilingual Intercultural Education currently faces in Ecuador with the application of MOSEIB, this research uses the qualitative methodology, composed of the historical background that influenced this type of education, for a theoretical content based on references. bibliographical and empirical data obtained from questionnaires applied to teachers of some bilingual intercultural schools in the Sierra Central-South Ecuadorian region; in addition to semi-structured interviews with teachers in which they comment on their experiences and opinions of the educational model. This information allowed us to deepen and have greater discernment to obtain more accurate inferences about the educational reality in Ecuador. Finally, from the comparison of the empirical data with the rest of the information, we were able to conclude that Intercultural Bilingual Education presents gaps between the legislative and the praxis, it continues to be a project with a reduced scope, there is a lack of will and political incentive; however, the indigenous peoples and nationalities maintain their strong conviction to optimize it, to extend it to immeasurable applicability for all of society as an educational and life plan.

Keywords: Bilingual Intercultural Education; Interculturality; MOSEIB; Cultural Diversity; Language Policies.

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografia 1 – Escuela Intercultural Bilingüe de la Parroquia Zumbahua.....	56
---	----

LISTA DE ABREVIATURA Y SIGLAS

CIEI	Centro de Investigaciones Indígenas
CODENPE	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ERPE	Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
LOEI	Ley Orgánica de Educación Interculturalidad
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEBI	Proyecto de Educación Bilingüe Interculturalidad
PND	Plan Nacional de Desarrollo
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SEIC	Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
SENPLADES	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
SESEIB	Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
UEM	Unidad Educativa del Milenio
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN.....	14
2 LA DISCUSIÓN DE CULTURA, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD.....	16
2.1 El concepto de cultura: Un abordaje general.....	17
2.2 Cultura e Identidad Cultural.....	19
2.3 Diversidad Cultural y Lingüística.....	22
2.4 Multiculturalismo.....	25
2.5 Interculturalidad.....	27
2.5.1 Educación Intercultural Bilingüe.....	32
3 UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR.....	36
3.1 Dolores Cacuango y las Escuelas Indígenas en Cayambe.....	36
3.2 Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y Misión Andina del Ecuador.....	37
3.3 Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE).....	38
3.4 Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC).....	39
3.5 Centro de Investigaciones Indígenas (CIEI) y El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).....	40
3.6 Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).....	41
4 ANÁLISIS DE DATOS EMPÍRICOS.....	46
5 CONSIDERACIONES FINALES.....	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS.....	71

1 INTRODUCCIÓN

Este vasto territorio que comprende América Latina atravesó por diversos procesos de mitigación cultural, extrema violencia; un epistemicidio hacia los pueblos indígenas. Durante el período colonial, se aplicó una glotopolítica marcada por la imposición del español como lengua colonizadora, que buscaba fortalecer la expansión dominante occidental en términos políticos y culturales, además de una tendencia por interpretar al mundo bajo un único punto de vista, es decir, según sus ideas y juicios de valor; una concepción altamente eurocéntrica con ideas de superioridad y proyecciones universales. Si bien es cierto, este camino fue trazado desde el lenguaje, el sujeto conoce, y utiliza, esa herramienta comunicativa como muestra de dominación; este proceso se prolongó y amplió mediante los miles de misioneros religiosos que llegaron a este continente con el objetivo de catequizar a los originarios de estas tierras.

Justamente, la educación en sus primeras etapas de la vida colonial (siglos XVI y XVII) se inculca bajo el dogma y la moral del cristianismo, eran los modos de penetración en las consciencias de los indígenas. La educación religiosa constituyó un instrumento de coacción además de fuente perpetuadora de violencia para apoderarse de las tierras indígenas y someterlos al trabajo forzado mediante los misioneros de distintas órdenes religiosas, asimismo formalizó un papel decisivo en la construcción de las costumbres y normas de comportamiento colectivo, sin embargo, gran parte de la población de aquel entonces permaneció excluida y analfabeta. Esta situación coyuntural, propiciaría la colonialidad del poder, del saber y del ser (QUIJANO, et al. 2000) que se establecen como elementos específicos del patrón mundial de poder capitalista alrededor de todos los aspectos que componen la sociedad, entre estos, la configuración de la educación como una estructura racista, monocultural y etnocéntrica que reafirma el proceso de subalternización y exclusión; siendo este, el medio en que se erige la América Latina dentro del discurso de modernidad.

Las circunstancias ultrajantes de este dilatado período histórico también sirvieron de influencia para mantener el fervor revolucionario y de lucha de los pueblos indígenas. Varios siglos se pasaron hasta que gobiernos latinoamericanos comenzaran a *dar oído* a los levantamientos indígenas que apelaban por su inserción dentro de la sociedad como sujetos de derecho político, además la conformación de la identidad de un actor colectivo de denuncias de injusticias con el intento de construir una identidad que sea plausible

para actuar sobre sí mismos y sobre la sociedad. Toda esta situación producirá cambios significativos dentro del aparato legislativo e institucional que compone al Estado, evidenciándose principalmente en las reformas constitucionales generadas en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI. Esta serie de acontecimientos, llevaría a construir dinámicas un tanto más inclusivas y participativas dentro de ese nuevo contexto modernista, aunque muchos de los casos son apenas para minimizar las tensiones y conflictos internos.

Algunos países latino-americanos que comenzaron a aplicar políticas de inserción a las poblaciones indígenas, pero prescindiendo del respeto a la cultura originaria de estos grupos minoritarios. Un ejemplo de lo que fue descrito anteriormente, son las décadas tras la Revolución Mexicana de 1910, con la transformación de las políticas indigenistas a integracionistas, o el caso de Ecuador que desde los años 50 surgen movimientos indígenas liderados por mujeres los cuales dieron origen a proyectos educativos bilingües para las comunidades indígenas, empero estas no serían suficientes para aliviar las tensiones existentes. Al paso del tiempo y con la llegada del nuevo siglo, en el ámbito internacional algunos convenios e instrumentos de organizaciones internacionales construyeron marcos de referencia para la defensa de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas, como la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el año 2007 de la Organización de Naciones Unidas¹(ONU).

A pesar de la instauración de nuevos instrumentos legales, las relaciones de poder permanecen marcadas sobre un eje central alrededor de las relaciones culturales y étnicas. Estos conflictos internos de disputa entre los miembros que componen la sociedad, se reflejan claramente en las cuestiones de educación. Puesto que, es un elemento clave para la superación de las relaciones pre-establecidas; dentro de este esquema la interculturalidad se configura y representa como un mecanismo de defensa y resistencia de las poblaciones indígenas ante la imposición que se perpetúa desde hace más de quinientos años de una cultura hegemónica² occidental “civilizada” que privilegia el conocimiento científico, afirmado por políticas coloniales.

1 La Declaración es un documento amplio que aborda temas como los derechos colectivos, los derechos culturales y la identidad, y los derechos a la salud, la educación, la salud, y el empleo entre otros. La Declaración enfatiza el derecho de los pueblos indígenas de preservar y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones y de trabajar por su desarrollo de acuerdo a sus aspiraciones y necesidades.

2 Cuando nos referimos a cultura hegemónica podemos interpretarlo como la disposición de un grupo social para agruparse a través de la ideología, esto puede darse por medio de la universalización de sus concepciones fundamentales de mundo difundiéndolas a tal grado que supera lo económico y político, englobando cuestiones culturales.

Es por esto que, esta investigación ahonda en el tema de la interculturalidad alrededor de las cuestiones centrales de educación intercultural bilingüe específicamente en el Ecuador, donde actualmente existe el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). La problemática de esta investigación gira entorno a la interrogante de conocer y analizar si mediante el MOSEIB, existe verdaderamente la praxis de la educación intercultural bilingüe en términos de interculturalidad, o apenas es un proyecto con un enfoque y rasgos mayoritariamente multiculturales, meramente para minimizar las demandas socio-educativas de los pueblos y nacionalidades indígenas ecuatorianos y que se orienta fuera de la realidad indígena.

Para el desarrollo de este trabajo, nos basaremos en el uso de metodologías de investigación cualitativa, con el uso de técnicas de investigación como la revisión bibliográfica de las principales bases teóricas de cultura, multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural, también se usará como técnica para recopilación de datos entrevistas online semi-estructuradas y un cuestionario online estructurado dirigido a profesores de comunidades de la región sierra centro-sur ecuatoriana de las provincias de Imbabura, Cotopaxi, Pichincha durante el año 2022; adicionalmente se usará la técnica de análisis de contenido para las entrevistas (Bardin, 1977). El estudio desde la perspectiva y experiencias de estos sujetos sociales son de suma importancia, pues son quienes vivencian y están comprometidos diariamente con este modelo de sistema educativo.

El argumento justificativo para explayar en este tema se basa en la trascendencia que resulta incorporar una educación diferenciada siendo intercultural y bilingüe en el territorio ecuatoriano, siendo capaz de promover y salvaguardar los procesos y metodologías propias de enseñanza y aprendizaje de cada pueblo en consonancia con las costumbres, saberes y cosmovisión indígenas; además de hacer partícipe al indígena como un sujeto político con acceso a derechos. Resulta relevante determinar la situación actual que se encuentran las escuelas y comunidades con la implantación del modelo MOSEIB y si su direccionamiento está enfocado a los planteamientos interculturales iniciales con el que éste se desarrolló o si presenta cambios en su práctica diaria.

2. LA DISCUSIÓN DE CULTURA, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Para dar continuidad a esta investigación, este segundo capítulo tiene la intención de comprender e incluir la cultura como base discursiva para el estudio central de este trabajo que es la Educación Intercultural Bilingüe, por tanto, abordo brevemente la conceptualización que se le atribuye al término polisémico de cultura, que trae consigo una pluralidad de sentidos que se remiten a significados en distintas áreas del conocimiento, no obstante, optaré hacer uso de la ciencia antropológica para tener una mejor comprensión cuando nos referimos al concepto de cultura. A continuación, desarrollo un acercamiento a las categorías de identidad cultural y cultura, las cuales están conectadas directamente y, será detallado más hacia adelante en este trabajo.

2.1 El concepto de cultura: Un abordaje general

Para adentrarnos a la discusión teórica del tema propuesto, considero relevante iniciar por puntualizar a qué nos referimos con el término cultura y sus implicaciones socio-históricas, pues justamente los múltiples significados, definiciones e interpretaciones que se le da a esta palabra enriquecen los estudios culturales. Entre las primeras definiciones en el área antropológica se destaca Edward Tylor; quien da un sentido etnológico a la cultura y civilización, siendo un conjunto intrincado entre los elementos de la vida cotidiana como el conocimiento, costumbres y creencias adquiridas por el ser humano dentro de la sociedad, puesto que, “la cultura se caracteriza por su dimensión colectiva y expresa la totalidad de la vida social del hombre” (CUCHE, 2002). Ciertamente, cuando Tylor hace alusión a civilización se refiere a las sociedades primitivas mientras que el término de cultura traspasaría esa idea; por ello, su pensamiento continúa siendo una concepción universalista.

Otra aportación teórica para cultura fue hecha por el romanticismo alemán, destacándose el antropólogo Franz Boas, quien a diferencia de Tylor, rechaza la concepción unilineal de evolucionismo para una noción relativista e pluralista, históricamente condicionada y única dentro de espacios geográficos específicos que pueden crearse o modificarse; no existen diferencias biológicas entre pueblos, las diferencias son culturales ya que se adquieren con el paso del tiempo dentro de un grupo social frente a las peculiaridades de otros grupos sociales, encajándose a lo que Boas llamaría de particularismo histórico.

“(...) la cultura como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y

físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos varios aspectos, de la vida no constituyen empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura". (Boas, 1964, p.167)

Los conceptos de cultura van mudando conforme las épocas y la curiosidad del propio ser humano la intensifica. Entre otros intentos por definir y comprender la cultura a partir de una función psico-biológica, Malinowski (1985) le atribuye un significado material siendo un conjunto integral constituido por instrumentos y bienes que rigen a los diferentes grupos sociales por sus creencias y costumbres, además un espacio organizado donde todos puedan intervenir, converger y compartir sus valores, ideas y conocimientos. Es decir, todo lo que le permite al hombre satisfacer sus necesidades biológicas, pero mediante qué mecanismos se satisfacen esas necesidades, desde luego, por las formas organizadas de realizar las actividades colectivas, las instituciones que nos organizan como sociedad.

"Toda cultura debe satisfacer el sistema biológico de necesidades, tales como las impuestas por el metabolismo, la reproducción, las condiciones fisiológicas de la temperatura, la protección contra la humedad, el viento y los impactos directos de fuerzas dañinas del clima y la intemperie, la seguridad con respecto a seres humanos o animales peligrosos, el reposo ocasional, el ejercicio del sistema nervioso y muscular en movimiento y la regulación del desarrollo. Toda manifestación que implique el uso de herramientas materiales y actos simbólicos, presupone al mismo tiempo, que se ha dado la importancia a un rasgo de la anatomía humana y que hay una referencia, directa o indirecta, a la satisfacción de una necesidad corporal". (MALINOWSKI, 1984, p.181)

Una concepción disímil a la de los autores supracitados, es la de Clifford Geertz que asigna una nueva dinámica al concepto de cultura a partir de una definición semiótica. El concepto de cultura lo contextualiza como una red de significados donde las ideas están basadas en el aprendizaje y los símbolos culturales –un ejemplo de ello son los símbolos culturales como banderas de un determinado país–, en otras palabras, los

individuos interiorizan un sistema de símbolos y significados, como si fuese una tela de araña que van tejiendo al largo de su vida. Afirma que la antropología y el estudio que ésta hace sobre la cultura no es un experimento social en busca de leyes y si como una ciencia interpretativa y que es “llena de un significado que le otorga subsistencia y transmisión a los demás” (GEERTZ, 1987).

La conjetura hecha por Geertz, es que la cultura se torna una condición propia de la existencia de los seres humanos, esto por producto de las acciones de un proceso constante en que los individuos dan sentido a sus acciones. Esta interpretación semiótica dada a la cultura contribuye para asimilar las cuestiones referentes a la estructuración como sociedad en las diversas realidades y contextos que ocurren en la pos-modernidad. Sintetizando el pensamiento de Geertz, la cultura está basada por sentidos, valores, significados inmersos en una realidad histórica y que requieren ser interpretados, asimismo, lo afirma (BOSI, 1992) porque donde existe vida popular razonablemente articulada y estable, hay siempre una cultura tradicional, tanto material cuanto simbólica.

Existen múltiples interpretaciones dadas al término de cultura –apenas fueron mencionadas algunas dentro del vasto campo conceptual existente–, es importante mencionar que a partir del fundamentalismo cultural el cual representa el reemplazo de la categoría de raza por cultura, siendo este un ámbito semántico fundamental del discurso político. Para ese discurso se usa la retórica de inclusión y sobretodo exclusión, así lo afirma Stolcke (1995) “la diferencia de identidad cultural, tradiciones y herencia; es decir, ha emergido una serie mutable de indicadores o criterios de discernimiento entre lo diferente y lo semejante que colocan el acento en los rasgos culturales”. Esa inconmensurabilidad de la cultura se transforma en la categoría ideal para la explotación y segregación de grupos sociales específicos a partir de sus diferencias otorgándoles un poder inferior al resto de grupos sociales.

2.2 Cultura e Identidad Cultural

En la primera parte de este capítulo abarcamos los diferentes significados dados a la noción de cultura, esto ayudará a comprender las cuestiones identitarias, en virtud de que estas se encuentran directamente conectadas con la cultura. La identidad cultural se comprende como la forma en que el individuo ve el mundo y cómo se posiciona en relación a él en su contexto cultural, esta referencia hacia el origen engloba un sentido de pertenencia hacia un grupo social con el que comparte rasgos culturales como valores,

normas, lengua y costumbres. Según Zea (1990), desde 1492 los pueblos originarios que sufrieron el impacto colonizador a lo largo de su historia han forjado una consciencia de su propia identidad, en contrapartida de una identidad que se les fue impuesta por la conquista, esa consciencia permitiría forjar y desarrollar el concepto de identidad cultural como una contribución latinoamericana.

Tal impacto social e histórico concibe a la identidad como un concepto que no es fijo, al contrario, se genera y transforma de ambas formas, individual y colectivamente además, se sustenta de manera continua por la influencia externa. En el pasado, las identidades se las percibía como más conservadas debido a la falta de contacto entre diferentes culturas, esto mudó con la globalización, ahora los sujetos interactúan más entre sí y con el mundo afuera, dando la impresión de un amento de la diversidad y aceptación al otro, aunque desde la visión de Stuart Hall (2000), esa homogeneización cultural producto de la globalización sería un paso a más para la desintegración de las identidades nacionales.

Ese es un proceso envuelto entre una lucha de realidades conflictivas, que están en una búsqueda por la diferenciación frente al otro³. Las identidades son inestables y al estar ligada a la cultura, también atraviesa por procedimientos de hibridación y reconstrucción pues no son hechos dados sino producidos. En inicio, se pensaba que el desarrollo de la modernidad⁴ originaría una cultura con identidad más homogénea, empero, la realidad demuestra lo contrario; como asegura Beltrán (2015) “que a pesar de que el mundo está cada vez más interconectado, las diferencias culturales no desaparecen”. El actual proceso de globalización conduce a un aumento de la sensibilidad ante las diferencias; vivimos en un mundo donde nos interrelacionamos mediante el uso de las nuevas tecnologías en donde creamos y fusionamos nuevas identidades en un avance por identificarnos entre las diferencias culturales.

Tales diferencias envueltas entre la cultura y la identidad cultural son nociones claves para entender y construir el enfoque multicultural y para promover la

3 El término otro lo abordamos a partir de la relación a la otredad. Esta aproximación implica que la cultura se define a sí misma en relación, y también en oposición, a otras culturas. De esta forma, las personas que creen pertenecer a la misma cultura tienen esta idea porque se basan parcialmente en un conjunto de normas comunes; esa estimación a ciertos códigos comunes se hace posible mediante la confrontación con su ausencia, es decir, con otras culturas. Desde esa perspectiva la identidad es la diferenciación hacia fuera e igualmente asumirse desde adentro mientras que un grupo humano se autodefine, pero a la vez necesita de reconocimiento como tal por los demás.

4 Uso el término “Modernidad” en el sentido que fue defendido por teóricos latinoamericanos de la colonialidad, el cual lo definen como un largo proceso histórico, que iniciase en 1492 que produjo una transición del feudalismo al capitalismo, la ampliación de las rutas marítimas comerciales, la Ilustración, la Revolución Industrial y Burguesas que son intrínsecas a las políticas colonialistas implantadas por naciones europeas.

interculturalidad con un enfoque educativo. Dentro de ese contexto, es importante el rol que ocupa la escuela como institución reproductora de la cultura y el profesor como un sujeto que asimila y transmite sus conocimientos ante el enfoque multicultural. La identidad en el ámbito educativo es un elemento cohesionador que tiende a manifestarse como una consciencia ante las diferencias y similitudes dentro de un grupo social con procesos históricos similares pero también disimiles, asimismo, incluye un conjunto de valores, modos de comportamiento, símbolos, creencias, que se aprenden y transmiten a través de una lengua, que también es cultura, siendo la base para que los individuos puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia.

“Es por tanto un reproductor que busca la adaptación del individuo, el estudiante, al sistema cultural para que realice así su propio ser. Es la educación como reproductor cultural y social. El educador es tributario de la cultura que transmite y hace de puente entre dos generaciones”.
(MARTÍNEZ, 2011, p.37)

Considero que en el proceso de aprendizaje es tácito al desarrollo y formación de la identidad, está entrelazado con el proceso de socialización en el medio escolar, donde el individuo tendrá que convivir en un grupo social que fomentará sus capacidades y habilidades. El rol del profesor es ser un representante de la cultura, mediante la cual instruye y orienta desde la cultura forjando esa identidad cultural. Esa interpretación, coloca a las escuelas con la finalidad de asimilar, afirmar, adaptar y reproducir los elementos culturales de la cultura en cuestión, convirtiéndose en una institución perpetuadora de la cultura. El Estado ecuatoriano como gestor de estas instituciones deberá garantizar y fortalecer estas identidades diversas tal como lo estipula en los objetivos del Plan de Nacional de Desarrollo (PND)⁵.

“El PND establece en el Eje 1 numeral 2 “afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas creando espacios de encuentro común”. Lo que se pretende desde el gobierno es fortalecer la identidad nacional de los diversos pueblos y nacionalidades como parte de

5 El Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, Art.280 de la Constitución del Ecuador.- El PND es el instrumento al que se sujeta las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; la inversión, la asignación de los recursos públicos; y coordinar las competencias exclusivas entre el Estado central y los gobiernos autónomos descentralizados. Su observancia será de carácter obligatorio para el sector público e indicativo para los demás sectores. (SENPLADES, 2017)

2.3 Diversidad Cultural

Resulta elemental abordar la categoría de diversidad cultural en políticas educativas destinadas a interculturalidad porque está relacionada con tres conceptos primordiales: diversidad, cultura y educación (LEIVA, 2013); los cuales se encuentran en un estado superfluo donde no se categorizan como elementos estructurales, por ende mantienen un escenario desigual a los alumnos de pueblos y nacionalidades indígenas. El análisis que se propone a partir del reconocimiento de la diferencia y de la diversidad cultural nos dará una noción sobre cual es la situación de las políticas públicas del Estado ecuatoriano en relación a las prácticas de educación intercultural bilingüe y en que medida se vive la interculturalidad como sociedad ecuatoriana.

Al inicio, la instauración de los Estados-Nación en el mundo occidental se basaba en la homogeneización de las conductas y la imposición de ideas de orden nacional e incluso universal, atentando con las diferencias culturales. Si bien es cierto que las culturas nunca han estado aisladas, como fue mencionado antes, sea por los procesos históricos o por su propia reconstrucción, “muchos de los rasgos que se consideran propios son, realidad, el resultado de diferentes contactos, influencias, mezclas y adaptaciones. Las culturas son flexibles, fluidas, cambiantes.” (BELTRÁN, 2015). Por ello, en el nuevo modelo de Estado la diversidad cultural se constituye como una de sus bases esenciales para su re-implantación. De esta manera y bajo el discurso de la interculturalidad, se plantea como uno de los principales objetivos de la educación que es dar atención oportuna a la diversidad cultural.

El tema de la diversidad cultural ha sido abordado como un elemento de lucha contra los prejuicios de género, religiones y cosmologías culturales. Es destacable las acciones emprendidas por las poblaciones indígenas porque han sido medios de articulación, los cuales, han servido para realizar mudanzas institucionales en varios países latinoamericanos, tal es el caso de Ecuador⁶, que mediante nuevos documentos

6 A partir del año 2008, entra en vigencia en Ecuador como norma jurídica suprema una nueva constitución, la cual en el artículo 1 establece que; el Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. Su gobierno es republicano, presidencial, electivo, representativo, responsable, alternativo, participativo y de administración descentralizada.

oficiales orientan las políticas públicas; en el ámbito internacional algunos organismos como, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) han dado destaque a este tema bajo una nueva política internacional de inserción y fortalecimiento de la diversidad cultural; porque a pesar de ser diferentes procuramos la integración a partir de la igualdad de nuestros derechos como seres humanos.

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (SANTOS, 2003, p.53)

La diversidad cultural se manifiesta por medio de las diferencias en los significados –la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas con la tierra, de la música, del arte en general, valores, conocimiento, tradiciones–; que se generan y comparten con un grupo específico. Estados como Ecuador, consideran que la diversidad cultural es parte del patrimonio común y se ha creado políticas favorables a ella⁷ que usualmente son acciones creadas en favor de la diversidad cultural y comprenden la preservación y promoción de culturas existentes. Según la declaración universal de la UNESCO adoptada en 2001, constituye el primer instrumento normativo internacional para promover la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Artículo 1: La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad.
“La cultura toma diversas formas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, innovación y creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye patrimonio común de la humanidad y debe reconocerse y consolidarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. (UNESCO, 2001)

El Ecuador, país latinoamericano con una extensión territorial poseedora de una rica y diversa cultura con pueblos y lenguas ancestrales; así lo muestra el registro de la CODENPE⁸, existen 13 nacionalidades indígenas presentes en las tres regiones del país, distribuidas de la siguiente forma: Achuar, A'í Cofán, Huaorani, Kichwa, Secoya, Shiwiar,

⁷ Constitución de la República del Ecuador. Art.3 Son deberes primordiales del Estado: Fortalecer la unidad nacional en la diversidad. Proteger el patrimonio natural y cultural del país. (ASAMBLEA, 2008)

⁸ Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador.

Shuar, Siona y Zápara en la amazonia; Awá, Chachi, Epera y Tsáchila en la costa; y la nacionalidad Kichwa en el área andina, los pueblos que la conforma son: Karanki, Natabuela, Otavalo, Kayambi, Kitukara, Panzaleo, Salasaka, Chibuleo, Puruhá, Waranka, Kañari, Saraguro, Kisapincha. Existen pueblos que se mantienen sin contacto por voluntad propia, son los Tagaeri, Taromenane y los Oñamenane, de la nacionalidad Huaorani, ubicados en la Amazonia.

Las reformas educativas destinadas a estos pueblos indígenas, e implantadas a inicios de este siglo; según Walsh (2009), tales reformas fueron concebidas bajo los nuevos lineamientos de esa nueva ola de capitalismo globalizado emergente. La presente diversidad étnico-cultural en Ecuador desde la propuesta y proyecto que plantea la interculturalidad; visibiliza la falta de atención a la diferencia en los contextos educativos ecuatorianos con el que se relaciona el discurso del multiculturalismo neoliberal. La educación en y para la diversidad requiere de una auténtica cultura democrática que combata las desigualdades, no sólo en aspectos étnicos, religiosos o de género, sino también con factores culturales, económicos, sociales, individuales e interpersonales.

“Apuntamos no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista, solo que ahora con los grupos históricamente excluidos”. (WALSH, 2009, p. 3)

Considerando este precepto, Walsh realiza una crítica a las formulaciones teóricas multiculturales que no se cuestionan las bases ideológicas del Estado, únicamente mantiene una lógica eurocéntrica, podríamos entender incluso que *somos inclusivos cuando conviene*. Esto realza los preconceptos y estereótipos de culturas de racialización. Si bien es cierto la educación intercultural ha tenido una trayectoria embrollada en todo el continente, que revelan las fisuras de una educación indígena deficiente y con restricciones, sistemas educativos muy carentes, sin embargo nuevas constituciones como la de Ecuador que hoy en día conciben la educación intercultural como un elemento fundamental en la construcción de sistemas educativos y sociedades que se comprometan con la construcción de la democracia, reconocimiento, equidad, igualdad.

Resulta imposible no dar connotación a la diversidad lingüística pues forma parte del proceso de diversidad cultural, este se nutre por la existencia de diversas lenguas y el contacto entre sus hablantes, cada una de las cuales refleja una visión del mundo, del modo de pensar y una cultura que se expande, así podemos interpretar la realidad. Así,

“las lenguas, junto con las complejas implicaciones que éstas tienen para la identidad, la comunicación, la integración social, la educación y el desarrollo, representan una importancia estratégica para la gente y el planeta” (UNESCO, 2001). La diversidad lingüística permite la conservación cultural, y a través del diálogo intercultural permite aprender y comprender al otro, convirtiéndose en uno de los aspectos fundamentales y representante de la identidad y variedad cultural siendo un patrimonio intangible.

“Las lenguas aumentan los intercambios culturales. Por tanto, cada lenguaje que cesa de ser hablado es una pérdida para la diversidad cultural, puesto que la expresión cultural es el factor clave en la habilidad que tienen las culturas para adaptarse y desarrollarse, en el marco de los cambios que ha traído consigo la mundialización”. (NETT, 2013, p.178).

Los pueblos y nacionalidades que fueron mencionados anteriormente, mantienen en su gran mayoría su lengua nativa, coexistiendo 14 lenguas indígenas de 8 diferentes familias lingüísticas. En Ecuador, la lengua Kichwa cuenta con un mayor número de hablantes, alrededor de un millón (FLACSO, 2010), muchos distribuidos en la zona andina y amazónica; actualmente el Kichwa es reconocido como segunda lengua oficial⁹, siendo un Estado plurilingüe y plurinacional, lo cual despunta desde un inicio su virtud intercultural, esta interrelación de diversas expresiones culturales, otorga a Ecuador una vasta diversidad y riqueza cultural. La preocupación que se ha generado por la preservación de la diversidad lingüística ha permitido establecer un marco normativo con aportaciones, sobre todo, al campo educativo, del cual se derivan los principios fundamentales para la práctica y la investigación de lo que será la educación intercultural bilingüe.

2.4 Multiculturalismo

El multiculturalismo tiene una estrecha relación con las políticas públicas, específicamente lingüísticas y educativas. Se sustenta como un proyecto político entre el dilema de universalismo y relativismo con un nexo político entre diversas comunidades culturales que se sostiene por un principio ético de respeto. Actúa como referencia al reconocimiento que otorgamos a la diversidad cultural –por eso previamente abordamos esta categoría–, que promueve una nueva forma de articular la heterogeneidad interna de

9 Constitución de la República del Ecuador. Art. 2; El castellano es el idioma oficial del Ecuador, el Kichwa y el Shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso. (ASAMBLEA, 2008).

cada país, podemos inclusive afirmar que, está asociado a las reivindicaciones de las minorías étnicas de un Estado que se encuentran en la búsqueda por el reconocimiento de sus diferencias. Según Touraine (1995) el multiculturalismo es la combinación, en un determinado territorio, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones.

El multiculturalismo se desarrolló durante los años sesenta en Estados Unidos y Canadá. Inicialmente, congregaba a las minorías étnicas de estos países; movimientos sociales que cuestionaban las políticas asimilacionistas¹⁰, los derechos civiles que se encontraban entre la incongruencia de una supuesta igualdad de derechos, pero al mismo tiempo, existiendo segregación social, económica, educativa; sea esta por cuestiones de raza o género. En un intento por abolir la perspectiva monocultural y modificar las relaciones de poder preexistentes, el multiculturalismo se sustenta en la búsqueda de una relación que respete y reconozca la diversidad, a partir del establecimiento de un marco político que regule la participación equitativa de todas las comunidades que conforman la sociedad.

Cuando ahondamos en la discusión de multiculturalismo nos deparamos con un panorama en el que existirían al menos tres versiones de multiculturalismo, cada una con estrategias diferentes de presidir la educación, pero relacionadas con el reconocimiento cultural y tolerancia del otro. En el primer caso, hablamos de un multiculturalismo factual que únicamente afirma la existencia de diversas culturas dentro de su mismo contexto. El segundo tipo es el multiculturalismo normativo, éste engloba una serie de normas que según Olivé (1999) reglamentan las relaciones entre las culturas, como sus derechos y obligaciones. La definición normativa del autor mexicano León Olivé evita introducir juicios de valor, a diferencia de otras interpretaciones como la de Sartori (2001), donde el multiculturalismo promovería las diferencias culturales pero no las regularía.

El tercer tipo es un multiculturalismo integrador, sobre todo, en un ámbito político compone los diversos grupos culturales en una misma entidad política; siendo una concepción partidaria de la interculturalidad. Enfatizo que, su base es una sociedad multiétnica que defiende la diversidad cultural, el derecho a la diferencia cultural con respeto y tolerancia hacia el individuo y sus valores, para ello se debe lograr una convivencia donde fortalezcan y desarrollen lo propio entre grupos culturales. Sin embargo, esta doctrina continua atada al liberalismo, aunque aparente ser una política de

10 El asimilacionismo surge como una tendencia política, social y cultural, que bajo la supremacía de un determinado pueblo, los demás pueblos tienen que renunciar a lo propio y convertirse o adaptarse a los valores culturales del pueblo con mayor poder o fuerza. (BERNAL, 2003)

las minorías étnicas y culturales; no basta una política de inclusión cuando existen camadas amplias de desigualdad en las relaciones de poder y que se apelan ante las cuestiones culturales.

“Algunas de las acciones emprendidas por medio del multiculturalismo, no pasan de ser, una herramienta de juicio por parte de quienes gestionan las políticas públicas de educación, pues les permite discernir y definir los derechos culturales que estén en consonancia con una democracia plural y liberal. De modo que, quienes se manifiesten en contra de las inequidades e injusticias, puedan ser considerados como subversivos” (HALE, 2007, p. 285)

En Ecuador ese panorama es evidente a principio de siglo, tomando en cuenta los reclamos incesantes de los pueblos indígenas, justamente considerados como subversivos, intensifica el debate para legislar el país en torno de la diversidad cultural existente. La forma en que se asuman las diferencias culturales tendrán un impacto en la creación de políticas públicas y en el reconocimiento de sus derechos. No obstante, esto abre paso al discurso de ciudadanos libres con valores liberales en nombre de la igualdad solo frente a la ley, donde asumen un acuerdo como ciudadanos de un país con derechos y obligaciones. La realidad social ecuatoriana está en un *patamar*, donde existen diferentes grupos culturales en una misma sociedad, pero que no interactúan entre sí, manteniendo una relación multicultural con culturas separadas o aisladas.

En el ambiente escolar nos encontramos ineludiblemente con la variable cultura que se representa con aspectos de la diversidad; la presencia de grupos étnicos diferentes, ante esa realidad se reconoce la necesidad de ofrecer una educación que atienda tales diferencias, siendo ésta “la educación multicultural una forma de enseñar y aprender basada en valores y creencias democráticas, que promueve el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas” (BENNET, 1990). Pero desde otra perspectiva, al mismo tiempo, expresamos y conceptualizamos un tipo de discriminación por la diferencia cultural a través de la escuela y la formación del alumno siendo esta, “diferenciada”. ¿Será entonces que, la multiculturalidad es apenas un hecho dado, involuntario; que, frente a lo intercultural proyectado con una dimensión integradora, pero con un camino borrasco, pueda ser un mejor aliado para construir las políticas educativas? Es una pregunta que intentaremos responder más adelante.

2.5 Interculturalidad

El debate alrededor del tema de la interculturalidad se ha intensificado en los últimos años, algo bueno de cierto modo, pues tanto la sociedad y los gobiernos tienen un mayor interés en el asunto, aunque aún existen cuestiones que deben ser abordadas y dilucidadas. La categoría de este capítulo se propone una aproximación teórica sobre la interculturalidad y su aporte a la educación; donde podamos reflexionar, analizar la problemática de sus dimensiones intrincadas, obtener una noción y elementos de juicio para comprender la realidad de nuestro país; siendo que la interculturalidad supone una ruptura con el pasado, pero al mismo tiempo una continuación de éste, en un intento por superar las dualidades y armonizar las diferencias trascendiendo la situación actual para embarcarnos efectivamente en la pluralidad.

Iniciaré identificando a la interculturalidad como una relación entre culturas que enfatiza en el intercambio y la coexistencia de diferentes culturas; sin excluir los conflictos que puedan desarrollarse internamente, puesto que, la sociedad está “constituida por una heterogeneidad simbólica producto de diversas y múltiples culturas” (VICH, 2001) que promueve la igualdad de todos los grupos diferenciados por medio de la reivindicación del reconocimiento de los que antes eran silenciados por culturas hegemónicas, y que por medio de la comunicación, la comprensión del otro construyen y conforman la sociedad y la cultura en un contexto donde no existe un único juicio de valor. El intercambio se produce sobre una base de igualdad entendida como una aportación igualitaria de todos los grupos implicados.

¿Pero será que la interculturalidad, verdaderamente, se construye con tales bases de reivindicación e igualdad? esa pregunta apunta hacia la manera en como se construyen algunos de los discursos de interculturalidad, donde la diferencia señala nuevas distancias culturales que intentan ser apagadas, *se coloca sobre la mesa* aquella desigualdad disfrazada, siendo una nueva forma de discriminar a una población, los colocamos como objetos de estudio reforzando ese sentimiento y accionar discriminatorio hacia las minorías. Desde la propuesta que se plantea la interculturalidad, aquellas diferencias étnico-culturales en la sociedad; que son evidencia de la falta de atención a la diferencia en los contextos educativos ecuatorianos, es ahí donde se encierra la paradoja del multiculturalismo neoliberal.

Entretanto, el multiculturalismo propugna la administración y creación de la diferencia dentro del orden nacional, convirtiéndose útil para la expansión del

neoliberalismo. La interculturalidad apunta a cambios radicales desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser; con ello poder reconceptualizar las estructuras sociales y epistémicas. Siendo así, podríamos aseverar que la interculturalidad se instaura como un proyecto político o como lo define Walsh (2005) “una práctica política como contra respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento” que buscará alianzas entre diversos grupos de la sociedad para plantear alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalización occidental.

“La coexistencia e interrelación de varias culturas e identidades en un mismo espacio o formación social es el objeto principal de la interculturalidad. El nuevo modelo de la pluralidad cultural trata de superar las limitaciones del multiculturalismo y acentúa el aspecto dinámico de las relaciones entre las personas de diferentes culturas. La interculturalidad es una propuesta de interpretación de la vida social a partir de nuevas herramientas para abordar su complejidad, que va aumentando. Esta nueva manera de entender las relaciones pone énfasis en el respeto y el derecho a la diferencia, y denuncia las visiones esencialistas que en nombre de la cultura justifican la xenofobia, el racismo, la marginación y la exclusión”. (BELTRÁN, 2015, p. 12)

Dentro del contexto europeo suele entenderse a la interculturalidad como una interrelación a través del diálogo; así lo afirmaba el sociólogo de la escuela de Frankfurt, Habermas (1987) para que exista tal reconocimiento recíproco debe ser expresado mediante los esfuerzos por una comunicación con una actitud reflexiva. En este escenario, ese tipo de interculturalidad apenas y puede llamársela como utilitaria porque promueve el diálogo y la inclusión pero no aborda las cuestiones de dominación. Por el contrario, aquí en Latinoamérica tiene un significado un tanto más profundo donde se aproxima a una resignificación de los procesos de construcción, repercutiendo en el pensamiento, saberes y poderes sociales siendo una forma de pensar y actuar en contra de la colonialidad disfrazada con esa idea de universalidad homogénea que se desprende de la modernidad.

A partir de esta idea, deseo profundizar en la disyuntiva que se forma entre las perspectivas de interculturalidad. Según Walsh (2009) existe un tipo de interculturalidad denominada como funcional –en Bolivia pasa llamarse interculturalidad neoliberal–, que en cierto modo tiene sentido, pues consiste en el reconocimiento de las diferencias culturales con la intención de incluirlas en la estructura social establecida, pero “no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva” (TUBINO, 2005). Desde esa perspectiva se despiden conceptos como el de pluriculturalidad, donde apenas hay convivencia entre culturas y el multiculturalismo que

intenta mantener la tolerancia hacia el otro y la diversidad cultural pero no enfatiza en la desigualdad existente, por ello termina siendo aliciente a los proyectos neoliberales y transnacionales.

“Varios autores han definido como la nueva lógica multicultural del capitalismo global, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo”.(MUYOLEMA, 1998 apud WALSH, 2009, p.3)

Este tipo de interculturalidad termina siendo “funcional” y compatible con la lógica del modelo de sistema neoliberal establecido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural que se pregonaba se convierten en tácticas de dominación y esquemas de conflicto interno porque promueven el modelo económico de acumulación capitalista. Al parecer, todas estas reformas constitucionales de carácter pluricultural que acontecieron en los años noventa en varios países latinoamericanos apuntan a esta lógica funcional donde no se cuestiona las asimetrías sociales, aparentemente, aceptamos al otro pero en un nivel de inferioridad donde es más fácil poder excluir a ciertos grupos sociales. Esta desigualdad hace impracticable el diálogo intercultural y las condiciones en que éste se pueda dar; una vez que se posibilite el diálogo e intercambio entre sí, podremos afirmar la coexistencia armoniosa dentro de un mismo espacio, entretanto, este diálogo se presenta apenas como una utopía.

Al inicio de esta discusión, se habló de una interculturalidad que apunta hacia cambios estructurales en el poder, saber y el ser; esto es posible o al menos se cree que pueda serlo, mediante la perspectiva de interculturalidad crítica que está coaligado al pensamiento y pedagogía descolonial, pues “para que cambien las estructuras e instituciones que posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden, lógica y razón, que todavía es racial, moderno-occidental y colonial” (WALSH, 2012) se debe cavilar desde y para los pueblos indígenas y afro para la construcción de nuevas ideas que fortalezcan a estas comunidades que han sufrido procesos de subalternización. Por lo tanto, esta visión crítica considera a estos sujetos políticos descoloniales como elementos teóricos para develar su capacidad transformadora social, pues se propone revertir la situación hegemónica y eurocentrica dentro de esta lógica capitalista.

“La interculturalidad se construye, no es un hecho dado, encierra un sueño, una propuesta política y también epistémica, ya que nos permite relacionar

múltiples conocimientos, sistemas de pensamiento distintos en agencia conjunta". (WALSH, 2009, p.44)

Entonces, ya que se inserta como un proyecto político y epistémico en prol de irrumpir con la matriz colonial, surge la duda de como llevarlo a la praxis, ¿cómo no encasillarse en apenas como un proyecto?, ¿donde vemos reflejada esta interculturalidad crítica? Según Irupe (2013) algunas críticas están relacionadas con la inconsistencia entre el discurso intercultural que aboga por la interrelación de los sujetos implicados, pero que en la práctica continúa imponiendo la visión, identidad y lengua del Estado moderno. En este punto, es donde los sujetos y colectivos están ensimismados y sumergidos en la lucha constante contra la colonialidad por medio de nuevos epístemas, políticas de reivindicación y reconstrucción para formar verdaderamente ese pensamiento y práctica crítica. Desde ese punto de vista, la compleja tarea que se tiene para la interculturalidad es que no sea abordada solo como una perspectiva, un modelo simplorio, al contrario, implica asumir las contradicciones y conflictos sociales en los que está inmersa.

Asevero que las relaciones desiguales y los conflictos de poder no pueden ser ocultados, estos deben ser asumidos y confrontados; siendo una alternativa a la hegemonía geopolítica podría ser justamente la interculturalidad crítica, pero correspondiendo a una práctica de vida y no solo a un proyecto político que caiga en relativismos éticos y absolutos. Por tanto, se necesita que exista una genuina integración, no solo teórica, donde podamos conocernos y reconocernos democráticamente dentro de un mismo territorio, en este paso el poder actuará como mediador pero por el contrario, cuando existen "desequilibrios de poder desfiguran el diálogo intercultural" (HELBERG, 2007, apud GOZÁLEZ, 2008). Algunos de los Estados latinoamericanos como en el caso de Ecuador propone derechos como instrumento de relación los cuales "buscan canalizar esa relación de poder, la diferencia, en términos legales e institucionales (culturales)". (GOZÁLEZ, 2009, p.119).

En inicio discutimos la cuestión del diálogo, no podemos menospreciar que debe existir comunicación entre grupos étnicos y culturales pero esta troca de diálogos debe darse a partir de la diferencia para construir la sistemas de interrelación. Ese reconocimiento del que tanto hablamos, implica aceptación e incorporación de los saberes del otro como bases constitutivas de la visión de mundo. Esta categoría de incorporación no se limita en tolerar al otro sino en reconocer que tanto tu visión, tus creencias, tus saberes son igual de válidas y dentro del mismo nivel que las mías, "un mundo en que

todos los mundos tengan su lugar” (EZLN, 1994). Una sociedad donde todos podamos coexistir y tener acceso a nuestros derechos como ciudadanos independiente de nuestra etnia, costumbres, lengua. Entre estos derechos se inscribe el acceso a educación caracterizada por la diversidad cultural y lingüística, siendo un pilar fundamental para la interrelación permanente de comunicación y aprendizaje, pero de esto hablaremos más adelante.

“La interculturalidad no es solo aceptar al otro. El reconocimiento no es suficiente para incorporar con equidad a los pueblos indígenas a la sociedad ecuatoriana. Reconocer significa aceptar que existes, visibilizarte y concordar que tu bienestar es también importante. Sin embargo, como lo ha dicho Lourdes Tibán importante dirigente indígena esto no necesariamente implica que te incorpore como igual en la sociedad. Este es el mundo de las reservas para indígenas, para las mujeres o para otros que han levantado la demanda intercultural. Reconozco tus diferencias y contribuyo para que sean atendidas. En otras palabras, puedo constituir una reserva territorial pero también puedo organizar una reserva social en la que garantizo aceptación, políticas de bienestar y de respeto y manutención del patrimonio cultural. Pero yo en mi casa y tú en la tuya”. (TIBÁN, 2001 apud GUENDEL, 2009, p. 21)

2.5.1 Educación Intercultural Bilingüe

A pesar que en muchos países de América Latina la educación continúa bajo esquemas de la modernidad/colonialidad que amplifican la idea de alumnos con conocimientos sistematizados, memorísticos y universales, que apuntan hacia la continuación de una cultura escolar padronizada y occidentalizada; por su parte, la interculturalidad se alinea y parte desde la pedagogía para poder articular las particularidades dentro del marco de las instituciones educativas con la intención de disminuir los efectos homogeneizantes de la cultura dominante, por ello “la educación intercultural emerge en el marco de una prometedora reforma educacional que se propone completar las falencias que tenían los planes y programas vigentes” (GARCÍA, 1999). Siendo así, la educación intercultural focaliza en la superación de la colonialidad histórica que atravesaron los pueblos originarios, mediante la reconstrucción de conocimientos compartidos enfatizando en la diversidad cultural.

Dentro de un posible orden cronológico podemos aducir que la idea de educación intercultural en América Latina comienza a ser debatida a partir de los años ochenta, ésta se encaja en un currículo enraizado en los saberes y conocimientos de los pueblos ancestrales, y de hecho se promueve y fortalece en primer lugar por los pueblos indígenas, ONG's y en último lugar por el Estado. Pero al mismo tiempo, comienza a

tergiverzarse el término de intercultural porque en un sentido apela a una noción de políticas reivindicativas al ser una lucha desde los pueblos indígenas en oposición a la exclusión social. Pero, también se asume a lo intercultural como un proceso burocrático al legalizar a la EIB como derecho étnico dentro de una política educativa estatal.

El caso ecuatoriano visibiliza justamente este proceso engorroso, que desde los años ochenta se inicia un proceso de modernización con el surgimiento de diversas propuestas de reforma para viabilizar un sistema de educación formal, es en aquellas propuestas en las que se incorporó la interculturalidad como elemento de los currículos de estudio, cabe recalcar que esto no se suscitó por voluntad propia del Estado sino por “la demanda de los pueblos por una educación que necesariamente tenga que ser intercultural y bilingüe, en la medida en que debe reproducir la afirmación cultural, lingüística e identitaria en lo propio” (MONTALUISA, 1990). Muchas organizaciones indígenas apuntan a que esta oficialización no fue tan beneficioso como se esperaba, ya que se abrió paso a políticas de reconocimiento pero bajo la tutela de mecanismos de regulación que debilitarían lo propio. Así también lo afirma el comunicador comunitario indígena Orlando Caiza:

“Una vez que se da el levantamiento indígena de los años 90, que buscaba el respeto, el reconocimiento y la creación de un sistema de educación propio para las nacionalidades indígenas en el Ecuador. En aquel entonces, el ex presidente Rodrigo Borja de corte social demócrata, concordó en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) ese fue un reconocimiento a todos esos procesos que se venían dando desde los años 1940 y 1950. (...) Además el propio Estado en el año 2008 reconoce estos derechos pero retiró, desapareció la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe con el pretexto de que todos tenemos derecho a educación entonces todos debemos recibir el mismo tipo de educación. Un argumento desatinado, descontextualizado. Actualmente, está regentado por el Ministerio de Educación bajo una secretaría de educación intercultural bilingüe, antes, cuando aún existía la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la responsabilidad del Estado únicamente era destinar un recurso económico anual porque se tenía autonomía administrativa, pedagógica y técnica”. (CAIZA, 2022)

Como menciona Caiza (2022), se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988, donde se establece una coparticipación y cogestión donde las propias organizaciones indígenas tienen la potestad de nombrar a sus funcionarios y mantener su autonomía en la administración de la EIB como también en cuestiones pedagógicas. No obstante, estas bases jurídicas desarrolladas en Ecuador y en otros países de América Latina continúan marginadas frente a la hegemonía

monocultural y educativa, situación que se agrava dentro del contexto neoliberal que ampara la descentralización. En otro contexto como el colombiano se instaura la educación para pueblos indígenas – más tarde para afrodescendientes-, bajo la denominación de “etnoeducación”¹¹ con la intención de resolver el problema étnico y de desigualdad, empero para Walsh (2009) esta definición de educación étnica está limitada a los países con poblaciones étnicamente definidas.

“Mientras su impulso venía de demandas sociales para una educación distinta, que pudiera elevar la calidad educativa y responder, entre otras cosas, a lo étnico y diverso desde el ámbito nacional, estas reformas tanto en su práctica como en su conceptualización se esforzaron más por adecuar la educación a las exigencias de la modernización y el desarrollo que por interculturalizar el sistema educativo. Su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad entendida como convivencia, tolerancia, respeto y reconocimiento de la diferencia cultural pero sin mayores cambios”. (WALSH, 2009, p. 7)

Otro ejemplo de caso es el de México que en el año 1982 se establecen políticas de multietnicidad y pluralismo, además de realizar cambios a la denominación de educación que se mantenía hasta ese momento como “educación bilingüe bicultural” por “educación intercultural bilingüe” sin embargo, como menciona Dietz (2014) “el funcionamiento real de este tipo de educación a nivel local aún arrastra las mismas deficiencias de su predecesor monocultural y mestizo”. Desde el cambio de siglo, específicamente após las elecciones presidenciales del año 2000 se reconoce la creación de un sistema de educación diferenciado; se implantó un modelo educativo intercultural como nueva prioridad política, que compromete todas las fases del ciclo escolar desde la primaria hasta la universidad, aunque éste no acceda al reconocimiento de la autonomía indígena y todo debe ser canalizado por el Estado.

En países como Bolivia e incluso Ecuador, la educación intercultural fue propuesta alrededor de planteamientos de transformación del sistema; una propuesta política educativa que pretende finiquitar los problemas estructurales. Así, Bolivia en su constitución de 2009¹² establece y promulga un sistema educativo basado en la

11 “Etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones.” (Ley General de Educación Colombia 1994.) <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82802.html>

12 Artículo 78 I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. IV. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística,

interculturalidad, intracultural y plurilingüe. Por su parte, la nueva constitución ecuatoriana del año 2008 en el Art. 27¹³ hace constar que la educación es intercultural, siendo un paso substancial para reconocer la existencia de las diferentes etnias que habitan en el Ecuador, con todo, este es un proceso social permanente porque, aunque en la jurisdicción esté planteado como base legal, en muchos centros educativos se continúa ofertando un tipo de educación que se alinea a la producción de conocimientos eurocentricos, homogeneizados, es decir no indígenas.

Como fue mencionando anteriormente por Caiza (2022), la eliminación de la DINEIB comprometió la autonomía que se tenía alrededor del sistema educativo intercultural bilingüe, siendo este un punto de declive para los pueblos indígenas, por su parte el Ministerio de Educación (2009) argumentó que la educación pública debe estar libre de toda injerencia sea de movimientos políticos, gremios o organizaciones étnicas porque según esta entidad la DINEIB estaría respondiendo a intereses políticos de ciertos dirigentes indígenas. El problema en sí estaría en que todo ese proceso de construcción del sistema educativo –gracias a lucha irreverente de los pueblos originarios– fue resquebrajado con la desacreditación de las organizaciones indígenas, aplacando el poder de establecer sus propios procesos educativos y reiterando una vez más un sistema monocultural de educación.

“Otra cuestión es que después del año 2008, podríamos decir que, desapareció la institucionalización y la autonomía que estaba vigente, esto se hizo con un decreto ejecutivo, bajo un argumento de que, “si quieren más apoyo del Estado, tienen que estar bajo el control del Estado”, una vez que pasa a manos del Ministerio de Educación, se crea una secretaría, con la intención de aparentar que el Estado aún estaría respetando el modelo de educación creado por los pueblos indígenas, inclusive para afirmar esa situación destinaron el cargo de secretario a un indígena, para decir que la EIB aún está vigente en el país, tal vez en el discurso sí pero en la realidad no”. (CAIZA, 2022)

para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo. <https://bolivia.justia.com/nacionales/nueva-constitucion-politica-del-estado/primera-parte/titulo-ii/capitulo-sexto/seccion-i/#:~:text=Art%C3%ADculo%2078%20I.,en%20todo%20el%20sistema%20educativo>.

- 13 Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Como vemos, tanto en Ecuador como en otros países latinoamericanos el sistema de educación intercultural bilingüe está enmarañado a tal grado, que muchas de las propuestas que comprenden este tipo de educación no van más allá de un modelo pedagógico que se encuentra confinado a actividades esporádicas de integración con un pensum de estudios que no termina de adaptarse y compensar la diversidad cultural y lingüística existente en cada pueblo y nacionalidad. La interculturalidad y el sistema educativo intercultural bilingüe están sumergidos en un largo camino por recorrer; este es un proceso permanente, crítico y dinámico donde toda la sociedad debe ser partícipe de estos cambios donde nos coloquemos a reformular, reconstruir y repensar las bases y aspectos que constituyen la cultura escolar.

3 UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR

Al abordar los hechos con mayor precedencia dentro del campo histórico, podemos tener una visión más amplia de cómo se suscitaron y repercutieron las primeras ideas, experiencias, y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. En este primer capítulo se describe dentro de una línea histórica las primeras intervenciones para la creación de programas de EIB desde los años 40 y 50; donde se crearon escuelas dentro de pequeñas comunidades, muchas de ellas a partir de la iniciativa propia de los pueblos indígenas. Además, trataremos los cambios constitucionales de mayor relevancia dentro de las políticas educativas, siendo uno de estos la implantación del MOSEIB, puesto que es el actual modelo de EIB establecido en el país.

3.1 Dolores Cacuango y las Escuelas Indígenas en Cayambe

Tras la Independencia de Ecuador se mantuvo una estructura social donde los criollos, generalmente descendientes de españoles, se mantenían en el alto poder; conjuntamente con los ideales que la iglesia representaba. La población indígena continuaba siendo vulnerada, uno de los principales ejes para mantener el sometimiento era la falta de educación, no obstante esta situación tendría un giro a partir de la década del cuarenta por medio de la movimentación de algunos indígenas en los alrededores de la ciudad de Cayambe, destacándose la figura de una mujer que hasta la actualidad continúa siendo una de las mayores líderes y activista de los derechos indígenas,

hablamos de Dolores Cacuango, también conocida en las comunidades como “Mamá Dulu”.

Una de las primeras acciones políticas de Dolores Cacuango fue a inicios de 1926, cuando se produjo una de las rebeliones de mayor notoriedad junto con Jesús Gualavisí, personaje referente de los movimientos de izquierda que se encontraban en construcción; siendo uno de estos el Sindicato de Trabajadores Campesinos de Juan Montalvo, el cual promovió varias huelgas en tierras de hacendados. Dolores, afiliada al partido comunista ecuatoriano se destacaba gracias a sus enérgicos y subversivos discursos en Kichwa y Castellano. La organización de la izquierda en Ecuador se encontraba en su apogeo y durante el año de 1931 se realiza el primer congreso de comunidades indígenas impulsado por Jesús Gualavisí, el cual detonaría en una segunda huelga indígena. Para el año de 1944, dirigentes indígenas como doña Tránsito Amaguaña aprobaron la creación de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI).

En aquel entonces, esta mujer representaba cierto grado de temor ante la estructura establecida pues sus aptitudes de líder y carisma hacían con que captase un mayor número de indígenas dispuestos a revolucionar los padrones. Durante este período, la organización de las comunidades impulsada por Dolores Cacuango fue clave para el desarrollo de lo que serían las primeras experiencias de educación indígena bilingüe (Kichwa-Español); las primeras escuelas se instauraron en 1945 en Cayambe, región andina del Ecuador. Este proyecto era diferente a la educación eurocéntrica y homogeneizada que se impartía, ya que la enseñanza se la realizaba en primera instancia en la lengua originaria, el Kichwa, esta propuesta también buscaba impartir clases de leyes laborales, pues muchos de los indígenas eran engañados sobretodo en el ámbito laboral.

Este proyecto educativo indígena nunca estuvo avalado por el Gobierno, ni ninguna de sus entidades, al contrario, el Estado-nación ecuatoriano fue impetuoso al prohibir este tipo de iniciativas, lo consideraban un núcleo para la formación de disturbios sociales amenazantes a lo estructural dictaminado, aunque esto no derrotó la fuerza decisiva de Dolores Cacuango para poder otorgar educación a los indígenas. “Así como el sol alumbró igualito a todos, hombres o mujeres, así la educación debe alumbrar a todos sean ricos o pobres, amos o peones” (GUERRERO, 2019). Con esta frase de “Mamá Dulu”, que reivindica la lucha incesante a favor de la educación indígena para finiquitar siglos de analfabetismo y el sometimiento de los blancos mestizos.

3.2 Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y Misión Andina del Ecuador

La religión siempre tuvieron un papel importante dentro de la sociedad ecuatoriana, durante la década de los años cincuenta el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) formado por misioneros evangélicos estadounidenses, tenía la finalidad de traducir la Biblia a las lenguas indígenas, facilitando el proceso evangelizador y de castellanización de las comunidades autóctonas pero dentro un proceso muy agresivo. Este instituto es controvertido pues fue acusado de eliminar comunidades indígenas en la Amazonía con el objetivo de ganar territorio para la expansión petrolera, además de realizar planificación familiar con esterilización obligatoria, es decir, sin consentimiento y con la intención de disminuir la población indígena. Ecuador y otros países de Latinoamérica expulsaron este Instituto Lingüístico de Verano de su territorio.

Durante la siguiente década en el sesenta, la Misión Andina, proyecto de las Naciones Unidas y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que también se ejerció en países de la región como Bolivia y Perú, produce material educativo con algunos de los dialectos de la lengua Kichwa destinado para los territorios de la Sierra ecuatoriana. Este programa buscaba impulsar acciones de desenvolvimiento a nivel comunitario, de educación, artesanal y capacitación general, donde se incluían temas relacionados a la naturaleza y mitología, pero siempre con una visión desarrollista modernista que impulse la fuerza capitalista. La presencia de la Misión Andina fue vista también como la infiltración de los gringos a las comunidades (Tuaza, 2011). Muchos indígenas padres de familia relataban el temor de enviar a las escuelas de Misión Andina a sus hijos, puesto que no sabían con certeza si una vez terminado el ciclo escolar el gobierno los llevaría hacia cuarteles militares.

Aún así, ante el panorama de este proyecto se puede rescatar el fortalecimiento a la creación de más escuelas; dentro de algunas de las comunidades donde se instauró la Misión Andina se dotó de agua encanada, promovieron actividades como la danza, la costura, mejoras en la producción agrícola, en cuanto a lo político se reflejó un avance para la participación en las elecciones de ayuntamientos, una apertura a la democratización en las comunidades originarias. Inclusive, podemos decir que hubo un descenso en las “relaciones asimétricas” (Burgos, 1970) entre indígenas y mestizos, o al menos dentro del imaginario indígena.

3.3 Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

Durante los años 1962 y 1964 en la provincia de Chimborazo -sierra sur ecuatoriana-, se creó la primera red de escuelas radiofónicas con la finalidad de alfabetizar a la población indígena; un proyecto que fue impulsado por Monseñor Leonidas Proaño, el obispo que siempre fue conocido por dedicar su vida a la defensa de los más desprovistos. El objetivo del proyecto era la transmisión vía radio, para conseguir la catequización en lengua Kichwa y la alfabetización en lengua española, para Yáñez (1998) este tipo de enseñanza beneficiaría en las cuestiones elementales para incorporar al indígena a la vida social y económica dentro del Estado.

Años posteriores, en la década del setenta con la misma iniciativa de las primeras ERPE, se desarrolló el Sistema Radiofónico Shuar –con enfoque a las comunidades indígenas amazónicas–, que más tarde se lo nombraría como “Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar”. La programación era variada al transmitir un contenido más cultural, además de incluir contenidos educativos del currículo escolar regular. Dentro de las comunidades fue bien aceptada esta propuesta, a tal grado que actualmente continúan transmitiendo programas variados, mayoritariamente en Español, considerándose como emisoras interculturales; según Conejo (2008) las radios Shuar adaptaron un modelo educativo con rasgos bilingües y biculturales con enfoque a la alfabetización, como también a la reflexión sobre los derechos culturales para los pueblos indígenas.

3.4 Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

Este Sistema de Escuelas se inició a mediados de los años setenta (1974-1975), en la región del volcán Quilotoa con patrocinio de religiosos salesianos, sin apoyo alguno por parte del Estado. Inicialmente, se ocupaba de la alfabetización bilingüe de adultos y adolescentes indígenas; una vez alcanzado determinado tiempo y gracias a la amplia recepción que tuvo este sistema, terminó por convertirse en escuelas clandestinas dentro de las comunidades, y que a la par formaban maestros comunitarios bilingües. En el libro de Martínez y Burbano (1994), mencionan que el SEIC ayudó al fortalecimiento de la identidad cultural de niños, hombres, mujeres, comuneros en general, quienes son los educandos y a la vez los dueños de su propia educación. Así se consigue edificar una educación propia, con educadores comunitarios bilingües quienes tendrán el compromiso de continuar con la solidificación y manutención de la lengua Kichwa, como también de las costumbres y tradiciones indígenas dentro de un espacio de respeto, digno y tolerante.

No obstante, este tipo de educación continúa siendo apenas compensatoria, apenas en el año de 1988 este panorama mudaría cuando se oficializó esta experiencia educativa, reafirmandose legalmente como un proyecto educativo del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Tras varios años de persistencia y ocultación de este proyecto, finalmente mediante la resolución ministerial número 183¹⁴ este sistema de educación se establece bajo la perspectiva de insertar a todos los miembros de la comunidad, validando sus derechos y estableciendo lo que Paulo Freire denominaba como educación libertadora, impidiendo la continuación de una vida de opresión, puesto que abordaba otras áreas ligadas a la formación integral del sujeto, mudando la situación precaria de muchos indígenas de la región.

Es importante señalar que el Movimiento Indígena de Cotopaxi, el cual se extendió a las parroquias de Chugchilán, Guangaje, Pujilí y Saquisilí que pretendía mejorar las condiciones de vida del pueblo indígena en base a la evangelización, educación y el comercio. Es así que, junto con la Asamblea Diocesana plantean la necesidad de extender y fortalecer este proceso mediante la creación de una radio en la parroquia de Zumbahua, así nace la Radio Latacunga en 1981, la cual tiene como eslogan “La voz de un pueblo en marcha”, catapultándose como una emisora popular y participativa. Además de alcanzar e incentivar la educación radiofónica, esta radio tiene la finalidad de devolver al pueblo la voz que le ha sido usurpada por siglos. Actualmente, se mantiene al aire en frecuencia FM, con una larga trayectoria de reconocimiento y credibilidad del sector indígena, ya que se enmarca como una propuesta intercultural y de abrir espacio al diálogo entre las voces rurales y urbanas.

3.5 Centro de Investigaciones Indígenas (CIEI) y El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI)

El CIEI desarrolló un subprograma de alfabetización Kichwa en 1978 con cobertura nacional -más de 900 centros fueron creados-, mediante el apoyo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El objetivo era realizar la unificación del sistema de escritura Kichwa, manteniendo la lengua materna como principal y el español como secundaria, respetando los procesos de

14 Mediante esta Resolución Ministerial se formaliza el funcionamiento de las Escuelas Indígenas de la provincia de Cotopaxi, acorde a las recomendaciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada.

formación propios de cada comunidad indígena; para ello, se crearon materiales educativos con contenidos culturales pertenecientes a la cosmovisión indígena.

También, este programa fue de relevancia en la formación y capacitación de lingüistas, pues además, ofertó el primer programa de lingüística aplicada a la lengua Kichwa, en el libro de Montaluisa (2008), se hace referencia al CIEI y a los esfuerzos esenciales en cuanto a metalingüística. A pesar de haber tenido una contribución grande para la educación bilingüe indígena este programa concluyó en 1986, en parte por las desavenencias entre los organismos que hacían parte de la misma. Dentro de ese mismo año ya se contempla la creación de lo que sería el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).

El PEBI fue un proyecto conveniado entre la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y el MEC con una duración de seis años, proyectado para la conformación de una red de escuelas primarias indígenas, la creación y distribución de material escolar pedagógico; ofertando mejoras en la educación dentro de un espacio que se ajuste al ambiente y circunstancias de vida indígena. Siendo así, se aplicaba un inter-aprendizaje en la lengua materna de los niños de las comunas, pues este proceso facilitaría la comunicación y entendimiento, tal como lo menciona Vries:

“El proceso de aprendizaje tendrá más éxito si se lo enseña sobre la base de lo que conoce el niño; es decir, su lengua materna. Se deben utilizar también ejemplos y temas que pertenecen a su propia experiencia(...), si un niño no aprende bien ciertas habilidades en la lengua materna, como leer y escribir, hacer resúmenes, exposiciones, etc., tampoco será capaz de hacerlas en la segunda lengua. El niño, así no aprende a manejar bien su lengua materna, ni la segunda lengua”. (Vries, 1992, p.37)

Durante esta década del ochenta, se incentivó con diversos programas educativos compensatorios para la educación indígena, siendo este, un período relevante para las próximas décadas en cuanto a la conformación y mejoramiento de la educación indígena en Ecuador. Durante y después de la dictadura militar varios colectivos indígenas se organizaron – tales como la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)–, estos movimientos indígenas, con un carácter y alcance nacional, tendrían la capacidad de intimar directamente al Estado en prol de la reivindicación de sus derechos como ciudadanos a recibir una educación acorde a sus necesidades dentro del marco democrático estatal.

3.6 Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB), Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

En este recorrido histórico de lucha y manifestaciones fervientes por parte de los pueblos y colectivos indígenas para el acceso a una educación inclusiva y digna, que inicialmente se encontraba en una fase de alfabetización por iniciativas con propósitos de evangelización realizadas por distintas misiones católicas. En 1988 ese contexto mudó con la oficialización de esta dirección (DINEIB)¹⁵, dando lugar al inicio de lo que sería el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)¹⁶. Esta institución es conformada por la CONAIE con carácter descentralizado¹⁷ responsable por el sistema educativo indígena a nivel nacional abarcando las políticas relacionadas a “todos los procesos de aprendizaje en idiomas ancestrales y oficiales” (LOEI, 2011). Es importante mencionar que en la conformación administrativa participaban activamente las organizaciones indígenas y se les permitía la dirección y gestión propia; esto se mantendría con una vigencia de alrededor de veinte años.

Entre las principales atribuciones que tenía la DINEIB se destaca la planificación y ejecución de la educación indígena, la producción y promoción del material didáctico acorde a los principios sociales y lingüísticos, además de realizar un seguimiento y evaluación de la educación indígena. Éstas funciones, y sobretudo el aspecto fundamental de otorgar el control propio por parte de los colectivos indígenas representaba un giro oportuno para el proceso de institucionalización de la EIB en Ecuador. Posteriormente, en el año 1993 fue aprobado por el MEC el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)¹⁸ una propuesta educativa que procura se encuadrar como un modelo educativo transformador, que fortalezca la educación

15 El 15 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo 203 se reformó el Reglamento General a la Ley de Educación, y, se institucionaliza la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

16 El Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe comprende el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuito educativo, distrital y zonal, que tenga relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales.

17 Atendiendo los planteamientos de las comunidades y del movimiento indígena, se creó en 1988 la DINEIB, con el principio de descentralización que faculta a las nacionalidades y pueblos indígenas, así como a sus profesionales y funcionarios, a participar activamente en la definición del proyecto educativo, de acuerdo con la realidad y las expectativas de cada pueblo y nacionalidad.

18 Acuerdo Ministerial No. 0112 de 31 de agosto de 1993, publicado en el Registro Oficial No. 278 de 15 de septiembre del mismo año, se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual se enmarcaría en la construcción del Estado plurinacional e intercultural, y en el desarrollo sostenible y sustentable con visión de largo plazo.

mediante aspectos culturales y lingüísticos, con el fin de desarrollar destrezas cognitivas y psicomotrices para la construcción de una educación diversificada e intercultural.

“El MOSEIB es una propuesta que, como su nombre lo indica, caracteriza el modelo de la educación indígena en el país, y que va mucho más allá de los contenidos de cada una de las áreas académicas. Es una propuesta que especifica los antecedentes de la educación intercultural bilingüe, sus objetivos, sus principios, estrategias, modalidad de trabajo, calendario, metodología, forma de evaluación, y, finalmente los contenidos de cada una de las áreas académicas por nivel”. (DINEIB, 1994)

“Se consiguió revalorizar los conocimientos de nuestros pueblos, considero que en América Latina es el único modelo de educación intercultural bilingüe que es muy auténtico, propio; se reconoce la presencia y el rol fundamental de los padres de familia, la comunidad, el pueblo, la organización como principales gestores que deben impulsar la educación propia. Ese es el ejercicio que se venía trabajando, una experiencia muy valiosa que comenzó a replicar en otros países con esta experiencia del ejercicio del derecho a la propia educación”. (CAIZA, 2022)

Durante los primeros años de creación del MOSEIB se tornó un emblema de modelo –inclusive a nivel regional–, era algo que se había materializado después de muchos años de ahínco, una constancia de que lo imposible se estaba convirtiendo en posible. El siguiente paso fue la socialización del modelo, en primer lugar, se lo hizo con las direcciones provinciales por medio de visitas para trabajar en talleres explicativos con los funcionarios, estos talleres contenían directrices para poder implementarlo en las salas de aula de las escuelas de EIB. Este fue un proceso que duró aproximadamente cinco años, socializando y capacitando también a los docentes, pero a pesar del esfuerzo realizado la supervisión de implementación del modelo en las escuelas demostró que el MOSEIB no llegó a concretizarse en la práctica, pues no proveía de los contenidos específicos para enseñar en las aulas, es decir, apenas focalizaron en un nivel macro donde se estipulaban las orientaciones generales pero a nivel micro curricular aún había que trabajarlo y definirlo. Es por ello que:

“Entonces, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) conforma un equipo para que diseñe su propio plan curricular, inclusive se logró armar el calendario de régimen escolar de acuerdo a la realidad de los pueblos y nacionalidades indígenas. (...) Esto impulsó la creación de institutos técnicos y equipo técnico para la elaboración de guías metodológicas y pedagógicas para los alfabetizadores y los profesores en su propia lenguas. Una de las finalidades de este modelo de educación era que la educación sea impartida en su propio idioma y el idioma Español sea

considerado como la segunda lengua de relación intercultural". (CAIZA, 2002)

Dada esta situación, a partir del año 2000 se comienza a trabajar en una propuesta micro curricular para el MOSEIB mediante la producción de textos escolares, finalmente, en 2004 se publicó el diseño curricular en el que se definen los objetivos de las áreas de estudio y se publican los libros denominados "Kukayos Pedagógicos" que acompañaron a los docentes y alumnos hasta el año 2008. Posteriormente, hubo disposiciones desde el MEC de que se asuma la malla curricular de educación hispana, los argumentos fueron diversos, pero el que más se reiteraba era hacia la calidad¹⁹ de la EIB, un segundo argumento fue que los estudiantes tendrían mayores dificultades en aprender las materias en la lengua Kichwa, algo paradójico, ya que si la mayoría de estudiantes provenían de comunidades Kichwa hablantes esto no se aplicaría, tal vez en un porcentaje mínimo pero no a la mayoría y un tercer argumento fue para entrar en concordancia con la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que estipulaba un único sistema educativo con énfasis en la enseñanza en Español.

Este proceso generó múltiples y arduas críticas hacia el SEIB, ya que terminó con la funcionalidad de ser apenas un sistema paralelo al sistema de educación formal en Ecuador, generando una fisura entre la política educativa lingüística y la implementación de ésta. En el capítulo anterior mencionamos sobre la brecha de esta situación, pues las comunidades y organizaciones indígenas terminaron en detrimento de su autonomía y potestad de decisiones y funciones relevantes dentro del proceso educativo, su participación quedó restringida a aspectos secundarios. Durante este periodo hubo un declive en todo este sistema educativo, parecía estar perdiendo sus bases interculturales no se tenía claridad sobre lo que se quería para y con la educación, además de la falta de iniciativas para su mejoramiento.

"Usted recordará que en el año 2008 se realizó una nueva constitución y que inclusive ahí se reconoce como uno de los derechos colectivos, donde los pueblos indígenas tienen su derecho a ejercer su propia educación de acuerdo a su realidad. Lo que acontece en la práctica es que el Estado no destina recursos a este sistema educativo, además el propio Estado en el

19 Según la UNESCO (2005), solo examinando en qué medida un sistema educativo alcanza sus objetivos se puede determinar si es de alta o baja calidad. Aunque puede ocurrir que los gobiernos, las organizaciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales, los docentes, las familias y los educandos no vean esos objetivos de la misma manera, casi todos estiman que comprenden por lo menos dos elementos: La mejora de las competencias cognitivas y la promoción de las actitudes y los valores que se consideran imprescindibles para ser buenos ciudadanos y participar efectivamente en la vida de la comunidad.

año 2008 reconoce estos derechos pero retiró, desapareció la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe con el pretexto de que todos tenemos derecho a educación, entonces todos debemos recibir el mismo tipo de educación, alrededor de ese argumento se hizo una polémica sobre que ni los propios dirigentes o quienes andan hablando de este tipo de educación tienen a sus hijos en este sistema de educación. Un argumento desatinado, descontextualizado”. (CAIZA, 2022)

Si a tal disposición, la interpretamos según Bonfil (1991) podemos afirmar que significó un irreversible proceso de enajenación de la educación por parte del Estado hacia el poder que tenía la DINEIB, ese desmantelamiento institucional y reordenamiento de la educación durante el gobierno de Alianza País generó un proceso de rescisión del proyecto educativo vigente para dar paso a uno nuevo. Los cambios drásticos que se realizaron atentan tanto jurídicamente²⁰ cuanto a la realidad indígena sociocultural y lingüística que reconoce al Kichwa como lengua de enseñanza en las EIB's. Este panorama mudaría parcialmente en el año 2013 cuando el MEC publicó un nuevo acuerdo en el que se propone fortalecer e implementar el MOSEIB bajo la tutela administrativa de una nueva secretaría llamada Secretaria de Educación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), entidad que además estaría encargada del diseño curricular y su aplicación en todos los centros interculturales bilingües del país.

Los cambios realizados desde el 2013 incluían una definición más específica sobre los principios²¹, objetivos, estrategias y currículo del MOSEIB; algunas de las innovaciones fue incluir a la Allpamama y la Pachamama (naturaleza y universo) como ejes principales del proceso educativo, así como también los deberes para la construcción del Sumak Kawsay (Buen Vivir), para Caiza (2022) esto estaba en el discurso pero en la

20 El Art. 29 de la Constitución de la República declara que el Estado garantizará la libertad de la enseñanza, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Donde las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Además, estaría en oposición a lo que versa en el Art. 3 sobre la utilización de la lengua. Se establece que los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe utilizarán las distintas lenguas involucradas en la implementación del proceso educativo de acuerdo con el siguiente esquema: se debe usar en un 100% la lengua materna en los estudiantes de educación inicial, entre un 75% a 40% en el nivel básico y un 40% a nivel de bachillerato. (MOSEIB, 2013) (Ver tabla en Anexos al final del documento).

21 Los principios que sustentan el MOSEIB son el respeto y cuidado a la Madre Naturaleza; La persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo; La formación de las personas se inicia desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) y continúa hasta el nivel superior; La lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y de relación intercultural; 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 como también los aspectos psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes; Las maestras y maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto no dependen de esquemas homogeneizantes.

realidad no pues se continua usando la malla curricular hispana Considero que son grandes iniciativas pero también se enfrenta a grandes retos que el SEIB y el MOSEIB deben asumir para tener un modelo educativo inclusivo acorde a las demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas para en algún momento hablar de reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema escolar.

Otro aspecto de relevancia sobre los planes hacia la educación durante el gobierno de Rafael Correa se reflejaron a gran escala con la denominadas Unidades Educativas del Milenio (UEM), que pretendían ofertar una educación de “alto nivel” a escala nacional, con el inicio de este proyecto muchas de las escuelas comunitarias desaparecieron, según Caiza (2022) fueron alrededor de 4-5mil escuelas que cerraron sus puertas. El argumento fue que este cambio permitiría mejorar la calidad de los centros escolares, con acceso a una oferta educativa completa hasta el bachillerato, con profesores especializados, laboratorios de última tecnología, inclusive se llegó a promocionar transporte gratuito para los estudiantes, ya que muchos de ellos vivían en zonas alejadas de donde se instauraron estos planteles educativos.

“En algún momento ofrecieron transporte para algunas unidades educativas para que los niños no estén caminando, en los lugares que dieron transporte el Estado nunca pagó, nunca asumió los gastos de transporte. (...)Se cerraron estas escuelas que se encontraban dentro de las comunidades indígenas para instaurar las Unidades Educativas del Milenio con tecnología de punta, diseño moderno; esto generó un choque tremendo porque desde los pueblos indígenas no necesitábamos esos cambios tan abruptos. Hubo casos de estudiantes de educación básica que tenían que caminar aproximadamente una hora, una hora y media para llegar a ese centro educativo, varios de los padres de familia prefirieron no enviar a sus hijos a la escuela y aumentó la deserción de alumnos en las escuelas”. (CAIZA, 2022)

Una mudanza tan radical afectó a los profesores y estudiantes, era importante realizar un proceso de adaptación. En las UEM el proceso educativo se enfrascaba en una malla curricular obligatoria castellanizada y textos escolares producidos por el ministerio en parceria con la SESEIB, eran materiales pedagógicos estructurados sobre la base de fortalecimiento del SEIB que fue mencionado anteriormente, aquí constaba apenas una disciplina –que se impartía en el mejor de los casos dos horas por semana– de Kichwa; adicional a esto, la complejidad de otras áreas y contenidos implicó malestar tanto para los alumnos cuanto para sus padres pues no tenían la certeza de que sus hijos estarían aprendiendo dentro de ese contexto educativo o inclusive de que se les estaría impartiendo ideas diferentes, es decir, el miedo por estar dentro de un complejo

padronizado que apagara sus orígenes, su cultura indígena. Como resultado, muchos de los estudiantes desertaron de las escuelas algunos se quedaron en casa con la expectativa de que el antiguo sistema volviera y otros terminaron acompañando en las labores diarias de trabajo de sus padres.

Todo este proceso que fue abordado durante este capítulo refleja una serie de “altos y bajos” para la EIB, los continuos cambios durante el gobierno de Alianza País, sobretudo el desmantelamiento de la DINEIB; que desde el punto de vista de las organizaciones indígenas fue el mayor desacierto que se hizo pues esto contribuyó a la pérdida del control de elementos fundamentales y de la visión de la educación que se tenía desde las comunidades. La EIB se encuentra en un escenario adverso que a veces parece “no tener pies ni cabeza”, pero a pesar de eso es un tema central como sociedad que nos compete –no solo a las nacionalidades y pueblos indígenas–, en general nuevos espacios de debate sobre el SEIB, el MOSEIB e intentar ligar las hendiduras que aún se mantienen en la educación ecuatoriana, para ello necesitamos producir contenido académico crítico con proyección hacia la superación de la disparidad.

4 ANÁLISIS DE DATOS EMPÍRICOS

Para la realización de esta investigación se usó la metodología cualitativa, la cual es flexible para descubrir y construir los objetos (sujetos) a ser estudiados, cabe mencionar que se debe incorporar criterios de cientificidad como confiabilidad que garantice que los resultados no sean fruto de circunstancias accidentales, pues tendría poca aplicabilidad en los estudios cualitativos, además de validez interna. El saber local que se produce por medio de la observación e interpretación para ello es necesario tener concordancia y pertinencia. Acerca de las técnicas de investigación, se usó la revisión bibliográfica y para la recopilación de datos se utilizó la entrevista semi-estructurada²² online que posibilita interrogar a los actores constituyéndose en una gran ventaja de las ciencias sociales sobre las ciencias naturales, las cuales foca en objetos desprovisto de palabra, sin embargo, no estamos libres de confundir e interpretar de manera errada la realidad de los actores.

22 Para Manzini (1991), la entrevista semi-estructurada trata sobre un tema de pesquisa sobre el cual el investigador elabora un guión de preguntas principales que pueden ser modificadas y complementadas por otras cuestiones inherentes al diálogo durante la realización de la entrevista. Por tanto, este tipo de entrevista permite que la información surja de forma más natural, respuestas más personales y no condicionadas a alternativas estandarizadas.

“La finalidad de este modelo de entrevista tiene como característica cuestionamientos básicos que son apoyados en teorías e hipótesis que se relacionan al tema de la investigación. Las preguntas darán posibles surgimientos a nuevas hipótesis a partir de las respuestas de los informantes”. (TRIVIÑOS, 1987 apud MANZINI, 2004, p. 2)

La entrevista es un recurso que sirve como una puerta de acceso para la mejor comprensión de las realidades sociales y la experiencia de los actores sociales; el entrevistado es visto como un informante clave, y, a veces como representante de su grupo; en este caso, fortaleció la investigación ya que la unidad de análisis es un tanto abstracta, pues está conformada por comunidades, proyectos y políticas. Además, se empleó cuestionarios online con preguntas estructuradas, que fue aplicado y respondido por 45 profesores del área de Educación Intercultural Bilingüe de la región sierra centro-sur en comunidades indígenas campesinas rurales localizadas en las provincias de Imbabura, Cotopaxi y Pichincha, donde existe una alta población indígena con lengua materna Kichwa.

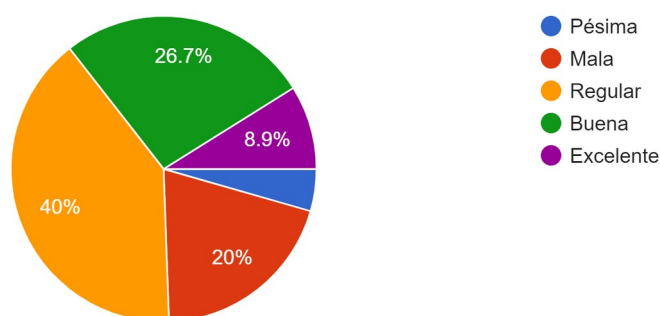
“A arte do pesquisador consiste, assim, em saber tirar partido de seus dados; isto é, em construir satisfatoriamente seu problema de pesquisa e sua análise, a partir dos dados que dispõe. É, portanto fútil querer construir critérios formais de amostragem”. (PIRES, 2008, p.155)

A pesar de no ser factible la observación de campo por motivos de distancia, estas técnicas de investigación facilitaron el abordaje y análisis de las experiencias diarias y opiniones de maestros para obtener las conclusiones de esta investigación. La recopilación de datos e informaciones de diferentes profesores que laboran en escuelas de EIB en la región sierra centro-sur de Ecuador ayudó a analizar con mayor minuciosidad la dimensión y características de la actual cultura escolar durante el período 2022. En primer lugar, el problema que se traza es sobre la cuestión del sistema educativo intercultural bilingüe con un enfoque más multicultural que intercultural y en un segundo lugar, comprender la situación problemática alrededor de la implementación del modelo educativo MOSEIB bajo la definición que representa la interrelación entre diferentes culturas como un proceso dinámico en dirección hacia la manutención de la lengua Kichwa y la cultura indígena.

Una de las primeras preguntas realizadas en el cuestionario a los profesores trata sobre la situación actual que atraviesa la educación intercultural bilingüe, en el gráfico abajo nos permite aclarar esta duda a partir de la vivencia diaria de los maestros en las escuelas. Como vemos, se expone un escenario mayoritariamente desfavorable para la EIB, un hecho preocupante porque a pesar del Estado ecuatoriano establecerse como plurinacional y plurilingüe –lo cual despunta en inicio su virtud intercultural–, parece estar en circunstancias de debilitamiento; un 40% de los profesores encuestados afirma ésta situación calificándola en un estado regular, una condición contraria a lo que especifica y se esperaría según el Art. 57²³. Considero que hace falta empoderamiento del SEIB, esto podría conseguirse mediante el conocimiento y el fortalecimiento de la socialización de temas que refuercen la interculturalidad no solo en la jurisdicción sino en la práctica diaria.

Actualmente en Ecuador, al hablar de EIB (kichwa-español), Cuál es la situación en la que se encuentra?

45 respuestas



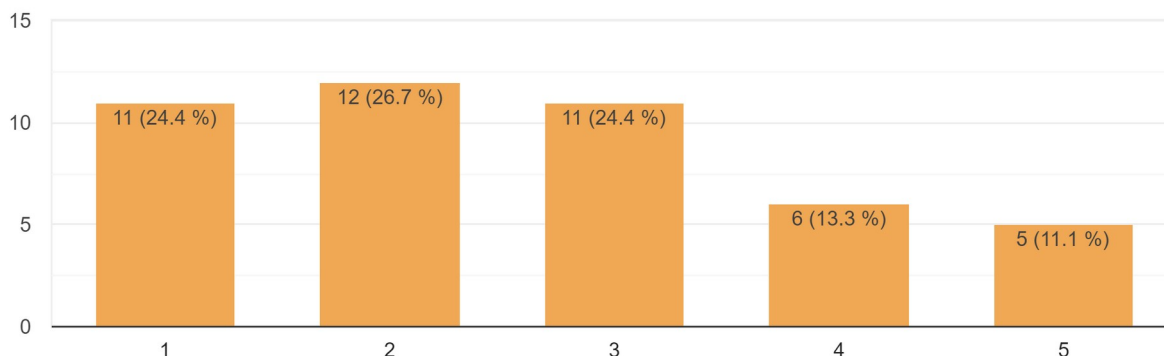
Uno de los puntos destacables de la interculturalidad ecuatoriana es el trato de las lenguas ancestrales. Oficialmente, en la constitución se valoriza y se oficializa el Kichwa y el Shuar como lenguas cooficiales de relación intercultural donde la comunicación toma un enfoque intercultural, diverso y libre en todos los ámbitos de la interacción social dando lugar al respeto e inclusión, pero ¿será que esto verdaderamente es así en la praxis? Para responder a esta cuestión se formuló una cuestión dedicada al asunto, los resultados son variados pero se alinean hacia un nivel bajo y muy bajo según la escala de medición ordinal. Esto estaría generando una pérdida lingüística, recordemos que como fue comentado en el capítulo anterior los estudiantes debían asistir a centros educativos

23 Art. 57 Numeral 14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. (MOSEIB, 2013)

en los predominaba el castellano, contradiciendo a los lineamientos iniciales de la EIB que afirmaban promover la preservación y revitalización de las lenguas indígenas.

Que opina sobre, Las leyes y programas para la aplicación de las políticas lingüísticas con respecto a la EIB son colocadas en práctica?

45 respuestas



En entrevista realizada a una profesora²⁴ menciona que la escuela es bilingüe pero la lengua más usada por los alumnos es el castellano. Desde ese punto de vista, pareciese que se ha exacerbado las manifestaciones de racismo y lingüismo²⁵ que producen una proliferación de actitudes peyorativas hacia las lenguas indígenas, esto puede ser debido a los siguientes factores; la falta de incentivo sociopolítico que promueva y garantice a los grupos étnicos que puedan participar en todos los procesos relacionados a la definición de los marcos normativos e institucionales que orientan la EIB, así como en los procesos de evaluación. De igual manera, se debe conceder que los grupos indígenas desenvuelvan sus propias prácticas pedagógicas a partir de su cosmovisión y valores.

En contra partida a esta situación, los maestros como piezas claves de la manutención de la EIB, estos intentan promover y preservar la práctica de la interculturalidad por medio del incentivo del uso de las lenguas; en diálogos no formales con algunos profesores manifestaron que, a pesar de que el uso de las lenguas ancestrales se encontraba limitado, dependía mucho de la iniciativa e ingenio de los profesores porque no se cuenta con objetivos explícitos y peor aún aún con los materiales

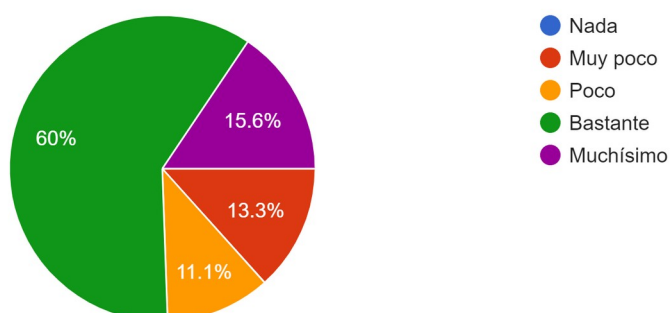
²⁴ Entrevista anexada al final del documento.

²⁵ Una breve definición sobre lingüismo es la valorización que se le da a un idioma frente a otro idioma.

necesarios, ellos promueven la práctica diaria mediante actividades como danzas, lecturas, cánticos, rituales que salvaguarden los procesos y metodologías propias de enseñanza y aprendizaje de cada pueblo para la manutención de la diversidad cultural, identidad y lengua. En el siguiente gráfico, justamente da connotación a lo referido en estas líneas textuales:

En qué medida las estrategias pedagógicas usadas en sala de aula fortalecen el desarrollo cultural y lingüístico de los pueblos y nacionalidades indígenas?

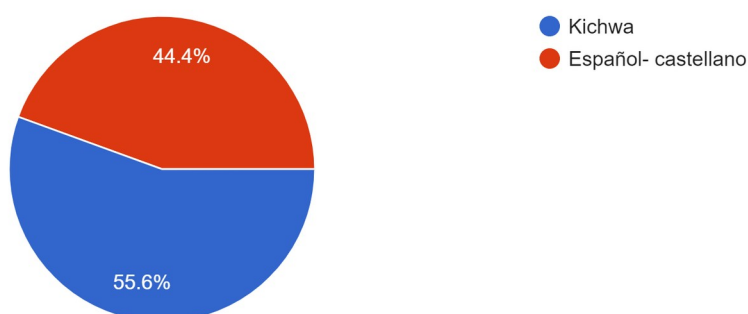
45 respuestas



Es interesante ver el resultado que arrojó la pregunta insertada en el cuestionario para profesores que aborda sobre, cuál es la lengua que los estudiantes prefieren usar?, ya que de un total de 45 respuestas la diferencia es de apenas 5 entre el uso mayoritario del Kichwa frente al uso del Español. Con esto surge la interrogativa del por qué los alumnos no harían uso en su gran mayoría de su lengua materna, con esto, en ningún momento quiero afirmar que el estudiante no haga uso de su lengua en diferentes escenarios. Como mencionamos reiteradas veces en este trabajo, la constitución del Ecuador (2008) reconoce al Español como idioma oficial y al Kichwa y al Shuar como lenguas de relación intercultural donde el Estado se compromete a respetar y estimular su conservación y uso, sin embargo, sabemos que en algún punto las lenguas indígenas enfrentan algún grado de desplazamiento frente al castellano (HABOUD, 2007).

Cuál idioma los estudiantes prefieren usar ?

45 respuestas



El desplazamiento de la lengua materna podría deberse a diversos factores, desde mi comprensión estaría relacionada con la implementación durante los últimos años de políticas asimilacionistas en el que el papel de las lenguas indígenas se tornó a lo que en Kichwa lo llamarían de “*yanka shimi*, es decir, lengua que no sirve” (KOWII, 2017) optando por comunicarse en castellano, con el fin de “pertenecer a la sociedad estándar”. En efecto, esto es algo que acontece no solo en Ecuador sino en la mayoría de países de América Latina donde se ha experimentado una desmesurada presión social y política que ha desalentado el uso de las lenguas propias, colocando a sus hablantes en una situación de vergüenza al considerarlas como retrógradas, inservibles privilegiando el uso del idioma Español.

“Ahora, muchos de los *mashis* han salido a la ciudad y se sienten discriminados al hablar su lengua, el idioma Kichwa. Una vez que salen a la ciudad, los hijos ya no quieren hablar más nuestra lengua, solo quieren hablar castellano”. (CHALUISA, 2022)

Ante lo mencionado anteriormente, esa situación colocaría en riesgo a la lengua pues se estaría dejando de usarla por las nuevas generaciones como principal medio de comunicación e interacción. Resulta relevante poner a discusión la diversidad lingüística existente, en un país como Ecuador donde se tiene una sociedad multicultural y pluriétnica donde la lenguas representan para los pueblos indígenas la reafirmación de su cultura, pues además, se vincula como estrategia política y cultural por la lucha del reconocimiento político y social. Es imperante plantear estrategias de fortalecimiento de la lengua, justamente; aquí entraría en acción modelos educativos como el MOSEIB, en donde la base sea la diversidad cultural dentro de una convivencia intercultural

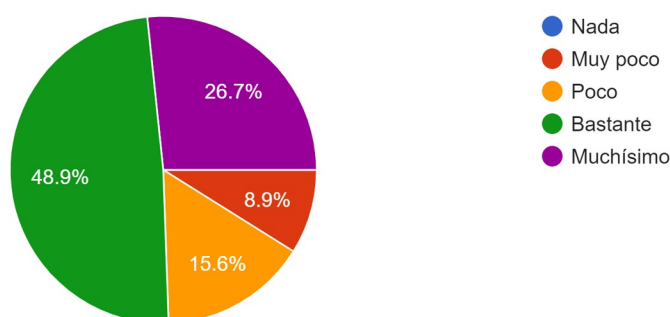
favoreciendo el uso de la lengua ancestral como esencia identitária de los pueblos y nacionalidades indígenas.

“La lengua viene perdiendo muchos de sus hablantes, inclusive la nueva generación habla menos las lenguas originarias y esto es un riesgo. Se ha hecho estudios sobre la importancia de la lengua en la EIB y los resultados son bastante preocupantes la pérdida de la lengua, esto tal vez para el el Estado no sea importante pero para nosotros como pueblos si nos importa porque si dejamos de hablar nuestras lenguas y estamos solicitando al Estado que devuelva la educación es algo contraproducente, pues si ya no estamos hablando en nuestra lengua, entonces para que queremos un sistema de EIB. Sin embargo, creo que si nos devuelven nuestra autonomía es para fortalecer y prevalecer la enseñanza en nuestros idiomas, así como la diversidad que existe entre los pueblos”. (CAIZA, 2022)

A pesar del conflicto entre el uso de del Kichwa y el Español, la siguiente gráfica refleja un panorama en el que los profesores aún apuestan al MOSEIB como un mecanismo de contribución para el uso y manutención de la lengua, en conversaciones informales con los profesores de escuelas de EIB mencionaron que, aunque no se disponga de todos los incentivos pedagógicos y metodológicos para su implementación acreditan en que el modelo educativo MOSEIB es un proyecto con fuertes objetivos para el empoderamiento de su identidad indígena y por ende de la lengua -más del 40% de los profesores encuestados así lo afirman-, pero que aún tiene un largo camino por recorrer y mejoras que resolver. El porcentaje de profesores que avala con “buenos ojos” el modelo es mayoritario al que lo desaprueba. Sigue la gráfica:

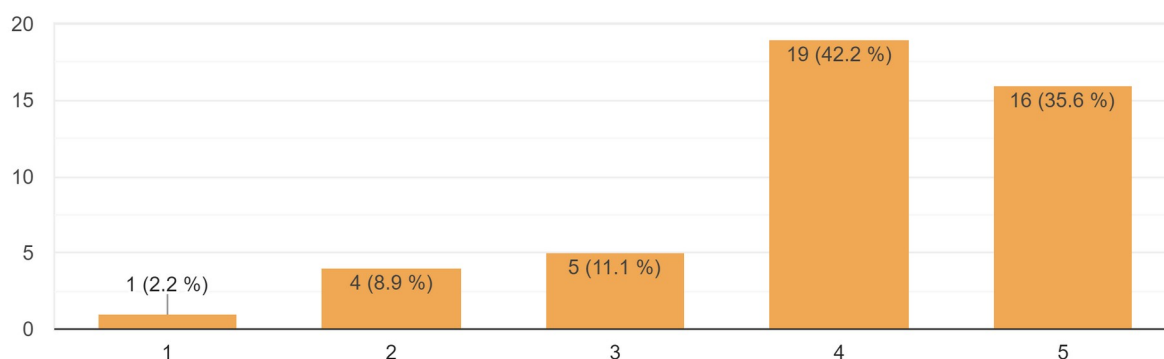
Considera que el MOSEIB contribuye para el uso y manutención de las lenguas ancestrales como medio de comunicación oral y escrito.

45 respuestas



El MOSEIB ha contribuido al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?

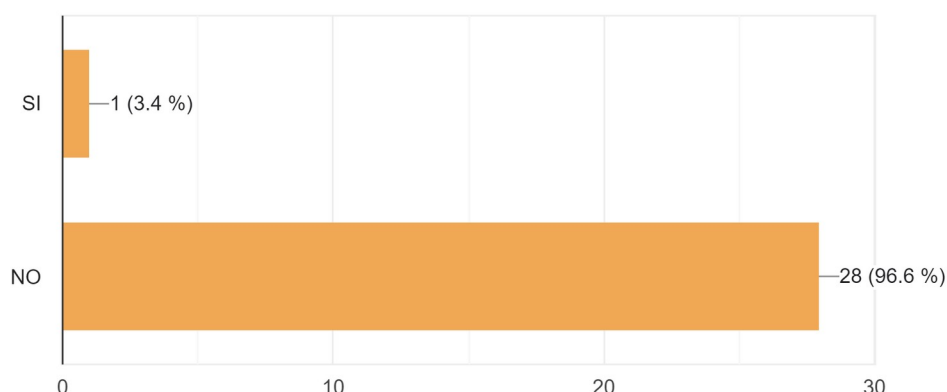
45 respuestas



Conjuntamente a lo que hemos discutido previamente, los profesores encuestados concuerdan casi en su totalidad en que es importante aplicar el MOSEIB a la realidad educativa actual –tal como lo muestra la gráfico abajo–, entretanto, también consideran que el MOSEIB no es aplicado de la misma manera a las escuelas rurales y urbanas. Esto puede ser debido a que la cobertura de EIB no se ha incrementado llegando a todas las zonas rurales en consecuencia la tasa de asistencia son significativamente más bajas y representan situaciones heterogéneas como la existencia de brechas en los procesos de aprendizaje donde los niños de áreas rurales tendrían puntajes más bajos a los de zonas urbanas, ante esa realidad existirían diversos factores que determinan esas fisuras entre ellos; la calidad de los recursos educativos destinados a las escuelas, la cantidad de profesores sin capacitaciones, el acceso a servicios básicos, entre otras condiciones de vulnerabilidad.

Usted considera que el MOSEIB es aplicado de la misma manera a los centros educativos rurales y urbanos? Existen las mismas oportunidades para los estudiantes?

29 respuestas



Cuando adentramos en las cuestiones sobre equipamiento básico dentro de las instituciones educativas de EIB se constata que existen bastantes deficiencias, las respuestas dadas por los profesores hacia las condiciones en la que se encuentran las escuelas son en su mayoría negativas. A partir del pensamiento de Sen, la pobreza real no es meramente la falta de renta si no la privación de capacidades básicas, en este caso el acceso a una educación digna y de calidad pues aunque existe el SEIB y la constitución del Ecuador lo garantice no se vislumbra en la práctica, ya que, no existen las mismas condiciones educativas para todos los grupos socioculturales generando un bajo rendimiento en los estudiantes y altas tasas de ausentismo. Así, lo menciona también en la entrevista concedida por la profesora Fabiola Chaluisa:

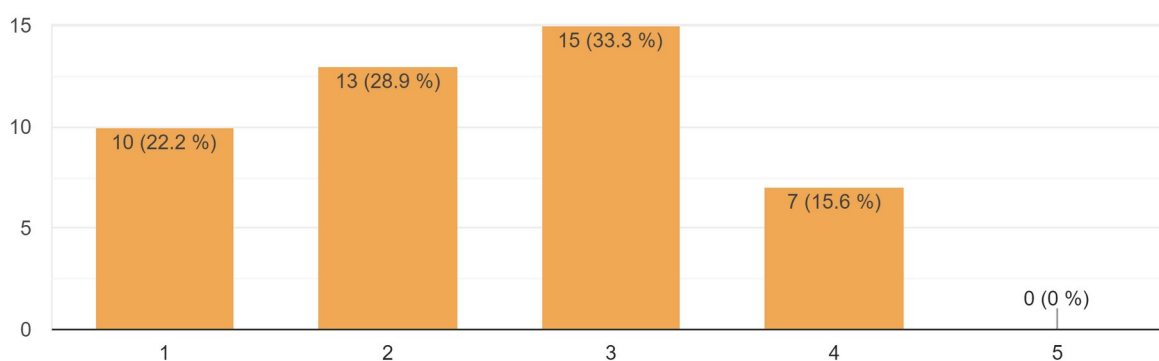
“Creo que existen pocas escuelas, falta de profesores. Algunos materiales de infraestructura como sillas, mesas, pizarrones hay demora en que lleguen a la escuelitas, tenemos que hacer oficio varias veces solicitando su pronta entrega, tenemos cierto descontento en ese aspecto. Falta equipo tecnológico como computadores, internet; nosotros trabajamos sin esos equipos, muchas veces tenemos que desplazarnos salir a la parroquia porque dentro de las comunidad y en las escuelas no hay esto. También, los niños muchas veces vienen sin comer, afecta su concentración y terminan *chumados* en la sala de aula; en las escuelas ya no hay alimentos para ser distribuidos, además no envían los uniformes, peor los textos. Falta arreglar bastante a las escuelas”. (CHALUISA, 2022)



Fotografía #1

Cómo calificaría al estado y calidad actual de los muebles de la institución educativa?

45 respuestas



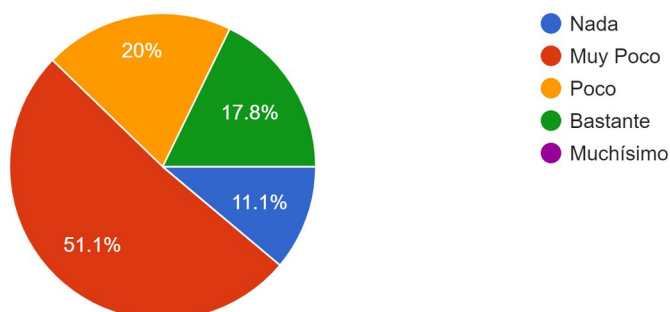
Los resultados sobre el estado y calidad de los muebles en las escuelas según los profesores se encuentra en condiciones regulares a muy bajas, correspondiendo a lo que

comentó la profesora Fabiola Chaluisa. Al hablar sobre el material metodológico y pedagógico que es distribuido por el Estado, más del 50% de profesores encuestados considera que existe muy poco material en las escuelas. Además, en ese material se constata bastantes referencias hacia modelos de vida totalmente urbanizados y occidentalizados alejados de la realidad de los alumnos indígenas; se hace referencia a la diversidad cultural desde una perspectiva folclórica reduciendo los principios de la EIB, al parecer los diseñadores de este material curricular no tienen la claridad sobre las estrategias y contenidos didácticos efectivos hacia una verdadera educación intercultural bilingüe.

“Mucho del contenido del material pedagógico enviado por el Ministerio no se aplica a nuestra realidad, por ejemplo al final de la unidad de contenidos se tiene que realizar un proyecto, y colocan para hacer una pizza, algo totalmente externo a la comunidad; entonces, nosotros lo que hacemos es sustituir ese proyecto por otro que si se adapte a nuestra realidad con alimentos de nuestra tierra”. (CHALUISA, 2022)

Equipamento básico: Existe material didáctico y pedagógico sobre el MOSEIB, como (libros de texto, guías metodológicas, instructivos, etc) ?

45 respuestas



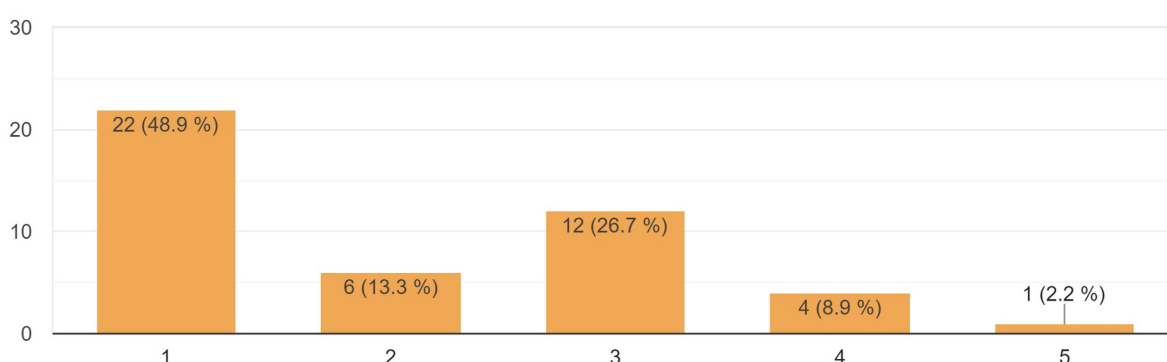
“En el área pedagógica nosotros trabajábamos con planificación de la agenda y guías pedagógicas pero al momento, no tenemos los libros de educación intercultural bilingüe. Años atrás tuvimos a cada quimestre estas guías, nos ayudaba a desenvolver y continuar la EIB. Ahora el gobierno no dá ni la alimentación en las escuelas, ni los textos propiamente de de EIB, ni los uniformes, ahora ya no hay nada”. (CHALUISA, 2022)

No cabe duda de que vivimos en un mundo globalizado, y las nuevas generaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas inexorablemente son usuarios más frecuentes de las nuevas tecnologías. No obstante, aún es difícil trabajar con los mismos criterios pedagógicos centrados en la innovación educativa, puesto que, no todos tienen el mismo

nivel de dominio y acceso al uso de estas tecnologías informáticas. Esto demanda en la ejecución de programas capacitadores para docentes para aprender hacer uso de las TIC, para en un segundo lugar desarrollar propuestas innovadoras acorde a las demandas y realidad del estudiante; donde el modelo educativo junto con la tecnología –el Estado deberá proveer de los suficientes equipos tecnológicos a las escuelas– permitiría complementar, optimizar y desarrollar altos niveles educativos de quienes se forman bajo el modelo educativo de educación intercultural bilingüe.

Cuáles son las condiciones del equipo tecnológico y de infraestructura que posee la escuela?

45 respuestas



Al referirnos sobre los docentes de EIB nos enfrentamos ante una realidad donde existe una demanda no atendida respecto al falta de profesores, esto se agudiza aún más en las fases iniciales de la educación. Según datos del Ministerio de Educación²⁶ en el período 2009-2010 existían 9374 profesores de EIB, en el actual período de 2021-2022 la cantidad de profesores decreció, se cuenta con 8603 profesores, sin embargo, estas cifras no son del todo claras, pues existen maestro que imparten aulas en escuelas de EIB, sin ser bilingües, como ejemplo de esto podemos citar la escuela donde labora la profesora Fabiola Chaluiza; “en la escuela donde estoy somos tres profesores propiamente bilingües, el resto son hispanohablantes de un total de ocho profesores”²⁷, es decir, la mayoría de profesores dentro de esa escuela no son bilingües o carecen de formación en esta especialidad, situación que podría estar afectando el desenvolvimiento del MOSEIB.

26 Datos obtenidos en la página web del Ministerio de Educación de Ecuador, <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

27 A pesar de la situación descrita por la profesora, ella también menciona que lo importante es interrelacionarnos y trabajar unidos porque al final tener una escuela con EIB es una estrategia política para la manutención de las lenguas.

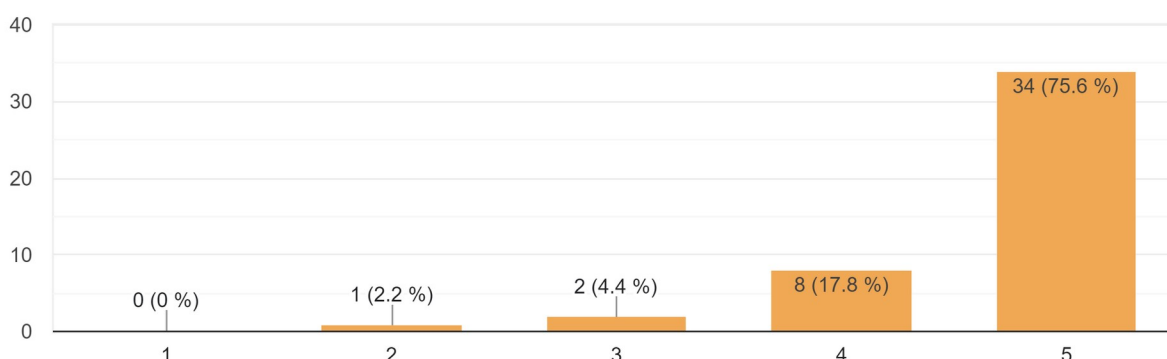
Si ahondamos en este tema, resulta un tanto comprensible el porque la baja tasa de profesores interculturales bilingües, pues al no poseer universidades –en el pasado se contaba con la universidad Amawtay Wasi²⁸– que formen profesionales en esta área, la situación comienza hacer mucho más intrincada. A pesar de esa situación, se esperaría que lo mínimo que reciban los maestros de las EIB’s son capacitaciones periódicas para constituir y mejorar el proceso de desarrollo identitario a partir de la reflexión crítica y permanente sobre su propia práctica pedagógica y de las condiciones del medio sociocultural donde desempeñan sus labores, esto le permitiría resignificar sus saberes en prol de la reconstrucción de la EIB como promotor de los cambios socioeducativos.

El siguiente gráfico, muestra la concordancia que tienen los profesores en que tener capacitaciones podría mejorar sus prácticas docentes donde se fomente sus capacidades tanto intra como interpersonales que beneficien su actuación como sujetos transformadores de la educación, siendo mediadores del diálogo intercultural y la diversidad cultural. Al preguntar a los profesores encuestados y en las entrevistas realizadas sobre las capacitaciones que deberían ser auspiciadas por el Ministerio o por la SESEIB la respuesta se reduce en su mayoría a ningún tipo de capacitación, apenas un 8% de maestros respondieron que a veces reciben capacitaciones. En la entrevista con la profesora Fabiola Chaluiza menciona que solamente recibió la guía pedagógica y ninguna capacitación, “la verdad es que hace falta capacitaciones, sería bueno tener, inclusive para poder evaluarnos así mismos, uno necesita de esto”.

28 “Este proyecto de la universidad también fue arrebatado por el famoso proceso de evaluación, ahora nos encontramos en un proceso de lucha para que sea devuelto la educación superior intercultural bilingüe, está incompleto, no tenemos educación de tercer nivel. Existe una universidad privada que tiene una carrera de EIB pero no se aplica el MOSEIB porque no es parte del modelo. (...) Los pueblos y nacionalidades apostamos desde nuestra visión y cosmovisión, es que la universidad que ahora está aprobada pero que aún tiene todo un proceso engorroso de institucionalización; esta aprobación fue reciente, hace un año apenas y actualmente tiene dos carreras, sí, volvió a funcionar la universidad pero en la categoría de Universidad Pública Comunitaria, se aspira a tener de nuevo las carreras que fueron canceladas y uno de los riesgos que tenemos es que sea con el mismo pénsum de estudios que cualquier otra universidad, lo que queremos es que sea autónomo, que no sea una universidad más del país sino una universidad auténtica, propia, autónoma, inclusive de la malla curricular porque mucho de esto va a depender la existencia del sistema de EIB, porque es justamente para que los profesionales que se forman vuelvan a sostener y a fortalecer el sistema de educación básica, média y superior, prácticamente un círculo de trabajo conjunto”. (CAIZA, 2022).

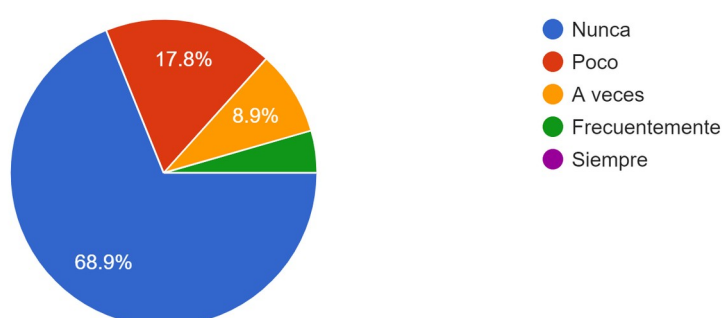
Tener capacitaciones sobre el MOSEIB podría mejorar sus prácticas docentes?

45 respuestas



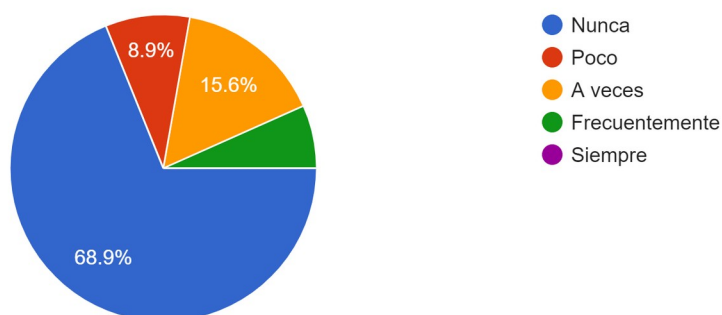
Dentro del período de 2020-2021, hubo algún tipo de capacitación para los profesores en el área de EIB o con referencia al MOSEIB?

45 respuestas



Otra cuestión interesante a ser mencionada es sobre las evaluaciones y monitoreo que reciben las escuelas de EIB, esto llega ser prácticamente escaso según las respuestas dadas por los profesores. Hasta el presente, no se tiene una evaluación concreta de los procesos de implementación del MOSEIB que comprenda cuales son los elementos de las problemáticas que existen al interior de todo el SEIB, se ignora las inquietudes e iniciativas de los actores sociales de la EIB. Las evaluaciones ayudarían a asimilar mediante el análisis sistemático y crítico los procesos técnicos, pedagógicos, metodológicos, lingüísticos, administrativos de las potencialidades o limitantes de la EIB.

Algún miembro o funcionario de la Secretaria del Sistema de Educación Intercultural Bilingue (SESEIBE) monitorea o ha participado recientemente... desarrollada dentro de la institución educativa?
45 respuestas

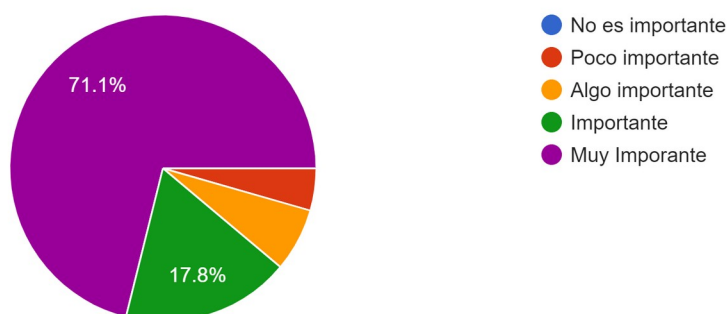


Existe una demanda potencial por mudanzas en la estructura educativa actual y a pesar de algunos cambios favorables que ha liderado el gobierno, aún se constata en los diferentes sectores rezagos de discriminación hacia las personas que son de etnias diferentes al blanco-mestizo; factores como lo socioeconómico y sociocultural profundizan aún mas esta situación. La implementación de un modelo educativo como el MOSEIB, que, su práctica base es lo intercultural podría revertir esta coyuntura y ejercer una cohesión social empero, en el eje de inclusión se señale que la EIB sea una propuesta casi exclusiva para los grupos étnicos, sobretudo en zonas rurales –aquí se concentran la mayoría de pueblos y nacionalidades indígenas–, considero que para una verdadera transformación de las bases estructurales de la sociedad sea la reformulación de políticas educativas destinadas a todos los grupos sociales y sectores culturalmente hegemónicos, pues sin esto no podremos declarar que exista una verdadera interculturalidad en el país.

Ante lo mencionado, es importante preservar el MOSEIB con características no solo interculturales si no también intraculturales, dar un sentido amplio donde la cultura escolar, sus colaboradores y todos los aspectos que abarcan sean dentro de un proceso altamente integrador. Con mis palabras coincide la profesora Fabiola, “ creo que debería ser para todos, no solamente para los indígenas justamente por eso es intercultural, debe haber diálogo entre indígenas, mestizos, afro, etc”. En el siguiente gráfico, los profesores consideran que es muy importante aplicar el MOSEIB a la realidad actual del país, no obstante como fue discutido, se debe ejercer y practicarla todos como miembros incluyentes de la sociedad para contrarrestar los efectos de la cultura hegemónica occidentalizada.

Considera importante aplicar el MOSEIB, en relación con la realidad educativa actual?

45 respuestas



Dentro de este capítulo analizamos varias cuestiones que comprometen la EIB y a la implementación del MOSEIB, entre los asunto que más llaman mi atención y que considero que interviene de manera directa e indirectamente en como se plantea y se construye la educación intercultural bilingüe en Ecuador es la administración que lidera el gobierno nacional; para muchos de los profesores existe una mala administración del SEIB a partir que los pueblos indígenas perdieron su autonomía en áreas técnicas, pedagógicas, y por supuesto en funciones administrativas; esto presupone una brecha coparticipativa que busque generar nuevas directrices y acciones que impulsen la lucha por avances significativos dentro de la EIB.

Al inicio de este análisis mencionamos la hipótesis que el sistema educativo intercultural bilingüe tendría un enfoque más multicultural que intercultural, en base a lo que se ha estudiado y reflexionado esta conjetura tendría validez, ya que en la práctica el MOSEIB no condensa toda la base de una verdadera educación intercultural bilingüe, inclusive las políticas de Estado hacen referencia más a una situación de plurinacionalidad y reconocimiento, pero que ya se mencionó antes, no basta el reconocimiento se necesita que exista una autentica voluntad política de reconstrucción y reformulación de las políticas educativas donde se valore la lengua, saberes, que dialoguen con los conocimientos de otras sociedades y culturas, se requiere una reconceptualización de los espacios interculturales de diálogo y educación.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación nos ha permitido analizar críticamente la situación de la implementación del modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB) en Ecuador. A partir de la interculturalidad propuesta como una relación entre culturas que enfatiza en el intercambio que se produce sobre una base de igualdad y la coexistencia de todos los grupos implicados pero que se mantiene como un proyecto el cual debe estar en permanente construcción –diferente de la multiculturalidad que es un hecho dado–, necesita de planificación y que se aparte de todo rasgo colonizador, a decir verdad, esto comprometería no solo una reformulación de las bases en cuestión de educación, si no también en toda la matriz productiva del conocimiento para así, transgredir a la hegemonía impuesta y a aquellas prácticas discriminatorias que incentivan una equivocada noción de superioridad ante el otro.

En el escenario de la escuela moderna occidental que defiende un discurso de reconocimiento de educación para todos, que finalmente no logra incorporar la diversidad en su estructura y solo sirve de mecanismo de asimilación y negación de la diferencia; esto nos invita a procurar nuevas vías y proyectos educativos que si establezcan como base la valoración de la diversidad cultural y lingüística. Construir espacios de diálogo entre las culturas es una tarea imprescindible para el reconocimiento de la diversidad cultural y promoción de la interculturalidad; por ello, la escuela está llamada a desempeñar un rol determinante como promotora en la construcción de nuevas ideas donde se favorezca y aliente la diferencia cultural, la participación social, la inclusión social para los pueblos que han sufrido procesos de subalternización, y, reitero la idea que fue expuesta en el primer capítulo, debemos asumir a estos sujetos como elementos teóricos descoloniales para develar su capacidad transformadora social.

Partiendo de las consideraciones anteriores, conceptualizo que la educación intercultural es un eje y medio transformador más justo y democrático para la sociedad ecuatoriana y en general; una búsqueda de la superación del racismo, exclusión y discriminación, además de ser un ente propagador del ejercicio de ciudadanía con responsabilidad social para la existencia de ambientes de equidad, justicia, inclusión. Al promulgar la pedagogía intercultural estamos abarcando enlaces de lo social y lo escolar, uniendo acciones favorables durante este proceso. Tal es el caso del MOSEIB, el cual según profesores que está involucrados en el modelo, tiene que ser un proyecto atrayente, con competencias y programas multidisciplinarios, con un currículo que trabaje

desde la cosmovisión indígena conectando hacia la realidad de los estudiantes, que pueda incluso aumentar la tasa de matrícula en las escuelas de EIB.

Las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados mostraron un pensamiento concordante entre los profesores en lo siguiente: el modelo educativo MOSEIB debe ser ofertado como una educación integral que comprenda todas las fases del ciclo escolar –desde el nivel inicial hasta el nivel superior–, en el que invite a participar a todos quienes componen la sociedad, no solo a los grupos étnicos históricamente excluidos si no estaríamos siendo contradictorios al concepto de interculturalidad y al propósito de la educación intercultural. Una educación abierta al diálogo, sin dar ventajas de superioridad frente a determinados grupos sociales, para lo cual se necesita reformular las políticas educativas de base y, la participación del Estado es esencial para este proceso.

Esta participación que mencionamos, en realidad debe ser una cooparticipación sin excluir a las organizaciones indígenas –como se ha explayado antes en esta investigación–, la pérdida de la autonomía administrativa, pedagógica y técnica dió por resultado un retroceso a los primeros planteamientos de la EIB, así también lo confirmaron las entrevistas y cuestionarios dirigidos a profesores de EIB. Además del incentivo político, resulta necesario apoyar con incentivos económicos, pues los recursos financieros destinados a la EIB son mínimos comparados a la educación “normal”. Esta cuestión es elemental para mejorar la situación de infraestructura y equipamiento básico de las escuelas interculturales bilingües, para aportar a la construcción de nuevas escuelas con EIB y a los salarios que reciben los profesores, que, también están por debajo de los profesores de escuelas “tradicionales”; todos estos conflictos internos han sido recopilados por medio de la aplicación de cuestionarios.

Adicionalmente, esos recursos podrían ser destinados a la creación, mejoramiento y ampliación de la distribución del material pedagógico, que, ante los resultados de la investigación demuestra que existe poco material y los profesores a modo de ingenio usan “copias de las copias” de los textos que vagamente son distribuidos, asimismo, auspiciar capacitaciones y talleres para los profesores. En los resultados alcanzados, más del 90% de maestros consideran que las capacitaciones son un elemento importante para mejorar sus prácticas docentes. Son acciones en conjunto que con certeza optimizaran no solo al MOSEIB, si no a todo el sistema escolar de educación intercultural bilingüe.

Los profesores de Educación Intercultural Bilingüe actuarán como mediadores culturales, pasarán a convertirse en sujetos que sirvan de puentes para la integración

social y cultural, enseñando a partir de la diversidad y la acción comunitaria mediante conocimientos interdisciplinarios que dialoguen en términos de interculturalidad, asumiendo cuestiones multi e inter culturales tales como el poder, la etnia, identidad, lengua, saberes; facilitando la comunicación, el intercambio, la prevención de conflictos y el resquebrajamiento de la institucionalidad de la EIB, estos temas son de vital importancia para la continuidad y fortalecimiento de una sociedad intercultural.

En síntesis, lo que se requiere de la educación intercultural bilingüe es que avance como práctica cotidiana y no se quede estancada como un proyecto más que mantiene a la ciencia moderna y al conocimiento occidental como principal y prioritario. El MOSEIB representa los cambios que se han venido dando en cuanto al tema legislativo de acceso al derecho de la educación, si bien tiene sus aciertos y errores esto no significa que no se pueda mejorarlo dentro de un proceso permanente, crítico y participativo en el contexto de una sociedad diversa para coexistir en armonía como lo establece uno de los principios del Sumak Kawsay, además de ayudar a interrelacionarnos con libertad de expresión, reciprocidad para futuramente hablar no solo de un proyecto político educativo y sí de un propósito de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASAMBLEA Nacional. **Constitución de la República del Ecuador**. Publicada en el Registro Oficial No. 449, 2008. Obtenido de https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/oldconstitucion_de_bolsillo.pdf
- BARDIN , Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELTRAN, Joaquín. **La Interculturalidad**. 1. ed. Barcelona: Editorial UOC, 2015.
- BENNETT, Christine. **Comprehensive Multicultural Education:: Theory and Practice**. 2. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1990.
- BERNAL, Aurora. **La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad**. 4. ed. La Paz: ESE. Estudios sobre educación, 2003. 85-101 p.
- BOAS, Franz. **Antropología Cultural: Cuestiones Fundamentales**. 3. ed. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1964. 167 p.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 16 p.
- BONFIL, Guillermo. **La Teoría del Control Cultural en el Estudio de Procesos Étnicos.**: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. 12. ed. México: Universidad de Colima, 1991. 165-202 p.
- BURGOS, Hugo. **Relaciones Interétnicas en Riobamba: Dominio y dependencia en una region indígena Ecuatoriana**. Mexico D.F: Instituto Indigenista Interamericano, 1970.
- CAIZA, Orlando . **Entrevista semi-estructurada sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y aspectos generales de la aplicación del MOSEIB: Entrevista concedida a Dayana Benalcázar**. Foz do Iguaçu: *Editora*, 2022.
- CONEJO, Alberto. **Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador.**: La propuesta Educativa y su Proceso. Cuenca: ALTERIDAD. Revista de Educación, 2008. 64-82 p. v. 3.
- CODENPE, Pogrebinschi, Thamy. **Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y pueblos de Ecuador**. Latinno Dataset. Berlin: WZB, 2017.
- CUCHE, Denys. **La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales**. 1. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002. 20-36 p.
- DIETZ, Gunther. **Educación Intercultural en México**. Veracruz: Revista de Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación, 2014. 167 p. Obtenido de https://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4924965.pdf&hl=es&sa=X&ei=a7qMY6irKM6vywTM0p3IDQ&scisig=AAGBfm2Dcrfl5SJCqj1XKzxByoYyNcoTrw&oi=scholar
- DINEIB, Dirección Nacional De Educación Intercultural Bilingüe. **La Educación**

Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Pueblos Indígenas y Educación. Quito: DINEIB, 1991. 23-72 p.

DINEIB, Dirección Nacional De Educación Intercultural Bilingüe. **Modelo de Educación Intercultural Bilingüe:** Pueblos Indígenas y Educación. Quito: DINEIB, 1994. 29-30p.

EZLN, Ejército Zapatista De Libertación Nacional. **Documentos y Comunicados.** México: Era, 1994. v. 3.

FERRÃO, Maria. **Educación intercultural en América Latina:** Distintas concepciones y tensiones actuales. Grupo Santillana de Ediciones, 2010. 334-340 p. v. 36.

FLACSO. **Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador.** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Ecuador/ Programa DOBES (Documentation of Endangered Languages) del Instituto Max Planck de Psicolingüística, 2010. Obtenido de <https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/sobre-el-archivo/sobre-lenguas/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GARCÍA, Juan Eduardo. **La Reforma Educacional chilena 1990-1998:** Visión de conjunto. Madrid: Popular, 1999. 7-46 p.

GEERTZ, Clifford. **La Interpretación de las Culturas.**: Descripción Densa: Hacia una Teoría Interpretativa de la Cultura. Barcelona: Editorial Gedisa, 1987. 19-40 p.

GOZÁLEZ, Ludwig . **Aprendiendo acerca de la Interculturalidad y la Política en los Países Andinos.** 6. ed. Costa Rica: Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 2008. 119 p. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476948768006>

GUENDEL, Ludwig . **Interculturalidad: Reflexiones desde la Práctica:** Lengua, Cultura y Educación. 1. ed. Quito: Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe (EIBAMAZ). Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Finlandia y Unicef, 2009. 21 p. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/32696/file/interculturalidad.pdf>

GUERRERO Patricio. **“Después de mi tiempo otro tiempo vendrá y ustedes cogerán leña de otro tiempo”. Descorazonando las insurgencias runas, los procesos políticos, la universidad y la interculturalidad.** In: GARCÉS, Fernando; BRAVO, Rubén. (org.) Interculturalidad: Problemáticas y Perspectivas Diversas. 1. ed. Quito: Universidad Politécnica. Abya Yala Salesiana, 2019, 134 p.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunitaria.** Barcelona: Taurus, 1986.

HABOUD, Marleen ; KING, Kendall. **Language Planning and Policy in Ecuador.**: In: Bauldauf, Richard Robert Kaplan (eds.): Language Planning and Policy. Latin America. Ecuador/México/Paraguay: Multilingual Matters, 2007. 39-104 p.

HALE, Charles. **¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala:** Antropología del estado: dominación y prácticas contestatarias en América Latina. 23. ed. La Paz: INDH-PNUD Informe Nacional sobre Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el

Desarrollo, 2007. 285-345 p.

IRUPE, Yamila. **Educación Superior e Interculturalidad en Misiones-Argentina**. 21. ed. Roraima: Textos e Debates, 2013. Obtenido de <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v1i21.1594>

KOWII, Ariruma. **Runa Shimi, Kichwa Shimi Wiñaymanta**. Sevilla: Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época, 2017. 169 p. Obtenido de <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/download/2867/2262/8897>.

LEIVA, Olivencia. **Bases Conceptuales de la Educación Intercultural**: De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. 11. ed. Foro de Educación, 2013. 169-172 p.

LOEI, Segundo Suplemento Del Registro Oficial No. 417. **Ley Orgánica de Educación Intercultural**: Asamblea Nacional. Quito: Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa del Ministerio de Educación, 2011.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Crimen y Costumbre en la Sociedad Salvaje**. 1. ed. Barcelona: Editorial Planeta De Agostini, 1985.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Una Teoría Científica de la Cultura**. Madrid: Editorial Sarpe, 1984. 181 p.

MANZINI, Eduardo José. **A Entrevista na Pesquisa Social**. 26. ed. São Paulo: Didática, 1991. 149-158 p.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada**: Análise de Objetivos e Roteiros. Bauru. In: Seminario Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004. 10 p. v. 2. Obtenido de https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf

MARTÍNEZ, Nelson. **Identidad Cultural y Educación**. El Salvador: Diálogos Revista de Educación. Instituto de Investigación y Formación Pedagógica. Universidad Don Bosco, 2011. 33-40 p.

MARTÍNEZ, Carlos Rodrigo; BURBANO, José Bolívar. **La Educación como Identificación Cultural y la Experiencia de Educación Indígena en Cotopaxi**. 1. ed. Quito: Abya-Yala: Sistema Intercultural Cotopaxi, 2008. 64-82 p. v. 3.

MINEDUC, Ministerio De Educación De Ecuador. **El Gobierno de la Revolución Ciudadana Fortalece la Educación Intercultural Bilingüe**. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador, 2009.

MONTALUISA, Luis. **Historia de la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador**: En C. Vélez (coord.), Educación intercultural bilingüe y participación social. Quito: CARE Internacional Ecuador/Contrato Social por la Educación Ecuador, 2008. 47-77 p.

MONTALUISA, Luis. **La educación intercultural bilingüe en el Ecuador**: La educación indígena en el Ecuador. Quito: Abya-Yala, 1990. 163-179 p.

MOSEIB, Acuerdo No. 0440 - 13. **Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe**. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2013. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

NETT, Mané. **La Unesco y su lucha por la Diversidad Cultural**: Comunicación Y Medios. 27. ed. Santiago: Comunicación Y Medios. UCHILE, 2013. 178-183 p. Obtenido de <https://doi.org/10.5354/rcm.v0i27.24925>

OLIVÉ, León. **Multiculturalismo y Pluralismo**. México: Paidós UNAM, 1999. 59 p.

ONU, Organización De Las Naciones Unidas. **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**: Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos, 2007.

PIRES, A. **Amostragem e Pesquisa Qualitativa**: Ensaio Teórico e Metodológico. In: POUPART, T. et al. (Orgs). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 155 p.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina**: Lander, E. (comp.), La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

SANTOS, Boaventura De S. **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 53 p.

SARTORI, Giovanni. **La sociedad multiétnica**. Madrid: Taurus, 2001.

SEN, Amartya. **Desarrollo y Libertad**. 8. ed. Bogotá: Planeta, 2000. 37 p.

SENPLADES. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Quito: SENPLADES

STOLCKE, Verena. **Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe**: Current Anthropology. Chicago: The University of Chicago Press, 1995. 1-24 p. v. 36.

TOURAINÉ, Alain. **Que es una Sociedad Multicultural?**: Falsos y Verdaderos Problemas. 56. ed. Claves de Razón Práctica, 1995. 14-25 p.

TUAZA, Luis Alberto. **Etnicidad y Desarrollo en los Andes**: Desarrollo y etnicidad en Los Andes centrales del Ecuador. Impactos en la organización indígena. España: Universidad de Sevilla, 2011. 83-124 p.

TUBINO, Fidel. **La Interculturalidad Crítica como Proyecto Ético-Político**. Lima: Encuentro continental de educadores agustinos, 2005. 3 p. Obtenido de <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>

UNESCO. **Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO), 2001. Obtenido de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

VICH, Victor. **Sobre Cultura, Heterogeneidad, Diferencia**: Estudios culturales. Discursos, prácticas, pulsiones. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2001. 28 p.

VRIES, Lucie De. **Educación Bilingüe.**: Una Introducción, Manual de Capacitación para Maestros Indígenas Bilingües Maestros. 1. ed. Quito: DINEIIB - CEDIME, 1992. 37-38 p.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural**: Artículo presentado en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y (De)colonialidad**: Ensayos desde Abya Yala. 1. ed. Quito: Abya-Yala : Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012. 174-175 p.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado y Sociedad**: Luchas Decoloniales de Nuestra Época. 1. ed. Quito: UASB- Abya Yala, 2009. 44 p.

WALSH, Catherine. **(Re) pensamiento Crítico y (De) colonialidad**. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. 13-35 p.

YÁNEZ, Consuelo. **La Educación Indígena en el Ecuador**: Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano. 35. ed. Quito: Instituto de Capacitación Municipal, ICAM, 1998. v. 5. 35p.

ZEA, Leopoldo. **Descubrimiento e Identidad Latinoamericana**: (500 años después). 1. ed. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 1990. 155 p.

ANEXOS

Entrevista semi-estructurada dirigida a profesor(a) de Educación Intercultural Bilingüe

Nombre de la entrevistada: Fabiola Chaluisa. Originaria del cantón Pujilí, parroquia Zumbahua, de la comunidad La Cocha. Profesora de educación intercultural bilingüe desde hace 11 años.

Entrevistadora: Según usted, ¿la educación impartida dentro de la escuela que ejerce su función como docente es bilingüe o no?

Entrevistada: Sí es bilingüe pero la lengua más usada por los alumnos es el Español.

Entrevistadora: Si comparásemos la educación hace diez años atrás, ¿cuál sería su opinión acerca de la EIB?

Entrevistada: Hace diez años atrás se hablaba más sobre la tradición, las lenguas que se mantenían en cada comunidad, se percibía un mayor interés. Ahora, muchos de los mashis han salido a la ciudad se sienten discriminados al hablar su lengua, el idioma Kichwa. Una vez que salen a la ciudad, los hijos ya no quieren hablar más nuestra lengua, solo quieren hablar castellano. Pero desde mi punto de vista, hace diez años se contemplaba a la EIB como un proyecto con grandes beneficios para los pueblos, a pesar de que en el gobierno de Correa haya cerrado muchas escuelas, instituciones y otras fueron unificadas y que nos tiraron nuestra autonomía. Al final, esa unificación por parte del Estado terminó separándonos, y ahora en las escuelas no hay profesores en sí interculturales bilingües, muchos son hispanohablantes. Antes de esto, los guaguas iban a las escuelitas hablaban su lengua materna, practicaban y ejercían su cultura. Ahora el gobierno no da ni la alimentación en las escuelas, ni los textos propiamente de EIB, ni los uniformes, ahora ya no hay nada. Hay cosas que aún no hemos podido rescatar.

Entrevistadora: ¿Aún existe material intercultural bilingüe dentro de su escuela? ¿Es distribuido por el gobierno o no hay material pedagógico?

Entrevistada: En el área pedagógica nosotros trabajábamos con planificación de la agenda y guías pedagógicas pero al momento no tenemos los libros de EIB. Años atrás tuvimos a cada quimestre estas guías, nos ayudaba a desenvolver y continuar la EIB. Ahora nosotros no trabajamos con los textos de EIB, nos basamos en los libros que vienen del Ministerio de Educación, es una ayuda mínima, pero que al final tenemos que seguir la planificación por medio de una guía para ocho días, ahí trabajamos cuatro áreas como ciencias integradas. Mucho del contenido del material pedagógico enviado por el Ministerio no se aplica a nuestra realidad, por ejemplo al final de la unidad de contenidos se tiene que realizar un proyecto, y colocan para hacer una pizza, algo totalmente externo a la comunidad, entonces, nosotros lo que hacemos es sustituir ese proyecto por otro que sí se adapte a nuestra realidad, con alimentos de nuestra tierra. Considero que los textos, para los hispanos, es un material bueno pero para nosotros no se aplica.

Entrevistadora: Usted qué opina sobre la siguiente afirmación, ¿la interculturalidad es un tema de interés únicamente para la población indígena o no?

Entrevistada: Creo que debería ser para todos, no solamente para los indígenas, justamente por eso es intercultural, donde debe haber diálogo, intercambio de cualquier tradición, cultura entre indígenas, mestizos, afro, etc.

Entrevistadora: ¿Usted cree que la formación dentro de las escuelas interculturales bilingües está focada hacia un pensamiento crítico para los estudiantes?

Entrevistada: Claro, porque en este trabajo la finalidad es que los estudiantes puedan distinguir la verdadera realidad en la que vivimos como sociedad, dentro de un capitalismo que absorbe o intenta eliminar a los pueblos indígenas. Fortalecemos ese pensamiento por medio de la lectura y redacción. Damos una resignificación a la construcción de esta sociedad.

Entrevistadora: En la escuela donde usted ejerce la profesión como educadora, ¿el resto de sus colegas profesores tienen algún tipo de formación en el área de EIB?

Entrevistada: En la escuela donde estoy somos tres profesores propiamente bilingües, el resto son hispanohablantes, de un total de ocho profesores. Hay compañeros que por ser

hispanos tienen otra visión de la educación, en cambio nosotros como Kichwa hablantes tenemos otro enfoque, pero ahí interrelacionamos y trabajamos unidos. Al final, tener una escuela con EIB es una estrategia política para la manutención de las lenguas.

Entrevistadora: Desde su punto de vista, cuál sería el mayor problema o desventaja que tienen las escuelas interculturales bilingües?

Entrevistada: Creo que existen pocas escuelas, falta de profesores. Algunos materiales de infraestructura como sillas, mesas, pizarrones, hay demora en que lleguen a las escuelitas, tenemos que hacer oficio varias veces solicitando su pronta entrega, tenemos cierto descontento en ese aspecto. Falta equipo tecnológico como computadores, internet, nosotros trabajamos sin esos equipos, muchas veces tenemos que desplazarnos, salir a la parroquia por dentro de la comunidad y en las escuelas no hay esto. También, los niños muchas veces vienen sin comer, afecta su concentración y terminan “chumados” en sala de aula; en las escuelas ya no hay alimentos para ser distribuidos, además no envían los uniformes, peor los textos. Falta arreglar bastante las escuelas.

Entrevistadora: Durante este último año, ¿ustedes profesores han recibido algún tipo de capacitación por parte del Ministerio, de la secretaría o de alguna entidad?

Entrevistada: Solo me dieron la guía pedagógica, no hemos recibido capacitación. La verdad es que hacen falta capacitaciones, sería bueno tener para inclusive poder evaluarnos a nosotros mismos, uno necesita de esto.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA Y SU POSTERIOR USO Y PUBLICACIÓN

Estimado/a participante, el propósito de este protocolo es solicitarle su consentimiento de uso de la entrevista investigativa en el estudio académico titulado “Política de Educación en Ecuador: Un Análisis Sociocrítico de la Aplicación del Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB”, cuyo investigador responsable es la estudiante de pregrado Dayana Paola Benalcázar del curso de Ciencia Política y Sociología de la Universidad Federal de la Integración Latino-americana UNILA en Foz de Iguazú Brasil, quien está siendo asesorada por el docente José Ignacio Monteagudo en la

investigación. Ante cualquier duda podrá contactarse con la estudiante mediante el correo electrónico dps.benalcazar.2018@aluno.unila.edu.br y por teléfono +5545999872167.

Tengo conocimiento que el estudio tiene como objetivo realizar entrevistas a profesores de Educación Intercultural Bilingüe. Mi participación consistirá en conceder una entrevista que será grabada, para posteriormente la estudiante investigadora realizar el proceso de recopilación y tratamiento de la información mediante la transcripción literal. La transcripción de dicha entrevista será el contenido susceptible de ser publicado. Entiendo que este estudio tienes fines de investigación académica y caso el entrevistado desee la estudiante investigadora le proporcionará una copia de la transcripción.

Maria Fabiola Chakusa

Es por ello que el Sr/ Sra. _____

Guamanga

manifiesta que:

1. He sido informado/a para participar como voluntario de este estudio y sobre los objetivos principales de la actividad desarrollada.
2. He sido informado/a de que los resultados obtenidos de las entrevistas serán anexados al trabajo de investigación del estudiante, y posteriormente será encaminado a la página web de la universidad a modo de repositorio, siendo un documento de fácil acceso desde cualquier aparato electrónico.
3. He sido por lo tanto informado/a de que los resultados de esta experiencia serán publicados bajo responsabilidad y a criterio del investigador.
4. He leído y comprendido toda la información señalada en esta declaración.

Y, tras la lectura de esta declaración de consentimiento la estudiante investigadora podrá hacer uso de esta entrevista en su totalidad y con los mejores fines.



Firma del participante (entrevistado)

Diciembre 2022, Foz de Iguazú, Brasil

Entrevista semi-estructurada sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y aspectos generales de la aplicación del MOSEIB.

Nombre entrevistado: Orlando Caiza, comunicador comunitario de una organización de medios comunitarios de Ecuador y profesor del Sistema Intercultural Bilingüe.

Es de suma importancia traer el tema de la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador, ya que los pueblos indígenas tienen su forma de pensar, vivir, así como también los proyectos del Estado en cómo puede respetar, respaldar, re-valorizar los esfuerzos que realizan los pueblos indígenas.

Entrevistador: En su opinión, ¿cuál es la situación en la que se encuentra la EIB actualmente en Ecuador?

Entrevistado: Antes de responder a aquello, quisiera dejar por sentado el esfuerzo y los aportes de los pueblos y nacionalidades para esta propuesta de respeto y valorización de sus diferencias. En Ecuador, a partir de los años 50, hubo procesos de conformación de escuelas indígenas en algunas zonas, proyecto que inició Dolores Cacuango en Pichincha, Cayambe; algunas de estas escuelas también fueron por iniciativa y cooperación de organismos internacionales, inclusive religiosos, muchos misioneros llegaron al país en aquella época. Son esos procesos que se han venido dando sin apoyo del Estado, como menciono se inician por la propia necesidad de los pueblos indígenas. Inclusive tuve la oportunidad de ser estudiante de profesores que no eran académicamente formados en su totalidad, apenas concluyeron el nivel de primaria, ellos fueron los primeros profesores, quienes se dedicaban a apoyar e incentivar que los niños estudien, aunque nos encontráramos sin estructuras, sin materiales, sino simplemente como una troca de conocimientos, de diálogos; un incentivo para apropiarnos de lo nuestro, de lo propio. Una vez que se da el levantamiento indígena de los años 90, que buscaba el respeto, el reconocimiento y la creación de un sistema de educación propio para las nacionalidades indígenas en el Ecuador. En aquel entonces, el ex presidente Rodrigo Borja, de corte socialdemócrata, concordó en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), ese fue un reconocimiento a todos esos procesos que se venían dando desde los años 1940 y 1950. En ese tiempo, esta dirección

coordinaba 53 escuelas, actualmente son alrededor de 1.736 centros educativos interculturales bilingües a nivel nacional, según datos que maneja el Estado.

Entonces, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) conforma un equipo para que diseñe su propio modelo de educación intercultural bilingüe, inclusive se logró armar el calendario de régimen escolar de acuerdo a la realidad de los pueblos y nacionalidades indígenas. Tuve la oportunidad de participar ahí, y recuerdo que quienes estaban concluyendo la primaria o en algunos institutos (yo diría incluso que eran instituciones que trabajaron de manera clandestina, sin ayuda del Estado), esto impulsó la creación de institutos técnicos y equipo técnico para la elaboración de guías metodológicas y pedagógicas para los alfabetizadores y los profesores. Entre estas guías estaban también guías para la elaboración de material didáctico de apoyo para el alfabetizador, para el docente, pero en su propia lengua. Una de las finalidades de este modelo de educación era que la educación sea impartida en su propio idioma y el idioma Español considerado como la segunda lengua de relación intercultural, actualmente en la constitución está reconocido, el Español como lengua oficial y el Kichwa y Shuar son lenguas de relación intercultural, a partir de eso también se deslegitimó el resto de las 14 lenguas que existen Ecuador.

Entrevistador: ¿El material pedagógico es elaborado únicamente por personas que son parte de alguna comunidad indígena del Ecuador?

Entrevistado: Existían miembros externos como técnicos que se desenvolvían como mentores impartiendo elementos básicos para que los propios profesores indígenas puedan generar el material. Por ejemplo, en el caso de materiales didácticos se trabajó mucho utilizando materiales del medio, porque era inaudito que se usará el mismo material para los niños de la sierra o la costa, se propone que las guías abarquen a las tres regiones que son amazonía, andina y costa, porque en las tres regiones existen pueblos y nacionalidades indígenas. En ese marco, el equipo técnico tenía la labor de crear materiales didácticos acorde con el entorno de las comunidades indígenas, así la educación sería más apropiada y que no sea un ente extraño, además de mantener la lengua ancestral como base. Por medio de esto, se consiguió revalorizar los conocimientos de nuestros pueblos y generar una malla curricular propia, considero que en América Latina es el único modelo de educación intercultural bilingüe que es muy auténtico, propio; se reconoce la presencia y el rol fundamental de los padres de familia,

la comunidad, el pueblo, la organización como principales gestores que deben impulsar la educación propia. Ese es el ejercicio que se venía trabajando y estaba dando muy buenos resultados, una experiencia muy valiosa que comenzó a replicar en otros países con esta experiencia del ejercicio del derecho a la propia educación. Usted recordará que en el año 2008 se realizó una nueva constitución y que inclusive ahí se reconoce como uno de los derechos colectivos, donde los pueblos indígenas tienen su derecho a ejercer su propia educación de acuerdo a su realidad. Lo que acontece en la práctica es que el Estado no destina recursos a este sistema educativo, además el propio Estado en el año 2008 reconoce estos derechos pero retiró, desapareció la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe con el pretexto de que todos tenemos derecho a educación entonces todos debemos recibir el mismo tipo de educación, alrededor de ese argumento se hizo una polémica sobre que ni los propios dirigentes o quienes andan hablando de este tipo de educación tienen a sus hijos en este sistema de educación. Un argumento desatinado, descontextualizado. Actualmente, está regentado por el Ministerio de Educación bajo una secretaría de educación intercultural bilingüe, antes cuando aún existía la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la responsabilidad del Estado únicamente era destinar un recurso económico anual porque se tenía autonomía administrativa, pedagógica y técnica.

Se proyectó la creación de una universidad indígena en el país, este proyecto fue truncado por motivo de estos cambios de constitución. Un proyecto que tenía la finalidad de formar docentes de cuarto nivel en educación intercultural bilingüe.

Otra cuestión es que después del año 2008, podríamos decir que desapareció la institucionalización y la autonomía que estaba vigente, esto se hizo con un decreto ejecutivo, bajo un argumento de que “si quieren más apoyo del Estado, tienen que estar bajo el control del Estado”, una vez que pasa a manos del Ministerio de Educación, se crea una subsecretaría, con la intención de aparentar que el Estado aún estaría respetando el modelo de educación creado por los pueblos indígenas, inclusive para afirmar esa situación destinaron el cargo de secretario a un indígena, para decir que la EIB aún está vigente en el país, tal vez en el discurso sí pero en la realidad no.

Además, se cerraron varias escuelas comunitarias para dar paso al proyecto de unidades educativas del milenio; uno de los impactos que generó con esta decisión el ex presidente Correa era anular la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, pasar esas directrices al Ministerio y ahí crear una subsecretaría y que a través de esa subsecretaría se administre todo este sistema. Con esto, se cerraron alrededor de 4-5 mil escuelas

comunitarias de los pueblos y nacionalidades. Lo que se hizo fue politizar la educación como cota política, considero que ese fue uno de los fracasos y retrocesos. Coloco como ejemplo, se cerraron estas escuelas que se encontraban dentro de las comunidades indígenas para instaurar las unidades educativas del milenio (UEM) con tecnología de punta, diseño moderno, este generó un choque tremendo porque desde los pueblos indígenas no necesitábamos esos cambios tan abruptos. Hubo casos de estudiantes de educación básica que tenían que caminar aproximadamente una hora, una hora y media para llegar a ese centro educativo, varios de los padres familia prefirieron no enviar a sus hijos a la escuela y aumentó la deserción de alumnos en las escuelas, las datos nos muestran que en el primer año de implementación de esta unificación de las escuelas comunitarias por unidades educativas del milenio sería un aproximado de 18-20 mil niños que se quedaron sin acceso a la educación. Otra cuestión es que la calidad de la educación no cambió, lamentablemente ni los docentes estaban adaptados a aquello, además que nunca llegaron las “famosas” herramientas tecnológicas, existen UEM que no responden a la necesidad del docente, alumnos, peor aún de la comunidad; siendo un declive y retroceso para la EIB. Esto terminó siendo favorecedor como justificativa de que no hay calidad en el tipo de educación que los pueblos indígenas pregonan, no hay eficiencia; con ese discurso “vender” a la educación hispana como el mejor tipo de educación.

Creo que muchos de los maestros que vivieron ese modelo de educación saben hacia dónde apostamos con este modelo de educación propia que es el MOSEIB. Ellos son conscientes de que la educación no solamente es esperar que los niños vayan y llenen las salas de aula, la educación está también en acompañar al estudiante durante todo su proceso, indiferente de que esté o no dentro de una sala de aula, por ejemplo, puede ser en la cosecha aprendiendo a contar, tres choclitos, tres papitas o veinte gallinitas y como se escribe eso en letras, es eso, la vida propia, sin desconocer su realidad, su cultura, su identidad es eso lo que promueve el sistema de educación. Para el Estado es otra cosa, dice todo lo que tienes que aprender en clase no se aprende en el campo, en la comunidad, no tiene nada que ver. Repito en palabras grandes, es un retroceso gigante que ha tenido el MOSEIB, además de no haber equipamiento, no hay apoyo a los docentes. En algún momento, ofrecieron transporte para algunas unidades educativas para que los niños no estén caminando, en los lugares que dieron transporte el Estado nunca pagó, nunca asumió los gastos de transporte.

En la última manifestación de este año en junio, se planteó la posibilidad de recuperar el MOSEIB. Entrevisté al dirigente que está a cargo de estas mesas de diálogo y me manifestaba que el gobierno ha aceptado que la EIB vuelva a recuperar la autonomía pedagógica, administrativa y técnica, ojalá esto se logre. Perdimos como 15-20 años con este retroceso, ojalá podamos recuperar la institucionalidad y poder poner en vigencia el modelo, me refiero al plan curricular, a los diseños curriculares. Yo pienso que se necesitarán como mínimo 10 años para poder apropiar, retomar lo que se estaba haciendo hace 20 años, esos son los tropiezos y esto también ha generado la migración de muchos compañeros campesinos, indígenas a las ciudades, justamente por la desatención en el tema educativo por parte del Estado.

Entrevistador: ¿Considera que el MOSEIB está ayudando al uso y manutención para la preservación de la lengua Kichwa?

Entrevistado: Sí, obviamente. El modelo lo plantea, debemos aprender como pueblos y nacionalidades indígenas; por ejemplo, uno de los principios es que la comunidad y la organización comunitaria son responsables junto con el Estado de la formación y educación de sus miembros. La lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene el rol de segunda lengua y de relación intercultural. Entonces, cuando desinstitucionalizas todo este principio queda sin base para el tema de las lenguas. Eso me preocupa, hace un tiempo se hizo una investigación con instituciones no gubernamentales sobre la importancia de las lenguas en la EIB y resulta que cuando estás regentado por una institución que está siendo encaminado, siendo responsable de toda la sabiduría, de la ciencia, cosmovisión de los pueblos indígenas, obviamente quien está al frente de la educación, no solamente el maestro que va enseñar sino toda la comunidad, la organización y el Estado son actores fundamentales para cuidar y precautelar el MOSEIB dentro del territorio indígena. Entonces, una vez que arrebataron el sistema, los propios docentes decían que no es obligatorio que enseñe en mi propia lengua, porque el Estado proporciona todo los textos y guías en español, es decir, un solo modelo de educación. El profesor no estaba obligado a enseñar en su propia lengua, eso lamentablemente se normalizó que prevalezca el español porque los textos que daba el Estado, gratis, pero aún así no llegaba para todos y se tenían que sacar copias pero estaban en español, ni siquiera había materiales didácticos para hacer el modelo, lo que

antes era totalmente distinto la forma de enseñar. Me parece una forma de tensión para los actores educativos, de cómo voy a volver a enseñar en mi idioma.

El Estado opta por un facilismo, el idioma que predomina acá es el Español e inclusive en los institutos y en las universidades te dicen que las lenguas indígenas no son prioritarias, al contrario, están obligados a aprender en Español y lenguas extranjeras como el Inglés, ahí en ningún momento se da la importancia a que prevalezca el idioma de tu nacionalidad indígena, eso no existe. Ahora, por la demanda social que se ha hablado bastante en los foros y debates sobre esto, en algunas universidades como por ejemplo en la Universidad Central, donde hay estudiantes de nacionalidades indígenas permitieron que la tesis puedan hacerla en su idioma, pero únicamente la tesis y el aprendizaje sigue siendo en español, es decir, puedes estudiar cualquier carrera dentro de un sistema que está implementado con un currículo que está hasta caduco pero solo tu tesis puedes hacerla en tu lengua, algo sin sentido, tal vez como iniciativa muy bueno pero al fin y al cabo no cambia esa estructura.

Ante todo esto, es que la lengua viene perdiendo muchos de sus hablantes, inclusive la nueva generación habla menos las lenguas originarias y esto es un riesgo. Se han hecho estudios sobre la importancia de la lengua en la EIB y los resultados son bastante preocupantes sobre la pérdida de las lenguas, esto tal vez para el Estado no sea importante pero para nosotros como pueblos sí nos importa porque si dejamos de hablar nuestras lenguas y estamos solicitando al Estado que devuelva la educación es algo contraproducente, pues si ya no estamos hablando en nuestra lengua, entonces para qué queremos un sistema de EIB. Sin embargo, creo que si nos devuelven nuestra autonomía es para fortalecer y prevalecer la enseñanza en nuestros idiomas, así como la diversidad que existe entre los pueblos.

Entrevistador: Quisiera saber más acerca de la formación de tercer nivel como docente de EIB. Actualmente, ¿existen universidades públicas para formar docentes de EIB?

Entrevistado: Ese tema es fundamental. Actualmente, a través de la Secretaría de EIB se ha aplicado el curso “Quiero ser maestro intercultural bilingüe”, por medio de concurso de méritos y oposición. Resulta que uno de los requisitos es dominar la lengua de su nacionalidad y como uno de los datos estadísticos, que el mismo secretario de EIB me comentó en una entrevista, es que hay docentes trabajando en escuelas “bilingües” pero que no dominan el idioma, un dato preocupante. Por esta deficiencia, se crea un centro de

formación para docentes en lengua propia para aprender a hablar y escribir lo básico de su lengua. Esto me dejó realmente preocupado.

Sobre cómo está el sistema de educación superior, hasta antes de que intervengan en la DINEIB, se institucionalizaron varios institutos para formar a docentes, pero la mayoría fueron cerrados, con el discurso de que eran centros sin calidad educativa, aplicaron para todos una metodología de evaluación y eso para el Estado era hacer relucir el fracaso que tienen los pueblos indígenas. No recuerdo la cantidad exacta de institutos que fueron cerrados, pero entre los más importantes fueron 20 institutos que clausuraron, que servían para la profesionalización de docentes, para que tengan una carrera de educación superior, y para complementar la formación académica de los docentes IB que si dominaban su propia lengua, se creó la Universidad Intercultural Bilingüe Amawtay Wasi. El MOSEIB está contemplado en la malla curricular hasta la educación superior, siguiendo los parámetros de aquello, se creó esta universidad. Tuvimos varios graduados, por ejemplo en ingeniería en sistemas de producción andina, arquitectura andina, carreras totalmente diferentes. Este proyecto de la universidad también fue arrebatado por el famoso proceso de evaluación, ahora nos encontramos en un proceso de lucha para que sea devuelto la educación superior, está incompleto, no tenemos educación de tercer nivel. Existen una universidad privada que tiene una carrera de EIB pero no se aplica el MOSEIB porque no es parte del modelo, ahí están algunos académicos indígenas, inclusive ex funcionarios de la ex DINEIB, catedráticos muy valiosos, por supuesto que sí, pero al fin y al cabo si hay una carrera de pueblos y nacionalidades la misión principal es la de la universidad, no prevalece la necesidad de los pueblos y nacionalidades. Como una alternativa, un soporte externo me parece interesante, pero en sí, lo que los pueblos y nacionalidades apostamos desde nuestra visión y cosmovisión, es que la universidad que ahora está aprobada pero que aún tiene todo un proceso engorroso de institucionalización; esta aprobación fue reciente, hace un año apenas y actualmente tiene dos carreras, sí, volvió a funcionar la universidad pero en la categoría de Universidad Pública Comunitaria, se aspira a tener de nuevo las carreras que fueron canceladas y uno de los riesgos que tenemos es que sea con el mismo pénsum de estudios que cualquier otra universidad, lo que queremos es que sea autónomo, que no sea una universidad más del país sino una universidad auténtica, propia, autónoma, inclusive de la malla curricular porque mucho de esto va a depender la existencia del sistema de EIB, porque es justamente para que los profesionales que se forman vuelvan a sostener y a fortalecer el

sistema de educación básica, media y superior, prácticamente un círculo de trabajo conjunto.

Entrevistador: Para encerrar esta entrevista, ¿le gustaría complementar alguna cuestión que se no se haya abordado?

Entrevistado: Quisiera recalcar que el ejercicio de derecho de una educación propia para los pueblos indígenas está contemplado en la constitución actual, reconoce aquello, está en los tratados internacionales como la OIT, Tratado de los Derechos de los pueblos indígenas, todos esos instrumentos garantizan tener una educación desde su cosmovisión, desde su realidad; eso como un elemento fundamental pero viendo la realidad es que existen avances en los derechos pero en las acciones hay retrocesos desde el Estado, que nos truncan, nos arrebatan, nos quitan, prácticamente nos quieren eliminar. Me parece que en los últimos años, los gobiernos progresistas tuvieron más desaciertos para los pueblos indígenas en todos los aspectos, incluyendo la educación, nos han limitado mucho y eso no nos permite como pueblos tener esa potencia ante la diversidad, la riqueza cultural y es algo contradictorio que el Estado ecuatoriano se considera plurinacional, pluricultural, se habla del Sumak Kawsay que es un concepto propio de los pueblos, pero ya el ejercicio en sí del Estado no lo quiere asumir. Por eso, la lucha para los pueblos continuará sea por la educación, en defensa del agua, por defender nuestros territorios, etc. Solamente la unidad, la lucha lo que hace posible defender los derechos ganados no por la voluntad del gobierno, son derechos que nos ha costado muertes, encarcelamientos de dirigentes, entonces es eso, la lucha para los pueblos indígenas siempre será una herramienta fundamental para la existencia y la resistencia.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA Y SU POSTERIOR USO Y PUBLICACIÓN

Estimado/a participante, el propósito de este protocolo es solicitarle su consentimiento de uso de la entrevista investigativa en el estudio académico titulado “Política de Educación en Ecuador: Un Análisis Sociocrítico de la Aplicación del Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB”, cuyo investigador responsable es la estudiante de pregrado Dayana Paola Benalcázar del curso de Ciencia Política y

Sociología de la Universidad Federal de la Integración Latino-americana UNILA en Foz de Iguazú Brasil, quien está siendo asesorada por el docente José Ignacio Monteagudo en la investigación. Ante cualquier duda podrá contactarse con la estudiante mediante el correo electrónico dps.benalcazar.2018@aluno.unila.edu.br y por teléfono +5545999872167.

Tengo conocimiento que el estudio tiene como objetivo realizar entrevistas a profesores de Educación Intercultural Bilingüe. Mi participación consistirá en conceder una entrevista que será grabada, para posteriormente la estudiante investigadora realizar el proceso de recopilación y tratamiento de la información mediante la transcripción literal. La transcripción de dicha entrevista será el contenido susceptible de ser publicado. Entiendo que este estudio tienes fines de investigación académica y caso el entrevistado desee la estudiante investigadora le proporcionará una copia de la transcripción.

Es por ello que el Sr/ Sra. Orlando Caiza Tixilema.
manifiesta que:

1. He sido informado/a para participar como voluntario de este estudio y sobre los objetivos principales de la actividad desarrollada.
2. He sido informado/a de que los resultados obtenidos de las entrevistas serán anexados al trabajo de investigación del estudiante, y posteriormente será encaminado a la página web de la universidad a modo de repositorio, siendo un documento de fácil acceso desde cualquier aparato electrónico.
3. He sido por lo tanto informado/a de que los resultados de esta experiencia serán publicados bajo responsabilidad y a criterio del investigador.
4. He leído y comprendido toda la información señalada en esta declaración.

Y, tras la lectura de esta declaración de consentimiento la estudiante investigadora podrá hacer uso de esta entrevista en su totalidad y con los mejores fines.



Firma del participante (entrevistado)

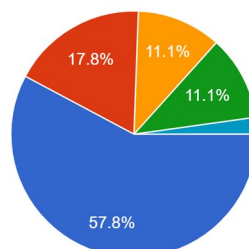
Diciembre 2022, Foz de Iguazú, Brasil

Cuestionario para Profesores de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Proyecto de Análisis Sociocrítico de la Aplicación del Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

1. Cuál es su nivel de estudios académicos?

- ☐ Licenciatura Finalizada
- ☐ Licenciatura en Progreso
- ☐ Maestría Finalizada
- ☐ Maestría en Progreso
- ☐ Doctorado
- ☐ Ingeniería Finalizada

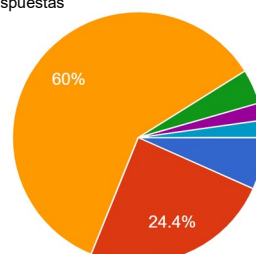


- Licenciatura finalizada
- Licenciatura en progreso
- Maestría en progreso
- Maestría finalizada
- Doctorado
- Ingeniería Finalizada

2. En cuál nivel de enseñanza se desempeña como profesor?

- ☐ Inicial
- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria (8vo a 10mo)
- ☐ Secundaria BGU
- ☐ Superior
- ☐ Otros/Relaciones Públicas

45 respuestas

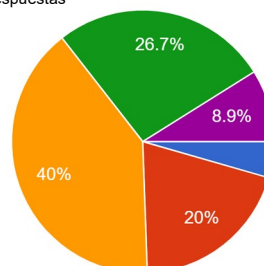


- Inicial
- Primaria
- Secundaria
- Superior
- BGU
- Relaciones públicas

3. Actualmente en Ecuador, al hablar de EIB (Kichwa- Español), cuál es la situación en la que se encuentra?

- ☐ Pésima
- ☐ Mala
- ☐ Regular
- ☐ Buena
- ☐ Excelente

45 respuestas

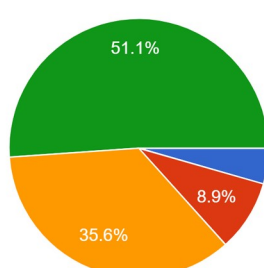


- Pésima
- Mala
- Regular
- Buena
- Excelente

4. Conoce las leyes vigentes referente a pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador y de Educación Intercultural Bilingüe?

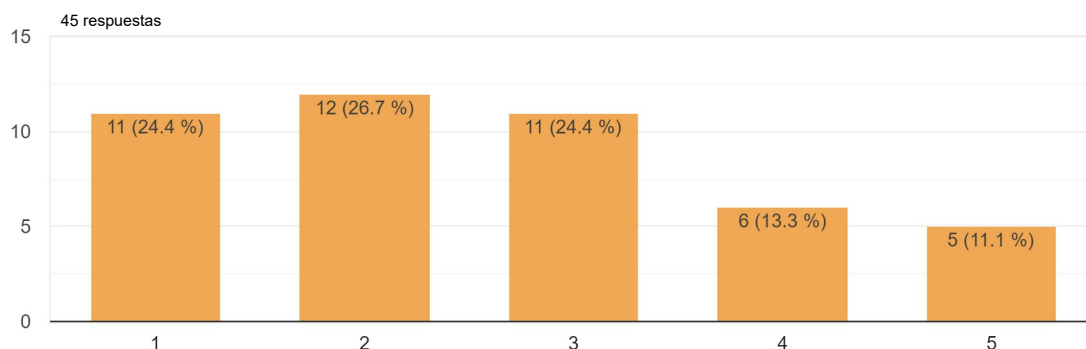
- ☐ Nada
- ☐ Muy Poco
- ☐ Poco
- ☐ Bastante
- ☐ Muchísimo

45 respuestas

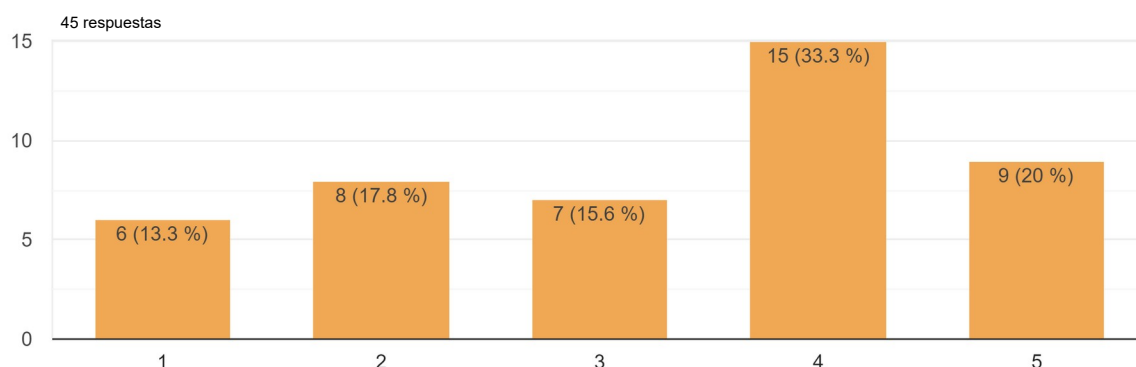


- Nada
- Muy poco
- Poco
- Bastante
- Muchísimo

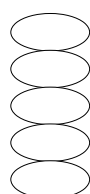
5. Que opina sobre: Las leyes y programas para la aplicación de políticas lingüísticas con respecto a la EIB son colocadas en práctica?



6. La EIB contribuye a fortalecer las necesidades psicológicas, pedagógicas e socioculturales de los estudiantes?

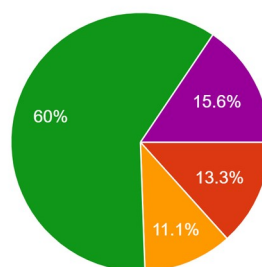


7. En qué medida las estrategias pedagógicas usadas en sala de aula fortalecen el desarrollo cultural y lingüístico de los pueblos y nacionalidades indígenas?



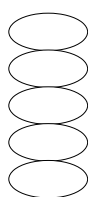
Nada
Muy Poco
Poco
Bastante
Muchísimo

45 respuestas



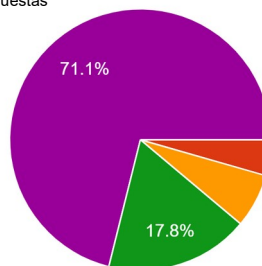
● Nada
● Muy poco
● Poco
● Bastante
● Muchísimo

8. Considera importante aplicar el MOSEIB, en relación con la realidad educativa actual?



No es importante
Poco importante
Algo importante
Importante
Muy Importante

45 respuestas



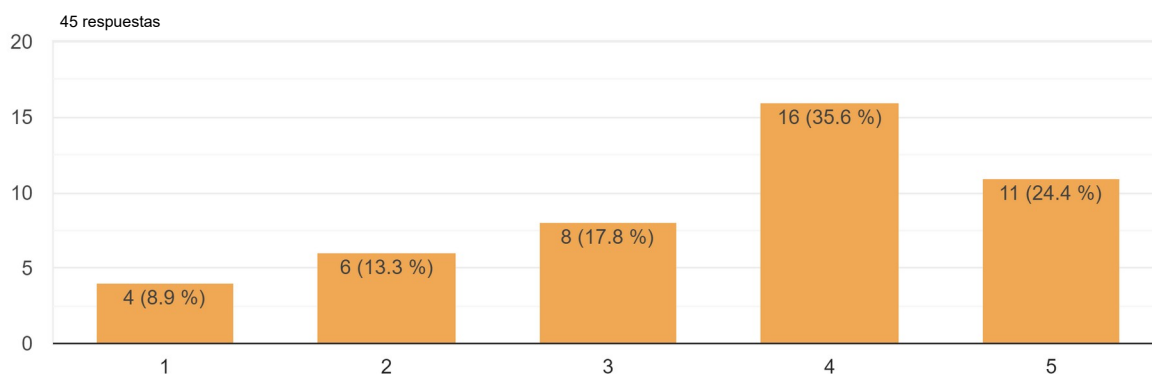
No es importante
Poco importante
Algo importante
Importante
Muy Importante

9. Considera que la implementación del MOSEIB actual prepara a los estudiantes para los diferentes conocimientos y prácticas de la vida?

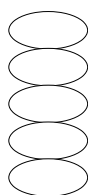


Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

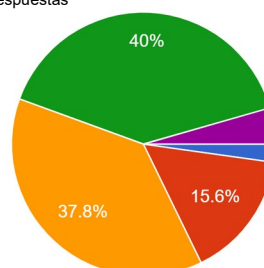


10. Los conocimientos, prácticas y características de otras culturas están incorporados en el MOSEIB?



Nada
Muy Poco
Poco
Bastante
Muchísimo

45 respuestas



Nada
Muy Poco
Poco
Bastante
Muchísimo

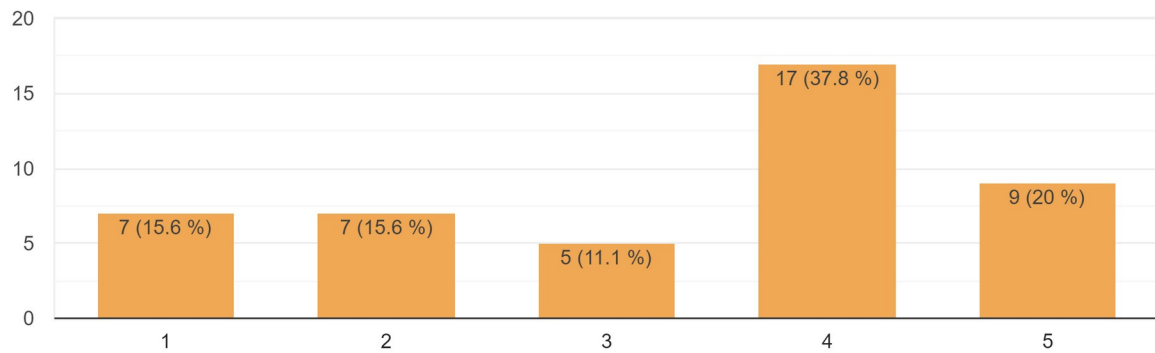
11. Usted cree que el Modelo de EIB desarrolla actitudes de investigación y promueve la autoeducación a los estudiantes?



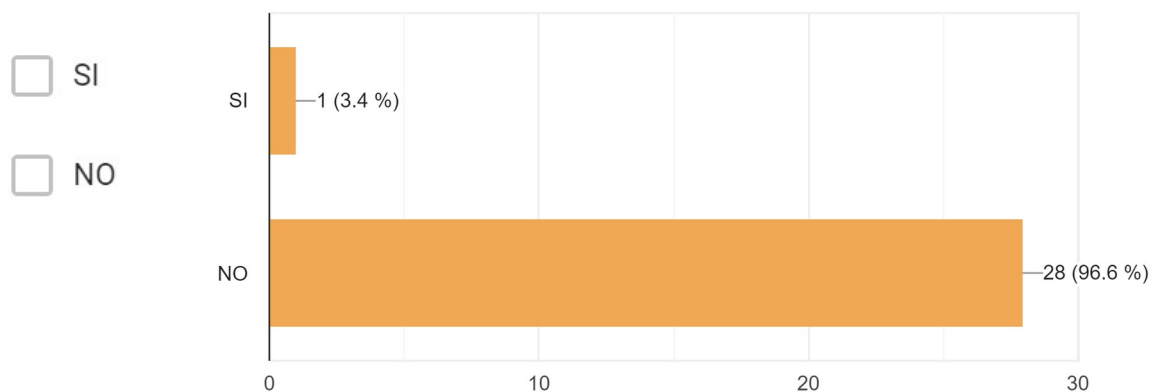
Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

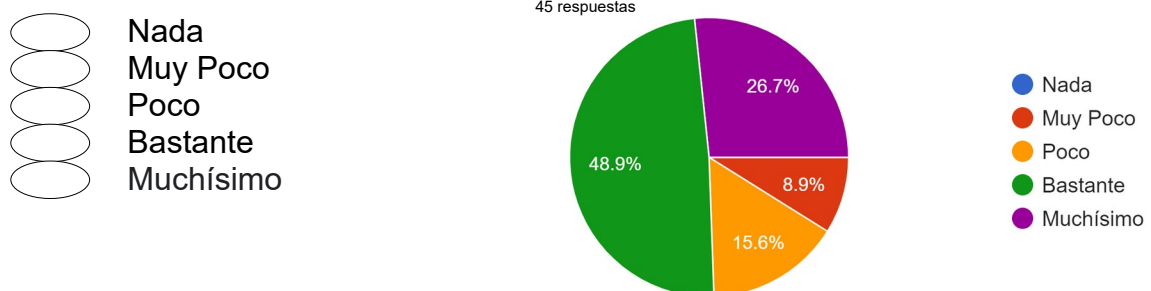
45 respuestas



12. Usted considera que el MOSEIB es aplicado de la misma manera a los centros educativos rurales y urbanos? Existen las mismas oportunidades para los estudiantes?



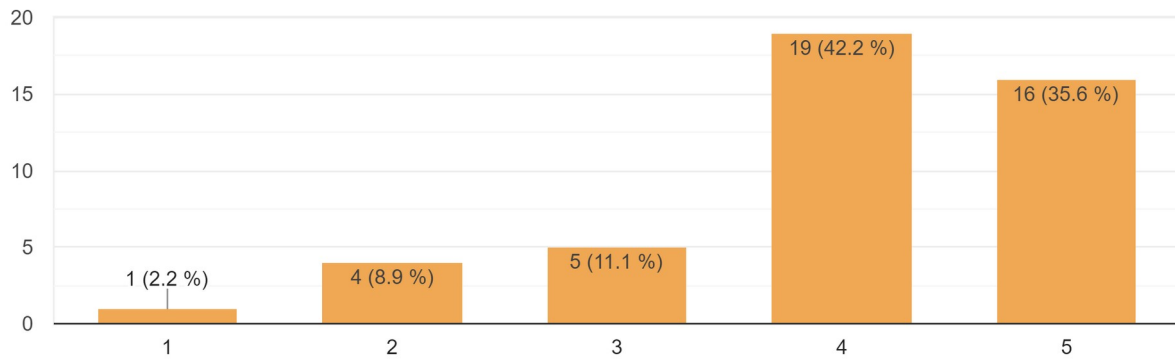
13. Considera que el MOSEIB contribuye para el uso y manutención de las lenguas ancestrales como medio de comunicación oral y escrito



14. El MOSEIB ha contribuido al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?



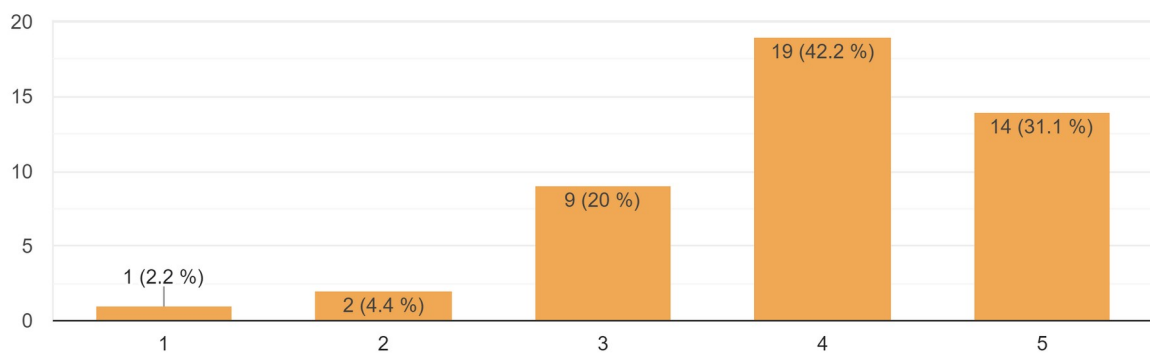
45 respuestas



15. El MOSEIB permite a los estudiantes explorar los saberes, conocimientos, valores y principios de los pueblos y nacionalidades del Ecuador?



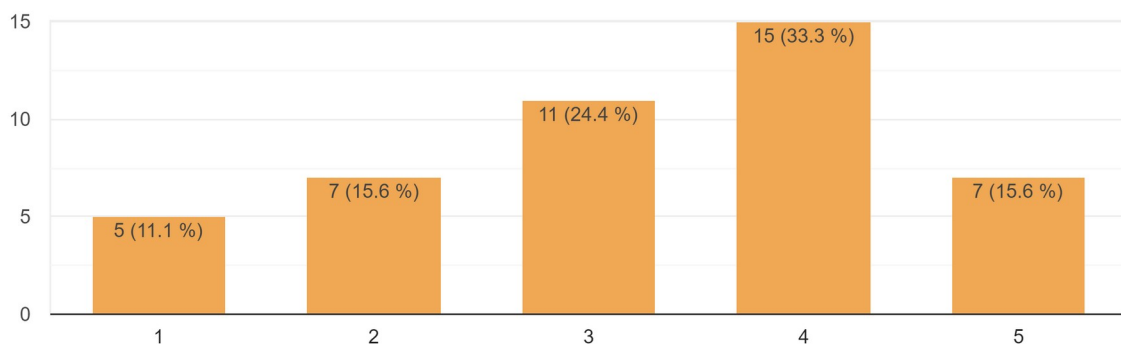
45 respuestas



16. El MOSEIB respeta los ritmos y procesos de aprendizaje de cada estudiante?

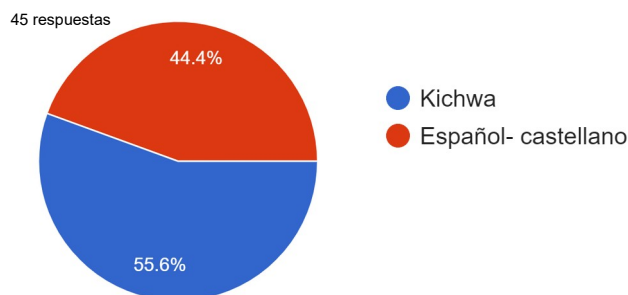


45 respuestas



17. Cuál idioma los estudiantes prefieren usar?

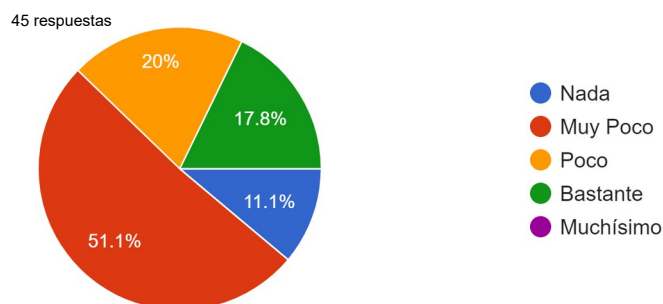
☐ Kichwa
☐ Español



Equipamiento Básico:

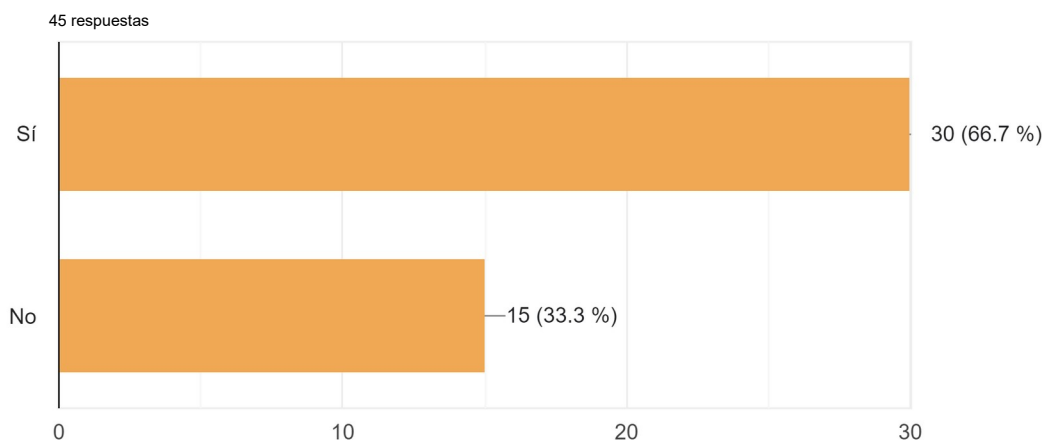
18. Existe material didáctico y pedagógico sobre el MOSEIB como libros de texto, guías metodológicas, instructivos, etc?

☐ Nada
☐ Muy Poco
☐ Poco
☐ Bastante
☐ Muchísimo



19. El material didáctico y pedagógico producido para el MOSEIB es bilingüe?

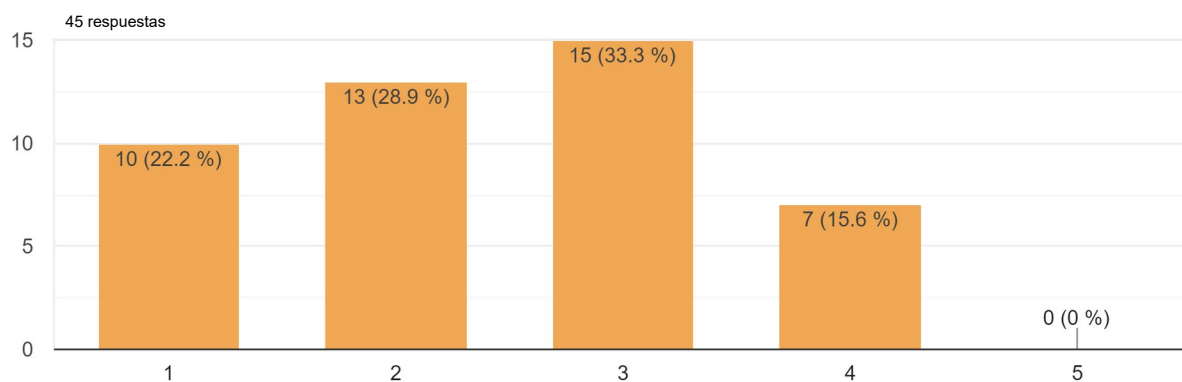
☐ SI
☐ NO



20. Como calificaría al estado y calidad actual de los muebles de la institución educativa?

1 2 3 4 5

Pésimo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente



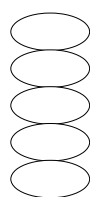
21. Cuáles son las condiciones del equipo tecnológico y de infraestructura que posee la escuela?



22. Tener capacitaciones sobre el MOSEIB podría mejorar sus prácticas docentes?

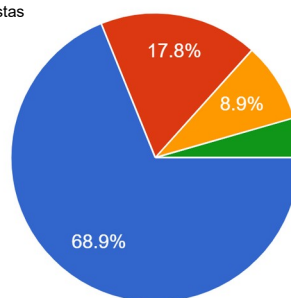


23. Dentro del período de 2020-2021, hubo algún tipo de capacitación para los profesores en el área de EIB o con referencia al MOSEIB?



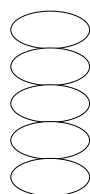
Nunca
Poco
A veces
Frecuentemente
Siempre

45 respuestas



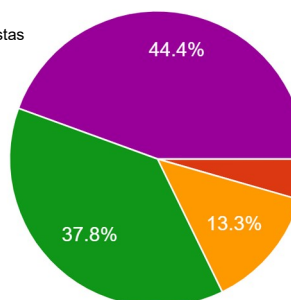
Nunca
Poco
A veces
Frecuentemente
Siempre

24. Los padres de familia forman parte del desarrollo y aprendizaje de sus hijos?



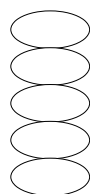
Nunca
Casi nunca
A veces
Casi siempre
Siempre

45 respuestas



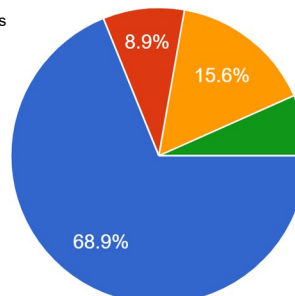
Nunca
Casi nunca
A veces
Casi siempre
Siempre

25. Algún miembro o funcionario de la Secretaria del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIBE) monitorea o ha participado recientemente de alguna actividad desarrollada dentro de la institución educativa?



Nunca
Poco
A veces
Frecuentemente
Siempre

45 respuestas



Nunca
Poco
A veces
Frecuentemente
Siempre

26. En general, como calificaría al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe?

