




**EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE EN ECUADOR
(1989-2007)**

Voces

Alexis Oviedo Oviedo



tinkuy

6

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Ediciones Abya-Yala

048528

Educación INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR (1989-2007)

VOCES

Alexis Oribe Oribe



Editorial Abya-Yala
Calle 12 de Octubre 1439 y Yajón - Apartado postal 17-11-180 - Quito, Ecuador
Teléfono: (593-2) 333 8082 - Fax: (593-2) 333 8112
Correo electrónico: info@abya-yala.com

Editorial Abya-Yala
Calle 12 de Octubre 1439 y Yajón - Apartado postal 17-11-180 - Quito, Ecuador
Teléfono: (593-2) 333 8082 - Fax: (593-2) 333 8112
Correo electrónico: info@abya-yala.com

Educación Intercultural
Bilingüe en Ecuador
(1999-2007)

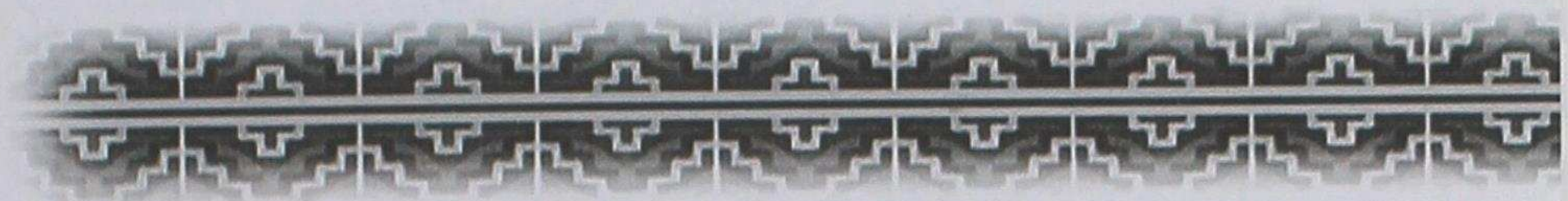
Voces

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR
Toledo N22-80 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593-2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593-2) 322 8426
Correo e.: uasb@uasb.edu.ec • <http://www.uasb.edu.ec>

EDICIONES ABYA-YALA
Av. 12 de Octubre 1430 y Wilson • Apartado postal: 17-12-719 • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593-2) 256 2633, 250 6247 • Fax: (593-2) 250 6255
Correo e.: editorial@abyayala.org • <http://www.abyayala.org>

048528

370.117/0969e



Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1989-2007)

VOCES

Alexis Oviedo Oviedo

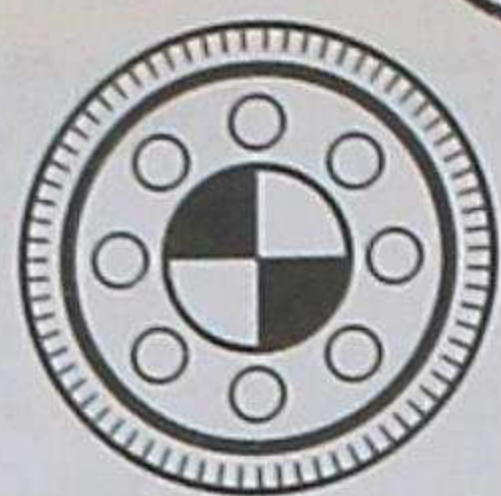


UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



ABYA
YALA

Quito, 2018



tinkuy

volumen 6

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR (1989-2007): VOCES

© Alexis Oviedo Oviedo

Primera edición

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: 978-9978-19-912-1

ISBN Ediciones Abya-Yala: 978-9942-09-576-3

Derechos de autor: 054985

Tiraje: 400 ejemplares

Impreso en Ecuador, noviembre de 2018

© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Toledo N22-80 • Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600

Fax: (593 2) 322 8426 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador

Correo electrónico: uasb@uasb.edu.ec • <http://www.uasb.edu.ec>

© Ediciones Abya-Yala

Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson • Teléfonos: (593 2) 3962800

Fax: (593 2) 250 6267 • Apartado postal: 17-12-719 • Quito, Ecuador

Correo electrónico: editorial@abyayala.org • <http://www.abayayala.org>

Coordinación editorial: Jefatura de Publicaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Supervisión editorial: Shirma Guzmán Palacios

Asistente de investigación: Atawallpa Oviedo Freire

Corrección editorial: Andrés Cadena

Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Abya-Yala

La versión original de texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión de pares ciegos, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador y de esta editorial.



ÍNDICE

Presentación / 13

Introducción / 19

1. Contexto teórico y metodológico / 23

2. La EIB en Ecuador (1989-2007) / 53

3. Fundamentos y alcances de la EIB ecuatoriana / 87

4. La EIB vista, desde la pedagogía crítica,
por sus actores / 125

Conclusiones / 219

Bibliografía / 225

Acerca del autor / 231



ADREVIATURAS

Chimpu-razo
manta ayllukuna
tukuy shunkuwan.

*A mi abuela Isabel
y a mi padre Ernesto,
hablantes del kichwa,
in memoriam.*

CO. AN	Ciencias Naturales
CEIM	Centro de Investigación de las Movimientos Sociales
CIEI	Centro de Investigaciones para la Educación Intercultural
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNE	Compañía Editora Nacional
CODENP	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
CONACNIE	Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONAICE	Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas de la Costa Ecuatoriana
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
DINIEB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DIPUIB	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe



ABREVIATURAS

CC. NN.	Ciencias Naturales
CEDIME	Centro de Investigación de los Movimientos Sociales
CIEI	Centro de Investigaciones para la Educación Indígena
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNE	Corporación Editora Nacional
CODENPE	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
CONACNIE	Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONAICE	Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas de la Costa Ecuatoriana
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DIPEIB	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe



DIREIB	Dirección Regional de Educación Intercultural Bilingüe
EB	educación bilingüe
EBI	educación bilingüe intercultural
ECUARUNARI	Ecuador runacunapac riccharimui- El despertar de los indios del Ecuador
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ERPE	Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador
FCE	Fondo de Cultura Económica
FCUNAE	Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios
FEINE	Consejo de Pueblos y Organizaciones Evangélicas del Ecuador
FENACLE	Federación Nacional de Trabajadores Agroindustriales, Campesinos e Indígenas Libres del Ecuador
FENOCIN	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras
FLACSO-E	Facultad Latinoamericana de Comunicación Social, sede Ecuador
FOIN	Federación de Organizaciones Indígenas del Napo
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, agencia de cooperación del Gobierno Federal Alemán
GTZ	German Technical Cooperation Agency
IBIS	Education for Development
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IICSAE	Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INBISH	Instituto Nacional Bilingüe Shuar



IPEIB	institutos pedagógicos de educación intercultural bilingüe
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MACAC	Instituto Técnico Superior MACAC – Intercultural Bilingüe
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	organización no gubernamental
OT	orientación teórica
PAEBIC	Programa Alternativo de Educación Bilingüe de la COFENIAE
PK	Pachakutik
PROMECEB	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
RCC	Reforma Curricular Consensuada
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SEIC	Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
SERBISH	Sistema Radiofónico de la Federación Shuar
UASB-E	Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
UNAM	Universidad Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPS	Universidad Politécnica Salesiana



PRESENTACIÓN

El libro *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1989-2007): Voces*, de Alexis Oviedo, representa en este momento histórico en el que se debate la restitución de la educación intercultural bilingüe (EIB) a las nacionalidades indígenas, una valiosa y oportuna contribución. Todos quienes buscan entender las realidades concretas de la EIB en su devenir, encontrarán en esta publicación un informe útil y relevante, cuyo argumento entrelaza el análisis documental, la reflexión teórica y las memorias de un conjunto de actores de la EIB que no solo narran sus experiencias sino también reflexionan sobre la manera cómo el diseño del sistema curricular –que constituye el núcleo de este trabajo– se nutrió de los conceptos fundamentales de la pedagogía crítica que circulaban en América Latina a partir de los años de 1970 del siglo XX.

Las propuestas educativas pueden ser analizadas como proyecto y como resultado. El libro de Oviedo es una reconstrucción de la EIB desde la experiencia de sus actores; es decir, desde el desafío que conlleva hacer educación, empezando por el diseño curricular hasta su implementación en los espacios escolares. En la perspectiva de la pedagogía crítica, el valor de este trabajo radica en la recuperación del carácter político del currículo al presentarlo como un campo de luchas políticas y epistémicas, donde los pueblos indígenas se visibilizan y reclaman un lugar propio en el presente y en el futuro, desde la recuperación de sus memorias y sus historias. Uno de los aspectos más relevantes del libro es quizás la manera cómo son incorporadas en el texto las voces testimoniales de algunos de los protagonistas de la EIB de las primeras décadas de institucionalización estatal del sistema. Estas voces, lejos de

la figura del informante etnográfico tradicional, tiene nombres propios y sus memorias de la acción no son solo el relato de experiencias llanas, sino que son reflexiones profundas de la manera cómo fueron pensados los procesos educativos a la luz de las variadas vertientes de la pedagogía crítica latinoamericana. Así, la pedagogía crítica no es la perspectiva externa que sustenta el análisis de este libro, sino más bien la perspectiva interna elaborada a partir de experiencias concretas por los actores de la EIB con los cuales Oviedo dialoga teórica y críticamente.

El trabajo de Alexis Oviedo constituye una intervención significativa en el campo de la educación ecuatoriana que busca reconstruirse sobre bases críticas que conlleven el desmantelamiento del régimen cultural del colonialismo y su carácter alienante que limita la imaginación, la creatividad, los modos de habitar y la convivencia social. A lo largo de sus páginas, varias voces reflexionan sobre la educación y las tres cuestiones fundamentales que la obligan a definirse, y son: cómo se articulan en ella las políticas del conocimiento, las políticas lingüísticas y las políticas culturales en un país, de *facto* y de *juris*, pluricultural, plurilingüe y plurinacional.

Esta novísima condición de los pueblos indígenas en Ecuador radica en las políticas del reconocimiento logradas desde las luchas colectivas y el diálogo propositivo. Como bien observa Oviedo, la lucha por la educación ha sido una dimensión de la lucha por la tierra, por la identidad y —habría que añadir— por la autodeterminación política.¹ Hacia fines de la década de 1980, la EIB tenía efectivamente ya una trayectoria. Limitados en su cobertura, para entonces había ya algunos proyectos experimentales en marcha que son reseñados en este texto (ver también el MOSEIB, en DINEIB, 1993). El retorno a la democracia (1979) amplió el campo de acción política de los sectores indígenas y populares al haberseles reconocido el derecho al sufragio. Esta nueva condición de ciudadanía plena en medio de la disolución de las haciendas movilizó a las comunidades para impulsar iniciativas propias ante

1 Los conceptos clave alrededor de los que se articularon las organizaciones indígenas y sus discursos políticos durante las décadas de 1970 y 1980 fueron “Tierra, cultura y autodeterminación”. Al definirse como nacionalidades; es decir, como comunidades políticas en sí mismas, la aspiración fue tener un estatuto de autonomía política para decidir y dirigir sus destinos, dentro de un Estado plurinacional.

el Estado. Estas luchas implicaron no solo la reivindicación de derechos, sino el derecho a tener derechos.² Este señalamiento es significativo porque demuestra la profundidad de la colonialidad del poder tanto en la vida cotidiana como también en la estructura institucional. En este contexto, la educación fue una aspiración estratégica de los pueblos indígenas en la lucha por la tierra y la dignidad. Es importante señalar, aunque sea de paso, una de las conquistas “sin historia” todavía, pero cuyos resultados confluyeron oportunamente en la implementación de la EIB, se trata de la creación de los colegios normales a inicios de la década de 1980. En el contexto de las demandas de respeto a las culturas indígenas, la formación docente de cuadros propios era un elemento clave por el rol del profesor y de las escuelas en las comunidades.

Estrechamente ligada a la lucha por la tierra y a la definición como comunidades políticas con un fuerte sentido de pertenencia, es decir, como nacionalidades, el acceso a la educación tenía dos propósitos fundamentales. Por un lado, se buscaba el dominio del “secreto poder de la escritura” (Ramón 1993, 351-72) como un objetivo urgente e inmediato. Por otro lado, la educación era vista como el espacio de reflexión, recreación y continuidad cultural, tal como se revela en los testimonios que presenta el libro de Alexis Oviedo. Esta visión doble de la educación, instrumental e inmediata, y política y a largo plazo a la vez, tuvo efectos prácticos y estratégicos en los discursos y en las prácticas durante la década de 1980. El interés predominante de las organizaciones regionales se centra en el programa de alfabetización –el interés por un dominio instrumental e inmediato de la escritura–, mientras que el seguimiento a los normales –la conquista reciente, pero controlada totalmente por el Estado– atañe a las organizaciones comunitarias locales. Durante esta década hay una clara reticencia a la educación estatal por ser un “aparato de aculturación”. Como observa Oviedo, en el imaginario colectivo está la idea de una “educación propia o alternativa” que, dentro de una política cultural más amplia, se sustente en la

2 En el contexto del Levantamiento indígena de 1990, sectores conservadores ecuatorianos clamaban por una acción represiva aleccionadora contra la movilización indígena. Al confrontarme con el líder de estos grupos en una ciudad de la Sierra, indicando que estábamos luchando por nuestros derechos, la respuesta que recibí fue contundente: “¿Qué derechos reclaman si nunca los han tenido?”.

auto-representación histórica, la valoración de las culturas propias y la relación con otros pueblos del mundo”. Para lograr estos objetivos, se decide que se “creen centros educativos bilingües en las comunidades, con planes de educación propios y con profesores indígenas” (CONAIE 1989, 232-3). Las cuestiones de fondo que se debaten al interior de las comunidades y organizaciones de base apuntan recurrente y consistentemente a las preguntas cruciales de todo proyecto curricular, en este caso, el MOSEIB: ¿qué es el conocimiento válido?, ¿quién es el sujeto que sabe y está llamado a enseñar? y ¿cuál es el rol de la comunidad en la educación?

La idea de tener una educación propia tiene una trayectoria que viene por lo menos de las escuelas de Cayambe alentadas por Dolores Caguango, desde la década de 1940. En mi concepto, en el imaginario político de las organizaciones, la idea de una educación propia no es asimilable al proyecto de educación bilingüe que asumió el Estado. La educación ofrecida por este era vista –no sin razón– como el “principal aparato de aculturación del opresor dirigido hacia los pueblos indígenas y al pueblo negro” (CONAIE, 1989: 232). Ciertamente, una propuesta educativa propia y emancipadora difícilmente podía ser asumida por un Estado monocultural, estructurado sobre fuertes legados coloniales. Así, el sistema de EIB resultó de una negociación con el Estado y por esta misma razón el MOSEIB, analizado en sus principios, su aplicación y sus límites en este libro, fue un campo de disputa por los saberes de los pueblos, por la representación y la imaginación del futuro.

En este marco de reflexión, la institucionalización de la EIB dentro de la estructura del Estado tiene dos contextos políticos e históricos notablemente diferentes que van a marcar su historia, sus enfoques y la agencia de los pueblos indígenas. Aquel que va de 1989-2007, marcado por el multiculturalismo liberal y el período 2007-2017, que se ha dado en llamar postneoliberal, con claras evidencias de hostilidad y reticencia al pluralismo cultural, lingüístico y político.

El trabajo de Oviedo se enfoca en el primer período de la EIB 1989-2007 y, particularmente, en la reconstrucción colectiva del proceso de formulación del currículo materializado en el MOSEIB, resaltando los logros, los desafíos y las dificultades que tienen que ver, sobre todo, con la aplicación del mismo en contextos sociolingüísticos,

culturales y sociales diferenciados, así como también con la formación docente y la materialidad de la institución escolar.

En fin, historizar la EIB es un campo abierto y fascinante. Más de una ocasión con algunos colegas profesores involucrados en el proceso de arrancar este proyecto en distintos niveles, concordamos en la necesidad de contar nuestras experiencias cotidianas en los estratos administrativos y en las aulas. Seguro que más allá de la historia oficial de leyes y decretos, existen otras historias que las podríamos contar con solemnidad filosófica o con humor. Alexis Oviedo ha dado un paso en esta dirección al recoger estas historias de las voces de algunos protagonistas de esa utopía llamada EIB.

En este nuevo momento histórico, hacia finales de la segunda década del siglo XXI, una nueva institución escolar comprometida con las luchas culturales y políticas de los pueblos indígenas y con la construcción de su futuro, debe ser el espacio de aprendizaje y reflexión comunitaria por excelencia. Desde esta perspectiva, la definición de los currículos corresponde a la iniciativa y a la imaginación de los propios pueblos indígenas a través de sus expertos, cuyas experiencias y saberes radican en la memoria cultural profunda. En este libro, Oviedo intenta hablar con los expertos y memoriosos educadores indígenas en vez de hablar por ellos. Así, la interculturalidad se plantea desde el conocimiento y desde las orientaciones intracomunitarias, y no desde el poder compulsivo de la cultura académica y de los discursos políticos y disciplinarios normativos que presionan por un movimiento unidireccional, a veces sin retorno.

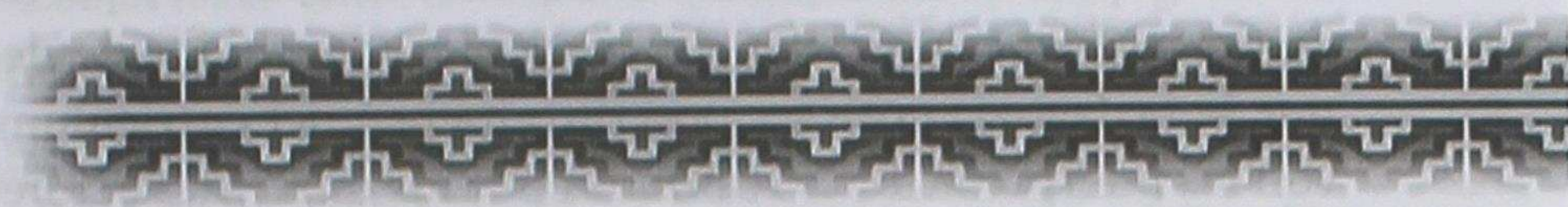
Si entendemos los procesos educativos como formas de política cultural, estos deben encarnar los valores y las instituciones intra-culturales como una plataforma sólida para proyectarse al mundo. Dolores Caguango, una de las líderes más lúcidas del siglo XX, arengó a sus seguidores a ser “como paja de páramo que cortada vuelve a crecer, para sembrar de paja el mundo”. Esta arenga cultural quiebra los discursos normativos de la etnicidad que inducen a imaginar un Estado-nación archipiélago con islas de historias, saberes y lenguas cuyo reconocimiento estatal busca acotarlas y condenarlas a redundar sobre sí mismas. Si la paja de páramo simboliza los mundos indígenas, la visión política y cultural de Caguango es “sembrar de paja de páramo el mun-

do”, dando una dimensión potencialmente universal a algo que no puede ser sino las formas de vida, los saberes, los valores y las instituciones propias de los pueblos indígenas. La interculturalidad vista desde abajo es un puente que se construye desde todas las orillas de la convivencia entre colectivos en individuos.

Con estas ideas expuestas con más detalle en las páginas de este libro o inspiradas en ellas, celebro este nuevo libro sobre educación intercultural bilingüe, esta vez de la pluma de Alexis Oviedo. Su lectura, sin duda, enriquecerá el conocimiento de este campo de saber. Espero también que motive el debate y abra las puertas a futuras indagaciones.

Armando Muyolema
Universidad de Wisconsin, Madison





INTRODUCCIÓN

La organización curricular de la educación básica en Ecuador ha tenido cambios importantes en esta última década, especialmente a partir de la LOEI.¹ Su aprobación marca un antes y un después en la organización del currículo oficial de la educación básica y especialmente en la diversificación curricular.

Por ello, es importante mirar nuevamente la situación curricular del Ecuador antes de la LOEI, cuando dos expresiones curriculares eran las que organizaban la educación básica ecuatoriana: el denominado currículo “hispano”, con el cual se educaban los niños mestizos y afroecuatorianos, y el MOSEIB para regularizar la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

Esta investigación estudia la EIB y el discurso curricular que la sustenta, desde la pedagogía crítica y considerando como objeto del conocimiento el currículo. Para ello, se estructuran cuatro capítulos. El primero realiza un desarrollo teórico metodológico, en el que se organizan las bases conceptuales y, a partir de ellas, se realiza una delimitación del estudio. El segundo presenta una contextualización de la situación de la EIB desde su perspectiva histórica y además delimita su estudio al período de tiempo analizado (1989-2007). El tercer capítulo estudia los fundamentos de la EIB, el MOSEIB y su carácter político, así como también la revalorización de las lenguas indígenas desde ambas dimensiones y la crítica a la educación formal y al sistema hispano de educación, qué directa o tácitamente implicó la existencia de la EIB. El

1 Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial 417, Suplemento 2, 31 de marzo de 2011.

cuarto capítulo analiza diversos aspectos de la EIB, a partir del estudio de dos enfoques cruciales del currículo, concebidos desde las visiones que la pedagogía crítica y poscrítica tienen del currículum, en diálogo con las interpretaciones realizadas por los diferentes actores; y contrastando brevemente con fuentes secundarias, especialmente bibliográficas. Finalmente, se arriba a las conclusiones del estudio.

En este trabajo se rescatan las voces de hombres y mujeres que vivieron la EIB y que gentilmente quisieron conversar conmigo sobre sus percepciones, anécdotas e impresiones, acerca de sus experiencias, las que se recolectaron en 24 entrevistas semiestructuradas y un cuestionario que, por motivos geográficos, se envió por correo electrónico. Este trabajo de recolección de información fue realizado en los años 2007 y 2008, como parte de una investigación más amplia. Si bien en dicha investigación se usaron fragmentos de las mismas y dentro de la categorización de algunos aspectos atinentes a dicha investigación se usaron algunos relatos, el material colectado y la riqueza de sus voces no se presentaron en toda su dimensión narrativa, fenomenológica y hermenéutica.

Estas conversaciones con el autor y sus dimensiones objetivas y subjetivas son las fuentes primarias de este trabajo. El relato vivencial sobre los procesos EBI, presentado por los hombres y mujeres que fueron educadores, padres de familia, alumnos, autoridades del Ministerio de Educación y de la DINEIB, intelectuales y líderes indígenas, son la esencia de esta investigación. Conocer aquellas interpretaciones, expresadas de manera directa desde las voces de actores que participaron en el proceso, permiten ver a la Educación Intercultural y Bilingüe en Ecuador desde sus distintos lugares de enunciación. Esto resulta importante para develar la diversidad de elucidaciones de una EIB, finalmente inscrita dentro de un esquema de organización político social hegemónico por la cultura mestiza, y dentro de los parámetros de una organización estatal, cuyas decisiones y omisiones han generado acuerdos y tensiones cruciales para el devenir de la EIB.

Algunos de los entrevistados autorizaron ser mencionados en la investigación, mientras que otros, prefirieron guardar el anonimato y sus opiniones están bajo un seudónimo (Sisa, Nina, Pacha, Tamia). Todos aprobaron que sus voces puedan formar parte de una publicación.



Los actores entrevistados, a quienes reitero mis agradecimientos, son los siguientes:

Autoridades ministeriales vinculadas a la EIB: Subsecretario de Interculturalidad, exministra de educación (Consuelo Yánez y Ariruma Kowii).

Directivos de la DINEIB: (Santiago Utitaj y Mariano Morocho).

Técnicos mestizos que han trabajado en proyectos EIB: (Yajaira Terán, María Quintero, Matthias Abram, Ileana Soto, Ruth Moya e Ileana Almeida).

Intelectuales indígenas que gestaron la EIB: (Luis Montaluisa, Ángel Ramírez y Cristóbal Quishpe Lema).

Intelectuales mestizos que miran la EIB desde la academia: (Anita Krainer, Catherine Walsh y Sebastián Granda).

Líderes indígenas: (Luis Macas y Víctor Morocho).

Docentes de educación básica / padre de familia: (Marcelo Cerda).

Alumnos de la EIB: (Sisa, Olalla; Nina, Mulaló; Pacha, San Guisel Alto).

Madre de familia: (Tamia, Turucoa).

Los relatos que sustentan esta narrativa, no se difundieron directamente y es importante presentarlos, pues, a pesar de haber pasado casi una década desde que fueron concebidos, no pierden vigencia. Continúan siendo un registro histórico muy útil como línea de base para evaluar la EIB años después de que se dieran las entrevistas. Se constituyen en un preámbulo para un estudio que dará continuidad a este, y que analizará con muchos de los mismos entrevistados el devenir de la EIB y cómo esta ha seguido su curso desde las condiciones impuestas por una década (2007-2017), bajo el régimen de la denominada revolución ciudadana.

Los textos de las entrevistas, son la fiel transcripción de los audios realizados, cuyo lugar y fecha de realización constan al final de la bibliografía. Incluir como anexos a este libro la transcripción de 25 entrevistas de aproximadamente 45 minutos cada una, significaría prácticamente duplicar el volumen de este libro, y esa es la razón por la que no se han incluido en esta publicación.

CONTEXTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

CONTEXTO DEL ESTUDIO E IMPORTANCIA

La EIB alcanzó su reconocimiento oficial por el Estado ecuatoriano en el año 1989. Desde entonces, se han realizado diversas investigaciones tanto teóricas como de estudios de caso sobre temas relativos a ella. Experiencias educativas en materia de desarrollo curricular, en la labor docente diaria y en la institucionalidad escolar han sido impulsadas por diversos actores y no han sido suficientemente sistematizadas. La innovación metodológica, el reconocimiento de nuevos saberes y aquellos que relacionan la escuela y la geografía donde esta se desenvuelve han sido gestados desde la interacción entre docentes, estudiantes y padres de familia. Pero, a diferencia de la escuela formal, con una decisiva participación de la organización comunitaria y sus líderes.

Sin lugar a dudas, la propuesta de EIB ha sido la cuna de donde salieron los líderes indígenas y, según Luis Macas, es el espacio donde se gestó el movimiento indígena.²

En la EIB y sus procesos, han tenido un peso importante lo que estos líderes tienen que decir, tanto en su percepción de los procesos, cuanto en las vinculaciones políticas de la educación y la influencia que ella tiene en la consolidación de su movimiento social. Sin embar-

2 Luis Macas, entrevistado por el autor, Quito, 3 de marzo de 2007.

go, la EIB se desarrolla dentro de un esquema de organización político-social determinado, con hegemonía de la cultura mestiza y dentro de los parámetros de una organización estatal. Por ello, las opiniones de las autoridades estatales, del Ministerio de Educación, ente rector del ramo, y otras instancias del Estado influyen con sus decisiones y omisiones en el devenir de la propuesta educativa intercultural bilingüe.

Desde la perspectiva histórico-crítica, la EIB es la heredera de los procesos de resistencia indígena que nacieron en los territorios que ahora conforman Ecuador, desde los primeros días de la invasión española. Si bien el estudio se centra en los años que van desde el reconocimiento legal de la EIB hasta 2007, ascenso de la “Revolución ciudadana”, es necesario rescatar eventos previos a 1989, para apuntalar la narrativa posterior. La EIB es un componente importante de la propuesta política e identitaria de los pueblos indígenas;³ es desde su seno que los indígenas se han ido constituyendo en los sujetos políticos de momentos históricos del país.

PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La construcción curricular normalmente es un proceso generado desde la institucionalidad estatal o desde la élite de expertos, generalmente conducida e implementada por edictos gubernamentales y hasta por políticas de Estado que marcan un carácter excluyente donde asientan su ejercicio de colonialidad.⁴ Estos modelos se conocen en materia curricular como *top down approaches*⁵ (enfoques de arriba hacia abajo) y posteriormente construyen, de manera general, visiones curriculares verticales, impositivas y homogenizantes.

Por el contrario, el MOSEIB, como sistema curricular de la EIB, es un modelo generado desde la base (*bottom up approach*),⁶ como un esfuerzo de los pueblos y nacionalidades del Ecuador que lo construyeron a partir de diferentes experiencias previas de educación indígena,

3 Ibíd.

4 Catherine Walsh, ed. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir* (Quito: Abya-Yala, 2013), 1.

5 Doune Macdonald, “Curriculum Change and Post-Modern World: Is the School Curriculum- Reform Movement an Anachronism?”, *Journal of Curriculum Studies* 35, n.º 2 (2003).

6 Ibíd.

educación popular, educación de adultos... Surge desde una decisión consciente de adaptar estas diversas propuestas de educación “liberadora” a una cosmovisión indígena. La pedagogía freireana centrada en el oprimido, las escuelas radiofónicas y tras experiencias pedagógicas, especialmente en shuar o kichwa, los aportes teóricos de la pedagogía crítica y las demandas particulares de las nacionalidades confluyen en una propuesta que cuestiona al sistema educativo vigente y su exclusión,⁷ al tiempo que construye una propuesta pedagógica que abre paso al ejercicio de derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades. En ese sentido, la propuesta EIB plantea un modelo pedagógico y curricular que responde a las necesidades de la población indígena, sus intereses identitarios y sobre todo políticos, constituyéndose en un hito y un referente para la educación de los pueblos indígenas de América Latina.

De esta manera, la importancia pedagógica de la EIB y de su MOSEIB radica además en que ambos se desarrollan como una dimensión curricular que toma en cuenta el componente cultural, ya que “la educación no puede divorciarse de la cultura, [pues] tiene un tono vivo”.⁸ Al incorporar a la comunidad y su entorno en el proceso de conocimiento, especialmente en los momentos en que es la comunidad la que valora el conocimiento construido en la escuela y convalida la utilidad del mismo para la vida y la identidad indígenas,⁹ la propuesta educativa EIB cuestiona el pensamiento eurocéntrico y la colonialidad del saber, así como sus dimensiones occidentales de ciencia y saberes, reflejados en la generación y puesta en práctica de determinados valores. La EIB es un esfuerzo de pensamiento propio de nuestra tierra que, en palabras de Fals Borda, hace renacer la confianza en lo nuestro¹⁰ y nos hace trascender esa atávica colonialidad del ser.¹¹

7 Alexis Oviedo, *Discourses and Practices of Curricular Development in Ecuador* (Düsseldorf: Lambert, 2013), 35.

8 Jader Agudelo, “Pedagogías con raíz latinoamericana: Experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente” (tesis doctoral, UASB-E, 2016), 210, <<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5263>>.

9 Ecuador, *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, Registro Oficial 278, Suplemento, 17 de septiembre de 1993.

10 Agudelo, “Pedagogías con raíz latinoamericana”, 210.

11 Santiago Castro-Gómez, “Decolonizar la universidad: La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”, en *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epis-*

Son esencialmente estos aspectos de la EIB en los que se enfoca la investigación, vistos desde la conceptualización teórica que la pedagogía crítica hace del currículo, y que considero, muestran de manera suficiente dimensiones esenciales de la EIB ecuatoriana en el período de estudio señalado (1989-2007). Pero esta investigación no quiere centrarse en una interpretación académica de la elucidación vivencial hecha por los hombres y mujeres que viven los procesos de educación interculturales y bilingües, desde sus distintos lugares de enunciación. Más bien quiere mostrar las voces de aquellos educadores, padres de familia, alumnos, intelectuales, líderes indígenas y autoridades educativas de manera directa. En ese sentido, el proyecto sigue la ruta trazada por la teoría crítica de la educación y la antropología de la educación al explorar diferentes aspectos del “Discurso”¹² curricular, como una construcción no dicotomizada entre teoría y práctica.¹³ Por ello se genera un estudio académico desde las dimensiones del discurso; no menos importante es la palabra de los informantes que lo interpretan y explican.

En la cultura andina, la palabra, su uso y quien la pronuncia tienen un sentido de autoridad. Parte de ello es “hablar” como ejercicio de autoridad en la cultura mestiza, cuando decimos “me va a hablar”, como un sinónimo de me va a reprender. El silencio es valorado y quien hace uso de la palabra lo hace sabiendo la responsabilidad y la necesidad que significa hacerlo. No se hace uso de la palabra de manera arbitraria o innecesaria.¹⁴ Es desde este contexto que rescatar las voces de hombres y mujeres que vieron la EIB y que gentilmente quisieron conversar conmigo sobre sus percepciones, anécdotas, sueños, tiene una relevancia histórica.

PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva que orienta esta investigación se centra en la teoría crítica, cuyo punto de partida es negar la brecha que hay entre teoría

témica más allá del capitalismo global, comp. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Bogotá: Siglo del Hombre, 2007), 79.

12 James Paul Gee, *An Introduction to Discourse Analysis* (Londres: Routledge, 1999), 26-8.

13 Stephen Frederick Schneck, “Michel Foucault on Power / Discourse, Theory and Practice”, *Human Studies* 10, n.º 1 (1987).

14 Avelino Cargua, conversación personal, Chambo, 23 de febrero de 2007.





y práctica. Esta brecha parte de una falsa dicotomía entre ambos conceptos. Partiendo de esto, es necesario concebir una perspectiva más amplia de la teoría para comprender las relaciones entre ambos conceptos.¹⁵ En ese sentido, la teoría estaría constituida por una combinación entre teorías científicas y teorías personales, donde estas últimas se refieren a una “implícita explicación sistemática que hace un practicante para las situaciones que encuentra y que guían sus acciones. La fuente de esas teorías personales en combinación con el conocimiento científico y la propia experiencia del practicante dentro de un ambiente determinado”.¹⁶

Desde esa perspectiva, sería mejor no hablar de teorías sino de discursos o textos¹⁷ y, siguiendo la lógica de esa construcción discursiva, tendremos que también un “Discurso”¹⁸ se construye desde el lenguaje y los valores y acciones por los cuales los otros reconocen al individuo que lo presenta, como un tipo particular de persona, comprometido en un tipo particular de situación, en un aquí y un ahora.¹⁹

La teoría crítica para pensar la educación se expresa en un paradigma relativamente joven, denominado pedagogía crítica, considerada como el “mejor paradigma disponible para la educación, donde se sintetizan diferentes enfoques previos que desarrollan una crítica consistente a las condiciones sociales de la educación.”²⁰ Sin embargo, es crucial para desarrollar el proceso investigativo definir conceptos que permitan delimitar el fenómeno de estudio y a la vez orientar una comprensión suficiente del mismo.

15 Morwenna Griffiths y Sarah Tann, “Using Reflective Practice to Link Personal and Public”, citado en “Leisure Theory and practice, a critical approach”, ponencia presentada por Mary Greenwood Parr (IX Congreso de Investigación en Esparcimiento, Wolfville, 13 de mayo de 1999).

16 *Ibíd.*, 1.

17 Tomaz Tadeu Da Silva, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (Bello Horizonte: Auténtica, 1999), 4.

18 James Paul Gee hace una diferenciación entre discurso y Discurso, en donde el primero es concebido como el lenguaje en uso, como en el caos de las conversaciones o relatos en tanto que Discurso se lo mira como el lenguaje vinculado a los valores, acciones y prácticas. Gee, *An Introduction to Discourse Analysis*, 22.

19 *Ibíd.*, 22.

20 Willem L. Wardekker y Siebren Miedema, “Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation”, *Curriculum Inquiry* 27, n.º 1 (1997): 45.

El objeto del CONOCIMIENTO

El objeto del conocimiento para este estudio es el currículo, y, desde diversas perspectivas, se lo analiza y conceptualiza. El currículo puede ser visto desde un carácter técnico o desde su enfoque sociohistórico; se lo considera también como un sistema formado por objetivos, metodología, recursos y evaluación.²¹

Gimeno Sacristán considera que hay cuatro enfoques para comprender el currículo. Así, el currículo puede ser entendido como: una expresión de lo culto y del lenguaje académico, un sinónimo de programa, una base de experiencias, un mandato tecnológico o un puente entre la teoría y la práctica.²²

Desde la visión del currículo como una base de experiencias, Marsh y Willis lo definen como un “conjunto de planes y experiencias que emprenden los estudiantes bajo la guía de la escuela”.²³ Más adelante subrayan que esta aproximación no es suficiente por cuanto el currículo es algo más que las interacciones que se dan entre profesores y estudiantes, puesto que se insertan en un proyecto educativo global.²⁴ Esta visión necesariamente debe tomar en cuenta aspectos sociohistóricos por cuanto “el currículo puede ser comprendido desde un sentido integral solamente si este es contextualizado económica, política y socialmente [...] aislar el currículo de estos contextos interactuantes es simplemente un absurdo”.²⁵

Desde la pedagogía crítica, hay diversas apreciaciones que hacen diversos autores sobre el currículo. Así, se considera el uso que hace Apple del concepto de hegemonía y que mira al currículo como un instrumento que ayuda al convencimiento ideológico y la dominación desde sus dos vertientes, estructurales y relacionales, siendo un cuerpo no neutro ni desinteresado de conocimiento. Al mismo tiempo, se consideran las

21 Oviedo, *Discourses and Practices*, 23.

22 Gimeno Sacristán, *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 1991), 4.

23 Colin J. Marsh y George Willis, *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (Nueva York: Pearson / Merrill Prentice Hall, 1999), 11.

24 *Ibíd.*, 13.

25 William Pinar et ál., *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses* (Nueva York: Lang, 1995), 244.



precisiones que hace Giroux al concepto de currículo como política cultural, por tanto, un ente que involucra la construcción de significados y valores culturales, a la vez que un espacio para la oposición, la resistencia, y los conceptos de emancipación y liberación.²⁶ Sin embargo, dado que el estudio topa directa o tangencialmente aspectos relativos a la identidad, a la relación saber-poder, la representación, la participación y la interculturalidad, entre otros, se consideran además algunos aspectos del discurso curricular desde una visión poscrítica, que no entran en contradicción con las apreciaciones discursivas del currículo concebidas por la pedagogía crítica, sino que más bien aporta a comprender aspectos particulares presentes en el problema de estudio.

A partir de esas premisas, se subraya el carácter político del currículo y es visto como “un problema de poder, producido mediante la producción de reglas y estándares de verdad”.²⁷ Si bien no es posible tener una adscripción exclusiva a uno de los conceptos propuestos de manera exclusiva por los autores de la pedagogía crítica, considero que el que más se acerca a la realidad del estudio es aquel que lo mira como un puente entre la teoría y la acción.

Siguiendo con un marco conceptual que defina al currículo de la manera más adecuada para los propósitos de esta investigación, Stenhouse presenta su concepción: “Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.²⁸

El currículo entonces se relaciona con la dialéctica entre teoría y práctica; dialéctica que desarrolla la práctica curricular como un resultado de contribuciones críticas a la educación. Fernando Garcés y Soledad Guzmán, estudiosos de la diversificación curricular quechua, consideran que esta visión de currículo es actualmente la más aceptada por los teóricos debido a que, en esta materia, hay un declive en el predominio del tradicional paradigma científico positivista, a la vez que un de-

26 Michael Apple, citado en Da Silva, *Documentos de identidad*, 23-5. Henry Giroux, *ibíd.*, 26-8.

27 Thomas Popkewitz, “The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions”, *Curriculum Studies* 29, n.º 2 (1997): 154.

28 Lawrence Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (Madrid: Morata, 1991), 29.

bilitamiento de la perspectiva exclusivamente psicológica sobre la teoría y la práctica en la escuela. También debido a que han resurgido el pensamiento crítico en la educación y hay un acumulado de experiencias sobre programas y políticas de cambio curricular y una mayor concientización de los maestros sobre su rol activo e histórico en la educación.²⁹

Por todo lo mencionado anteriormente, se puede concluir que el currículo no es un grupo de acciones creadas por los “expertos” de las instituciones, sino más bien un resultado de los análisis realizados a problemas concretos de las prácticas diarias de las escuelas. En este análisis, necesariamente se debe considerar la subjetividad de los actores que intervienen en el proceso: profesores, estudiantes y padres de familia, con lo cual, el currículo no puede ser visto como una práctica aislada de la sociedad en la cual este pretende actuar, ni del marco institucional previamente determinado.³⁰ Sin embargo, se deben subrayar los contextos históricos y culturales donde se develan contradicciones estructurales de clase, pero también otras, producto del posicionamiento de las formas de conocimiento y su asociación con el poder y la resistencia, así como las que devienen de ejercicios erráticos y acertados de la interculturalidad y desde los diversos posicionamientos identitarios.

ORIENTACIONES TEÓRICAS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez definido el objeto de conocimiento, concepto desde el cual miraremos la realidad que se va a estudiar, elaboraremos las orientaciones o perspectivas teóricas³¹ que organizarán el estudio y que permitirán una comprensión suficiente del problema. A partir del currículo, definido desde la teoría crítica en general y desde la pedagogía crítica en particular, se puede dar muchas miradas a la EIB en Ecuador. Es desde el objeto del conocimiento desarrollado por la pedagogía crítica desde donde se desarrollarán “proposiciones teóricas específicas a la realidad

29 Oviedo, *Discourses and Practices*, 27.

30 *Ibíd.*, 27.

31 Ruth Sautu, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert, *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología* (Buenos Aires: CLACSO, 2005), 59.

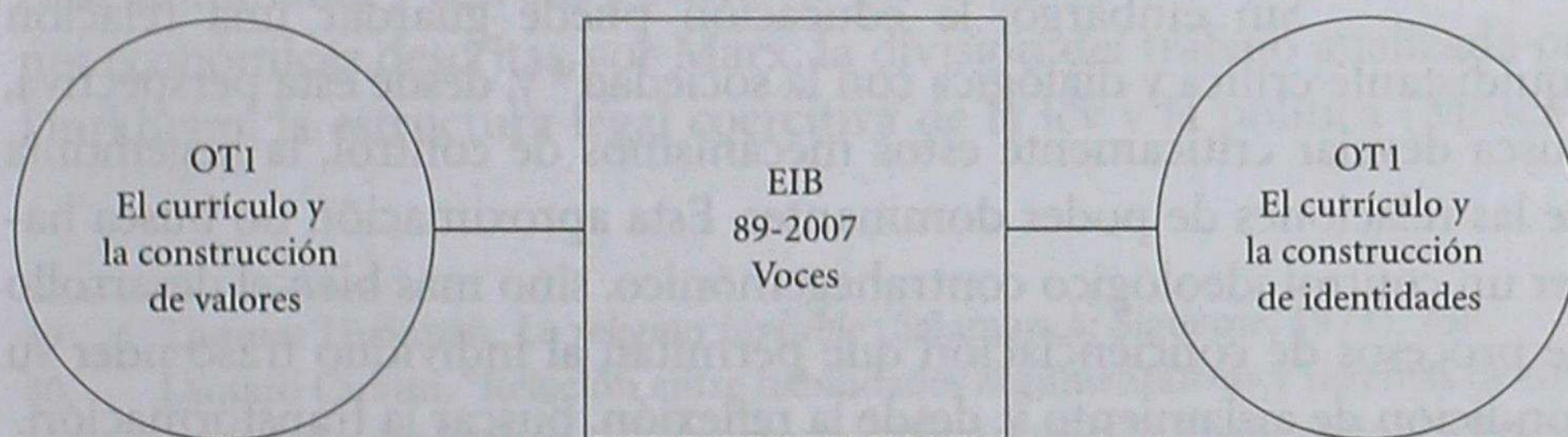


social, que se pretende estudiar”.³² Estas proposiciones teóricas orientan de manera más específica y delimitan nuevamente el estudio de la EIB. Por lo visto anteriormente, desde las apreciaciones que hace Popkewtiz³³ del currículo, enfocándolo como un problema de poder y enfatizando en aspectos desarrolladas por Apple, Giroux,³⁴ y los autores poscríticos, las orientaciones teóricas que se consideran en este estudio son dos:

- a) El currículo desde el convencimiento ideológico y la dominación, con sus dos vertientes estructurales y relacionales: la construcción de valores culturales, tanto como espacio para la oposición y la resistencia, como para el surgimiento de los conceptos de emancipación y liberación.
- b) El currículo y la construcción de identidades y ciudadanía, desde la participación, la representación y la interculturalidad.

Para cada una de ellas, se consideran conceptos que sustentan dichas orientaciones y que posteriormente darán lugar a la generación de las líneas de investigación, preguntas y objetivos de la misma. Pero, en la construcción de la narrativa, se toman en cuenta como fuentes primarias la interpretación que hacen los diversos actores entrevistados acerca de estos aspectos en la EIB.

Gráfico I **Orientaciones teóricas**



Fuente y elaboración propias.

32 Ibíd., 34.

33 Popkewitz, “The Production of Reason”.

34 Da Silva, Documentos de identidad.

Conceptos que sustentan las orientaciones teóricas

ORIENTACIÓN TEÓRICA 1. EL CURRÍCULO Y LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES

Convencimiento ideológico

En la educación, y por ende en el currículo, está presente la ideología. La presencia ideológica en la educación no puede eliminarse, pues además del *Weltanschauung* (visión del mundo) que tienen todos los individuos, generado desde las tradiciones, los hábitos y sus compromisos políticos, consciente o inconscientemente contruidos,³⁵ esta se hace presente en el ámbito educativo y en el currículo desde la influencia ejercida por la ideología dominante mediante sus aparatos y mecanismos de reproducción. Partiendo de una relación educación-sociedad en la cual la primera se subordina a la segunda, la educación cumple las funciones de reproducción, en particular ideológica, como mecanismo que afirma el ejercicio del poder y la hegemonía dominantes.³⁶ La estructura social y sus relaciones establecen su dominio desde un ejercicio del poder que no está dado por la fuerza, sino por medio del convencimiento, el gobierno de la mente del individuo y su autogobierno. Este ejercicio, junto con el disciplinamiento, es connatural a las instituciones, entre estas, las educativas.³⁷ Simultáneamente, generan un estado de naturalización de dicho dominio en el individuo. Este conjunto continuo y sistemático es el convencimiento ideológico *per se*.

Sin embargo, la educación puede guardar una relación equidistante crítica y dialógica con la sociedad³⁸ y, desde esta perspectiva, busca develar críticamente estos mecanismos de control, la hegemonía de las relaciones de poder dominantes. Esta aproximación no busca hacer un control ideológico contrahegemónico, sino más bien el desarrollo de procesos de concienciación que permitan al individuo trascender su condición de aislamiento y, desde la reflexión, buscar la transformación.

35 Giuseppe Flores d'Arcais, "La educación: diálogo, convencimiento, consenso", *Revista de educación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España), n.º extraordinario (2004).

36 Edison Paredes. "Educación y sociedad", documento inédito, UASB-E. Quito, 2016, 11.

37 Michel Foucault, *Dits et écrits 1954-1988* (París: Gallimard, 1994), 3: 635-57.

38 Paredes, "Educación y sociedad", 13.

Dominación

Hay una relación intrínseca entre dominación e ideología; es la ideología el mecanismo que favorece la dominación. La ideología es la característica de los sistemas de significado, los cuales son sistemas objetivizados que relacionan la experiencia de la vida de cada día a un ámbito de realidad trascendente, que permiten al organismo humano trascender su naturaleza biológica.³⁹ Los sistemas de significados informales son aquellos que conforman lo que Padilla, Douglas y López (2010) definen como “argumentación cotidiana”.⁴⁰ Estos sistemas sirven para legitimar la dominación y sostener el privilegio.

Al mismo tiempo, la dominación puede, en efecto, ser enmascarada desde la ciencia y la técnica, al operar estas como ideologías, según nos lo mostraron ya Adorno, Marcuse, Foucault y Habermas.⁴¹ “La dominación consiste en relaciones de poder que son ‘sistemáticamente asimétricas’, basadas en el privilegio u la posesión de una porción del excedente. Y, dado que el privilegio no puede mantenerse durante mucho tiempo fundándose solo en la violencia física, se requieren también mecanismos de ocultación y formas ideológicas de consentimiento”.⁴²

Sin embargo, aun cuando las clases o sectores dominados estén conscientes del ejercicio de dominación y tengan una conciencia práctica y puedan reflexionar acerca del hecho de que son capaces de liberarse,⁴³ hay una serie de relaciones sociales objetivas que los une con la clase dominante y con sus posiciones ideológicas, tales como las relaciones económicas descritas por Marx, la división del trabajo analizada por Durkheim, la estructura legal coercitiva de la ley y la política (Mosca)⁴⁴

39 Thomas Luckman, *La religión invisible* (Salamanca: Sígueme, 1973), 258.

40 Lautaro Cirami, “Relación entre habilidades argumentativas y sistemas de foros virtuales” (conferencia, VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI, Jornadas de Investigación X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, 2014).

41 Antonio Ariño Villarroya, “Ideologías, discursos y dominación”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 79 (1997).

42 *Ibid.*, 204.

43 Paulo Freire, “Cultural Action and Conscientization”, *Harvard Educational Review* 40, n.º 3 (1970).

44 Ariño Villarroya, “Ideologías, discursos y dominación”, 200.

y el hábito y la costumbre explicado por Lenski⁴⁵ y posteriormente por Bourdieu. De manera particular, en sociedades poscoloniales, es determinante asimismo el ejercicio de la colonialidad del poder, del saber Quijano⁴⁶ y del ser Grosfoguel.⁴⁷ Estos factores objetivos dificultan el proceso de concienciación y el compromiso de transformación de la realidad.

Valores, axiología y construcción de valores culturales

Una de las aproximaciones más recientes de la filosofía es el valor, desde distinguir el ser del valer.⁴⁸ Generalmente se asume que el valor es “un principio o conjunto de principios y preceptos de carácter moral específicos del ser humano que lo identifican, le dan personalidad y rigen su existencia, [...] se lo relaciona con el deber, el qué decir, el cómo actuar, las reglas y normas impuestas en función del bien y del mal”.⁴⁹ El estudio de la axiología se centraba en la calificación de valores aislados en función de esta polaridad; sin embargo, dado que se advierte que ambos polos están unidos por un hilo sutil, se ha hecho necesario profundizar el estudio de la axiología desde la naturaleza propia del valor.⁵⁰

En el entorno globalizado e intercultural, toma mayor relevancia el estudio de los valores desde dimensiones más amplias, ya que lo que está bien en cierta cultura puede ser visto como “malo” por otra. Asimismo, el imperativo de la mundialización obliga a los individuos a enfrentarse a sus problemas cotidianos desde una perspectiva axiológica. En ese contexto, hay además una relación conceptual entre la educación, los valores y la experiencia axiológica.⁵¹ Al ser la educación un espacio de reproducción social, es, por ende, un espacio de repro-

45 Ibíd.

46 Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *Colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales*, comp. Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2000).

47 Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, comp., *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Siglo del Hombre, 2007).

48 Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores?: Introducción a la axiología* (México DF: FCE, 1995), 11-23.

49 Edison Paredes, *La Filosofía y sus laberintos* (Quito: CEN, 2011), 31.

50 Frondizi, *¿Qué son los valores?*, 1.

51 José Manuel Touriñán López, “Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación”, *Revista Española de Pedagogía* 64, n.º 234 (2006).

ducción de prácticas culturales, ideología y valores que forman el marco cultural desde el cual un individuo concibe y da sentido al mundo.⁵²

En sociedades multiculturales, hay una tensión entre la defensa de la propia identidad, y la identidad de la comunidad más cercana frente a valores y prácticas culturales de la cultura dominante. Cuando hablamos de esta, nos referimos a “las prácticas sociales y representaciones que afirman los valores centrales intereses, y preocupaciones de la clase social en control de la riqueza material y simbólica de la sociedad”.⁵³ Consecuentemente, los grupos culturales que viven en condiciones de subordinación son parte de la cultura subordinada; sin embargo, las culturas subordinadas y subculturas constantemente resisten y responden a la propuesta dominante, lo cual es posible debido a que la cultura dominante no puede garantizar total control sobre los grupos y culturas subordinadas.⁵⁴

Valores en la oposición y la resistencia

El ser humano está sujeto a los valores que le impone determinada sociedad, pero, al mismo tiempo, tiene la posibilidad de criticar dichos valores y, entonces, se convierte en un creador de valores. Es en ese sentido que el ser humano trasciende el ámbito del “deber”, el cumplimiento de los valores que está obligado a cumplir, para pasar al ámbito de aquello que es “capaz” de hacer.⁵⁵

Desde esta misma perspectiva en que la educación, desde su ámbito reproductor por medio de la institución educativa, inculca y hasta obliga a los individuos a desarrollar determinados valores para legitimar la ideología dominante, se erige la escuela como espacio de resistencia donde se puede generar la oposición a dichos valores.

Es en la escuela donde se da un interjuego entre las culturas escolares dominantes y subordinadas y, en este espacio, desde una conducta de oposición, los estudiantes, con sus limitados recur-

52 MacLaren “Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts”, en *The Critical Pedagogy Reader*, edit. Antonia Darder, Marta Baltodano y Rodolfo D. Torres (Nueva York: Routledge / Farmer, 2002), 71.

53 *Ibíd.*, 75.

54 *Ibíd.*

55 Paredes, *La filosofía y sus laberintos*, 14.

qué se debe resistir, creando la necesidad concreta de resistir.⁶⁵ Por otra parte, así como la identidad es una capacidad liberadora, puede ser un instrumento usado por el poder, si es que es vista como un *modus operandi* privilegiado de articulaciones políticas que, desde la civilización occidental, da un carácter de membresía cívica, con sus privilegios y beneficios.⁶⁶ Desde esta perspectiva de poder, la identidad se opone a la alteridad, pues la primera se genera en oposición y exclusión del “otro” y, por tanto, la lucha identitaria se vuelve pernicioso, ya que se generan diferentes sentidos de pertenencia que derivan en posiciones culturales y políticas que terminan beneficiando al proyecto hegemónico del poder.

Ciudadanía

El concepto de ciudadanía es una cuestión polémica, por cuanto su ejercicio es visto de manera distinta en los distintos Estados donde se ejerce. En la actualidad, el concepto difiere notablemente de aquel desarrollado por los griegos y que sería el origen del mismo. Desde una perspectiva general, la ciudadanía es un instrumento poderoso para la cohesión social (*social closure*), visto al interior de la sociedad a partir de las representaciones que hacen sus diferentes miembros con sus propias posiciones socioeconómicas y, a la vez, desde la perspectiva estatal, como un mecanismo de cohesión generado por los Estados desde fronteras legales, conceptuales e ideológicas que diferencian sus ciudadanos de los “extranjeros”.⁶⁷

Muchos autores han identificado el concepto de ciudadanía con el de identidad. Ambos conceptos han sido abordados desde varios enfoques conceptuales y por ello se los puede mirar como polisémicos, y pueden ser analizados desde diversas adscripciones teóricas. Pero es la disputa política la que, ante todo, ha ido reconfigurando ambos conceptos⁶⁸ y por ello la referencia específica al concepto de ciuda-

65 Alcott, citado por Oviedo “Mestizo-Indigenous Identities”, 12.

66 Sally Munt, “Framing Intelligibility, Identity and Selfhood: A Reconsideration of Spatio-Temporal Models”, *Reconstruction* 2, n.º 3 (2002): 11.

67 Rogers Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany* (Cambridge [MAS]: Harvard University Press, 1992), 48.

68 Simón Pachano, “Ciudadanía e identidad”, en *Ciudadanía e identidad*, edit. Simón Pachano, 13-66 (Quito: FLACSO-E, 2003).

danía será asumida desde un enfoque político, sin forzar las separaciones que pudiera tener con el concepto previamente estudiado.

Desde esta perspectiva, el concepto de ciudadanía parece integrar a la vez las exigencias de justicia desde los derechos individuales y de pertenencia comunitaria, como un vínculo con una comunidad particular. Sin embargo, el hecho de que, en varias sociedades, sus miembros no apelen a esas dimensiones constitutivas, manifestado, por ejemplo, en la desidia del uso de su derecho al voto o en la poca importancia que se da a los sentidos de pertenencia a su comunidad, así como el confundir ciudadanía como una condición legal con la ciudadanía como actividad deseable y participativa plantean nuevas teorizaciones del concepto, vinculándolo de nuevo a la identidad y a la conducta de los ciudadanos individuales.⁶⁹

Alrededor del mundo, no se han delimitado las barreras política o meramente científicas acerca del concepto de ciudadanía; sin embargo, en Ecuador, la incorporación del concepto ciudadanía y otros como etnicidad, multiculturalismo, tolerancia, participación, representación, derechos... abre el debate y replantea concepciones y prácticas en organizaciones sociales y políticas. En Ecuador, estos vinieron junto a la incorporación de las demandas culturales e identitarias, que trajeron como consecuencia el cuestionamiento al “proyecto de mestizaje” que, desde un tipo de indigenismo, miraba que el indio iba a redimirse desde su integración en la sociedad mestiza. El cuestionamiento del proyecto del mestizaje significó, asimismo, develar juicios de valor que se mantenían en la sociedad ecuatoriana y que mostraban como normales y legítimas formas abiertas de exclusión social⁷⁰ desde la sociedad blanco-mestiza a esos que no pertenecían cultural o económicamente a ella y que eran tradicionalmente indígenas y afroecuatorianos.

De esta forma, si bien había una ciudadanía ecuatoriana para todos lo que habían nacido en el país, se develaban ciudadanos de primera clase y de segunda clase en materia de ejercicio de derechos, y en muchos aspectos, se excluía en esta materia de manera directa a los miembros de sectores considerados subalternos en términos étnicos,

69 Will Kymlica y Wayne Norman, “Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory”, *Ethics* 104, n.º 2 (1994).

70 Pachano, “Ciudadanía e identidad”, 31.

económicos o culturales. A partir de estos considerandos, el concepto de identidad principalmente étnica tiene una connotación más amplia que el concepto excluyente de ciudadanía. Incluso se desarrolla un concepto denominado ciudadanía étnica,⁷¹ donde no se reivindican solamente aspectos culturales, sino también el reconocimiento de estos grupos como un nuevo tipo de actor y, sobre todo, de su bagaje intelectual de reflexiones que abarcan contextos y temáticas más amplias. Así, trasciende el problema particular y el entorno geográfico local para ir hacia un pensamiento panindígena que deja en segundo plano las diferencias regionales y pone en relieve las similitudes que hacen posible la acción política.⁷²

Participación y representación

La participación generalmente se ha concebido como un proceso de dar oportunidades, pero, al mismo tiempo, para ser tal, tiene como condiciones previas compromisos impuestos específicos desde y hacia los mismos participantes. Desde esta doble perspectiva de mirar la participación, puede verse que “tiene, por un lado, un fuerte compromiso con la emancipación y, al mismo tiempo, decae en medidas y regulaciones, que, por lo general, son absolutamente directivas, precisas y jerárquicamente estructuradas”.⁷³

Desde el enfoque educativo que nos ocupa, pueden verse ambas perspectivas, las cuales están en menor o mayor grado direccionadas según el tipo de educación que se desarrolle, sea esta con carácter liberador o con carácter reproductor, y al mismo tiempo desde la agencia y visiones de resistencia que se desarrollen en los grupos involucrados en estos procesos.

En el caso ecuatoriano, las perspectivas de participación, especialmente desde la última década del siglo pasado, han tenido dos dimensiones: la primera, sustituyendo a la ciudadanía civil desde la inciden-

71 Andrés Guerrero, “La desintegración de la identidad étnica en el Ecuador: de sujetos indios a ciudadanos étnicos”, citado por en Xotichtl Leyva Solano, “¿Antropología de la ciudadanía?... étnica: En construcción desde América Latina”, *Liminar* 5, n.º 1 (2007).

72 *Ibíd.*, 45.

73 Kerlyn Quaghebeur, Jan Masschelein y Hoai Huong Nguyen, “Paradox of Participation. Giving or taking part?”, *Journal of Community & Applied Social Psychology* 14, n.º 3 (2004): 154.

cia de grupos organizados para enfrentar demandas sociales y económicas desde dimensiones de participación directa y acción política, y la segunda, desde una negación de lo institucional y procedimental. Así, la “participación política” se ha puesto como condición insustituible de la ciudadanía y como un requisito previo para obtener la condición ciudadana.⁷⁴

El análisis que hace Pachano, de manera particular, tiene asidero en un grupo social que se constituyó en actor social y en sujeto político: los pueblos indígenas, los principales beneficiarios de la EIB y generadores de uno de los movimientos sociales más importantes de la región a fines del siglo pasado. En efecto, son los pueblos indígenas, los actores políticos que asumen un nuevo ejercicio de participación pública, desde una participación étnica.⁷⁵ Esta perspectiva de participación donde se subraya su carácter político es cuestionada por una visión liberal que considera a la representación enfrentada con la participación, negando aspectos de la segunda en lo atinente a sus componentes relativos a la democracia, especialmente en los entornos institucionales y procedimentales.⁷⁶

Sin embargo, los mecanismos institucionales y procedimentales históricamente han excluido a estos sectores y sus demandas, por lo cual es este nivel de representación, otra vez, con un carácter eminentemente político, el que logra cristalizar o por lo menos incluir en el debate sociopolítico propuestas anticoloniales e incluyentes. Estas miran hacia la transformación de las condiciones de opresión y explotación, sin limitar su accionar a la participación político-electoral, sino proponiendo una visión alternativa a la visión liberal, donde se incluyen temas como la interculturalidad, el sujeto colectivo y el relacionamiento con la naturaleza articuladas en una estrategia política.⁷⁷

74 Pachano, “Ciudadanía e identidad”, 51.

75 Maldonado Ruiz, Luis. “Ecuador: participación política indígena”, en *Población indígena: derechos y participación: Aportes al debate multicultural desde la perspectiva nacional y regional*, comp. y edit. Denise Gonzales Zamalloa Ismael Oliva Viguria (Lima: Congreso de la República-Comisión de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos, Ambiente y Ecología / Fundación Konrad Adenauer-Programa Regional Participación Política Indígena en América Latina, 2007), 183.

76 Pachano, “Ciudadanía e identidad”, 54.

77 Maldonado Ruiz, “Ecuador: participación política indígena”, 183.

La perspectiva asumida de representación y participación desde el enfoque político es un cuestionamiento necesario a los procedimientos normalizadores y fronteras en las cuales se quiere enmarcar a las acciones de los participantes. Es buscar y ampliar otros espacios que impliquen la discusión, la contestación, la lucha y la resistencia a las estructuras, pero, a la vez, a los mismos enfoques participativos formales.⁷⁸ Son esos sentidos politizados los que han demostrado su efectividad en la resistencia frente a los modelos hegemónicos, el cuestionamiento de las formas de ciudadanía oficiales y la reconceptualización de estructuras como el Estado, la democracia y la institución educativa.

Interculturalidad

El contexto intercultural se define de acuerdo a las realidades particulares de determinada sociedad. Así, la interculturalidad que se vive en las sociedades de metrópoli es diferente a la que tiene lugar en las sociedades poscoloniales. En las primeras, hay aspectos históricos que han determinado un estilo propio de relación intercultural. En estas sociedades, la migración y la globalización han ido configurando un estilo de sociedad multi-pluricultural y, a la vez, polos de xenofobia y de asimilación.

Este carácter distinto ha dado lugar a que se conciban diferentes percepciones de la interculturalidad, desde conceptos que, si bien tienen similitudes, pueden manifestar sentidos distintos. Uno de ellos es el concepto de multiculturalidad, muy utilizado en los países de la metrópoli, donde el proyecto multicultural se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sin buscar mecanismos para lograr un mejor relacionamiento entre culturas. En esta percepción, tampoco cuestiona al Estado como ente legitimador de la desigualdad estructural y la opresión de la cultura mayoritaria sobre otras.⁷⁹ Esta visión multicultural, en que se obvian las relaciones de poder, calza perfectamente con los proyectos neoliberales y

78 Quaghebeur, Masschelein y Nguyen, "Paradox of Participation", 155.

79 Sylvia Schmelkes, "La interculturalidad en la educación básica" (ponencia, Encuentro Internacional de Educación Preescolar, México, 2007). Catherine Walsh, "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político epistémicos de refundar el Estado", *Tabula Rasa*, n.º 9 (II semestre de 2008).



transnacionales que mercantilizan la diferencia o que, desde el discurso de la diversidad, buscan humanizar al neoliberalismo y la globalización.

Otro concepto cercano a la interculturalidad es el de pluriculturalidad. En él, se sugiere una pluralidad histórica en que varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas supuestamente hacen la totalidad nacional. La convivencia de culturas distintas en un mismo territorio determinado nos plantea los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad. El primero, usado por los países occidentales y el segundo, más usado en América del Sur.⁸⁰ La descripción de este relacionamiento entre culturas como tal es limitada, por cuanto pueden existir relaciones multi o pluriculturales signadas por la exclusión, la discriminación y la explotación. Desde este dimensionamiento, una sociedad puede ser multicultural y a la vez racista.⁸¹

En ese sentido, se hace necesario trascender la multiculturalidad tomando posición y calificando la relación entre culturas desde el establecimiento de relaciones igualitarias; sin asimetrías que beneficien a un grupo cultural sobre los otros, como resultado de la mediación del poder. Este es el ámbito de la interculturalidad concebida como un proyecto político y de forma de vida de una sociedad que apunta también a la descolonización del saber, al visibilizar y recuperar el sustento de los saberes populares, los que adquieren la misma importancia que el saber occidental, colocados ambos a un mismo nivel de valoración.

La interculturalidad, entonces, hace referencia a relaciones horizontales entre dos o más culturas para un enriquecimiento humano mutuo. La interculturalidad precisamente subraya esa relación entre las culturas y la califica. Supone que, entre los grupos culturales distintos, existen relaciones basadas en el respeto y, desde planos de igualdad, no admite asimetrías; es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una "aspiración". Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de toda la sociedad. La interculturalidad se basa en dos principios: el primero es "la filosofía del otro", desde el cual se plantea la inexistencia de culturas "superiores" e "inferiores" y en la potencialidad del mutuo en-

80 Walsh, "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad", 4.

81 Schmelkes, "La interculturalidad en la educación básica", 3.

riquecimiento (y no de amenaza) que implica el contacto con el “Otro”. El segundo principio es la democracia, como materializador político de la interculturalidad, erradicando el racismo, la discriminación y la inequidad que parten desde toda clase de supremacías (de clase, étnica, de género) en busca de que se garantice la gobernabilidad en sociedades diversas y heterogéneas.⁸²

La interculturalidad trasciende el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad cuando señala y más bien alienta un proceso y proyecto social y político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas, “no solo económicas, sino a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los saberes de la memoria ancestral y la relación con la madre naturaleza y al espiritualidad, entre otras”.⁸³

Desde una visión más específica para el estudio del EIB, los conceptos de interculturalidad y las perspectivas política del currículo no son discordantes en principio, conceptos e intenciones.⁸⁴ La perspectiva de currículo usada en este estudio en diálogo con la interculturalidad permitirá analizar varias tensiones socioculturales que se manifiestan en la educación.

Escolaridad

Formalmente, se puede definir la escolaridad como el tiempo que los seres humanos asisten a las instituciones educativas, vistas desde una perspectiva de estudio pedagógico amplio como “escuela”. La escolaridad puede ser vista como la asistencia de la población infantil, desde edades tempranas hasta la edad adulta, a instituciones escolares en que permanece determinados días y en determinado horario y que fueron creadas para adoctrinar, enseñar y transmitir determinados saberes.⁸⁵

82 Ibíd.

83 Catherine Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: UASB-E / Abya-Yala, 2009), 140.

84 Genoveva Gay, “Curriculum Theory and Multicultural Education”, en *Handbook of Research on Multicultural Education*, edit. James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (Nueva Jersey: Jossey-Bass, 2003).

85 Antonio Viñao Frago, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación”, en *Pensar críticamente*

Así como hay diferentes perspectivas de entender la escuela, asimismo las hay para analizar la escolaridad como un hecho escolar. Desde el enfoque interpretativo y sociocrítico se analiza la escolaridad como un proceso en el cual los individuos interactúan en contextos sociales y aprenden cómo hacer tal o cual cosa dentro de estos marcos sociales. Para comprender y explicar lo que hacen o no determinados estudiantes o docentes en esta escuela, es necesario comprender la forma de vida y la forma de hacer las cosas de la sociedad donde está esa escuela. Desde esta perspectiva, la escolaridad y, en general, la vida en la escuela puede ser vista como un juego que va siendo comprendido por sus participantes, los que, poco a poco, aprenden sus reglas y los mecanismos para evadir las, para lograr alivianar la carga de trabajo, para satisfacer sus necesidades de tiempo de relajación y ocio, para discernir lo permitido o no en la confrontación con las autoridades administrativas, etcétera.⁸⁶

Por otro lado, la visión sociocrítica de la escolaridad, parte de una crítica de su construcción histórica, critica la naturalización que se hace de la escuela moderna y de sus procesos y organización como un objeto dado y no como una invención de las diferentes formas de poder hegemónicas, transmisoras, a su vez, de las ideas de progreso y de desarrollo.⁸⁷ En los últimos años, estas ideas han respondido incluso a la reproducción de formas mercantilizadas no solo en las prácticas administrativas, sino en los espacios cotidianos de la escolaridad, tales como la alimentación en el recreo y la segregación.⁸⁸ Otro aspecto que debe tomarse en cuenta es la visión de la escolaridad y las escuelas gratuitas y universales que han tomado particular relevancia en la era neoliberal.⁸⁹ Para terminar, se mira de forma crítica la escolaridad tradicionalmente asumida desde una visión de la historia donde se olvida su carácter social y donde los procesos se desarrollan sin sujetos conectados a las rela-

la educación escolar: Perspectivas y controversias historiográficas, coord. Juan Mainer, 9-54 (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008).

86 Walter Feinberg y Jonas Soltis, *School and Society* (Nueva York: Teachers College Press, 1985).

87 Paredes, "Educación y sociedad", 14; Viñao Frago, "La escuela y la escolaridad", 33.

88 Christian Laval, "La escuela no es laboratorio de una empresa", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 346 (2005).

89 Viñao Frago, "La escuela y la escolaridad", 33; Carlos Alberto Torres, *Education and Neoliberal Globalization* (Nueva York-Londres: Routledge, 2008), 1-135.

ciones de poder; la dominación;⁹⁰ la negación de la función productiva de la escuela; y, su relativa autonomía para producir discursos.

La escolaridad es, al igual que la escuela y el currículum, un espacio político donde la dominación y su perspectiva reproductora se enfrentan a la resistencia y su carácter crítico y cuestionador.

LOS PROBLEMAS QUE SE VA A INVESTIGAR Y LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de las orientaciones teóricas surgen aspectos “clave”, a los cuales Stake denomina aseveraciones (*assertions*). Estas aseveraciones son manifestaciones del problema que tienen que ser enfocadas por la investigación, las cuales pueden ser definidas a partir de preguntas temáticas específicas (*topical questions*).⁹¹

Son diversas las manifestaciones que tiene un problema de estudio; sin embargo, desde la limitación teórica, especialmente dada por las características del objeto del conocimiento, se determinan ciertas preguntas temáticas. Estas preguntas se refieren de manera particular a los ámbitos de investigación definidos en las orientaciones teóricas y las respuestas que estas dan, la información necesaria para describir el estudio.⁹² Posteriormente, estas preguntas temáticas son organizadas en preguntas de investigación problémicas (*issue question*), de tal forma que cada respuesta a estas brinde los elementos necesarios para responder la pregunta de investigación del estudio.

90 Paredes, “Educación y sociedad”, 18. Viñao Frago, “La escuela y la escolaridad”, 33.

91 Robert E. Stake, *The Art of Case Study Research* (Londres: Sage, 1995).

92 *Ibíd.*, 15.

Tabla 1

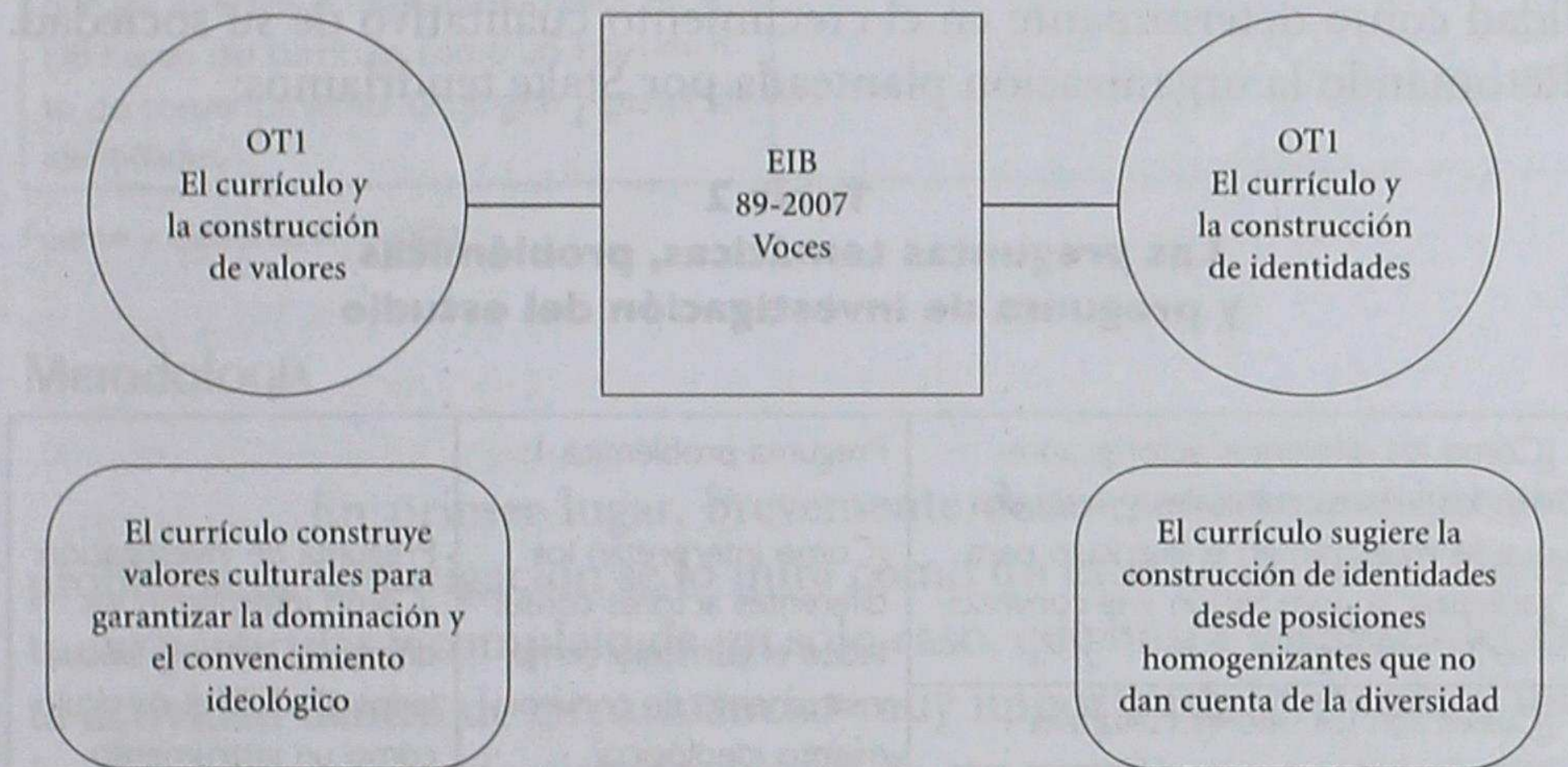
Preguntas temáticas, problémicas y pregunta de investigación.

Pregunta temática 1 (relativa a la pregunta problémica 1)	Pregunta problémica 1	Pregunta de investigación
Pregunta temática 2 (relativa a la pregunta problémica 1)		
Pregunta temática 3 (relativa a la pregunta problémica 2)	Pregunta problémica 2	
Pregunta temática 4 (relativa a la pregunta problémica 2)		

Fuente y elaboración propias.

Gráfico 2

Las orientaciones teóricas de la investigación



Fuente y elaboración propia.

Abreu, por su parte, considera que, desde el marco teórico, se pueden identificar problemas particulares, cuya resolución se da a partir de responder a una pregunta de investigación particular.⁹³ Desde esta última

93 José Luis Abreu, "La relación entre el marco teórico de la investigación, la pregunta de investigación y los objetivos de la investigación", *Daena International Journal of Good Conscience* 7, n.º 2 (2012), <[http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)174-186.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)174-186.pdf)>.

perspectiva, consideramos, para el caso de investigación que nos atañe, los siguientes problemas derivados de cada una de las orientaciones teóricas.

Para organizar las preguntas de investigación, tomamos en cuenta los siguientes aspectos considerados en el marco teórico, para cada una de las orientaciones teóricas que inciden en estos problemas particulares y que incluso actúan dialécticamente en su transformación. Así, desde la primera orientación teórica (OT1), podríamos concluir que, al mismo tiempo que el currículo construye valores culturales para garantizar la dominación, puede ser determinante en la organización de la oposición y la resistencia a dicha dominación.

De igual manera, en la segunda orientación teórica (OT2), el currículo construye identidades que parten desde propuestas homogenizantes, desde el discurso del mestizaje que buscan consolidar un estado nacional y que no toma en cuenta la diversidad identitaria que coexiste en el mismo, al tiempo que no considera la interculturalidad como determinante en el crecimiento cualitativo de su sociedad. Retomando la organización planteada por Stake tendríamos:

Tabla 2
Las preguntas temáticas, problemáticas y pregunta de investigación del estudio

¿Cómo los diferentes actores aprecian los valores culturales y actitudes que se muestran en el currículo para garantizar la dominación y el convencimiento ideológico?	Pregunta problemática 1: ¿Cómo interpretan los diferentes actores consultados el currículo como instrumento de convencimiento ideológico?	Pregunta de investigación: ¿Cómo interpretan los diferentes actores vinculados a la EIB, el currículo como un instrumento de convencimiento ideológico y gestor de identidades?
¿Cuáles son los valores culturales y actitudes vistos por los diferentes actores que impulsan la resistencia?		
¿De qué forma los diferentes actores interpretan al currículo en la formación de identidades?	Pregunta problemática 2: ¿Cómo interpretan los diferentes actores consultados la incidencia del currículo en la escolaridad y la construcción identitaria?	
¿En qué medida las diversas interpretaciones de los actores reflejan posiciones diferentes sobre la interculturalidad en el currículo y la escolaridad?		

Fuente y elaboración propias.

Volviendo a la propuesta de Abreu,⁹⁴ para pasar de la teoría a los objetivos, consideramos la siguiente organización:

Tabla 3
Las preguntas problémicas y los objetivos específicos

<p>Pregunta problémica 1 ¿Cómo interpretan los diferentes actores consultados el currículo como instrumento de convencimiento ideológico?</p>	<p>Pregunta problémica 2 ¿Cómo interpretan los diferentes actores consultados la incidencia del currículo en la escolaridad y la construcción identitaria?</p>
<p>Objetivo 1 Conocer cómo los diversos actores vinculados a la EIB, interpretan al currículo como como instrumento de convencimiento ideológico.</p>	<p>Objetivo 2 Conocer cómo los diversos actores vinculados a la EIB, interpretan la incidencia del currículo en la escolaridad y la construcción identitaria.</p>
<p>Objetivo general: Conocer la interpretación que los diversos actores involucrados en la EIB hacen del currículo como un instrumento de convencimiento ideológico y gestor de identidades.</p>	

Fuente y elaboración propia.

METODOLOGÍA

En primer lugar, brevemente debe mencionarse que este problema de investigación se lo mira como un estudio de caso: “Un estudio particular y complejo de un solo caso, que busca comprender esta actividad dentro de circunstancias muy importantes”,⁹⁵ y como “una instancia determinada vista en acción”.⁹⁶

El estudio de la EIB, desde una perspectiva curricular, se lo desarrollará desde una propuesta de investigación cualitativa, que tiene como fuentes primarias de investigación las interpretaciones del proceso que hacen informantes calificados. La investigación cualitativa

94 Ibid.

95 Stake, *The Art of Case Study*, 11.

96 Michael Bassey, *Case Study Research in Educational Settings* (Buckingham-Filadelfia: Open University Press, 1999), 30.

organiza el diseño de la investigación, las entrevistas semiestructuradas y la sistematización de los hallazgos.

Muchas investigaciones cualitativas se han realizado desde la visión antropológica clásica, por la cual el pensador o el intelectual va a las comunidades a “extraer información”, la cual será posteriormente categorizada, usando como insumos la palabra de los actores de los procesos investigados. Es necesario transcender el ventriloquismo⁹⁷ por el cual el investigador repite a su manera la palabra del informante. Por ello es que, si bien se construye una narrativa donde se genera un diálogo entre autores y teóricos de la EIB con las voces de los actores vinculados a ella en sus diferentes roles, se considera indispensable presentar de manera fidedigna la voz del pensador, pues este tiene su propio locus. El tiempo y subjetividad de la mujer u hombre que vivió tal o cual evento es diferente a la del investigador que pregunta.

Por otra parte, es necesario extender la perspectiva del informante. Las voces que dialogan con el investigador son pensadores y la entrevista semiestructurada,⁹⁸ trascendiendo el interrogatorio desde un extractivismo intelectual, al fluir de acuerdo al diálogo, siempre es la voz del pensador, del docente, del padre de familia y del alumno que viven la EIB, la esencia fenomenológica. Por ello, presentar las voces de estos actores es el sentido principal de esta investigación.

Sin embargo, es necesaria una contextualización teórico metodológica y esta se explica desde la mirada de una “construcción narrativa de la realidad”,⁹⁹ partiendo de la premisa de que “todos organizamos nuestra experiencia y las memorias de nuestros acontecimientos, principalmente como una narrativa”.¹⁰⁰ Las narrativas son formas convencionales que se transmiten culturalmente, limitadas solamente por el nivel de conocimiento que tenga el individuo del tema al que hace referencia o por las limitantes que pudieran venir de su entorno social de autoridades o colegas. A pesar de que podría haber cierto nivel de falsificación en las construcciones narrativas que hace un individuo, estas son

97 Lourdes Tibán, “La ruptura del ventriloquismo y el establecimiento de normas propias de representación en el pueblo kichwa de Cotopaxi”, *Yachaikuna*, n.º 1 (2001): 1.

98 Steinar Kvale, *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (Londres: Sage, 1996), 1-325.

99 Jerome Bruner, “The Narrative Construction of Reality”, *Critical Inquiry* 18, n.º 1 (1991).

100 *Ibíd.*, 4.



verosímiles en la medida en que son versiones de la realidad, que pueden ser aceptadas por diversas convenciones,¹⁰¹ comenzando por la legitimidad que el investigador asigna al entrevistado como *informante calificado*, y posteriormente por la contrastación que se puede hacer de dicha narrativa con otras similares desarrolladas por otros narradores-informantes.

Las narrativas permiten, al investigador, presentar las experiencias desde una visión holística en su complejidad y riqueza que pueden, a la vez, ser herramientas de aprendizaje, funcionando en oposición de los discursos académicos elitistas y dando la oportunidad a los grupos marginalizados de participar en la construcción del conocimiento académico.¹⁰² Desde la construcción narrativa de la realidad planteada por Bruner, se considera de manera más específica para la recolección y análisis de la información las premisas propuestas en la “indagación narrativa”, metodología muy usada en diversos ámbitos de la investigación sobre educación, especialmente en el estudio cualitativo de los problemas educativos y la etnografía educativa, por cuanto “la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales”.¹⁰³ La indagación narrativa, es un proceso de colaboración entre el investigador y el informante, donde se construye una historia que es compartida por ambos. En el desarrollo de la misma, el investigador debe estar atento en lograr una relación en la cual ambas voces sean escuchadas.¹⁰⁴

Dado que este estudio privilegia la reconstrucción de la realidad desde las voces de los diferentes actores que han interactuado con la EIB, desde la narración de sus experiencias y las del investigador en su rol de entrevistador, la construcción de las narrativas se basará en “entrevistas semiestructuradas”¹⁰⁵ o “entrevistas no estandarizadas”¹⁰⁶ ya realizadas. La interpretación de las mismas se realizará desde la fundamentación y contrastación de la narrativa con las perspectivas teóricas del currículo vistas anteriormente.

101 Ibíd.

102 Jill Sinclair Bell, “Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories”, *TESOL Quarterly* 36, n.º 2 (2002).

103 Michael Connelly y D. Jean Clandinin, “Stories of Experience and Narrative Inquiry”, *Educational Researcher* 19, n.º 5 (1990).

104 Ibíd., 3.

105 Ibíd., 4.

106 Kvale, *InterViews*, 83-105.

Es, entonces, desde la entrevista y desde la investigación cualitativa, que se busca obtener información de este carácter, concebida como un intercambio de perspectivas sobre temas de interés mutuo.¹⁰⁷ Con este contexto que busca la construcción y reconstrucción de la realidad desde las voces, las orientaciones metodológicas que se desarrollan para ambos objetivos específicos son cualitativas.

Las herramientas que se utilizarán para el desarrollo se pueden resumir en la siguiente tabla.

Tabla 4
Relación entre objetivos, fuentes y actividades para recolección de información

Objetivo específico	Fuente de datos	Recolección	Actividades para obtener la experiencia empírica
Conocer cómo los diversos actores vinculados a la EIB, interpretan el currículo como instrumento de convencimiento ideológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes indígenas, intelectuales, académicos de los pueblos, nacionalidades y de la sociedad civil vinculados con la EIB. Autoridades del Ministerio de educación • Bibliográficas y documentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas. • Fichas bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de informantes calificados. • Coordinación para la realización de entrevistas semiestructuradas.
Conocer cómo los diversos actores vinculados a la EIB, interpretan la incidencia del currículo en la escolaridad y la construcción identitaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes indígenas, intelectuales, académicos de los pueblos, nacionalidades y de la sociedad civil. Autoridades del Ministerio de educación • Actores sociales de la educación (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes) • Bibliográficas y documentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas. • Fichas bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de informantes calificados • Coordinación para la realización de entrevistas semiestructuradas.

Fuente y elaboración propias

107 *Ibíd.*, 4.

2

LA EIB EN ECUADOR (1989-2007)

El sistema de educación no universitario del Ecuador, antes de 1989, era uno solo y en castellano. En la educación no se consideraba la diversidad lingüística, étnica y cultural del país. Desde 1989, año del reconocimiento oficial del SEIB y el aparecimiento de la DINEIB, hasta el año 2011, cuando entró en vigencia la LOEI, la educación básica en Ecuador se dio desde una estructura doble: por un lado, el denominado sistema educativo hispano que atendía a la población blanco-mestiza y a los afroecuatorianos del Ecuador y, por otro, el SEIB para la escolarización de los miembros de las 13 nacionalidades indígenas que viven en Ecuador.

Lograr que la EIB haya sido reconocida oficialmente por parte del Estado ecuatoriano no fue fácil. Desde los mismos días en que se inició la invasión europea a los territorios ahora llamados América, los denominados conquistadores impusieron por la fuerza su cosmovisión, usos, costumbres y demás manifestaciones culturales. Al mismo tiempo, buscaron eliminar todo el bagaje cultural de los que pasaron a ser dominados y sistemáticamente negaron las raíces indígenas en las sociedades en construcción. Con el arribo de los europeos a estas tierras, se inició una larga historia de exclusiones e inclusiones y se generaron tensiones de diverso tipo entre el grupo étnico blanco mestizo dominante y las marginadas nacionalidades indígenas.¹⁰⁸

108 Alexis Oviedo y Danny Wildemeersch, "Intercultural Education and Curricular Diversification: The Case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB)", *Compare* 38, n.º 4 (2008).

Históricamente, la escuela ha sido un instrumento de “adoc-trinamiento” y de “civilización” y, en sociedades poscoloniales, ha sido el principal instrumento para llevarlas a la “modernidad”. La educación ha sido crucial para cumplir las demandas de los que tenían bajo su dominio la estructura estatal, el poderío económico-político y el capital social.

El objetivo central de este capítulo es presentar la EIB en el período de estudio que enfoca esta investigación (1989-2007). Para ello es necesario hacer una breve aproximación histórica de la educación que recibieron los pueblos indígenas en los territorios hoy llamados Ecuador y de qué manera esta ha estado signada por la herencia colonial. También se realiza un breve contexto histórico de los eventos principales que ocurrieron en educación indígena, educación bilingüe y educación intercultural y bilingüe, aun antes del período de estudio mencionado y de los aspectos posteriores al período analizado, como una base para un estudio exclusivo sobre la EIB en la década 2007-2017. Este segundo capítulo, según la dinámica seguida, privilegia como fuentes para su construcción las voces de los actores entrevistados. Sin embargo, también se utilizan en el desarrollo de la narrativa de los diferentes subtemas, documentos y referencias bibliográficas.

EDUCACIÓN Y RESISTENCIA INDÍGENA DURANTE LA COLONIZACIÓN ESPAÑOLA

El proceso de educación para los indígenas tiene sus inicios en los días del encuentro entre españoles y nativos y está marcado por un origen que usa deliberadamente la educación como un mecanismo para facilitar la dominación. Sus inicios se dan con la denominada educación indígena, “cuando aparece el deseo de transformar a los habitantes originarios en algo diferente o cuando se les define desde categorías ajenas a sus culturas”.¹⁰⁹ Se podría decir que, durante la colonización española y sus largos 300 años previos a la emancipación administrativa de la metrópoli, se desarrolló una modalidad de educación indígena, entendida como eso que los indígenas debían saber, “no la instrucción y enseñanza

109 Elisa Ramírez Castañeda, *La educación indígena en México* (México DF: UNAM, 2006), 1.



que los mismos indígenas impartan o impartieron”,¹¹⁰ sino un proceso educativo vinculado a una apreciación externa de sus culturas.

Por otra parte, la resistencia de los pueblos ancestrales a la Conquista comenzó desde el primer contacto con los europeos y no ha concluido. La resistencia cultural desarrollada por los pueblos indígenas para defenderse contra la opresión, y como parte de ella de la interpretación externa de su realidad, promulgada por la educación indígena de doctrieros españoles y encomenderos, se vincula a la concientización. “Así, para Amílcar Cabral, la resistencia cultural es simultáneamente un factor de cultura y un acto cultural, ya que al mismo tiempo que es una manifestación cultural es un factor de cultura del pueblo”.¹¹¹ Una de las manifestaciones más importantes de la resistencia se da en el ámbito simbólico, en la preservación de las lenguas y de la cultura indígena con muchas manifestaciones de esta desde una resistencia ligada a perspectivas sincréticas.

En estos tres siglos, los procesos educativos y de capacitación estaban en manos de las diversas órdenes religiosas del imperio español. En la época colonial, los curas que iban a tierras indias del Perú, alto Perú y los territorios que ahora son ecuatorianos tenían que aprobar el kichwa; “si no sabían quichua, no se ordenaban, entonces ahí tenemos grandes curas, o sea, grandes obras que han hecho los curas [tales como] las gramáticas, especialmente, las primeras gramáticas del país, hechas por Domingo de Santo Tomás. Eso nos ha servido, [por ejemplo], acá en Ecuador, hicimos una réplica de unas 10 gramáticas. Por ahí yo también he escrito gramáticas”.¹¹²

La educación estaba reservada para las élites que, en sus inicios, incluían a la nobleza indígena, siendo vetada de manera general para los indígenas y los negros. Algunos indios, eran entrenados en “artes y oficios, mientras que los africanos eran esclavos”.¹¹³ Si bien las manifestaciones culturales, principalmente religiosas, desde los mismos días de la conquista española fueron el blanco de ataque de la presencia “civilizatoria” europea, las lenguas indígenas fueron utilizadas como

110 Ibíd.

111 Alberto Padilla Arias, “El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia”. *Reencuentro*, n.º 33 (2002): 50.

112 Cristóbal Quishpe Lema, entrevistado por el autor, Quito, 5 de abril de 2007.

113 Arturo Roig, citado por Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural Education”, 456.

idiomas de educación desde muy temprano. Estas lenguas, consideradas como “lenguas generales”, eran una de las tres utilizadas para el aprendizaje junto con el latín y el castellano, “casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques [...], los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción en la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban –el náhuatl o el quechua– y también por medio del castellano y del latín”.¹¹⁴

Cristóbal Quishpe Lema nos cuenta acerca de esta modalidad en nuestro territorio: “La EIB en Ecuador no comienza recientemente, sino desde el 1560 con una escuela acá en Quito, [...] que est[aba] a cargo de los españoles, pero asistían niños indígenas de la clase alta, de los incas. Pero vieron que estaban aprendiendo tan rápido y que esto [iba] a ser un peligro y terminaron por cerrarla”.¹¹⁵ Posteriormente, cuando esta modalidad de educación se hacía extensiva a toda la población indígena, desde diversos mecanismos de resistencia de los pueblos, las lenguas nativas fueron proscritas por la Corona Española (fines del siglo XVIII). La supresión de la educación en lenguas indígenas fue corroborada por los movimientos emancipatorios que impusieron la educación en castellano.

114 Luis Enrique López y Wolfgang Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas”, documento de trabajo, Cooperación Técnica Alemana, febrero de 2000, 28, <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf>.

115 Quishpe Lema, entrevista.



EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA, INTERCULTURAL Y BILINGÜE ANTERIORES A 1989

LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA REPÚBLICA

Desde el nacimiento de la nueva República del Ecuador en 1830, se usó la escuela como uno de los mecanismos para consolidar el Estado-nación. En ese proceso se puso énfasis en la escolarización como mecanismo de asimilación de los pueblos indígenas desde un discurso homogeneizador¹¹⁶ que iba moldeando la naciente nación ecuatoriana con predominio blanco mestizo. Como anota Gómez Terreros:

La educación escolarizada fue pensada desde el siglo XIX como un dispositivo pedagógico para que las diversas poblaciones se integraran al proyecto de nación homogéneo, y sobre todo para que lo hicieran también aquellas poblaciones que menos respondían al patrón socio-cultural hegemónico, como era el caso de los indígenas. Por ello, es ya casi un lugar común hablar de cómo las instituciones educativas contribuyeron a “solucionar el problema indígena” para el Estado-nación, basándose en la enseñanza del castellano, de la fe católica, de las técnicas de cultivo y de la doctrina civil, enseñanzas que favorecieron su asimilación, y por lo tanto, su inserción a la nación homogénea.¹¹⁷

La escuela crea entonces las condiciones necesarias para la incorporación de los indígenas como ciudadanos y les dota de los elementos básicos para incorporarse a la sociedad mestiza desde una condición de subalternidad e incluso como mano de obra básicamente calificada para potenciar el incipiente capitalismo del nuevo Estado. En esta época, son los mismos pueblos indígenas, quiénes demandaban al Estado, el derecho de ser admitidos en la escuela en castellano.¹¹⁸

116 Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural Education”.

117 María Isabel González Terreros, *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador* (México DF: CLACSO, 2011), 11.

118 López y Küper, “La educación intercultural bilingüe”.

En los albores de la República (1833), se establece bajo decreto presidencial que

debería haber una escuela para indios en cada parroquia. Más tarde, en 1895, el gobierno liberal de Eloy Alfaro ordenó fundar [...] escuelas especiales para la educación de los indios, a fin de que pudieran adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía. En todo fundo donde hubiere más de 20 indios inscritos en él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente a la escuela más inmediata los indios niños hasta que cumplan la edad de 14 años. Si no hubiere escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente en el mismo fundo.¹¹⁹

Martínez Novo reflexiona acerca de la ley alfarista de 1895, subrayando que “la falta de oportunidades educativas para los indígenas también implicaba la exclusión de la ciudadanía”.¹²⁰ La alfabetización, desde ese entonces y ya entrado el siglo XX, era un requisito para ser ciudadano, pero tanto por negligencia estatal cuanto por la oposición de los terratenientes a que los indígenas ejercieran ese derecho, la mayoría de miembros de los pueblos indígenas permanecieron analfabetos hasta bien entrado el siglo XX.¹²¹

LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Los indígenas después consideraron que la escuela a la que enviaban a sus hijos no les daba elementos adecuados para surgir en la sociedad mestiza, para mejorar su situación económica, ni tampoco lograr ascenso social. Por el contrario, esta escolarización estaba en contra de su cosmovisión y era ajena a sus propias aspiraciones culturales.¹²²

Desde 1920,

el partido socialista empezó a pensar que los indígenas no eran solamente campesinos atípicos, sino que eran otra cosa, que tenían su lengua. Y des-

119 Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en Ecuador* (Quito), 75, citado por Carmen Martínez Novo, “La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena”, en *Repensando los movimientos indígenas* (Quito: FLACSO-E, 2009), 178.

120 Martínez Novo, “La crisis del proyecto cultural”, 179.

121 *Ibíd.*

122 Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural education”, 3.

pués el partido comunista también. María Luisa Gómez de la Torre y la negra [Nela] Martínez y bueno también fue por influencia de Mariátegui, del pensamiento de Mariátegui que fue alumno de Gramsci. Entonces, en el fondo de la EBI lo que hay es un pensamiento marxista, pese a quién le pese y [es algo] que lo desconoce mucha gente.¹²³

El partido socialista también fue la organización que estuvo atrás de las movilizaciones más representativas de las primeras décadas del siglo XX y en la creación de los sindicatos que permitieron estas movilizaciones.¹²⁴

En los años 30, más precisamente a finales de este año y a inicios de 1931, las manifestaciones realizadas por el movimiento indígena de Cayambe fueron importantes para la creación de una agenda reivindicativa que sirvió de marco para propuestas educativas posteriores. Los puntos de esta agenda indígena eran, entre otros: cesar los maltratos, suprimir el trabajo obligatorio de las mujeres, las *huasicamías* y las servicias para ayudantes y mayordomos. Suprimir los diezmos y primicias, proveer de herramientas a los trabajadores. Reducir el número de ovejas a cargo del *cuentayo*. Incrementar el salario para los *huasipungueros* y peones libres. Asignar *huasipungos* a los apegados. Disminuir las jornadas destinadas a la hacienda.¹²⁵ Es en esta misma década de los 30 del siglo XX que se vuelve a usar la lengua indígena en la educación. En esos años, se gestan diferentes “matrices de un proceso emancipatorio de la educación bilingüe enfocado principalmente en el uso instrumental de la lengua indígena en el proceso educativo [...] como medida pedagógica compensatoria a fin de nivelar los déficits en el rendimiento de los alumnos e introducirlos en la castellanización”.¹²⁶ Este resurgimiento del uso de la lengua kichwa, inicialmente vinculado a la castellanización, será luego la simiente para el desarrollo de escuelas en idioma ancestral.

Debe recalcar que no es una educación indígena, ya que estas son pensadas y dimensionadas por indígenas; surgen desde la re-

123 Ileana Almeida, entrevistada por el autor, Quito, 6 de marzo de 2007.

124 Verónica Salgado Díaz, “Dolores Cacuango: Mama Dulu en la memoria oral de su pueblo” (tesis de Maestría. UASB-E, 2015), 31.

125 *Ibid.*

126 Teresa Valiente-Catter, “La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural”, *Alteridad: Revista de Educación* 3, n.º 2 (2008).

sistencia al régimen hacendario, propulsor del analfabetismo indígena y desde la concienciación de que la educación debe tener pertinencia cultural. “Las primeras experiencias educativas fueron llevadas a cabo por el partido comunista y su rama de la FEI, en forma de escuelas clandestinas en los años 40 del siglo XX”.^{127, 128}

LAS ESCUELAS DE CAYAMBE, EL MODELO INDÍGENA REIVINDICATIVO

Las experiencias educativas más preponderantes de la primera mitad del siglo XX fueron llevadas a cabo en Cayambe en los años 40 del siglo pasado. Estuvieron lideradas por Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña y Daniel Ulcuango (1945-1963),¹²⁹ “acompañadas por la comunista mestiza Luisa Gómez de la Torre y posteriormente continuadas por Amadeo Alba, Jesús Gualavisí, Neptalí Ulcuango y luego por una serie de personajes y de instituciones”.¹³⁰ Estas experiencias, según Ángel Ramírez, tuvieron como objetivo dar a conocer y tomar conciencia acerca de la lucha de estos pueblos por la tierra, por los derechos colectivos y de los pueblos indígenas, por el acceso a los bienes, a los servicios, etc. Y él las denomina como un modelo indígena. Otras experiencias posteriores que siguen esta dinámica reivindicativa serán

127 Martínez Novo, “La crisis del proyecto cultural”, 179.

128 La FEI es uno de los primeros esfuerzos organizativos de los pueblos indígenas en los inicios del siglo XX. Es importante mencionar que la FEI surge en momentos donde se discutían los sentidos del Estado ecuatoriano y la relación de este con los indígenas. Aun sectores progresistas como el Instituto Indigenista Ecuatoriano, cercanos a la Alianza Democrática, buscaban incorporar a los indígenas a un Estado mestizo unitario. “Este proyecto de ‘regeneración’ del indio no tomó en cuenta ni se basó en los intereses de las comunidades indígenas” (Marc Becker, “Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano”, *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, n.º 27 (2007): 137. Contrariamente a lo que muchos piensan, la FEI no fue creada por el Partido Comunista sino por indígenas, en colaboración con intelectuales mestizos, militantes unos y otros cercanos a ese partido (Ibíd., 139).

129 Santiago Utitiaj, entrevistado por el autor, Quito, 8 de marzo de 2007; Valiente-Catter, “La educación intercultural bilingüe”, 24.

130 Quishpe Lema, entrevista; Marta Rodríguez Cruz, “Amenazas globales, retos identitarios. La educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador”, *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, n.º 2 (2014).

las vividas con los indígenas de Cotopaxi, tales como el Instituto Killoa y las experiencias iniciales de Simiatug.¹³¹

Las escuelas creadas por Dolores Cacuango tenían un sentido político. La dirigente indígena de Cayambe, desde muy temprano, comprendió que la propiedad de la tierra y la posesión del conocimiento, que incluía el conocimiento de la Ley, eran la base del poder de los patronos. “Por eso luchó incansablemente para los indios e indias tuvieran tierra, se crearan escuelas para los niños y las niñas; y para que los mayores, hombres y mujeres, se alfabetizaran”.¹³²

En 1945, comienzan a funcionar las tres escuelas indígenas de Cayambe, las Escuelas Comunitarias Indígenas del Ecuador.¹³³ Según Teresa Valiente-Catter, la metodología usada no era la enseñanza bilingüe sistemática, sino más bien, iniciativas individuales con sensibilización pedagógica, en que los maestros y maestras utilizan espontáneamente la lengua materna de los escolares para facilitar la comprensión del significado de los contenidos elaborados en castellano. “Una estrategia espontánea de traducción se usa en las escuelas de enseñanza monolingüe en castellano y también como alternativa en escuelas bilingües debido al desamparo que sienten los profesores por su insuficiente preparación en la formación inicial o capacitación docente en el manejo sistemático de la metodología bilingüe”.¹³⁴

Estas escuelas que operaban sin el apoyo del Estado, solamente con la autogestión comunitaria y que eran constantemente allanadas por el ejército, acrecentaban su éxito entre la población indígena. Fueron vistas como “peligrosas” por los terratenientes, quienes ejercieron presión en el gobierno para cerrarlas alegando que eran “focos de propagación del comunismo”. La junta militar, en 1963, decreta la última de estas escuelas y prohíbe el uso del kichwa para la instrucción infantil.¹³⁵ Las Escuelas Indígenas de Cayambe, como se conoció a

131 Ángel Ramírez, entrevistado por el autor, Quito, 8 de marzo de 2007.

132 Salgado Díaz, “Dolores Cacuango”, 34.

133 Otras experiencias de este tipo fueron las escuelas de las monjas de Laurita en Otavalo (1947), la experiencia de Ojherani (1940-1951) en Puno, Perú, y, en Bolivia, la experiencia de Warisata (1925). Valiente-Catter, “La educación intercultural bilingüe”, 28.

134 *Ibíd.*

135 Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural Education”.

la propuesta educativa iniciada por Dolores Cacuango, dejaron huellas importantes para el movimiento indígena. Este se considera como el momento fundacional de la EIB.¹³⁶

LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Antes de iniciar la segunda mitad del siglo XX, la zona rural albergaba a la mayoría de población ecuatoriana y los gobiernos de esa época impulsaron la educación en la ruralidad. El país tenía 3189 escuelas primarias y, de estas, 2579 estaban ubicadas en el campo, pero esos establecimientos solo ofrecían cuatro años de estudio, por lo cual los niños rurales estaban en desventaja en relación con los niños urbanos, que gozaban de seis años de escuela básica, quedando los estudiantes rurales en general, y los indígenas en particular, excluidos de ingresar al secundario y a la universidad.¹³⁷ En esos años, estaba en boga el desarrollismo, por lo cual la educación ocupó un lugar preponderante en la agenda para promover el bienestar y reducir las desigualdades sociales. La educación era una vía de inclusión social al ser difusora de los códigos de la modernidad y la ciudadanía, y como mecanismo para mejorar la calificación de la población y las posibilidades de obtención de trabajos, incremento de la productividad laboral, y el crecimiento económico del país.¹³⁸

Por esta época, en los años 50, desde una arqueología de la educación bilingüe estaría lo realizado por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) con las etnias y los pueblos de la Amazonía, cuya presencia se dio hasta el año 1981. El trabajo del Instituto era lograr la integración de la población indígena a partir de la lengua, usando la lengua materna del

136 Alejandro Cevallos, "Quito: Referentes teóricos metodológicos", *Escuela Otra Hoja de Ruta Educación Popular*, 3 de octubre de 2016, <<http://colivre.net/educacion-popular/blog/quito-referentes-teoricos-metodologicos#>>.

137 Milton Luna, "Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010: Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad" (tesis doctoral, UNED, 2014), 33, <<http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Mluna>>.

138 Cevallos, "Quito: Referentes teóricos metodológicos".



niño en el primer año de alfabetización, para que aprenda más rápido el castellano y desde la visión del ILV, pueda integrarse a la civilización.¹³⁹

Una década después, en los años 60, este rol lo realizaría el Estado. Por esos mismos años, se gesta otro proceso significativo para la educación de los pueblos indígenas del Ecuador que influiría decisivamente en la EIB. Es la propuesta de educación liberadora para los pueblos indígenas impulsada por Monseñor Leonidas Proaño.

LOS AÑOS 60, EL BICULTURALISMO Y EL APORTE DE LEONIDAS PROAÑO A LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y BILINGÜE

Ángel Ramírez realiza una caracterización de la educación de los pueblos indígenas en los años 60 e identifica a esta como una etapa dominada por el *biculturalismo*, corriente propia de esta década, en que se planteaba que la educación, sobre todo la educación étnica, debía contrastar las identidades culturales de los pueblos indígenas con las identidades no indígenas o mestizas. Desde este enfoque, se trataba de mantener una relación bicultural a partir de la propia relación y experiencia de las propias culturas, pero asumiendo ciertos valores de las otras, tales como el concepto de Patria. En ese sentido, el individuo se identifica con su cultura, pero pertenece a un Estado y a un territorio. La aplicación de este enfoque puede verse en la experiencia del SERBICH que comenzó su funcionamiento en el año 1967 en Morona Santiago.¹⁴⁰ Como anota Rubenstein, el proceso educativo con los shuar y la formación de su Federación como “la historia de la incorporación de los shuar dentro del Estado ecuatoriano. Lo que desde la perspectiva ciudadana ecuatoriana es una extensión del Estado a un espacio geográfico y social nuevo, desde la perspectiva de los shuar significa una inclusión en una entidad mayor”.¹⁴¹

A inicios de los años 60, la Sierra ecuatoriana estaba bajo el dominio de los terratenientes. Diversas formas de producción precapitalistas, herederas de los días de la Conquista, pervivían bajo otros

139 Matthias Abram, entrevistado por el autor, Guatemala, 20 de abril de 2007.

140 Ramírez, entrevista.

141 Steve Rubenstein, “La conversión de los shuar”, *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, n.º 22 (2005).

nombres. Los campesinos eran explotados por los grandes terratenientes y, de ellos, especialmente los indígenas, quienes mantienen relaciones coloniales de sumisión y servidumbre en los huasipungos.¹⁴² En el año 1964, bajo el gobierno de una dictadura militar, se dio la primera reforma agraria, reforma que favorecería los intereses terratenientes en desmedro de los del campesinado, recrudeciendo las pobrísimas condiciones de vida de los pobladores rurales.¹⁴³

Por esos mismos años, en el mundo industrializado y en las universidades, se vivían momentos de insurgencia estudiantil y obrera. En “América Latina, se vivía una gran ebullición social: movilizaciones campesinas y obreras constantes, evidenciaban las injusticias promovidas por las clases poderosas, que intentaban controlar a nuestros pueblos por medio de las dictaduras militares”.¹⁴⁴

Al mismo tiempo, en la Iglesia se miraban los problemas sociales desde una perspectiva diferente a las posiciones tradicionalmente conservadoras de esa institución, a partir del Concilio Vaticano II. Así, varios sacerdotes se sensibilizaron con las necesidades de los más pobres y estos miraron en la iglesia su única esperanza en medio de un entorno de injusticias. En 1954, Leonidas Proaño Villaba fue nombrado obispo de Riobamba y, entre sus primeras obras, estuvo la entrega de las haciendas de su diócesis a los indígenas, no desde una la lógica de parcelación, sino más bien desde una propuesta cooperativa. A partir de entonces, Monseñor Proaño desarrolló una propuesta de liberación basada en la educación, pero desde una concepción que trasciende las visiones teológicas y formativas y que más bien está dirigida a la concienciación para la comprensión de los derechos de las comunidades indias.

La didáctica de la propuesta de Monseñor Proaño es liberadora en contenidos y metodología. Pero, al mismo tiempo, en relaciones y prácticas. Proaño no se consideraba un maestro sino, más bien, un aprendiz de las prácticas de los pueblos indios, así como también “aprendiz de cristiano”. Con su premisa “ver, juzgar, actuar”, la lectura e

142 Alexis Oviedo, “Educación para la hegemonía, educación para la emancipación”, documento inédito, 2018.

143 José Stalin Vidal, “¿Por qué Monseñor Leonidas Proaño considera a la educación como un hecho liberador?” (trabajo final de la asignatura Educación y Comunicación para la Paz, UASB-E, 2017), 5.

144 Fondo Documental Diocesano, citado por Vidal, “¿Por qué Monseñor Leonidas?”, 20.



interpretación del Evangelio era contrastada con la realidad y la interpelación de la misma e invitaba a trabajar colectivamente para cambiarla, en una acción similar a la acción-reflexión de Paulo Freire, que desencadenaba un nuevo proceso “ver, juzgar y actuar”.¹⁴⁵ Su método partía del diálogo y de la observación, de la sensibilización ante la realidad, de las percepciones que la gente tenía de la misma y cómo juzgaban ellas esta realidad de injusticia. Luego se analizaba colectivamente las causas de dicha situación, para después asumir el compromiso de transformar dicha realidad y construir una nueva sociedad.¹⁴⁶

En el año 1962, Proaño fundó las ERPE, donde se realizaba, inicialmente, la “alfabetización por radio” mediante un programa que atendió aproximadamente a 18.000 indígenas y campesinos, en 16 de las entonces 18 provincias del Ecuador. La educación radiofónica fue un vehículo que suplía las falencias de la educación formal, desde la alfabetización de jóvenes y adultos rurales, especialmente indígenas de la Sierra.¹⁴⁷ El trabajo de las escuelas radiofónicas principalmente se dio en la provincia de Chimborazo y en Tabacundo en la provincia de Pichincha.¹⁴⁸

Existían cerca de 350 escuelas radiofónicas que disponían de un radio-receptor que sintonizaba exclusivamente esta radio, un pizarrón, una lámpara de petromax a gasolina –porque las clases se hacían cuando estaba amaneciendo o anocheciendo– y la presencia de un auxiliar que tomaba asistencia, administraba los materiales y actuaba como mediador o facilitador respecto de las clases que impartían los profesores y que eran retransmitidas por la radio. [...] quienes completaban el programa de primaria podían transformarse en tutores o auxiliares que, a su vez, recibían cursos de capacitación permanente.¹⁴⁹

145 Oviedo, “Educación para la hegemonía”, 6.

146 Nelly Arrobo Rodas, *Ver, juzgar y actuar: El método de Monseñor Proaño* (Quito: Pueblo Indio del Ecuador, 2008), 7.

147 Cevallos, “Quito: Referentes teóricos metodológicos”.

148 Ecuador, *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*, en Registro Oficial 278, Suplemento, 17 septiembre de 1993.

149 Cevallos, “Quito: Referentes teóricos metodológicos”.

La metodología de educación utilizaba ambos lenguajes, el kichwa y el castellano, usándose el primero, la lengua materna, para la concientización y el segundo para la alfabetización.¹⁵⁰

A partir de los años 70, las escuelas radiofónicas, conscientes del trabajo desarrollado por Paulo Freire, adaptan los preceptos del educador brasileño a su propia propuesta. En esta nueva fase, las escuelas pasan de la alfabetización a procesos más vinculados al desarrollo organizativo e incluso a generar transformaciones político-epistemológicas en la comprensión de lo popular y las áreas cultura, comunicación y educación; pero, al mismo tiempo, mirando todo el proceso educativo y comunicacional desde una visión eminentemente política.¹⁵¹

Es desde la politización y de la concientización que Proaño coadyuva a la generación de organizaciones indígenas. Desde su misma visión del movimiento indígena vinculado a una *Sociedad Nueva* y asociado con la *Iglesia Viva*, mira a las nacientes organizaciones indígenas con esperanza, como el nacimiento de una “alternativa de sociedad”. La visión de Proaño acerca del movimiento indígena, sin embargo, no es etnicista o indigenista, pues él mismo concibe que este es el germen de su Iglesia Viva, que florecerá si se considera el punto de vista de los campesinos, de los sectores pobres, de los mestizos de la ciudad y aquellos de los pueblos.¹⁵² Sin duda, la presencia y la palabra de Proaño, así como las concepciones de la educación popular impulsadas por él y su equipo están presentes en el nacimiento de las organizaciones aborígenes, pues, con el “obispo rojo”, estuvieron muchos de quienes serían líderes del movimiento indígena:

[E]l proceso del Monseñor Leonidas Proaño nos sirvió bastante, bastante, porque se vincularon dos compañeros que vivieron con Proaño; bueno, yo también estuve ahí, ¿no? Y, claro, eso nos influenció bastante también, ya incluso en la parte ideológica y todo, ¿no? Una educación más liberadora, una educación, digamos, que podamos salir

150 Ecuador, MOSEIB.

151 Cevallos, “Quito: Referentes teóricos metodológicos”. Luis Alberto Luna Tobar, *Monseñor Leonidas Proaño: Pensamiento fundamental* (Quito: UASB-E / CEN, 2006).

152 Luna Tobar, Monseñor Leonidas Proaño.

del sistema lastimosamente establecido por el Estado y por la historia. Entonces decíamos bueno, ¿no?, con esas experiencias arrancamos.¹⁵³

En junio de 1972, se creó ECUARUNARI, una de las fuentes principales de la que, en su tiempo, llegó a ser una de las más potentes organizaciones indígenas de América, la CONAIE.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA DÉCADA DE LOS 70 Y 80

A la sociedad nacional conservadora y terrateniente no le interesaba la educación de la población indígena, pero, desde que se descubrió petróleo, los indígenas se convirtieron, en unos casos, en un obstáculo para su explotación y, en otros, en la mano de obra para hacerla posible. Por ello comenzó la colonización religiosa y poblacional de la amazonía con gente de la Sierra y, como parte de ello, las élites económicas y religiosas crearon y utilizaron ONG para ejercer el control y disciplinamiento sobre la población indígena. Su finalidad era penetrar en ciertos territorios bajo el argumento de civilizarlos o de ayuda humanitaria. Fue Visión Mundial la institución que buscó la integración de los indígenas desde la evangelización, utilizando textos escolares hechos para el medio hispano, textos que buscaban cumplir con los propósitos de adoctrinamiento y sumisión requeridos.¹⁵⁴

Desde finales de la década de los 60, se desarrollaron diversas experiencias de educación, que iban desde el contexto global de insurgencia y crítica al sistema imperante a la puesta en marcha de las visiones pedagógicas de Paulo Freire y la investigación acción participativa de Orlando Fals Borda. En esta época, se desarrollaron procesos educativos cargados con una fuerte participación comunitaria y, desde diversas orillas, se desarrollaron proyectos para apoyar la educación de

153 Macas, entrevista.

154 “Los procesos de adoctrinamiento comenzados por la Iglesia católica del siglo XVI no han podido, sin embargo, desterrar por completo cosmogonías originarias”. Ruth Moya, entrevistada por el autor, Quito, 22 de marzo de 2007. “[Investigando] si es que entre los indígenas hay la idea del “pecado de la lujuria”, sacó la conclusión de que no hay esa idea entre los indígenas; porque todo lo pudieron meter los curas, la lujuria no, porque resulta que es la mama naturaleza, son las fuerzas de fecundidad, de fertilidad”. Almeida, entrevista.

los indígenas. Uno de ellos, que tuvo casi una década de duración y que fue la cantera de la formación de líderes y educadores indígenas, fue el desarrollado por la Universidad Católica y su Instituto del Lenguas y Lingüística, y surgió a partir de la licenciatura en lingüística kichwa. “En esos años, nos invitaron a indígenas de todo lo que es Ecuador para hacer una capacitación para ver cómo podemos seguir con la educación bilingüe, pero no prosperó más, sino que la Universidad Católica nos acogió y nos formó, de ahí estamos este... Lucho Montaluisa, Luis de la Torre, mi persona, Lucho Macas... somos de esa promoción”.¹⁵⁵

Estas dos décadas se caracterizan por la inclusión del bilingüismo y posteriormente del término interculturalidad. El período abarcado por estas dos décadas y especialmente el caracterizado por la mirada educativa que daban los pueblos indígenas al bilingüismo y a la interculturalidad, constituyen, para Ángel Ramírez, una tercera etapa. Las experiencias más significativas de esta nueva concepción educativa son básicamente dos y son referentes del desarrollo del bilingüismo lengua indígena-castellano, estas son el programa MACAC de la Dra. Consuelo Yáñez y la experiencia de la GTZ alemana, donde ya se incluye el término interculturalidad, “pero desde la lengua”.¹⁵⁶

Para el año 1978, un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Católica pone en marcha, en 1979, el subprograma para la alfabetización y posalfabetización en cuatro lenguas indígenas y en castellano como segunda lengua. En el año 80, surge el modelo educativo MACAC, desde el cual se inició la unificación del sistema de escritura en kichwa y que posteriormente sería adoptado por el MOSEIB en el año 98. De todos los proyectos desarrollados en los años 70 y 80, este proyecto de educación bilingüe es el que tuvo mayor cobertura y fue el origen para diversos proyectos de educación bilingüe desarrollados posteriormente. Es importante mencionar que las campañas de alfabetización de los años 79, 80, 81, básicamente en kichwa, trajeron como conclusión la necesidad de los alfabetos y las grafías, los cuales el MACAC trabajó posteriormente con las otras lenguas.¹⁵⁷

155 Quishpe Lema, entrevista.

156 Ramírez, entrevista.

157 Ibíd.

Como otras experiencias de educación bilingüe que alcanzaron su pleno desarrollo en los años 70, se pueden mencionar las escuelas radiofónicas, tanto las ya referidas escuelas radiofónicas populares de Proaño, como las del SERBISH, que formaron el INBISH. El enfoque educativo del SERBISH se basaba en la enseñanza del idioma castellano y la religión. “En 1967, el gobierno nacional otorgó autoridad a la Federación [Shuar] para el registro de nacimientos [...], se hizo cargo rápidamente de la educación de los niños shuar. La esposa del embajador de los Estados Unidos donó un radiotransmisor, y Monseñor Proaño obsequió al padre Shutka un poco de espacio para instalar una estación de radio”.¹⁵⁸ El padre Shutka transmitió diariamente canciones y sermones, por él mismo preparados, a Morona Santiago, durante dos años.

El 29 de enero de 1968, con el transmisor en Sucúa, se inauguró el sistema de educación-radial, por el cual los profesores instruían desde el transmisor y los estudiantes, incluso en los centros más lejanos, aprendían del receptor. En el año 1972, la Federación firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación que le autorizaba a organizar y dirigir escuelas.¹⁵⁹ Por medio de estos proyectos educativos bastante estructurados, el pueblo shuar contribuyó decisivamente para que, dentro de las diversas organizaciones indígenas, se diseminara la idea de que tener una educación propia era un legítimo derecho. Para ese entonces, ya se la llamaba indígena intercultural y bilingüe.¹⁶⁰

Otras experiencias educativas importantes surgidas en esta década son el Chimborasoca Caipimi de Riobamba,¹⁶¹ el SEIC iniciado en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chucchilán, y las escuelas bilingües de la federación de comunas.

También están la FCUNAE, con sus escuelas que comenzaron como iniciativas locales en 1975, pero que se extendieron luego a unas 50 comunas de la Federación; y el subprograma de alfabetización kichwa que se inició en 1978 en el Instituto de Lenguas y Lingüística de la PUCE, y funcionó entre 1979 y 1986 bajo la responsabilidad del

158 Rubenstein, “La conversión de los shuar”, 42.

159 *Ibíd.*

160 Moya, entrevista.

161 Luis Montaluisa, “Participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe del Ecuador” (s. l., s. e., s. f.), <<http://www.estudiosindigenas.cl/documentos/documentos%20originales/ops04ecuador.pdf>>, acceso: mayo de 2018.

CIEI, que llegó a tener 724 centros de educación de adultos y 300 escuelas para niños y niñas y fue el primero en producir material escrito en lenguas indígenas.¹⁶²

La década de los 80 es promisorio para la educación a escala de la región y en particular para Ecuador. En la región, siguiendo una dinámica que se inició en los años 60, se desarrollaron programas experimentales de todo tipo, entre ellos experiencias EIB realizadas con el apoyo de la cooperación internacional,¹⁶³ a excepción de México que desarrolló experimentos bilingües y biculturales impulsado por el Estado.¹⁶⁴ Nuestro país retornó a la democracia en el año 1979 y el flamante presidente Roldós cerró su discurso de posesión de mando con una breve alocución en kichwa, lo que simbólicamente era reconocer una matriz cultural a la que durante más de 400 años se trató de invisibilizar. En el año siguiente, Roldós Aguilera anunció una nueva campaña de alfabetización y a la vez gestionó la creación de planteles rurales, iniciando el cumplimiento de las palabras dadas en su discurso.¹⁶⁵

Estos planteles rurales creados por el gobierno del presidente Roldós son los antecedentes a la propuesta EIB oficialmente reconocida por el gobierno de Rodrigo Borja en 1989. De este proceso, tienen particular relevancia las denominadas “Escuelas indígenas de Simiatug y Salinas” en la provincia de Bolívar y desarrolladas por la fundación Runacunapac Yachana Huasi, “una organización de segundo grado que trabaja en la Sierra central, en la provincia de Bolívar”.¹⁶⁶ El objetivo de esta primera fase del proyecto era la alfabetización de los niños en kichwa desde la propuesta unificada de esta lengua.¹⁶⁷ Posteriormente, de manera particular desde el año 1986 y principalmente en Simiatug, esta propuesta educativa se mejoró sustantivamente gracias al apoyo de la cooperación técnica alemana GTZ y de un equipo consultor de la ONG CEDIME. María Quintero detalla los aspectos que se trabajaron en esta nueva fase del proyecto:

162 Ecuador, MOSEIB, 5-6.

163 López y Küper, citado por Alexis Oviedo, “Educación para la hegemonía”.

164 Alma Carrasco, citada por Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural Education”.

165 Mónica Almeida y Ana Karina López, *El séptimo Rafael* (Quito: Aperimus, 2017), 87.

166 María Quintero, entrevistada por el autor, Quito, 6 de marzo de 2007.

167 Ecuador, MOSEIB, 15.

[V]ivimos en un proceso de acompañamiento técnico, en aspectos lingüísticos, en aspectos de planificación educativa, en aspectos de capacitación a docentes, en la elaboración de materiales, desarrollamos investigaciones lingüísticas; trabajamos también sobre ejes de incorporación de aspectos de elementos de la cultura en las áreas curriculares. Creo también que el programa escolar, el programa de Simiatuk, que se concretaba en el denominado Mushuk Ñan (Nuevo Camino),¹⁶⁸ era un programa que abrió las puertas, a lo que ahora es el MOSEIB.¹⁶⁹

Desde el modelo educativo MACAC, que normalizó la lengua kichwa en el año 1980, surgió, en el año 86, el Colegio Nacional MACAC. Se trata de un colegio secundario para adultos, para aquellos que no pudieron ir al colegio y que tienen necesidad de sacar un título y educarse o de terminar su formación. Su método parte desde la autoeducación intercultural y bilingüe en lengua kichwa y busca formar prácticos y bachilleres técnicos. “No hay exámenes, se les manda a los estudiantes el material, y ellos tienen que darnos informes del trabajo que realizan”.¹⁷⁰ La corporación MACAC también presta apoyo a instituciones públicas en materia de educación bilingüe. Consuelo Yánez, exministra de Educación y máxima directiva de la Corporación Educativa MACAC, nos cuenta detalles sobre el funcionamiento del colegio: “Funciona por teléfono [...] tenemos 5.000 alumnos que están repartidos por todo el país. Entonces vienen acá, o Juanito va, o algunas veces voy yo, y tenemos reuniones; el teléfono funciona y el material es hecho especialmente para la autoeducación [...]”.¹⁷¹ Entre las limitaciones que tiene su trabajo, Yánez afirma que básicamente es la comprensión de términos y el léxico, por lo cual la misma Corporación diseñó un diccionario de 70.000 palabras.

168 “[E]ra un programa para la educación primaria intercultural bilingüe y ahí se trabajaron muchos ejes: eje de la cultura, eje de derechos, el eje de la recuperación de conocimiento ancestral, de la revalorización de los sistemas organizativos de la población, aspectos de la recuperación lingüística porque parecería irónico, pero en el Simiatuk comprobamos, por medio de los estudios lingüísticos, que solo el 2% de los niños hablaba en forma espontánea el kichwa”. Quintero, entrevista.

169 *Ibíd.*

170 Consuelo Yánez, entrevistada por el autor, Quito, 19 de marzo de 2007.

171 *Ibíd.*

Otras experiencias de los años 80 son el proyecto alternativo de EIB de la COFENIAE (PAEBIC), que funciona desde 1982 en las provincias de Napo y Pastaza. Una particularidad de los años 80 fue que recién en esta década se incorporó la lengua nativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Anteriormente, los idiomas indígenas siempre estuvieron restringidos a los espacios familiares y comunitarios, estando prohibidos de hablar su idioma, y siendo obligados a comunicarse en la lengua dominante, el castellano.¹⁷²

Sin embargo, también debe recalcarse que, a pesar de los logros de la década, en 1985, se cerraron algunos de los centros educativos indígenas implementados por el difunto presidente Roldós. “[Y]a cuando vino toda la debacle que el gobierno de Hurtado creó, se redujo, no recuerdo exactamente, creo como unos 1.000 centros, porque había alrededor de 4.000 o 5.000 centros nacionales de alfabetización. Y bueno, por ahí nuevamente comenzamos a pensar ya con los promotores alfabetizadores, el no seguir alfabetizando, porque vamos a vivir alfabetizando y ¿qué pasa con los niños?”.¹⁷³ Es a partir de esta crisis, además de los otros factores anotados, que se piensa en “curar desde las raíces, es decir, hay que ir a la escuela”,¹⁷⁴ y entonces varios dirigentes indígenas reflexionan acerca de cómo resolver el problema desde la escuela. Estas reflexiones se daban en los años 85 y 86, bajo el régimen cuasi dictatorial de Febres Cordero, en un contexto nacional donde la represión a todos los niveles del movimiento social era muy dura, al tiempo que la Universidad Católica había cerrado varios mecanismos de apoyo.¹⁷⁵

EL RECONOCIMIENTO OFICIAL DE LA EIB

Mientras, en Ecuador, los pueblos y nacionalidades indígenas comenzaban a vislumbrar una educación propia, en la región ya se habían dado antecedentes de este tipo desde proyectos financiados por la cooperación. Entre ellos estaba un proyecto que comenzó en el año 76 en Puno, Perú, apoyado por la GTZ y orientado a la educación

172 Javier Serrano Ruiz, “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 17 (1998): 99.

173 Macas, entrevista.

174 *Ibíd.*

175 *Ibíd.*

trilingüe aymara, quechua y castellano. Dicho proyecto produjo material educativo para todas las materias y ciclos, en aymara y castellano, y también textos de lectura y textos de apoyo. Fue el primer modelo en América Latina donde se cubrió un ciclo completo de primaria con todo lo necesario. Este proyecto no solo influyó en la EIB ecuatoriana, sino también en otras experiencias posteriores.¹⁷⁶ “Antes de esta iniciativa, no se hablaba de educación intercultural, entonces, como digo, con justicia histórica, hay que reconocer de donde sale la propuesta. En [...] Perú, ya se había estado hablando de educación intercultural y [esto] sonó interesante a la propuesta ecuatoriana que tenía otra trayectoria, otro significado que se le quería dar a la educación”.¹⁷⁷

Es a finales de los años 80, a finales del gobierno de Febres Cordero, que puede ubicarse el punto de partida de la EIB en Ecuador. Es en esta misma época que se habla ya de institucionalizar la educación bilingüe. En esos años, ya se está consolidando el movimiento indígena, se están articulando todas las experiencias previas de organización y de lucha de los pueblos indígenas y, junto con este proceso, se está pensando en interpretar y asumir la educación intercultural como parte de su proyecto político organizativo.

Como un antecedente, desde el ámbito institucional, puede mencionarse el Departamento de Educación Rural del MEC, instancia desde la cual empiezan las aspiraciones de institucionalizar la EIB, al tiempo que, en la sociedad, se generaba un marco de lucha del movimiento indígena. “Yo me acuerdo que, en abril de 1981, en Riobamba, marcharon unos 16.000 campesinos para demandar el tema de las tierras, pero, entre otros puntos, también se demandaba la EIB”.¹⁷⁸

Sin duda, el mayor logro en términos de EIB en Ecuador es su reconocimiento oficial en el año 1989, y quizá el golpe más duro que recibió fueron las disposiciones de la LOEI del año 2011, con las cuales, entre otras cosas se le quitó su autonomía. El reconocimiento oficial tiene como antecedente la propuesta educativa que preparó la CONAIE para el gobierno nacional en 1988 y que culminó con la creación de la DINEIB en noviembre de ese año. Fue un avance importan-

176 Abram, entrevista.

177 Ileana Soto, entrevistada por el autor, Quito, 3 de abril de 2007.

178 Moya, entrevista.

tísimo desde el ámbito de concreción de derechos colectivos de los pueblos indígenas, al permitirse ejercer el derecho a la educación propia. Debe mencionarse que este reconocimiento tan explícito solo se dio en Ecuador, pues, “en otros países, son programas dentro de los ministerios, pero aquí es toda una jurisdicción autónoma, paralela a lo que es la jurisdicción hispana. Por eso, creo que ha habido un gran avance”.¹⁷⁹ En ese sentido siguiendo el razonamiento de Sebastián Granda, podría decirse que, desde el año 2011, en que la EIB vuelve a ser parte del denominado sistema hispano, como una instancia del mismo, hubo un retroceso tanto en materia de derechos, como en materia de desarrollo de la educación en general, así como en las aspiraciones de concreción de una sociedad intercultural.

Este convenio realizado por la CONAIE y el Ministerio de Educación influyó positivamente para que el Estado ecuatoriano entregue a las organizaciones indígenas la administración de la educación de sus pueblos y nacionalidades. Fue un hecho inédito en su tiempo, puesto que, en México, Bolivia, Perú y otros países latinoamericanos, esta seguía bajo la administración del Estado. Anita Kreiner mira al Ecuador adelantado en comparación con los otros países andinos, puesto que, desde el año 85 y con el apoyo de la cooperación alemana, ya se habían generado procesos específicos en temas como preparación curricular y preparación de profesores.¹⁸⁰

Pero, al contrario de lo que algunos sostienen, los gestores de los procesos EIB no fueron ni autoridades estatales ni ONG, sino hombres y mujeres indígenas ¿Cómo fue posible que, en una sociedad poscolonial, la misma que años atrás quiso sepultar las escuelas de Dolores Cacuango, pudieran darse estas condiciones? Según Ileana Almeida, las cosas empezaron a cambiar a partir de las reformas agrarias, “porque las haciendas se fueron terminando, algunos indígenas que habían tenido un poco de suerte tenían ganado o tenían unas tierras productivas y empezaron a mandar a los hijos a la ciudad, y aquí aparecieron uno que otro de estos indígenas que tenían posibilidades económicas y que empezaron a ir a la universidad, y era algo extraordi-

179 Sebastián Granda, entrevistado por el autor, Quito, 22 de marzo de 2007.

180 Anita Kreiner, entrevistada por el autor, Quito, 20 de abril de 2007.

nario”.¹⁸¹ Eran días en que los intelectuales indígenas eran escasos y eran motivo de curiosidad por parte de la *intelligentsia* mestiza del país.¹⁸² Ileana Almeida nombra algunos de los intelectuales indígenas preocupados por los problemas de su pueblo: Luis Montaluisa, Lucho Macas, José Quimbo, Nina Pacari, Marlon Santi. Sin embargo, la visión intelectual, más que vinculada a la academia *per se*, lo estaba a la organización, constituyéndose en un estilo particular de intelectuales orgánicos del movimiento indígena.

El primer director de la DINEIB, Luis Montaluisa, fue dirigente de la CONAIE y respondía a la visión unitaria de la Confederación: “[E]ntonces, yo creo que eso nos dio una fuerza militante para defender el proceso. Porque obstáculos hubo”.¹⁸³ Luis Macas, desde otro lado, refuerza el carácter particular de la intelectualidad indígena de ese tiempo:

[Y]o creo que, en esa época, no leíamos mucho, muy poco, más bien ahí recogíamos algunas experiencias valiosísimas, por ejemplo, de Pestalozzi. Tenían acá una experiencia con niños, yo creo que fundamentalmente por ahí en lo que tiene que ver, por ejemplo, en la aplicación de metodologías, [...] eso nos hizo pensar si tenemos en realidad que recurrir a esas formas, a esos instrumentos o es que podemos encontrar en nuestras propias experiencias [y] nos basamos en la experiencia de la Federación Shuar.¹⁸⁴

La preocupación principal no era la aplicación o generación de teoría o filosofía de la educación, tal como se concibe desde la formalidad académica. La motivación venía desde la posibilidad de aplicar las reflexiones de los procesos propios y las vivencias de los pueblos indígenas. El trabajo surgía desde la “necesidad histórica de contar con un proceso que estuviera acorde con la cosmovisión de los pueblos

181 Almeida, entrevista.

182 “Me acuerdo de que una vez vinieron unos shuar que habían sido educados por los salesianos que dieron una conferencia en la Universidad Salesiana o la Católica, no recuerdo bien, y fue un asombro porque había intelectuales indígenas y que estos shuar habían hablado como intelectuales y que era algo increíble”. Almeida, entrevista.

183 Luis Montaluisa, entrevistado por el autor, Quito, 12 de abril de 2007.

184 Macas, entrevista.

indígenas, con los conocimientos, las contribuciones que hemos hecho a la humanidad, y también el hecho de, asimismo, beneficiarnos de las contribuciones que han hecho otras culturas del mundo a la humanidad".¹⁸⁵ Por otra parte, dada la diversidad de experiencias que se vincularon para dar origen a la propuesta, consolidarla significó también llegar a acuerdos que no fueron simples de alcanzar: "No todos estuvieron de acuerdo, ni todos querían estar, o también querían imponer sus normas, que esto es lo mejor, que lo nuestro es mejor, entonces había cosas, bastante complejas".¹⁸⁶

Posteriormente, con la creación de la DINEB, se centralizan experiencias y procesos desarrollados por la izquierda, las Iglesias, ONG, también aportan los intelectuales y los etnolingüistas, en favor de los pueblos indígenas. Especialmente aquellos realizados desde la segunda mitad del siglo XX. A la DINEIB también pasaron todas las escuelas donde estudiaban más de un 80% de niños indígenas¹⁸⁷ y una vez que esta se creó, el Estado firmó un convenio con la CONAIE para la investigación lingüística y pedagógica, la elaboración de material didáctico de alfabetización y posalfabetización.¹⁸⁸

La inclusión de la interculturalidad en la propuesta del año 88 y, particularmente, el levantamiento indígena en 1990 plantean un giro diferente a las concepciones educativas para los pueblos indígenas. Se mira necesaria una reconstrucción, no solamente de la educación sino de toda la sociedad ecuatoriana, a partir del concepto de interculturalidad. Es el consolidar una posición educativa que venía dándose desde distintos tiempos y desde diversas posiciones de los actores de la EIB. Los procesos que se iniciaron para unos como educación indígena y para otros como educación bicultural, aquellos concebidos por unos terceros como educación bilingüe, unifican, a partir de 1988, sus visiones dentro de una perspectiva única y más amplia, a partir de la que "hemos empezado a hablar más de educación intercultural y bilingüe".¹⁸⁹

185 Montaluisa, entrevista.

186 Mariano Morocho, entrevistado por el autor, Quito, 15 de marzo de 2007.

187 Martínez Novo, "La crisis del proyecto cultural", 179.

188 Ecuador, MOSEIB, 5.

189 Ramírez, entrevista.



El momento histórico y político que vivía Ecuador y el movimiento indígena en el año 88 fueron favorables. Por un lado, el país salía ese año del gobierno más represivo y conservador desde que volviera a la democracia (1979) y se instalaba un gobierno social democrata que, desde el principio, debía mostrar ser la antítesis de la traumática experiencia neoliberal socialcristiana. El presidente Borja tenía una visión favorable a temas como diversidad y la cuestión rural, y su ministro de Educación, Alfredo Vera, era un hombre de avanzada para esos tiempos.¹⁹⁰ Al mismo tiempo, el movimiento indígena, luego de un largo proceso de gestación, estaba en su fase de fortalecimiento como sujeto político. Como nos dice Anita Kreiner, no es posible mirar la educación intercultural en Ecuador desligada del proceso de reivindicación política de los grupos indígenas en Latinoamérica. Desde esta perspectiva, el concepto de interculturalidad abandona la idea de ser un proceso de diálogo visto como la convivencia armónica entre culturas, para reconocer un conflicto generado por las relaciones de poder que llegan, en el caso de Latinoamérica, desde tiempos coloniales.¹⁹¹

El convenio firmado por la CONAIE establecía que esta organización indígena “tendría la prerrogativa de nominar el personal administrativo y que estaría a cargo de la investigación y la elaboración de los materiales didácticos y del currículo, y que las comunidades y las organizaciones conjuntamente nominarían a los profesores, mientras que el Estado se encargaría de financiar la educación intercultural.”¹⁹² Lograr esto significó ganar un espacio importante para la población indígena en Ecuador a escala institucional ministerial, teniendo, dentro del MEC, el manejo autónomo de la EIB. La autonomía era especialmente política y no en sí financiera, porque siempre se dependió del presupuesto del Estado. La selección de los funcionarios que trabajaban en la DINEIB era realizada por las organizaciones, incluso las de base y no por las autoridades ministeriales, siendo estos funcionarios casi totalmente indígenas, los que a su vez tenían más estabilidad laboral.¹⁹³

190 Ibid.

191 Anita Kreiner, coord., *Educación, interculturalidad y ambiente: Experiencias prácticas en centros educativos del Ecuador* (Quito: FLACSO-E, 2012), 36.

192 Martínez Novo, “La crisis del proyecto cultural”, 179.

193 Kreiner, entrevista.

Para el gobierno, el reconocimiento oficial de la propuesta fue como un lanzarse al vacío porque era la primera experiencia en América Latina. Ecuador era el primer país que coordinaba la entrega de la educación en esos términos.¹⁹⁴ Por ello es que no puede desconocerse el rol jugado por funcionarios del gobierno vinculados a la izquierda y socialdemocracia, como el ministro Vera, quien invitó a Ileana Almeida para que se hiciese cargo de la EIB dada su condición de filóloga y lingüista, y recibió por respuesta que, de la EIB, debía hacerse cargo un indígena, con lo que surgió el nombre de Luis Montaluisa, quien posteriormente fue el primer director. “Empezó el Luis a trabajar duro, porque hacer un proyecto de educación es muy difícil y entonces, él hizo un esfuerzo con otras personas, armó el currículo, tenía que estar preocupado de la administración económica”.¹⁹⁵ Sin duda, la EIB del Ecuador debe mucho a Luis Montaluisa, quien “trabajaba intensamente, él no es educador, no es pedagogo, es lingüista [...], pero, de todas maneras, logró armar la educación bilingüe y empezó a funcionar la educación bilingüe y, al comienzo, tuvo mucho éxito”.¹⁹⁶

En el Ministerio de Educación, a excepción del ministro, había suspicacia, desconfianza y subvaloración de la EIB. Apenas este anunció levemente el tema, se levantaron voces en contra de la educación bilingüe y los primeros argumentos esgrimidos era que esta propuesta atentaba contra la unidad del país y que el país no contaba con gente preparada para asumir este reto. El mismo Luis Montaluisa nos cuenta detalles sobre esto: “De todos los directores del ministerio de Educación que el (ministro) mismo había nombrado, de todas las autoridades que él había nombrado, el único que le apoyaba era el subsecretario y un asesor que era el primo del presidente Borja, que era el Dr. Alfonso Calderón, que éramos amigos. Pero aparte de esas dos personas, nadie más en el Ministerio. Todos se pusieron en contra, supervisores nacionales, administrativos, todos”.¹⁹⁷

Otras instancias del Estado también estaban en franca oposición a este proyecto. El presidente Borja y su propio ministro fueron

194 Ramírez, entrevista.

195 Almeida, entrevista.

196 Ibíd.

197 Montaluisa, entrevista.

continuamente presionados por el bloque legislativo de su partido. “Yo recuerdo, la Izquierda Democrática tenía como 31 diputados, algo así, una gran mayoría como casi no se ha vuelto a repetir y, de ellos, un solo diputado apoyaba el proceso de educación bilingüe; los otros no le apoyaban”.¹⁹⁸ Además de la oposición estatal, Ángel Ramírez consideraba que lo más difícil fue lograr que la misma sociedad ecuatoriana pudiera aceptar una forma distinta de hacer educación desde la diversidad. Este rechazo general, considera Ramírez, ha sido el golpe más duro, pues no solo ha sido desde la sociedad mestiza sino también al interior mismo de las comunidades.¹⁹⁹

Pese a los avances dados en las más recientes constituciones que ha asumido Ecuador (1998, 2008), este país sigue siendo un país racista y discriminador. En los días siguientes al reconocimiento oficial, “Luis Montaluisa, el primer director de EIB, no podía ocupar sus oficinas, porque no le permitía entrar el portero del MEC”.²⁰⁰ En el histórico contexto de sometimiento a todas las prácticas discriminatorias, son inimaginables todas las dificultades que tuvieron que sufrir los indígenas que entraban a trabajar en estructuras del Estado caducas y reacias a abrirse a nuevas posibilidades y opuestas a la creación de propuestas educativas diferentes.²⁰¹ Este rechazo se daba por que muchos de ellos no eran maestros formados, eran personas terminadas la primaria o el ciclo básico, lo cual no aseguraba la calidad del programa ofertado. Por ello, se realizaron programas de formación acelerada que fueron cuestionados en el país y en particular por sus pares de la jurisdicción hispana.

Decían, pasas por un instituto y te cae el título encima, fue duro, duro... aquí mismo en las esferas del MEC era muy racista la situación. Yo creo, en el 93, había un señor que estaba al frente de formación docente de la hispana, ahí, con perdón de la palabra, nos “puteaba” de frente, ustedes no saben nada, son unos indios sucios, así nos decía en reuniones del Ministerio. Fue durísimo, dentro del mismo MEC, ganarse el espacio.²⁰²

198 Ibid.

199 Ramírez, entrevista.

200 Quintero, entrevista.

201 Ibid.

202 Ramírez, entrevista.

Aunque posteriormente las relaciones entre colegas se fueron normalizando y mejoraron en el ámbito académico, desde el compartir problemas comunes en los dos sistemas, “tales como que no se sientan profesionales los profesores, que siempre estén esperando les den cursos, o cosas así [...] hubo instancias, inclusive, de alguna colaboración”.²⁰³ No faltó la envidia por la autonomía administrativa; autoridades de la jurisdicción hispana anhelaban tener ciertas competencias del director de la DINEIB que son propias del ministro, tales como crear colegios o firmar convenios.²⁰⁴

El haber conseguido el reconocimiento oficial significó mucho para el pueblo indígena. Veían que sus reclamos y sus luchas se plasmaban en algo concreto que era una educación desde ellos y para ellos. Aparecieron pronto libros de enseñanza, generados desde diversas iniciativas, habiendo mestizos que contribuyeron mucho, “por ejemplo la Ruth Moya, la Consuelo Yánez. Entonces, también venían de repente otros, dando su opinión sobre el currículo, y bueno empezó y no fue cosa fácil, porque ir de provincia en provincia, de ciudad en ciudad, muchas veces en la comunidad, haciendo estas escuelas, fue una labor gigantesca, enorme”.²⁰⁵ No fue fácil hacer entender “a la población indígena, [...] que la educación bilingüe era un instrumento que salvaba dos cosas. Primero, que se atendía lo propio, lo tradicional, afianzando la propia personalidad e identidad en su propio pueblo y, segundo, que se tenía al mismo tiempo acceso —y un mejor acceso— a todo lo que es lo mestizo”.²⁰⁶

Sin embargo, algunos analistas manifiestan que, a pesar de que el Estado permitiera la implementación de la EIB desde las organizaciones indígenas, esto no fue suficiente para lograr un desarrollo cualitativo de la misma. González Terreros manifiesta que esto se da desde el hecho de implementar la EIB desde la escuela tradicional, la que, de por sí, responde a otra cultura, la cultura mestiza matizada por una visión del saber desde el conocimiento científico, o desde la política vista a partir de la democracia liberal y desde un modelo económico capitalista.²⁰⁷

203 Montaluisa, entrevista.

204 *Ibíd.*

205 Almeida, entrevista.

206 Abram, entrevista.

207 González Terreros, *Movimiento indígena*, 14.

Las demandas del Estado para que la EIB se adaptara al sistema estructurado generaron distorsiones en la propuesta inicialmente concebida, la que luego fue decayendo. A decir de Consuelo Yáñez, devino en un proceso viciado por la interferencia del personal de habla hispana, que no fue eliminado de la jurisdicción bilingüe desde criterios políticos, “pues había que tener mucha gente para que apareciera con mucho poder [...], pero yo creo que el 50% o 40% de escuelas de habla hispana que fueron obligadas a entrar en la jurisdicción bilingüe; ese es uno de los errores mayores que sucedieron, o sea, la definición de jurisdicción. Y luego los hispanohablantes, la mayor parte, se comieron a los bilingües”.²⁰⁸

La EIB tuvo que asentarse sobre la estructura escolar tradicional, tuvo que adaptarse a la institucionalidad y los requisitos burocráticos. Si bien la EIB dio respuesta a ciertas demandas del movimiento indígena, tales como el idioma, las formas organizativas, los conocimientos y maestros indígenas, tuvieron que seguir con los parámetros estructurales bajo la visión de “escuela”, conservando su marco de formación y afirmación del Estado-nación.²⁰⁹ La propuesta y su modelo curricular, originalmente concebidos, no fueron aplicados adecuadamente; de hecho, el modelo original cambió.

[T]enía que ser hecho de una manera muy formal y muy pegada a los patrones que manejaba el Ministerio de Educación para que pudiera ser aprobada sin dificultad, por eso tiene algunas cosas que son detestables [...] pero había que hacerlo, si no, no aprobaban [...], pero, dentro del modelo, hay partes que dicen, que pueden ser modificadas de acuerdo con las condiciones sociales [...] por ejemplo, el horario [...] es una cuestión cultural.²¹⁰

La propuesta que era vista como alternativa no podía desligarse ni de la propuesta epistémica moderna, ni de las formas e institucionalidad, más aún porque la mayor parte de docentes que ingresaron al sistema EIB eran bachilleres o maestros formados en el sistema de habla hispana. No fueron gente formada específicamente para la educa-

208 Yáñez, entrevista.

209 González Terreros, *Movimiento indígena*, 14.

210 Yáñez, entrevista.



ción bilingüe.²¹¹ Pero, con todos los pros y contras, se puso en marcha y generó grandes logros en los 23 años que gozó de autonomía.

DEL RECONOCIMIENTO OFICIAL DE LA PROPUESTA A LOS INICIOS DE LA "REVOLUCIÓN CIUDADANA"

El marco teórico que da sustento y origen a la EIB partió de la realidad de las comunidades. Quienes se encargaron de su elaboración se centraron en sus necesidades y sus aspiraciones, lo que no quiere decir que no tenga una propuesta teórica, sino que no parte de lo teórico filosófico para ir a la práctica; más bien, era un proceso paralelo que venía desde la vivencia histórica y concreta. Se considera una propuesta propia de los pueblos indígenas por cuanto el Estado nunca antes los valoró o los consideró como entidades culturales, históricas o políticas.

Es solo a partir de la visibilización del movimiento indígena y cuando este se convierte en un actor fundamental en el país, que el Estado mira a los pueblos ancestrales de su territorio. Por tanto, la institucionalización de la EIB, exigencia desde el movimiento indígena, fue vista por el Estado como una solución a una problemática no solo educativa sino social, pues, a escala de país es solo, desde hace un par de décadas que no se mira a los pueblos y nacionalidades indígenas como "el problema indígena". El hecho de que tengan en su mano su proceso educativo, una educación con contenidos desde su cultura, y no solamente desde la perspectiva lingüística, era una ventaja en doble vía. Desde el Estado, era una propuesta efectiva para indígenas, que impulsaba la integración de sus pueblos a las dimensiones del Estado capitalista. Desde los pueblos indios, esta propuesta les permitía rescatar y desarrollar su propia identidad.²¹²

La EIB generó un crecimiento enorme en la autoestima de los indígenas, lo cual era percibido incluso por los técnicos extranjeros que colaboraron con la propuesta. "Cuando empecé a trabajar con ellos estaban así [...] como muy sumisos y aceptando todo lo que yo estaba asesorando, por ejemplo. Ahora son mucho más críticos, mucho más libres y

211 Ibid.; González Terreros, *Movimiento indígena*.

212 Macas, entrevista.

eso es importante, porque ellos mismos llevan sus procesos”.²¹³ La mejora en la autoestima nace desde una visión emancipatoria. “Te digo, verás, si bien no soy tan viejo ni tan joven. Llegué en el año 88 a Cotopaxi, [la propuesta] era emancipatoria yo estuve en las negociaciones de tierra, estuve en las invasiones de tierra. Imagínate eso, decíamos, la educación tiene sentido, tiene sentido para el pueblo y todo. Era una cuestión emancipatoria y que los demás autores nos apoyaran en eso, ¡buenazo!”.²¹⁴

Si bien muchos actores miraban a la EIB como una educación desde la perspectiva indígena para los pueblos indígenas, otras visiones tenían una perspectiva más integral, una visión de educación para toda la sociedad ecuatoriana, para las regiones (Costa, Sierra, Amazonía) y también para los medios urbano y rural. No se quería hacer un proceso meramente para indígenas,²¹⁵ sino para el conjunto del país, partiendo de que “lo indio, aquí quieran o no, es un tema nacional y es una matriz al final, aunque tengan vergüenza, qué vamos hacer”.²¹⁶ Desde esa misma orilla, estaban visiones que cuestionaban los sentidos de la educación formal y que miraban un proceso de educación basado en la realidad como país.

Estas perspectivas que consideraban conceptos y prácticas de pedagogía crítica, desde la experiencia y desde visiones integrales no lograron imponerse. “El gobierno de ese entonces, del Dr. Rodrigo Borja Cevallos, lo que hizo, es decir, con dedicatoria, esto lo que sirve es para los indígenas, no sirve para todo el país”.²¹⁷ Pero el proceso EIB del Ecuador era visto por otros países de la región como un referente, el cual querían copiar o adaptar. Era visto como el avance más grande logrado por los indígenas. La propuesta EIB ecuatoriana fue bastante replicada por otros países y pueblos indígenas que han aprendido bastante de ella a partir de los intercambios realizados y las visitas que líderes indígenas de otra latitudes han hecho al Ecuador para a ver este proceso e impulsar agendas similares en sus países.²¹⁸

El proceso de institucionalización de la DINEIB tenía como requisito que la propuesta tuviera un proyecto pedagógico. Santiago

213 Kreiner, entrevista.

214 Ramírez, entrevista.

215 Macas, entrevista. M. Morocho, entrevista.

216 Macas, entrevista.

217 Ramírez, entrevista.

218 Kreiner, entrevista.

Utitiaj y Mariano Morocho consideran que el modelo educativo fue pedagógico desde su inicio y fue concebido como un proyecto en permanente construcción, “en permanente cambio, en función de las demandas de las nacionalidades y pueblos indígenas, básicamente que viene desde el orden político y organizativo de la comunidades”.²¹⁹ Si bien, al inicio del proceso, la sociedad mestiza fue receptiva, no fue activa en tratar de tener un acercamiento a la problemática planteada por el movimiento indígena y buscar consensos. Cuando se creó el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, se dieron fuertes conflictos en las áreas rurales, entre maestros EIB y los de la jurisdicción hispana, porque competían por una población. “En áreas indígenas, había escuelas hispanas; en escuelas indígenas del sistema bilingüe, había profesores que no hablaban las lenguas indígenas [...]”.²²⁰ María Quintero ve que el origen estructural de “problemas inmensos” estaba en que el Estado ecuatoriano obligó a los indígenas a cumplir ciertos requisitos para poder reconocerlos como maestros.²²¹

Al poco tiempo de la legalización vinieron problemas básicamente institucionales en términos de necesidades: profesores, partidas docentes, presupuesto para generar experiencias. Dado el carácter de pertenencia al Estado, los proyectos antes financiados por instituciones privadas y ONG ya no eran apoyados. Por otra parte, no había unicidad del proceso a escala nacional. “Igual, cada uno quería seguir haciendo cada institución con su experiencia, y articular la experiencia es bastante complejo, de tal manera que más bien recientemente, hace unos cinco años [2002], logramos articular”.²²² Pero esos docentes, y sus directivos y el personal EIB pudieron articular una propuesta y la defendieron. Esa continuidad, según Anita Kreiner, es una de las fortalezas de la DINEIB. Ella ha constatado que, luego de 15 años, seguían trabajando los mismos funcionarios, lo cual ayuda a la continuidad de las políticas y la consolidación y desarrollo de procesos. Esto es impensable en el sistema hispano, pues, en esa jurisdicción, se cambia de acuerdo a los cambios de ministro y del gobierno.²²³

219 Utitiaj, entrevista.

220 Quintero, entrevista.

221 *Ibíd.*

222 M. Morocho, entrevista.

223 Kreiner, entrevista.

Quizá el no haber podido lograr un nuevo modelo para toda la estructura educativa, dio lugar a que no se consolide una propuesta pedagógica, que tenga mayor trascendencia política. Esta observación la hace Ileana Soto, quien además considera que, “de ahí empezó a distanciarse el desarrollo del movimiento indígena como tal, y la propuesta del movimiento indígena logró distanciarse de la propuesta educativa al punto de que, en algunos años, en esta década, las organizaciones regresan a ver sobre su educación y se dan cuenta de que [cada uno] está andando por otro camino totalmente diferente”.²²⁴ Soto cuenta desde su experiencia: “He visto con [...] mis ojos tremendas equivocaciones y digo, de las equivocaciones aprenderán. Y uno no se desespera. He aprendido también a entender que los procesos son largos, son complejos, llenos de influencias de muy diferente tipo y no hay que desesperar, hay que seguir trabajando incansablemente”.²²⁵ Definitivamente su apreciación es correcta, pues más allá de los errores y de los procesos que pudieron mejorarse, la mera existencia de un sistema pedagógico y curricular que cuestione lo establecido es un avance para cualquier sociedad.

Sin embargo, pocos años después de realizadas las entrevistas, bajo el gobierno de un presidente autodeclarado de izquierda, la EIB terminó por ser absorbida por el sistema regular y por ser sometida a la autoridad del Ministerio de Educación. Para el año 2007, el gobierno correísta adoptó el Plan Decenal de Educación realizado por su predecesor donde no se menciona absolutamente nada para la EIB.²²⁶ Correa continuó esta senda ratificando al ministro Vallejo; posteriormente, con la ministra Vidal, dio paso a la nefasta LOEI y luego procedió a la eliminación de escuelas rurales y comunitarias, principalmente indígenas, teniendo como brazo ejecutor al entonces ministro y actual asambleísta Augusto Espinosa.

María Quintero, en 2007, ya nos decía que “se está constatando, en la práctica, que no hay nada para fortalecer de este sistema; entonces, los indígenas se baten solos en una estructura estatal creada por ellos mismos, mediante estrategias políticas para las cuales sus políticos las han abandonado”. Posteriormente, este abandono por parte del

224 Soto, entrevista.

225 *Ibíd.*

226 Quintero, entrevista.

Estado se transformó en un ataque directo. Las instituciones indígenas más relevantes, entre ellas la DINEIB, sufrieron tal abandono de parte del gobierno que quedaron vacías de contenido, a partir de la recentralización estatal de la educación intercultural, que fue en detrimento incluso de la autogestión indígena.²²⁷

En un proceso al inicio gradual y luego de confrontación directa, el presidente Correa arremetió contra la organización indígena y contra la autonomía de la EIB, desde el decreto del año 2009 donde sometía a la DINEIB a la autoridad ministerial y definitivamente con la LOEI de 2011 que, desde la figura de “interculturalidad integral”, terminaba homogenizando la educación ecuatoriana. En Ecuador de 2017, el Estado, con Lenín Moreno, tiene que dar un giro diametral a su relacionamiento con las organizaciones indígenas y en el tratamiento que se quiere dar a la EIB, que, aunque sin carácter autónomo, sigue vigente. Eso está por verse, así como también una más exhaustiva investigación sobre la EIB en el período correísta.

Con todo ello, tal como reflexionaba Ileana Soto, estas dinámicas son propias del campo educativo y este requiere de un compromiso muy fuerte por parte de quienes se involucran en esto. Ella creía necesario que se siguiera desarrollando una militancia en educación y, una vez conseguida, “no puedes desertar e irte a ponerte un bazar, simplemente no puedes”, desde un compromiso con la educación como tu línea de vida, y donde siempre “hay un montón que hacer”.²²⁸ Sin duda tiene razón.

227 Jorge Resina de la Fuente, “La participación del movimiento indígena en el proceso político de construcción del Estado durante el gobierno de Rafael Correa en Ecuador (2007-2012)” (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014), 320.

228 Soto, entrevista del autor.



3

FUNDAMENTOS Y ALCANCES DE LA EIB ECUATORIANA

La EIB del Ecuador en los 22 años que se mantuvo con autonomía (1989-2011) desarrolló algunos fundamentos que le dieron una identidad particular, que le permitieron consolidar sus procesos de aprendizaje y a la vez fortalecer los procesos políticos e identitarios de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Los fundamentos de la EIB pueden verse desde diversas perspectivas. Particularmente, considero como los más importantes el currículo de la propuesta (MOSEIB) y el carácter político de la misma, que se constituye en un eje transversal de toda la propuesta de la EIB. Tanto desde la propuesta curricular cuanto desde el sentido político de la EIB, se consideró el rescate de las lenguas indígenas como uno de los objetivos primordiales de la EIB. Por otra parte, estudiar los alcances generados por la EIB puede ser materia de discusión profunda y un análisis detallado; sin embargo, considero que son dos las más importantes desde la educación y la pedagogía: el cuestionamiento a la propuesta educativa formal y la ruptura epistémica con el eurocentrismo.

EL MOSEIB y EL FORTALECIMIENTO LINGÜÍSTICO DESDE LA EDUCACIÓN

Vital para la consolidación de la EIB desde la esfera netamente educativa, pero sin duda vinculada a factores históricos y cultura-

les, está la gestación y consolidación del MOSEIB, la estructura curricular de la EIB. La construcción del proyecto pedagógico pasó por diferentes fases: la primera marcaría su gestación que comenzó a darse como tal en 1985 y que, para el año 1990, tuvo que readecuarse a los acuerdos hechos con el gobierno un año antes. De 1990 a 1993, vino una segunda fase, en que se incorporaron algunos aspectos provenientes de experiencias exitosas y reflexiones conceptuales de la interculturalidad.

El MOSEIB es una creación original que consolida y organiza diversas experiencias educativas desarrolladas previamente y que dan un carácter original a la propuesta EIB. Nace de la intención de construir la escuela en lo indígena, lo cual era un gran reto para algunos de sus gestores, e incluso era visto como una contradicción para otros, ya que las culturas indígenas no tuvieron una escolaridad concebida en el sentido occidental. Luego del arribo de los europeos, los pueblos indígenas estuvieron exentos de escolaridad y plantearse acceder a la escuela y la educación, pero vista desde sus propios parámetros, era una necesidad impostergable. Las culturas indígenas se constituyen desde otras propuestas de aprendizaje, por lo cual el MOSEIB nace como una perspectiva estratégica de resistencia. "Al MOSEIB hay que entenderlo como la intencionalidad de los pueblos indígenas, [...] durante siglos marginados de la instrucción formal, de acceder de una visión diferente a esos procesos educativos [...] el MOSEIB tiene que ser entendido así, como un vínculo, y de ahí también las contradicciones que hay".²²⁹

En la construcción del proyecto pedagógico de la EIB, influyó la diversidad de experiencias previas realizadas, la variada formación académica de los impulsores de la EIB y sus múltiples orígenes. Para su construcción, fueron decisivas las experiencias de los pensadores y escuelas educativas alternativas, y sin duda fue determinante la necesidad de lograr lo más pronto posible el reconocimiento oficial. Con lo cual se arribó a una nueva necesidad, hacer un modelo versátil y fácilmente aplicable. Gran influencia tuvo la educación popular latinoamericana, de donde venía gran parte de los educadores mestizos e indígenas que concebían el proceso. Es entonces que los impulsores de la EIB ecuatoriana consideraron que la pedagogía tenía que ser dialógica, participativa, responder a las visiones e intereses de las comunidades. La

229 Quintero, entrevista.



pedagogía debía servir para las relaciones de la vida y para el ámbito del trabajo, para las relaciones organizativas y para fortalecer procesos organizativos. Sus orígenes estaban en la propuesta de Paulo Freire, en que el diálogo era el recurso metodológico de la educación popular. El diálogo maestro-alumnos, maestro-alumnos-padres, escuela-comunidad, etc. era el eje que, a su vez, se trasladaba a varias instancias en la vida.²³⁰

El MOSEIB, en sus inicios, no se nutrió principalmente de corrientes pedagógicas; más bien, de la educación popular y la educación liberadora de los 60 y 70 que estaban en toda América Latina y que fueron la matriz de formación de los educadores que decidieron participar en la construcción del modelo. “El constructivismo parece que todavía no era conocido en el país en esa época. Se cuestionaba [...] el conductivismo [...] y eso se trataba de superar [...]. Yo creo que se intentaron cuestionar cosas, de proponer novedades sin lograr armar una propuesta pedagógica sólida”.²³¹ Por otra parte, la elaboración de un currículo propio parte de procesos de descentralización, de discusión de políticas regionales, y de la participación de los líderes y sus formas de liderazgos locales. A partir de ellos, surge la idea del currículo propio desde diversas propuestas, desde la crítica al currículo oficial nacional y único sin anularlo, ya que aspectos como los “planes y programas” y muchos aspectos de la estructura institucional seguían siendo un hilo orientador, pero con contenidos indígenas.²³²

Las entrevistas realizadas para la construcción de esta narrativa manifiestan esta diversidad, tanto desde las expectativas que tenían acerca del producto que se iba a generar, cuanto sobre los aspectos que cada uno consideraba predominantes. Por ejemplo, muchos consideran haber hecho y haber plasmado en el modelo aspectos de la pedagogía crítica, aún sin haber sabido de su existencia y más bien desde la práctica vivida en la aplicación del modelo y critican la ausencia de herramientas pedagógicas en estas propuestas emancipatorias. “Te digo, por mis estudios, recién yo he estudiado pedagogía crítica, recién, cuando nosotros hemos hecho eso [...] el mundo ha estado también en esa línea y recién nos damos cuenta de que hay autores que han estado

230 Moya, entrevista.

231 Soto, entrevista.

232 Valiente-Catter, “La educación intercultural”, 33.

en nuestra línea. ¿Qué tal si en ese tiempo los conocíamos? Pudo haber sido una mejor educación emancipatoria.”²³³

Incluso últimamente hemos visto con la teoría de Gardner que habla sobre las inteligencias múltiples en el desarrollo del ser humano en todas sus capacidades intelectivas o volitivas, ahí me he puesto a pensar que este tema [...] puede ser reforzado [desde] la integración de las ciencias [...] Nuestros abuelos nos enseñaban de manera integral los conocimientos, no hay separación de ciencias en el proceso de formación de los niños y adolescentes.²³⁴

Así como Ángel Ramírez resaltaba el carácter emancipatorio de la propuesta, Santiago Utitiaj consideraba importante el sentido de formación integral de los niños.²³⁵

Sin duda, los sentidos emancipatorios buscaban romper ciertas formas de la pedagogía autoritaria que la gente de las comunidades había vivido, buscaban crear nexos entre el adulto-docente y el niño-alumno, que a veces tiene miedo al maestro porque ve en él ve a la autoridad suprema, al disciplinador, al castigador, etc. Desde estas reflexiones antiautoritarias, se decidió incluso, que el modo de nombrar al maestro sea compañero. “Por ejemplo, en lengua kichwa, se dice *mashi*, compañero; los niños le dicen al maestro *mashi*, y el docente les dice a los niños *mashiku*, compañeritos, en esta búsqueda de relación entre iguales, de quebrar el autoritarismo en el aula”.²³⁶ Sin embargo, a pesar de que cambia el lenguaje, no necesariamente cambian los mecanismos autoritarios. Se hizo un gran esfuerzo para quebrar estas relaciones autoritarias; sin embargo, persisten.²³⁷

Otro fundamento importante del MOSEIB fue darle al mismo un sentido holístico para contrariar la segmentación propia de la visión occidental del conocimiento, y que no corresponde con la visión del conocimiento indígena. “Yo creo que los niños y las niñas en el mundo no aprenden de la vida bajo la segmentación, no se aprende en tantos números de horas, en tantas clases y con una persona adulta que

233 Ramírez, entrevista.

234 Utitiaj, entrevista.

235 Ibíd.

236 Moya, entrevista.

237 Ibíd.

la enseña, nadie puede aprender así”.²³⁸ Por otra parte, se buscaba que la experiencia vivida tuviera preponderancia en el aprendizaje. Para María Quintero, quien es una defensora de la educación alternativa, el conocimiento se aprende mediante las vivencias que se logran procesar; por ello es que, según la lingüista, plantear visiones holísticas de currículo dentro de una estructura formal de institución como es la escuela es, por un lado, una irrupción en el mundo indígena y, por otro, un apoyo indirecto a los procesos de colonización.²³⁹ Pero al mismo tiempo, plantear como punto de partida educativo las culturas indígenas, sus conocimientos, saberes, sus lenguas, sus racionalidades era romper totalmente con la lógica occidental de hacer currículo. Era una propuesta muy audaz e interesante.²⁴⁰

El MOSEIB se constituyó en el eje articulador de la propuesta educativa de los pueblos indígenas. Una propuesta que, para la época en que salió de manera sólida (año 92), era una propuesta conceptual que rompía drásticamente con lo que hasta entonces se conocía como un instrumento curricular. Desde el campo de la pedagogía, la influencia de Paulo Freire fue determinante a partir de la concientización del pueblo desde el “Educar para ser”; incluso desde la factibilidad del modelo vista por el mismo Freire.²⁴¹ Según Ángel Ramírez, a la luz de las teorías sociales de la educación, el modelo puede verse como una reconstrucción de los derechos colectivos desde su dimensión social. Desde la lingüística, él considera que el modelo está influenciado por Saussure, pues ya trabaja más en los significantes y los significados, lo cual es interesante “porque eso le dio mayor realce a la EIB en el sentido de que la lengua tiene significantes culturales, o sea, mientras la palabra no denote algo de la cultura, no tiene un significado”.²⁴² En el campo de la sociolingüística, continúa Ramírez, el aporte más interesante es el de Fischman, desde su análisis del estatus lingüístico de las lenguas, vistas como lenguas básicamente dominadas y que deben ir avanzando a su estatus científico, social, etc., lo cual no se ha alcanzado.²⁴³

238 Quintero, entrevista.

239 Ibíd.

240 Soto, entrevista.

241 Utitiaj; Macas; Ramírez, entrevistas del autor.

242 Ramírez, entrevista.

243 Ibíd.

Sin embargo, para Ileana Almeida, el currículo refleja débilmente la cultura, la cosmovisión, los nombres y categorías, los conceptos, las costumbres, [...] “Te voy a poner un ejemplo. Entre los kichwas del Tawantinsuyo, había una categoría de Kapak, Wayna Kapak, [...], Kapak Ñan y etc. [...], categoría estética, “kapak”, difícil traducir al español, que se traduciría como “el glorioso, el real, el digno”, y entonces cuando voy a las clases, hablo de *kapak* y los indígenas entendieron *kakap*”.²⁴⁴

La metodología del MOSEIB, llamada metodología del sistema del conocimiento, concibe cuatro fases. La primera es la administración del conocimiento y parte del principio de que cualquier conocimiento puede entrar por los sentidos; ese trabajo se puede hacer con canciones, con juegos didácticos, con material del medio, con materiales lúdicos, etc. La segunda fase es la de adquisición y aplicación del conocimiento, se busca aplicar competencias cognitivas y otro tipo de competencias a partir de los mismos juegos. La tercera es la etapa de la creatividad o creación del conocimiento; los niños, en grupos o individualmente, crean desde los conocimientos adquiridos nuevos conocimientos. La cuarta etapa es la socialización del conocimiento, cuando los niños, después de adquirir el conocimiento, lo socializan entre ellos. Esa metodología fue desarrollada en libros de texto y difundida en todo el país y los resultados de aprendizaje fueron positivos.²⁴⁵

Se buscaba que la estructura curricular no se ciña a los tiempos académicos, sino más bien que el ritmo de aprendizaje sea determinado por la propia dinámica que cada estudiante puede imponerse. “[P]or ejemplo, el estudiante no tiene que estar sujeto a escuchar lo que diga el profesor [...], sino más bien de que llegue el estudiante, avance de acuerdo a su capacidad intelectual, individual, y de acuerdo también a su inclinación de tal área; si, por ejemplo, es más apto para Sociales, o más apto para el área de Matemáticas, más apto para el área

244 “Los nombres de los incas son categorías estéticas, Kapak, quiere decir benemérito creador, porque los incas tenían nombres sagrados. Atawallpa no es que fue un príncipe hijo de Wayna Kapak con cualquier mujer, como se enseñó en la EB, para que Atawallpa haya pretendido la borla real, es que Atawallpa era hijo de una princesa [...], porque resulta que la nobleza y la herencia real la tomaban las mujeres”. Almeida, entrevista.

245 Ramírez, entrevista.

de Lenguaje”.²⁴⁶ Pero, como subraya Víctor Morocho, también tenía que responderse a una organización básica que deben cumplir todos los alumnos. Se buscaba determinar las aptitudes del estudiante desde temprana edad, de tal modo que pudiera seguir de manera independiente las guías autoinstruccionales, mientras el tutor simplemente monitorea y responde inquietudes. Víctor Morocho resaltó la experiencia de las escuelas EIB de Loja y, especialmente, la que en ese entonces fuera la nueva escuela comunitaria, Inka Samana, donde se aplicaba el MOSEIB de acuerdo a las aptitudes y capacidades de los chicos. En el año 2014, el gobierno de Correa intervino la escuela Inka Samana, “[S]u rectoría fue encargada a un funcionario de la Coordinación Zonal 7 de Loja, por disposición del subsecretario de EIB del Ministerio de Educación. El 1 de septiembre de 2014, cinco docentes de Inka Samana fueron reubicados en diferentes planteles, entre ellos los fundadores”.²⁴⁷

Desde las discusiones iniciales acerca del carácter del modelo curricular, se pensó mucho en no reproducir el asignaturismo imperante en la escuela de la época, especialmente el que estaba presente en la escuela hispana: “[E]n la educación media, llegaban a 45 y en la escuela ya no me acuerdo bien, pero creo que eran 17 cosas, 16 o 15”.²⁴⁸ Esta discusión pedagógica condujo a buscar mecanismos que hicieran una educación integral, ya que, desde el carácter segmentado del aprendizaje, era muy difícil, incluso en términos temporales, cumplir con dichos programas.²⁴⁹

En términos estrictos, no había desarrollos curriculares diferenciados y adaptados, pero debe tomarse en cuenta que “los grandes modelos no son manejables por ningún docente en ninguna parte del mundo, y menos cuando [estos] todavía son subescolarizados”.²⁵⁰ La estructura del MOSEIB que se definió al final quedó por áreas, aunque la denominación de algunas materias se cambió. Si bien el modelo inicial fue el de la propuesta de Consuelo Yáñez (MACAC), varió desde una amplia discusión curricular. La concepción buscaba sentidos de

246 V. Morocho, entrevistado por el autor, Quito, 8 de marzo de 2007.

247 Rosa María Torres, “Ecuador: El cierre de la escuela comunitaria Inka Samana”, *Otra Educación*, noviembre de 2016, <<http://otra-educacion.blogspot.com/2016/11/ecuador-el-cierre-de-la-escuela-comunitaria-Inka-Samana.html>>.

248 Moya, entrevista.

249 *Ibíd.*

250 *Ibíd.*

integralidad y holística. Así, por ejemplo, para el estudio de historia y geografía, se partió de la categoría Pacha, concepción básicamente kichwa, y que no estén separadas, historia, tiempo y geografía como espacio. No se llamaba CC. NN., sino que se llamaba ciencias aplicadas.²⁵¹ Reorganizar la enseñanza de la historia fue un intento interesante. En lugar de partir de la llamada historia Universal, las civilizaciones amerindias, hasta llegar a la época republicana, se comenzó por estudiar la historia de la comunidad, de la región, la historia del país, la historia indígena dentro del país, etc... Este intento lastimosamente no progresó, porque, para ello, el MOSEIB debía ser alimentado con mucha investigación y eso no se hizo.²⁵²

Ruth Moya considera que la organización por áreas curriculares fue un logro que surgió desde la construcción de los materiales educativos realizados antes de que se oficialice el modelo del MOSEIB. Una discusión que iba a favor “del establecimiento de áreas curriculares que buscaran una perspectiva de integridad, de posibilidades de integración. Integralidad en el sentido de que pudieran responder a las necesidades educativas fundamentales, a las necesidades de identidad, a las necesidades de interconjuncción con el resto del conocimiento”.²⁵³ Pero también desde una visión de áreas que rompa con el excesivo número de asignaturas que dominaba la construcción del currículo oficial de la época, a la vez, teniendo como premisa que el conocimiento no solo debe ser acerca de las culturas indígenas, sino holístico, totalizador.²⁵⁴

“En términos curriculares, está organizado en áreas, para dar la importancia a lo que es, sobretudo, el componente naturaleza, y el componente ser humano, [...] con criterio de mantener una especie de teoría integrada de las ciencias, lo hacemos, en torno a los ciclos agrícolas, al ciclo vital, vamos estructurando los diferentes contenidos”.²⁵⁵ Ileana Almeida incluso considera que, debido a que las fiestas, las creencias, los rituales, los personajes, todo está relacionado con la naturaleza, desde ahí podría escri-

251 Ramírez, entrevista.

252 Granda, entrevista.

253 Moya, entrevista.

254 Ibíd.

255 Montaluisa, entrevista.

birse un currículum diferente, en ciencias sociales y en ciencias naturales, ya que son culturas que están tan pegadas a la naturaleza.²⁵⁶

Para inicios del año 2000, se buscó romper los esquemas de presentación de los contenidos y se buscó que se eliminaran grados y niveles, para sustituirlo por estados de avance. Se desarrolló material para Ciencias Integradas a partir de un tema generador. Sin embargo, a decir de Santiago Utitiaj, no funcionó de la mejor manera por falta de voluntad de los profesores, y de que puedan trabajar de forma cooperativa tanto en la definición de temas generadores, como en la estructura de dosificación de contenidos de acuerdos a los diversos grados. Santiago Utitiaj considera que es, desde los docentes, desde donde se pueden mejorar o no procesos innovadores, pero a la vez considera que los directores tienen un rol preponderante para incentivar el trabajo de grupo, la discusión y la evaluación. Proceso que se hacía más difícil aún cuando muchos de los docentes eran de la educación hispana e ingresaban a la jurisdicción intercultural bilingüe por falta de cupos en la primera. “Cuando se quiere implementar el currículo, estos maestros dicen no, no aceptan simplemente porque estos son del hispano y fueron formados con la Reforma Curricular”.²⁵⁷

Un elemento importante de la propuesta EIB fue la participación de la comunidad que fue haciéndose cada vez más débil en diversos aspectos, y uno de ellos fueron los temas curriculares. La participación de la comunidad no fue incentivada, ni fueron totalmente aceptadas sus propuestas curriculares. Algunos de los principales instrumentos curriculares que debían estar al servicio de los procesos organizativos, sociales, políticos, no cumplieron su rol, a pesar de que ya habían experiencias de este orden antes de la institucionalización de la EIB. Se suponía que, con la implementación del modelo, se iban a plasmar de mejor manera esas experiencias en el propio MOSEIB, pero, desde su concepción, la propuesta pedagógica no se construyó con participación comunitaria.²⁵⁸

Posteriormente, el sistema pedagógico de la EIB fue diversificándose y particularizando incluso su propuesta curricular de

256 Almeida, entrevista.

257 Utitiaj, entrevista.

258 Moya, entrevista.

acuerdo a las diferentes etnias y nacionalidades. Si bien al inicio la construcción del sistema estuvo fuertemente influido por la cosmovisión kichwa, e incluso había cierta discriminación hacia otras culturas shuar, chachi, awá, posteriormente se generó un sistema propio para la Amazonía.²⁵⁹ También se ha avanzado mucho en el ingreso de estudiantes formados en el sistema EIB a la educación superior, “estudiantes indígenas en diferentes universidades, en diferentes carreras; o sea, ya se ve como normal digamos”.²⁶⁰ A pesar de esos logros, no se logró enfrentar debidamente el reto de adecuar el MOSEIB a los procesos de la emigración y la globalización, en una realidad en la cual grandes cantidades de individuos y casi comunidades indígenas han salido a las grandes ciudades, especialmente Quito, Guayaquil y Cuenca. Este proceso migratorio no solo ocurrió en el país sino a escala andina, donde las urbes tuvieron una acelerada superpoblación de indígenas, por efecto de la migración y por efecto, obviamente, por la crisis agraria.²⁶¹ Sin embargo, este fenómeno y su incidencia en la diversificación curricular y en la propuesta educativa tampoco fue lo suficientemente discutido.

Si bien se reconoció desde el inicio lo indígena, como un fenómeno que no es exclusivamente rural sino también urbano, puesto que en las ciudades los indígenas migrantes reproducen su condición cultural, aun cuando esta sea desde mecanismos diferentes, como el MOSEIB fue pensado desde una óptica más rural y ligado a la producción agropecuaria, esta lógica fue la determinante a todo nivel. Una década después (2008), esta realidad cambió y se trocó definitivamente cuando, en los centros urbanos, se concentró el grueso de la población del país.²⁶² “De ahí que la discusión también debía ser que la educación no era solo para campesinos, sino también para obreros, para trabajadores urbanos, para gente que estaba en áreas del empleo que no tenían nada que ver con la vida campesina. Entonces ese era el debate. Pero, en

259 Anita Kreiner considera que, para que se dé esta preponderancia de lo kichwa, también influyó la cooperación, pues esta fue hacia los indígenas kichwa, “por ser más visibles, más accesibles por vivir en la Sierra, más unidos, más formados, más organizados y ahora también la cooperación está ayudando, colaborando con zonas más alejadas como la Amazonía y la Costa”. Kreiner, entrevista.

260 Montaluisa, entrevista el autor.

261 Granda, entrevista el autor.

262 *Ibíd.*

el desarrollo, se perdió la visión, por ejemplo, de que hay indígenas en significativos números en las ciudades”.²⁶³

Pensando en ello, se consideró el establecimiento de centros educativos que pertenecían a la EIB en las ciudades y la DINEIB hizo seguimiento de esos centros urbanos y para que los estudiantes conocieran, sobre todo acerca de los saberes ancestrales. A pesar de ello, no se pudo lograr que se sostuviera adecuadamente el bilingüismo.²⁶⁴ Pero Ileana Soto consideraba que esos centros urbanos solamente se educaban con el MOSEIB “de nombre [...], pues, en la práctica, no hacen absolutamente nada que esté ligado al MOSEIB”.²⁶⁵ De hecho, uno de los ejes de trabajo de la organización a la que Soto pertenecía en ese tiempo —el IBIS—,²⁶⁶ fue el de reflexionar una propuesta educativa indígena en la ciudad. Soto consideraba que varios eran los factores que debían tomarse en cuenta para ello, partiendo del crecimiento continuo del área urbana y la reducción de la rural. Desde este contexto ella consideraba que el MOSEIB nunca dejó de tener esa carga rural muy fuerte “que posiblemente ya no es la realidad de los pueblos en ningún caso, [pues] los pueblos indígenas asentados en las ciudades tienen una lógica muy diferente de la experiencia indígena en lo rural, que tienen lógicas diferentes [...]. Desde la experiencia de trabajo desarrollada, miraron necesario *armar* una suerte de *identidad indígena en la ciudad* y dar respuesta a eso desde el plano educativo”.²⁶⁷ Esta necesidad era vista como un mecanismo para la supervivencia de la cultura indígena en la ciudad, tomando en cuenta que son actores diferentes los indígenas rurales de los que viven en este nuevo medio.²⁶⁸

No solo era necesario adecuar una escuela para los indígenas de la ciudad, sino tomar en cuenta los cambios del medio rural y

263 Moya, entrevista.

264 Ariruma Kowii, entrevistado del autor, Quito, 16 de marzo de 2007. Quishpe Lema, entrevista.

265 Soto, entrevista.

266 “Hemos al menos dado espacios de reflexión sobre que significa ser indígena en la ciudad, nadie tiene una respuesta, son los mismos actores y sus organizaciones que responden a otras lógicas. Las organizaciones en la ciudad no son las mismas organizaciones del campo, son otras lógicas de la ciudad, mucho más imbricadas con esquemas culturales diferentes, con experiencias de vida diferentes, con necesidades vitales diferentes”. Soto, entrevista.

267 Soto, entrevista. Énfasis añadido.

268 Ibíd.

adecuar a estos cambios la propuesta educativa. Según Matthias Abram, la estructuración de las escuelas del campo debió cambiar en concordancia con la evolución de la ruralidad y eso no ocurrió. Hasta el año 2007, se siguió viviendo “un modelo de escuela rural completamente obsoleto”. Abram consideraba que, para esa fecha, y a partir de visitas realizadas a escuelas de Cotopaxi y Tungurahua, no se dio el gran salto de que estas se transformara en “escuelas de reforma [esas que] desde el currículo proporcionan al niño las cosas que necesita, visto que una gran parte de estos niños no siguen con los estudios secundarios. Entonces, yo creo que una escuela rural como la que tenemos ahora no es lo máximo ni es lo ideal”.²⁶⁹ Por ello, Abram creía necesario reformar la escuela rural e incorporar las “innovaciones importantísimas” a la vez que ir conociendo más de la etnopedagogía, realizar una revisión del modelo de la escuela rural, incorporar los avances significativos e innovaciones en el aula, e incluso las experiencias vividas en 15 años de EIB, con el fin de reformarlas. Aspectos como la relación maestro-alumno, la organización de las clases, de las materias, organización del aprendizaje, debían ser revisados para cambiar 15 años de una misma práctica.²⁷⁰

Y dentro de las necesidades de evolución en el tiempo, hay un elemento estructural de la EIB que no solamente no se fue adecuando a los diversos giros históricos y sociales, sino que nunca logro cuajar como propuesta del currículo en su real dimensión. Esta dimensión constitutiva de la EIB y del MOSEIB es la interculturalidad. La interculturalidad, sus concepciones e incluso la responsabilidad de su abordaje, según el sistema hispano y tácitamente desde la institucionalidad estatal debían ser desarrolladas por la EIB. Ese punto de partida ya generó un conflicto, pues el desarrollo de la interculturalidad no es responsabilidad de un grupo social en particular, sino de toda la sociedad. “Pero estando ahí la raíz del vicio, [...] la propia DINEIB se siente dueña en exclusividad del tema, y no permite que otros reflexionen sobre interculturalidad [...] las finalidades políticas y culturales de la interculturalidad tienen que ser tratadas por el sistema educativo [en su conjunto]”.²⁷¹

269 Abram, entrevista el autor.

270 Ibíd.

271 Moya, entrevista.

En el año 1994, se hizo una primera propuesta de reforma curricular para el denominado sistema hispano, desde la pedagogía conceptual. Esta propuesta tuvo la oposición de los pueblos indígenas porque esta propuesta no tomaba en cuenta la diversidad, así es que se detuvo su desarrollo curricular. La revisión de dicha propuesta curricular permitió que la nueva reforma (1996), denominada curricular consensuada, surja con la participación de las organizaciones indígenas. Por ello, en la formulación curricular del año 1996, se incluyó el eje transversal interculturalidad para todo el sistema educativo.²⁷² Aun cuando fue un proceso de construcción colectivo, desde la atávica perspectiva invisibilizadora, que minimiza el aporte de las culturas minoritarias, se pretendió incluso calificar de plagio dicho trabajo. “Mucha gente me había dicho que nosotros habíamos copiado la Reforma, pero es al revés, porque [el modelo] se oficializó hace años. ¿Por qué parece que hemos copiado? Porque nuestros técnicos de la EBI participaron en la construcción de la reforma curricular, ahí es que reintrodujo el tema de la interculturalidad [...] del ser humano como [...], la identidad, todos esos temas que recoge la RCC, salieron de los compañeros que participaron”.²⁷³

En la RCC de 1996, también se consideraron otros ejes transversales: los valores y el desarrollo del pensamiento y medioambiente. Sin embargo, según nos dice Sebastián Granda, diversos estudios han mostrado que la propuesta intercultural desarrollada para la escuela hispana se creó con el fin de generar nuevos esquemas de pensamiento en los estudiantes de la jurisdicción hispana y desarrollar actitudes de respeto de estos estudiantes hacia la diversidad cultural. Esta perspectiva se acerca más a las propuestas multiculturales liberales europeas o norteamericanas, porque la real dimensión intercultural no es meramente el respeto, sino partir de un cuestionamiento del yo para luego ver al otro.²⁷⁴

Desde el lado de la EIB e interpretando las palabras de Ruth Moya, podría decirse que, desde la práctica curricular de la EIB, se miraba el proceso intercultural en etapas: “Se pensaba, que la gente que saliera de la educación bilingüe debería tener bien afirmada su propia identidad para poder establecer relaciones de esta interculturalidad de-

272 Soto, entrevista. Quishpe Lema, entrevista. Granda, entrevista.

273 Utitiaj, entrevista.

274 Granda, entrevista.

seada”.²⁷⁵ Se sigue concibiendo la interculturalidad como un concepto cerrado y que debería ser repensado, desde una reorientación que parta de mirar a la interculturalidad sin fases previas centradas en lo identitario como antecedente para conocer y relacionarse con otras culturas. Granda coincide con Moya y manifiesta que fueron errores de ambos sistemas, en “la educación bilingüe, por haberse hipercentrado en lo que es este fortalecimiento, entre comillas, de la identidad; la educación hispana, porque maneja esos criterios bastante ideales, creando siempre ese respeto a la identidad, pero vas raspando las mallas curriculares y lo que está haciéndose en las aulas es insuficiente”.²⁷⁶ Pero él va más allá y nos dice que, según estudios realizados, ese “fortalecimiento identitario” previo ha tenido más bien efectos perversos, pues visibiliza a la otra cultura desde una óptica bastante racial.²⁷⁷

En la recreación de una propuesta intercultural, se reprodujeron las debilidades de la educación hispana, al tratar de “aterrizar” lo conceptual de la propuesta, al currículo y más bien se bajó el nivel, simplificándose el contenido curricular en el trabajo de aula. Entonces, en el trabajo de aula, “no hay nada, o a lo mucho habrá que el profesor presenta un video de las nacionalidades indígenas, con una serie de problemas de representación [...] o un ejercicio sobre los aztecas y eso es trabajar la interculturalidad [...] o, por el contrario, reproducir el folclorismo que se da en las escuelas hispanas donde el eje transversal intercultural se manifiesta con disfrazarles de indígenas a los niños en el día de la madre”.²⁷⁸

Para agosto del año 2006, el Ministerio de Educación y Cultura creó la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, con el fin de “contribuir a la institucionalización de mecanismos de articulación entre los subsistemas de educación bilingüe e hispana, garantizar la vigencia de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas y contribuir en la definición de políticas que interculturalicen el sistema educativo del país”.²⁷⁹ Su primer subsecretario fue Ariruma Kowii, quien miraba a esta como una oportunidad para generar espacios dialógicos

275 Moya, entrevista.

276 Granda, entrevista.

277 Ibíd.

278 Ibíd.

279 Ramírez, entrevista.

para potenciar, entre otras cosas, la interculturalidad. Kowii consideraba, para el año 2007, que la interculturalidad que nació de los procesos de la EIB, lo que sí logró fue posicionarse como una cuestión de las ciencias sociales, al menos en Sudamérica y Latinoamérica. Se convirtió en una discusión no solamente del sector indígena sino también del sector afro, de las mujeres, de académicos, hasta de empresarios y de organismos internacionales. Kowii subraya que la interculturalidad dejó de ser solamente una cuestión indígena para pasar a ser un aporte a las ciencias sociales desde los pueblos indígenas.²⁸⁰

Con todo ello, nunca se logró una articulación de ambos sistemas desde la interculturalidad y ni siquiera un tratamiento curricular similar a este tema. Tampoco se logró que la interculturalidad pudiera alcanzar una dimensión trascendente o de relevancia en ninguno de los dos sistemas. La educación hispana incursionó en los conceptos de interculturalidad, de reconocimiento de las culturas indígenas, etc., pero lo hizo desde la visión propuesta de los indígenas, y aún más desde aquella proveniente del sector dominante indio: donde todo era kichwa, con lo cual se partió de un no reconocimiento de la verdadera diversidad cultural del país. La incursión realizada, al mismo tiempo, no permeó el sistema en toda su estructura curricular, tocó solamente algunos segmentos en las áreas de las ciencias sociales, pero nada más. Esta visión reduccionista también fue asumida por la EIB, donde la cultura se circunscribe solo a las ciencias sociales y no se la ve como un elemento estructurante de una propuesta curricular para todas las áreas. Desde la EIB, la mirada a las otras culturas como un reducto de las ciencias sociales de alguna manera folcloriza la visión de la cultura y lo mismo ocurre desde la visión de la escuela hispana sobre lo indígena, al no haber una propuesta curricular seria sobre la cultura indígena, que sea propositiva y selectiva de los temas que se quieren potenciar y desarrollar.²⁸¹

Aun con ello, la práctica de la educación hispana no reconoce en la práctica del aula que se está viviendo en un país multicultural. Esta negación es grave, por cuanto no estamos preparando a las nuevas generaciones de acuerdo a contextos mundiales donde el adecuado relacionamiento entre culturas es cada vez más necesario. La

280 Kowii, entrevista.

281 Moya, entrevista.

interculturalidad no pudo efectivizarse adecuadamente en ninguno de los dos sistemas educativos. Se puede decir que tuvo mayor riqueza en la EIB, pues, en la educación hispana, no hay visos de interculturalidad que impliquen verdadera compenetración con otras culturas, ni siquiera en las áreas rurales, peor en la zona urbana. “Siempre digo que las escuelas, colegios privados, carísimos donde van las élites, ellos deberían ser interculturales, porque son los futuros políticos”.²⁸² Desde la esperanza, sin embargo, Quishpe Lema nos decía: “Yo tengo asimismo una tesis sobre las perspectivas al 2025 que hice para el Instituto de Altos Estudios; se ve que, para 2025, los indígenas serán verdaderamente interculturales bilingües, no tendrán problemas psicológicos, no tendrían problemas sociales y que habrá una sola EIB”.²⁸³

Han pasado 30 años de la EIB y 22 años de la RCC del año 96 y a pesar de que, en esta legislación, se realizó una reforma a inicios de la denominada “Revolución ciudadana” (2010), aun cuando, desde el año 2011, se “unificó” el sistema educativo del país y se realizó, en 2013, una nueva revisión al currículo e incluso se revisó y reescribió el MOSEIB, una propuesta consistente de interculturalidad no ha logrado ponerse en práctica en ninguna de las instituciones educativas de educación básica de ambas jurisdicciones hasta antes de 2011 y menos aún en espacios comunitarios, el Estado o la sociedad.

Con virtudes y cuestionamientos y sobre todo en una carrera contra los tiempos puestos por la institucionalidad estatal, el MOSEIB, como proyecto pedagógico y propuesta curricular, se oficializa en el año 93 en un acuerdo ministerial que ratifica su nacimiento. Sin embargo, este ya estaba aplicándose en algunos lados o queriéndose aplicar en otros. Este modelo llega, en palabras de Anita Kreiner “con la fuerza de una Biblia” y con varias fortalezas: “Uno no podía decir nada en contra del MOSEIB (risas). Era la Biblia. A mí me parece muy bien el MOSEIB, todas las ideas que tiene, todo”.²⁸⁴ La valía del modelo incluso fue reconocida internacionalmente en Francia, donde el MEC ganó hasta un premio y fue considerado como el modelo pedagógico para América Latina. Una

282 Kreiner, entrevista.

283 Quishpe Lema, entrevista.

284 Kreiner, entrevista.

propuesta pedagógica acorde con las nuevas corrientes pedagógicas, para formar personas y para resolver los problemas comunitarios.²⁸⁵

Sin embargo, varios actores entrevistados subrayan que, en esa época, la carencia principal del MOSEIB fue la ausencia de pautas para su aplicación en el aula, recomendaciones metodológicas en las que debían formarse los maestros, el apoyo didáctico, metodológico, pedagógico para poder aplicar este librito verde que todo el mundo lo tenía cuidado como a una Biblia, esos elementos no existían, así como tampoco los materiales para apoyar su implementación en el trabajo con los estudiantes.²⁸⁶ Esta falencia se vivió por muchos años y la ausencia de estos elementos dio lugar a que se utilicen aquellos materiales desarrollados por el sistema de educación hispana.²⁸⁷ La producción de materiales propios demoró y estuvo marcada por problemas en su arranque. Como nos cuenta Anita Kreiner. “[U]na letra del kichwa [errónea] que se publicó desde la GTZ y después rechazaban y hasta quemaban los libros en el patio de la escuela, era todo un escándalo”.²⁸⁸ La falta de materiales en lenguas indígenas significó una pausa significativa en la evolución del proyecto.

Varios educadores indígenas admiten que no se logró concretar el modelo en el aula, había una “brecha enorme”.²⁸⁹ Teresa Valiente-Catter señala como una de las razones para que esto haya ocurrido el aspecto prescriptivo del currículo, “es decir, entenderlo como un plan de clases que se debe seguir al pie de la letra”.²⁹⁰ Esta comprensión curricular se produce por la insuficiente formación inicial de los profesores y se acentúa al no poder resolverse la brecha existente entre los conceptos propuestos y aquellos manejados en el aula por los docentes.²⁹¹ Los do-

285 Utitiaj, entrevista.

286 Kreiner, entrevista; M. Morocho, entrevista; V. Morocho, entrevista.

287 V. Morocho, entrevista; Kreiner, entrevista.

288 Kreiner, entrevista. Estos *impasses* posteriormente influyeron para que la cooperación alemana (GTZ) se retirara del tema educativo por unos dos años y retornara desde el año 95 hasta el año 2000. Aun cuando la GTZ colaboró en una jornada de formación de líderes indígenas que terminó en el año 2006, desde el año 2001, su atención estaba en áreas verdes, recursos naturales, modernización del Estado, sin involucrarse en la educación.

289 Macas, entrevista.

290 Valiente-Catter, “La educación intercultural”, 25.

291 *Ibíd.*, 25

centes miraban el trabajo del aula como un cumplimiento de la parte más instrumental, lo que conllevó a que se trabajaran de manera deficiente los contenidos y también en el manejo de la lengua, porque no había sustentos en materia lingüística, por la carencia de estudios sobre las lenguas indígenas, que eran básicos para hacer este tipo de educación.²⁹²

María Quintero va más allá y dice que estos procesos deben acompañarse de políticas lingüísticas y políticas culturales. “Ecuador no tiene políticas culturales. Con todos los logros constitucionales [...] ¿Cuáles son las políticas lingüísticas en Ecuador? ¿Pero cuál es el conocimiento de las lenguas indígenas que tenemos en la población ecuatoriana?”²⁹³ A pesar de que en los últimos años, especialmente, se desarrollaron políticas culturales, las preguntas que realizaba María Quintero en 2007 han sido parcialmente respondidas en esta década. La Constitución del año 2008 considera al kichwa y al shuar como idiomas de relación intercultural, al igual que al castellano, que además es el idioma oficial del país. Sin embargo, recién el año 2016 se aprueba una Ley de Cultura, sin que tenga, sin embargo, una especificidad en políticas lingüísticas.

Pero no solo es desde la legislación que viene el fortalecimiento de las lenguas. Estas se mantienen vivas por medio de la creación de palabras en el propio idioma que sustituyan a aquellas que surgen en otros idiomas como el inglés o el español y que necesariamente entran en la vida cotidiana. Esto no se logró con el kichwa, quedándose, a decir de Ileana Almeida, en el año 2007, como una lengua limitada, que no es ni oficial, ni de Estado o de administración; ni científica, ni de la religión, quedando relegada al campo y, en ciertos casos, al entorno familiar. “[Y]o iba a dar clases allá. Cómo se dice ‘ventana’ en kichwa... los indígenas no saben. No hay la palabra ‘foco’, ‘electricidad’, ‘máquina’, no existen. Por eso es que se van creando léxicos que son una propuesta nada más, porque está muy empobrecida”.²⁹⁴ El fortalecimiento de la EIB se acompaña de aspectos como este, el trabajo de investigación, de generación de neologismos, de aspectos técnicos, lingüísticos y organizativos. “Es una vergüenza que, en Ecuador, no haya una universidad

292 Macas, entrevista.

293 Quintero, entrevista.

294 Almeida, entrevista.

que trabaje el tema de las lenguas indígenas”.²⁹⁵ La LOEI consideró este aspecto y lo hizo constar como parte del desarrollo de un instituto para la investigación y desarrollo de las lenguas indígenas, que recién entró en funcionamiento cuatro años después con la creación del IICSAE.

Quizá la EIB hubiera tenido otra orientación, de haber logrado consolidar un modelo completo y tenerlo listo para su aplicación, y no solamente el contexto filosófico sin material complementario y aspectos necesarios para su recreación, pero debe tenerse presente también los tiempos políticos y los años de oposición que había tenido la EIB desde su oficialización hasta llegar a la legalización de su modelo. Es recién en el año 2013, dos años después de puesta en marcha la LOEI, que surge una versión del MOSEIB que pretende suplir estas carencias. No está por demás adelantar, que no responden a la matriz filosófica del documento inicial, sino más bien a la normatividad y visiones occidentales, tradicionales y desde la perspectiva asumida por el currículo de la anteriormente denominada educación hispana.

Un desafío no solo de la EIB, sino de todo el sistema educativo ecuatoriano es construir los ejes de la diversidad educativa, desafío que no se solventa en la actualidad y que, desde la visión imperante en la práctica educativa, difícilmente podrá resolverse. En 2007, María Quintero ya lo miraba desde el MOSEIB, visto por ella como un marco para potenciar distintas propuestas educativas. “El modelo es propiciador de varios modelos. Yo creo que, en educación, hay que tener una apertura a eso, hacia el desarrollo de diversas iniciativas [...]; creo que hay nuevos desafíos. La tecnología es un nuevo desafío, el tema de la expansión del español es otro gran desafío para el tema del multilingüismo, es decir, para el futuro de las lenguas indígenas”.²⁹⁶

A pesar de que no recogía todos los puntos mucho más avanzados que surgieron en la conceptualización y en las demandas de lo que debería ser la EIB, “pienso, sin embargo, que el MOSEIB sí es un buen modelo; yo creo que es un modelo bien concebido en términos generales, porque plantea algunos elementos que son bien importantes para el desarrollo de la educación bilingüe”.²⁹⁷ Ruth Moya creía más

295 Quintero, entrevista.

296 *Ibíd.*

297 Moya, entrevista.

bien que las ideas del MOSEIB no podían aún ser llevadas a la práctica porque eran referentes demasiado lejanos para docentes que no venían de la docencia, para profesores que no tenía experiencia, para otros que, aun con el título de docente, jamás se imaginaron que podían enseñar en una comunidad EIB. Eran referentes complejos para quienes no tuvieron una formación adecuada ni en la docencia formal, menos aún en metodologías EIB.²⁹⁸

EL CARÁCTER POLÍTICO DE LA EIB Y LA REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS COMO OBJETIVO POLÍTICO

La EIB surgió con un afán político, pues se buscaba educar para una transformación de los pueblos indígenas, para despertar la autoestima, para redescubrir sus saberes y, en general, desde la aspiración de generar una nueva sociedad. Varios eran los elementos de su estructura que permitirían lograrlo, lo administrativo-financiero, lo pedagógico y lo comunitario. Todos ellos eran considerados fundamentales para el proyecto político y se concebía que debían ser tratados paralelamente. “Los aspectos que hemos impulsado en esa línea (política) han sido los aspectos técnico pedagógico, administrativo financiero y el tema importante para nosotros, que ha permitido articular todo el proceso del movimiento indígena ha sido la participación comunitaria. Esos los tres grandes ejes que se ha manejado y para que eso funcione ha habido un modelo de EIB que se ha conocido como MOSEIB”.²⁹⁹

Diversas fuentes permiten ver la EIB como un proyecto político. La idea de fortalecer al movimiento indígena fue uno de los ejes motivadores para el desarrollo de la EIB y, si se mira la historia de los dirigentes del movimiento indígena de las últimas décadas, puede verse que ellos salieron de la EIB, como exmaestros o exalumnos.

Marcelino Chumpi, es un líder shuar que estudió en el instituto bilingüe de Bomboiza; Lourdes Tibán, estudió en Jariumancha; el diputado Guamán, segundo presidente del Congreso Nacional, estudió

298 *Ibíd.*

299 Utitiaj, entrevista.

en Plancha Loma, en la unidad educativa Chaquiñán; Celestino Visún, que trabaja temas de desarrollo humano; Felipe Tsenkush, diputado por Morona Santiago, ha sido profesor de educación bilingüe. Y ahora sí vemos algunos alcaldes o concejales o consejeros o miembros de juntas parroquiales que están saliendo o han salido de este sistema.³⁰⁰

El levantamiento de 1990, quizá el evento más importante de la historia reciente para la visibilización de las nacionalidades indígenas, no hubiera tenido el impacto que tuvo sin la educación bilingüe. Fueron los alfabetizadores y los educadores de la EIB los que lideraron ese proceso.³⁰¹ En la marcha del 94, la marcha por la vida que se hizo en la Amazonía, en la creación de Pachakutik, en los levantamientos para los derrocamientos de los presidentes, la DINEIB ha estado detrás, “nunca hemos estado delante; eso sí, siempre hemos estado detrás”.³⁰²

La filosofía de la EIB era fortalecer el movimiento indígena, y se logró en gran parte, manifiesta Lucho Montaluisa: “La convocatoria fue de la dirigencia. En este tiempo estaba de presidente el compañero Cristóbal Tapuy, que fue segundo presidente de la CONAIE, pero la ejecución se lo debió básicamente a la gente de la ciudad, directamente con el proceso de educación bilingüe”.³⁰³ Un importante objetivo pedagógico, y podría decirse, sobre todo político, era el ver plasmada una sociedad intercultural, con personas que manejen la lengua indígena y el español y que tengan competencias de adaptación a sociedades que contrastan con la propia cultura. Así, al inicio, los padres de familia estaban muy contentos de mandar a sus niños a las escuelas EIB. Por ejemplo, los shuar estaban muy orgullosos de hacerlo porque querían que recuperaran la lengua, pues ellos la habían perdido con el período en que incidieron los salesianos. En otras latitudes, querían que se revalorizara la cultura.

En párrafos anteriores, se analizó la interculturalidad desde una perspectiva pedagógica y se vio cómo esta no pudo desarrollarse de manera óptima desde el aterrizaje curricular o desde una aplicación etapista. Desde el ámbito político, la interculturalidad no se desarrolla, no solamente debido a los factores educativos anotados, sino en limi-

300 Ibíd.

301 Montaluisa, entrevista; Utitiaj, entrevista.

302 Ramírez, entrevista.

303 Montaluisa, entrevista.

taciones que permitieran dinamizarla en la práctica tales como el haberse quedado en el reconocimiento del otro, sin ir mucho más allá, sin buscar el diálogo con el otro. No se fue más allá de lo multicultural y la tolerancia liberal, que Sebastián Granda ejemplifica adecuadamente: "Típica tolerancia de, mientras no me jodas. Mientras no te cases con mi hija y mientras no me jodas, no te asomes mucho, y no te me acerques mucho en el bus, vive nomás".³⁰⁴ Granda consideraba que el desarrollo intercultural debería ir hacia el diálogo por una agenda de país. Sin duda, un diálogo intercultural desde condiciones de igualdad, es decir, en donde el Estado ceda parte de su poder hubiera generado avances cualitativos en la esfera política o por lo menos acelerado procesos como el desarrollo de derechos colectivos que se dieron casi una década después. Sin embargo, los encasillamientos de la dimensión intercultural, o el no aprovechamiento del diálogo intercultural fueron límites políticos de la EIB y también de la educación hispana. Ambas carecieron de voluntad política para efectivizar el aprendizaje del otro en el contacto. En ambos casos se quedó en una visión de compromisos, en la exotización del otro e incluso en la reproducción de las mismas prácticas racistas, pero desde formas más sutiles o con otros métodos.

Pese a ello, uno de los objetivos de la EIB, el fortalecimiento de las lenguas indígenas, se logró. Básicamente esto pudo darse porque no se miró al proceso EIB y al fortalecimiento lingüístico en particular desde una perspectiva meramente institucional o de disputa de poder. Mariano Morocho nos cuenta el significado de estos procesos para los pueblos y nacionalidades:

[N]osotros siempre hemos considerado que la educación bilingüe es un proyecto de vida, para la vida y por la vida y que este proyecto de vida lo que busca es justamente sostener lo que sería la lengua y la cultura de los pueblos y nacionalidades. De la medida que sostengamos la lengua y la cultura va a depender mucho la existencia de las nacionalidades, de las futuras generaciones, porque ahora, por lo menos, sí podemos decir que estos, hasta cuando mueran, hemos de sostener.³⁰⁵

304 Granda, entrevista.

305 M. Morocho, entrevista.

Las mejoras en el aprendizaje se dieron especialmente en el castellano y el kichwa por parte de varios profesores. Incluso algunos alumnos lograron hablar perfectamente el kichwa y el castellano, además de mejorar su sociabilidad y asumir la importancia de continuar estudios secundarios.³⁰⁶ En sectores donde parecía que toda una generación de niños había perdido el referente del kichwa, o donde la generación de sus padres lo perdió, quedó todavía un referente muy próximo; aunque haya sido una generación que solo entendía y que tenía posiblemente problemas para pronunciar el idioma. “Entonces el idioma está ahí presente con toda su carga cognitiva, con toda su carga de percepción cultural, está presente, está dormido. No es lo mismo hablar de un idioma que está muerto totalmente, [el] latín para los hispanohablantes, para los francófonos, [...] porque no hay un referente de vitalidad, ni el más mínimo, [han pasado] cientos de años. Sí, las lenguas indígenas están aquí, están presentes”.³⁰⁷ Ileana Almeida, sin embargo, consideraba que, junto a ello, debían realizarse otras tareas vinculadas a la pragmática, a la cotidianidad y al asumir el bilingüismo como una responsabilidad de las diferentes instancias del Estado:

[L]as lenguas indígenas, no pueden ser solamente estudiadas, rescatadas ni revividas, sino que tienen que tener una aplicación práctica. Por ejemplo, di tú, si es que en los Municipios donde hay población indígena se hablara en kichwa, por lo menos se diría: pues bueno, yo voy a estudiar en esta escuela y después voy a trabajar en el Municipio. O si, en los hospitales, alejados de la ciudad donde hay población indígena se hablara kichwa, se diría pues bueno, voy a trabajar en un hospital, en el municipio, en el juzgado, voy a trabajar en el ejército, se va a hablar kichwa en la iglesia de alguna manera, seré traductor, hablaré yo mismo, seré intermediario, pero si no tienen en qué trabajar usando su lengua, su cultura, de qué hablan.³⁰⁸

Estos temas cruciales, la revalorización de la lengua y la aplicación del bilingüismo, que se iniciaron como pilares de la propuesta EIB, fueron descuidados en su desarrollo y decayeron. Antes de analizar críticamente los procesos internos del bilingüismo en la EIB, es ne-

306 Quishpe Lema, entrevista.

307 Soto, entrevista.

308 Almeida, entrevista.

cesario partir de aspectos estructurales, desde los que lenguas y culturas ancestrales están subordinadas al esquema de dominación de la cultura occidental hispanohablante. Estos aspectos estructurales se manifestaron en la propuesta EIB. Así, para Ángel Ramírez, la influencia del “modelo castellanizante” fue determinante para que haya varias distorsiones en la propuesta EIB: “[L]os horarios, los uniformes, el castellano en lugar de las lenguas indígenas es superimperante. Hice la investigación en las escuelas interculturales y veía que en las escuelas, si no hay uniforme, no hay nada; a los niños no se les da su identidad y eso está metido en el profesor, en el padre de familia y, si uno va contra eso, es durísimo”.³⁰⁹ Entonces, innovar fue difícil, fue un procesos de confrontar las concepciones anteriores o no hacerlo y seguir en el *statu quo*.³¹⁰

Desde está lógica dominante es que puede comprenderse cómo familias hispanohablantes, no necesariamente ricas, se reconocen como parte del poder solo por el hecho de ser hispanohablantes.³¹¹ En esa lógica también hay familias indígenas que no quieren estar en el otro lado y que miran la importancia de hablar el castellano, y la importancia de dejar de hablar la lengua indígena en este nuevo entorno. Entonces el aprendizaje de la lengua indígena es visto como innecesario por el mestizo, al cual, desde el Estado, no se le puede obligar a que estudie una lengua ancestral pues ya se siente en la orilla del poder.³¹²

Sin embargo, para educadores como Mariano Morocho, lograr una lengua viva es importante y, vista desde una perspectiva estratégica,

la preocupación nuestra es que nuestros hijos, nuestras hijas, mañana, más tarde, sigan fortaleciendo, sosteniendo; o sea, no en la medida como que quisiéramos, digamos para que sigan siendo como nosotros, o que lleguen a ser como antes. Pero sí quisiéramos que tengan conocimientos básicos, [...] que no tengan complejo de relacionarse en el mundo, en cualquiera de las culturas, y que simplemente no se pierda de vista de donde vinimos y, hasta cierto punto y en base a nuestros

309 Ramírez, entrevista.

310 Ibíd.

311 Soto, entrevista.

312 Ibíd.

conocimientos, desarrollemos propuestas válidas para el desarrollo del país, para proponer al mundo inclusive.³¹³

Debe anotarse que el fortalecimiento de las lenguas indígenas y, en buena parte, en el desarrollo de materiales y capacitación en estos temas, contaron con el apoyo de la cooperación internacional, en diversos momentos de EIB y de la DINEIB. Instituciones que apoyaron el proceso hasta casi su reabsorción por el sistema educativo fueron la cooperación alemana GTZ y luego GIZ, con su proyecto EIB a inicios de los 90. Ellos también apoyaron la producción de materiales educativos para los kichwas y brindaron capacitación en procesos de seguimiento y evaluación. UNICEF apoyó en algunas iniciativas, tales como desarrollo del currículo, materiales educativos, y métodos para establecer líneas y directrices para trabajar con niveles. Desde inicios del siglo XXI, Visión Mundial, CARE, Plan Internacional, el gobierno catalán apoyaron a la DINEIB, inicialmente brindando su ayuda a escala provincial de manera aislada, pero posteriormente, en coordinación con la DINEIB, en un trabajo regional.³¹⁴

La falta de preparación de los maestros bilingües existentes, así como el reducido número de los mismos también incidieron en el debilitamiento del bilingüismo y en la pérdida de interés en el aprendizaje de las lenguas ancestrales. Durante todo el proceso EIB, especialmente en el entorno kichwa, no había un adecuado número de “maestros bilingües fijos”. Ante la carencia de maestros, en general, los docentes hispanos enviados para la jurisdicción EIB tenían que ser aceptados, aun con su renuencia a seguir procesos de bilingüismo requeridos por la EIB e incluso ante la imposibilidad de que den un adecuado tratamiento curricular, pedagógico o lingüístico debido a que desconocían el idioma.³¹⁵ En la práctica, en las escuelas rurales, se enseñaba el español, y el kichwa, solo como una lengua auxiliar. Con lo cual el bilingüismo quedaba en una declaración que políticamente sonaba bonito.³¹⁶

Santiago Utitaj analizaba la deficiente implementación del bilingüismo desde la óptica administrativa financiera. Si es que estamos haciendo educación en dos sistemas, con al menos dos tipos de

313 M. Morocho, entrevista.

314 M. Morocho, entrevista.

315 Nina, entrevistada por el autor, Mulaló, 17 de marzo de 2008; Utitaj, entrevista.

316 Kowii, entrevista.



lengua, se requieren materiales en lengua indígena y en español; esto implica costos elevados, los cuales no fueron considerados por el Estado como una prioridad. Si el modelo de educación bilingüe es un modelo que responde al desarrollo de lenguas y culturas, es la lengua y la cultura su razón de ser. Utitiaj, en el año 2007, ya consideraba necesaria una evaluación exhaustiva del modelo por parte del gobierno como un mecanismo para mirar la pertinencia de que haya dos sistemas o no; y creía que, de ser negativa esa evaluación, se movería a un solo sistema educativo para todo el país.³¹⁷

Ariruma Kowii va más allá en el tema del bilingüismo cuando critica la falta de uso del idioma ancestral por parte de los mismos dirigentes indígenas y por parte de los mismos funcionarios. “Si los indígenas dejamos de hablar el idioma, para qué vamos a exigir que los demás hablen el idioma. Nosotros necesitamos, al interior de las comunidades, fortalecer el orgullo lingüístico, ¿no?, de tal suerte que no nos dé miedo escribir en nuestro idioma, enviar documentos, y yo les he dicho por qué no mandan acá al ministro, mándele documentos, oficios escritos en nuestro idioma”.³¹⁸ Por otra parte, Ariruma considera que las autoridades del Estado deberían hablar al menos un idioma ancestral o tener la obligación de contratar a un traductor.

Pocos años después de la entrevista, en el gobierno de Correa, se decretó que, por lo menos ciertas instituciones de servicio público, cuenten con señalética y en algunos casos con funcionarios bilingües, pero no se implementan hasta la actualidad (2017) procesos de enseñanza de la lengua indígena a la población mestiza, a pesar de esta considerados en la LOEI y dentro del marco de la interculturalidad, una de las razones de ser de esa ley. En los albores de la Constituyente y futura Constitución, Ariruma Kowii reflexionaba: “Probablemente, en la constituyente [2008] digan [que es] obligatorio el idioma [ancestral] para todos los ecuatorianos, pero no tenemos las condiciones para asumirlo; lamentablemente, nos hemos descuidado”.³¹⁹ Ya en la Constitución de 1998, vigente al momento de realizar las entrevistas, se presentaban ciertos derechos colectivos, que fueron ampliados en la

317 Utitiaj, entrevista.

318 Kowii, entrevista.

319 Ibíd.

Constitución de 2008. Estos derechos, especialmente los relativos a la lengua, no han sido ejercidos, según Kowii, debido a un problema de los mismos pueblos indígenas, pues no se trató, en 18 años, de mejorar la formación que se le ha dado tanto a funcionarios de la DINIEB o directivos y a los docentes no se les preparó en el tema de metodología de enseñanza de la lengua.³²⁰

Entrevistando a estudiantes primarios de escuelas EIB, pudo verse que ellos se sentían estigmatizados al hablar una lengua originaria, sus propios padres no les enseñaban y, como en los días previos a la EIB, incluso les prohibían hablarla. Hay niños que valoraban y apreciaban el conocer la lengua ancestral, a pesar de toda la carga prejuiciosa que entraña, especialmente los de más edad, percibiéndose que, cuando sean más grandes, podrían incluso no avergonzarse. Los estudiantes manifestaban que había jóvenes que se sentían orgullosos de sus orígenes y los resaltaban, pero eran una minoría.³²¹ Con todo este entorno, la EIB no logró desarrollar cuadros adecuadamente formados para trabajar el bilingüismo y la enseñanza de ambas lenguas de manera adecuada.³²² Pero, por otra parte, los mismos estudiantes decían que es desde la DINEIB que se crearon “instituciones netamente para los indios”, tales como las cooperativas y microempresas indígenas. Asimismo, los aprendizajes de la EIB se reflejaban en los productos orgánicos agrícolas.³²³

Dentro de una lógica que fue establecida posteriormente por el resto del aparataje estatal hacia la cooperación, desde inicios de la década de 2000, hasta su desmantelamiento institucional independiente, todos los proyectos, especialmente aquellos que tenían una injerencia política, estaban bajo la dirección de la DINEIB, ente que daba las directrices y los lineamientos. “[N]o tratamos tampoco de decir, bueno, lo que sea, más bien ya entramos al negocio, y decir bueno, yo tengo esta necesidad y sobre esta base vamos a trabajar; entonces, en ese ámbito, el apoyo es un poco más significativo y, en la medida que se vaya for-

320 Kowii, entrevista; Montaluisa, entrevista.

321 Sisa, entrevistada por el autor, Olalla, 3 de abril de 2008. Pacha, entrevistada por el autor, San Guisel Alto, 5 de mayo de 2008.

322 Granda, entrevista.

323 Nina, entrevista.

taleciendo también al personal de la DINEIB”.³²⁴ En la mayoría de esos proyectos, el personal de la DINEIB fue un actor directo que, mientras duró el proyecto, se capacitaba para dar continuidad al trabajo.³²⁵

En el año 2007, un joven maestro, Marcelo Cerda, a pesar de no haber sido actor del proceso fundacional de la EIB ecuatoriana, aplicaba en su práctica cotidiana, en la escuela y comunidad de Olalla, en Pichincha, el modelo MOSEIB. Concebía, sin embargo, que debía partirse de la propia realidad particular de donde se encuentra la escuela o el colegio en particular y, desde ahí, generar los nuevos procesos. “[N]uestra realidad, del conocer quiénes fuimos, a donde vamos, y que queremos ser en el futuro con nuestros niños [...] no es como una camisa de fuerza, sino ver la necesidad de cada sector [...] [P]ara llegar a un centro de salud, necesitamos caminar siete kilómetros, [...] por ejemplo, con una señora embarazada, las mismas parteras se encargan de [ayudarla a] dar a luz, eso es un rescate cultural”.³²⁶ Aunque admite que es difícil luchar contra la televisión, la radio, “veo que viene su reguettón, ya veo que algunos niñitos les encanta eso, pero la gran mayoría se mantiene en la cultura de mantener el baile típico que es de la zona”.³²⁷ El sentido de politización vinculado a la identidad y al compromiso pedagógico particular determinaba cambios, quizá lentos, pero, como en todo proceso educativo, indelebles. Su importancia lo es mucho más al darse en una sociedad racista, en la que su Estado reconoció a los indígenas como pueblos recién a finales de los años 80 del siglo pasado y respondiendo a un mandato internacional (el Convenio 169).³²⁸

En la Asamblea de 2008, como parte de la discusión de los sentidos de país, se reconocieron los derechos colectivos y las nacionalidades indígenas. “Pero eso ha quedado en gran medida solamente en letra muerta y no hay nada más, no se hace nada más. Por ejemplo, tú ves en el país vasco cuántas cosas se hacen para salvar la lengua, y en Irlanda...”.³²⁹ En esa Carta Magna se contempló la posibilidad de que,

324 Ibíd.

325 Ibíd.

326 Marcelo Cerda, entrevistado por el autor, Olalla, 8 de abril de 2007.

327 Ibíd.

328 El Convenio 169 es el principal instrumento sobre derechos de los pueblos indígenas. Fue adoptado por la OIT en el año 89. Almeida, entrevista.

329 Almeida, entrevista.

por lo menos el kichwa, sea considerada lengua oficial del Estado y no se dejó esperar el rechazo a esta propuesta encabezada por “asambleístas progresistas” del partido de gobierno. A pesar de que, en la Constitución, se consideraron temas como la justicia y salud indígenas, estas no se han dado y eso hace necesario continuar la lucha política para que se hagan efectivas. Esto develó que la integración de la sociedad, y la interculturalidad no son asunto de decreto, ni de reorganización institucional, “es una lucha contra el Estado por una buena educación bilingüe [...], por instituciones que reflejen la cultura, es una lucha contra el Estado, es una lucha política, es una lucha de clases”.³³⁰

Luis Montaluisa y Santiago Utitaj evaluaban el proceso EIB una década después y, desde lo político, constataban que la idea original de la CONAIE, su plan de Estado, las propuestas para el país y el rol del movimiento indígena como un ente vigilante y exigente para que ejecute ese plan de Estado con cualquier gobierno, cambió. “Desde el año 1995, los dirigentes tomaron un camino no tan conveniente, para decir lo menos”, muchos dirigentes han usado la EIB como un trampolín político, lo cual también ha debilitado el proceso educativo de los pueblos y nacionalidades.³³¹ En tanto que, al nivel de la escuela, según Anita Kreiner, cayó la motivación inicial, especialmente en las escuelas kichwas, porque los profesores no estaban preparados para asumir los retos que iban apareciendo.³³² No se logró recrear en el aula la dimensión política como un proceso de concienciación, lo cual también se dio debido a la incorporación de prácticas curriculares que se alejaban del MOSEIB y se acercaban a las visiones de la escuela hispana. La irrupción posterior de los educadores en la *real politik*, de acuerdo con Ramírez, hace que se politiza el modelo desde esa incidencia en el espacio macro, en el entorno de la pelea institucional del Estado y que se ahondan las fallas pedagógicas “y de eso somos conscientes, y yo soy más consciente de eso porque uno también ha apoyado esos proyectos políticos y no se ha previsto lo pedagógico”.³³³ Para el año 2007, se tenía plena conciencia de que el fortalecimiento de

330 Ibíd.

331 Montaluisa, entrevista; Utitaj, entrevista.

332 Kreiner, entrevista.

333 Ramírez, entrevista.

la EIB se dará en la medida que las organizaciones indígenas vuelvan a retomar la reflexión sobre ella.

LA EIB COMO CRÍTICA AL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL Y COMO RUPTURA EPISTÉMICA CON EL EUROCENTRISMO

La reflexión de distintos educadores e intelectuales acerca del tipo de educación que debía hacerse para la población indígena llevó implícita y explícitamente el cuestionamiento a la educación hispana. Desde el inicio, se tuvo conciencia que no se trataba de reproducir el mismo sistema, con lenguaje y contenidos diferentes. El anhelo de algunos sectores que gestaron la propuesta EIB era que esta conlleva una visión de una nueva educación no solo para los indígenas sino para toda la población.³³⁴ A pesar de que hubo sectores dentro de los indígenas que se opusieron a este planteamiento, fue básicamente la sociedad dominante quien se negó a plantearse una propuesta educativa diferente. Las restricciones institucionales no se hicieron esperar, se desvalorizó la propuesta EIB desde sus inicios y, en la educación formal, hubo temor en experimentar paradigmas nuevos. Lo contrario hubiera sido, implícitamente, transgredir un modelo formal de educación probado, común para toda la región y los fundamentos de una propuesta de educación desarrollada en siglos y una perspectiva epistemológica históricamente hegemónica.

Los 30 años de práctica EIB, mostraron que es posible hacer una educación diferente, siendo una de las vertientes que alimentan el clamor de "otra educación". A menos de una década de su reconocimiento oficial, se convirtió ya en un referente educativo regional no solo para la educación de los pueblos indígenas de la región, sino para la educación pública en general.³³⁵ De manera tácita, se cuestionó a la educación formal de la región y sus fundamentos no solo pedagógicos, su pertinencia y utilidad en lo local, sino la necesidad de generar una educación diferente para Estados marcados por la diversidad étnica, cultural y donde las contradicciones poscoloniales seguían presentes.

334 Moya, entrevista.

335 Utitiaj, entrevista.

Parte de ese cuestionamiento vio conceptos que se asumían sin discusión dentro de la educación tradicional, como el Discurso de calidad educativa, las relaciones en el aula o la escolaridad.

El discurso de la calidad educativa tomó preponderancia en los albores del neoliberalismo³³⁶ y es parte del discurso empresarial que entró en la esfera educativa en ese tiempo.³³⁷ Así, el Discurso de calidad educativa se asocia directamente al de su par empresarial, vinculado a la eficiencia, en particular en el uso de recursos, a los rendimientos crecientes y a los resultados alcanzados, en particular. Especialmente en los albores del neoliberalismo, estas visiones de calidad se aplicaron sin una reflexión profunda al campo educativo. Podían distinguirse varias posiciones, pero que seguían la misma orientación, unas mirando a la calidad como resultado de la competencia y reproduciendo el esquema económico de la oferta: mientras más se dediquen al asunto educativo es mejor. En esto dominaba el supuesto de que la competencia conlleva a la búsqueda de la excelencia, lo que, en la era neoliberal, se tradujo en un crecimiento de la escuela privada. Otras posiciones, por el contrario, consideraban que la calidad se asociaba a procesos selectivos y tender a altos estándares que solo pocos pueden alcanzar, tal como se dio en el restrictivo ingreso de estudiantes a las universidades, en los días de la “Revolución ciudadana”.

Desde cualquier perspectiva, estas visiones de calidad generan asimetrías en la sociedad y aumentan la brecha económica y social entre los que alcanzan esos estándares y las grandes mayorías. No se logran procesos sociales sostenibles, ni mejoramiento en la calidad de vida, ni siquiera en los parámetros del desarrollo humano menos aún desde propuestas posdesarrollistas como el Buen Vivir, pues están más bien cercanas a la riqueza. Desde lo epistémico, ese discurso universalista de la calidad es aplicable a ciertas tecnologías y ciencias, más no a la educación, ya que lo cultural y la particularización de su práctica impi-

336 Hugo Russo, “La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?”, en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana siglo XXI*, comp. Carlos Alberto Torres (Buenos Aires: CLACSO, 2001).

337 Torres, *Education and Neoliberal Globalization*; Christian Laval, “La escuela no es laboratorio”.

den que se dé un carácter de universalización en el fenómeno educativo, característica que toda ciencia debe tener.³³⁸

A pesar de esas consideraciones, la visión economicista de la calidad educativa se ha impuesto desde hace algunas décadas a escala mundial, y en ello han influido las organizaciones internacionales. María Quintero nos contaba, en 2007, que “el proceso de calidad educativa está bajo los parámetros del Banco Mundial”,³³⁹ cosa que no ha cambiado en sí, 10 años después. Si, en el ámbito formal, no existen, como en décadas pasadas, los niveles de dependencia a dicha institución, ni vienen vía imposición los parámetros que deben cumplirse, el Estado y su ente rector, el Ministerio de Educación, voluntariamente establecen como política educativa el Discurso hegemónico internacional. Para lograr la mentada calidad de la educación, el ente rector de la educación implementa procesos obligatorios de evaluación permanente que, una vez realizados, no se traducen en cambios cualitativos en la mejora del nivel teórico de la educación o en el desarrollo de nuevas metodologías, sino en mecanismos de vigilancia y muchas veces de sanción. Esto ocurría en 2007 y ocurre en 2017. Ocurría en el sistema hispano y en el bilingüe. “Siempre (se) está diciendo ¡vamos a medir la calidad de educación! Estamos midiendo en matemáticas, estamos midiendo en cuánto leen, aprenden, han aprendido a escribir, pero eso no es calidad, eso simplemente es una cuestión de cantidad”.³⁴⁰

La EIB planteó una visión diferente de la calidad y, como veremos más adelante, generó una propuesta propia de evaluación:

[Y]o creo que la calidad está en lo humano, en lo interior, y visto en esos términos (cuantitativos) a veces, ponen [en la evaluación] ¿Por qué ponen matemáticas...? Porque se supone que esa es la materia más difícil, y resulta paradójico que resulta que las materias exactas, que lo único que tiene que decir esto es así y punto, pero lo más difícil es en el ámbito social, donde, cuando yo trato en el ámbito social, estoy mirando a la persona pero yo no entiendo quién es esa persona en su interior, cómo piensa, cómo siente, no lo sé, y esa es la materia más difícil.³⁴¹

338 Bernardo Restrepo Gómez. *Investigación en educación* (Bogotá: ICFES, 1996).

339 Quintero, entrevista.

340 M. Morocho, entrevista. Énfasis añadido.

341 M. Morocho, entrevista.

Esas concepciones de calidad cuestionan una perspectiva funcional de los conceptos y sobre todo el cuestionamiento se da en la praxis en sí, en los contextos educativo y formativo. La propuesta EIB concebía de diferente manera la calidad por cuanto partía desde una cosmovisión diferente, desde un sentido holístico del aprendizaje, contrapuesto a la segmentación del aprendizaje propio del saber eurocéntrico. El sentido comunitario daba otras dimensiones a la calidad educativa. Pocos meses después de realizadas las entrevistas, se comenzó a visibilizar el *sumak kawsay* o buen vivir, como propuesta diferente de vida y, por tanto, de educación. A pesar de que el buen vivir fue incluso considerado en la Constitución ecuatoriana del año 2008 y como eje constitutivo del Estado ecuatoriano en sustitución al desarrollo, las prácticas de política pública no conducidas en esa década, supuestamente bajo el *sumak kawsay*, no pusieron en práctica los preceptos que constan hasta en el documento central de la planificación del Estado ecuatoriano,³⁴² pues siguieron ceñidas al discurso desarrollista y la educación a una visión homogenizante.

En la primera década de la EIB, se quiso conceptualizar de mejor manera y ampliar la visión de la calidad educativa, la calidad vista desde “los parámetros de la interculturalidad, o sea ¿qué significan las culturas indígenas, los pueblos indígenas en el ámbito cultural y de la calidad educativa? Ahora esto de la calidad hace referencia a las competencias educativas y cómo encaja la interculturalidad en aspectos como las competencias educativas, como la transversalidad”.³⁴³ Lastimosamente estos esfuerzos no prosperaron. Quintero considera que el análisis y la aplicación de la calidad es un tema crucial para toda la propuesta EIB y vaticina: “Yo creo que la EIB se fortalecerá en la medida que las organizaciones indígenas vuelvan a retomar la reflexión del quehacer de la EIB, a replantearse qué significan los procesos, *qué significa la calidad educativa para los pueblos indígenas*. Entonces ‘falta mucha tela que cortar’”.³⁴⁴

342 El Plan Nacional para el Buen Vivir es el documento central de planificación del Estado ecuatoriano desde los inicios mismos del gobierno de Rafael Correa. Actualmente está en su cuarta versión, 2017-2021.

343 Quintero, entrevista.

344 *Ibíd.*

Sin embargo, debe aclararse que la visión de calidad desde una perspectiva más humana y holística no se contrapone a una visión de calidad que implique mejoramiento de los aprendizajes, adecuada comprensión lectora, manejo de la matemática y el uso de nuevas tecnología y metodologías para lograrlo. Por ello, la propuesta siempre consideró brindar conocimientos propios y a la vez conocimientos universales, para que los estudiantes pudieran insertarse en este mundo globalizado, pero sin perder la identidad.³⁴⁵ Desde un enfoque muy práctico se quería que la incipiente cobertura educativa en las comunidades indígenas mejorara, y con ella la calidad de la educación en el sector rural. Sin embargo, no desde cualquier visión, sino desde una educación vivencial, participativa y sobre todo comunitaria.³⁴⁶ Mirando en retrospectiva, Lucho Macas nos decía: “Hacia allá iba la tendencia, [...] lastimosamente, en algunas experiencias, se ha dado y se está dando, pero no es una cosa general, [...] el sistema como tal tiene muchos errores que ir corrigiendo”.³⁴⁷

La calidad educativa y otros temas sí fueron procesos concebidos y asumidos, pero, lastimosamente, no lograron su desarrollo óptimo por falencias desde la estructura estatal y de las mismas organizaciones indígenas. En ello también está lo político, puesto que los diferentes sectores involucrados en la EIB y los de la sociedad dominante interesada en su control y sometimiento han estado midiendo presentes en todo el proceso. Al mismo tiempo, los intereses y la dinámica cultural ha influido en el derrotero a seguir por la EIB y con la confluencia de todos esos factores la calidad educativa ha sido la más afectada. En medio de esas tensiones, muchos de los involucrados consideraban que lo principal era el sostenimiento material de la EIB y, preocupados en lograr esas dimensiones, descuidaron el mantenimiento de la calidad incluso en las acepciones imaginadas inicialmente y que fueron creaciones originales de la EIB y cuestionamientos a la educación formal.

Mariano Morocho es autocrítico cuando dice, refiriéndose a la calidad: “Es la materia que nosotros todo hemos descuidado, y nos estamos descuidando, y por eso es que estamos tan deshumanizados, las

345 Ramírez, entrevista.

346 Macas, entrevista.

347 *Ibíd.*

broncas, las peleas, las luchas, porque no hemos trabajado ahí”.³⁴⁸ Luego reflexiona que el avance de la globalización ha impuesto también, en la EIB, el discurso formal de la calidad y el discurso economicista en la educación. “Entonces, por ahí es el punto nuestro, claro, en ese contexto es bastante complejo, y que inclusive estamos germinando en el mundo globalizado, en el mundo donde todos, todo habla sobre el capitalismo, de la economía, entonces y supuestamente pensamos que esa es la solución del problema”.³⁴⁹

Muchos de los entrevistados cuestionan a la educación hispana, e incluso consideran que esta tiene falencias de fondo más graves que la EIB, por cuanto su sistema y modelos guardan una lógica patriarcal, verticalista, generalista, adoctrinadora y domesticadora. Miran a este modelo como un sistema educativo que disciplina y acalla las capacidades investigativas y creativas en los estudiantes y que sigue cumpliendo el mismo rol de hace 50 años, cuando servía para aprender a leer, escribir y contar. Y sobre todo, porque no genera una población crítica, analítica, reflexiva, sino una masa que lucha por sobrevivir.³⁵⁰ Marcelo Cerda, docente EIB, considera que, en la escuela hispana, se aprende una serie de materias que no necesariamente servirán en la vida del estudiante o conocimientos que no funcionan o no aplican a la realidad concreta del individuo.³⁵¹ A esto puede añadirse que el alumno, aun cuando ha terminado su formación, no se encuentra preparado para enfrentar la vida común y corriente; en muchos casos, ni para sobrevivir económica, emocional o psicológicamente, en sus roles de hijos, o padres de familia.

Sin embargo, si miramos desde la colonialidad del saber, estas falencias no son únicamente de la escuela hispana sino en general de toda la propuesta eurocéntrica de educación, que no es dialógica sino más bien maestrocéntrica.³⁵² De acuerdo a la propuesta eurocéntrica, el saber está en compartimientos. En esa escuela tradicional, no hay una propuesta holística, y por ello el aprendizaje tiende a ser mecánico, estratificado. La educación basada en el esquema cartesiano o positivista

348 M. Morocho, entrevista.

349 *Ibíd.*

350 V. Morocho, entrevista.

351 Cerda, entrevista.

352 Edison Paredes, “La educación popular: Documento de apoyo para el/la educador/a”, documento inédito, UASB-E, Quito, 2017.

se proyecta hacia el mercado y el consumo, dentro de esta proyección, se mira como natural para la explotación de la naturaleza, y la idea de “éxito” y progreso, asociados a la riqueza y el desarrollo económico. Así, capacidades del aprendiz que deben ser desarrolladas, tales como el pensamiento crítico o creativo, son anuladas en su permanencia dentro de sistema educativo, las que difícilmente son desarrolladas posteriormente en el contexto del mercado laboral.

Más allá de los cuestionamientos a la educación formal, la EIB es una ruptura o un giro epistémico profundo con el sistema hispano, porque su propuesta parte de otra visión de la vida, de la educación, del aprendizaje, del estudiante. Su modelo curricular, el MOSEIB, es una propuesta revolucionaria y profundamente transformadora, que está al nivel de otras propuestas alternativas en distinta partes del mundo. El discurso generado por la EIB y su cuestionamiento a la educación formal desde su misma existencia,³⁵³ que plasma una propuesta a partir de una cosmovisión indígena y una filosofía diferente, van más allá del modelo curricular educativo, deviniendo en una ruptura epistémica con los parámetros establecidos por el eurocentrismo desde una colonialidad del saber.

La EIB es una expresión educativa de la holística que educa desde la cotidianidad, que va desde la cocina, los animales, las plantas, a la vivienda, el país y el cosmos. Dentro del enfoque curricular y político de la EIB, el aprendiz podía disfrutar y comprometerse con su proceso no solo de aprendizaje, sino con su entorno; la imposición de docentes y padres de familia no eran el motor, porque al mismo tiempo la propuesta se concibió para que la meta no sea desde una calificación o de un título, sino la realización personal, para que el estudiante se descubra en el proceso educativo y experimentando con varios caminos hasta encontrar lo que lo hace más útil para sí mismo y para la comunidad. En las regiones y planteles donde la EIB se aplicó adecuadamente, se verifican resultados sorprendentes, los cuales se diluyen en la educación formal en los siguientes niveles, al no tener continuidad una propuesta EIB en la educación secundaria y universitaria. El estudiante tiene que incorporarse nuevamente al sistema hispano. Ahí se pierde todo lo logrado y tiene que directa o indirectamente asumir la matriz epistémica occidental.

353 Soto, entrevista; Kreiner, entrevista.

Al evaluar la EIB, los entrevistados difieren en sus opiniones. Unos, generalmente profesionales blancos o mestizos vinculados a la EIB desde procesos de asesoría profesional, consideran que, aun cuando hay errores, lo realizado ha sido un éxito³⁵⁴ y el camino recorrido permite tener un punto de vista sobre lo sucedido. Si no hubiera pasado nada, no se podría valorar lo positivo y negativo.³⁵⁵ Por ello, consideran que es muy positiva la experiencia obtenida que puede servir para otros países donde todavía se ha hecho poco. Otros, dirigentes de organizaciones indígenas, son críticos (a veces demasiado) con el proceso y los errores cometidos.³⁵⁶ Consideran que el sistema educativo como tal ha sido un fracaso, aun cuando se tuvieron recursos desde diversas fuentes tanto públicas como de cooperación, ya que esos recursos no fueron para desarrollar currículos, para investigaciones, para producir materiales didácticos, etc.³⁵⁷ Para quienes han sido parte de la DINEIB, o han estado a cargo de empujar la EIB, lo que han hecho y conseguido es un éxito, especialmente la gestión para obtener más recursos económicos.³⁵⁸ Pero también miran sus errores, al considerar que, luego de 20 años de existencia de la EIB y hasta antes de la arremetida del gobierno de Rafael Correa, se dieron algunos logros, pero, “si se piensa en tiempo, son mínimos”.³⁵⁹ “Lo que se consiguió en 20 años no es un mérito; por el contrario, es una gran falencia. Y mucho peor en términos educativos propiamente dichos”.³⁶⁰ El exdirector de la DINEIB considera que quizá pueden verse como logros el haber conseguido más espacios políticos, más recursos económicos, más cobertura territorial, pero, en términos estrictamente educativos, su resultado es desastroso.³⁶¹ Otro entrevistado, el responsable educativo de la FENOCIN, considera que, en materia de gestión de recursos, se usó una imagen de “pobrecitos indios” que pedían ayuda a distintas instancias nacionales e internacionales, y

354 Abram, entrevista; Kreiner, entrevista; Quintero, entrevista; Soto, entrevista.

355 Soto, entrevista.

356 V. Morocho, entrevista; Kowii, entrevista; Macas, entrevista.

357 V. Morocho, entrevista.

358 M. Morocho, entrevista; Utitiaj, entrevista.

359 M. Morocho, entrevista.

360 Ibíd.

361 Ibíd.

finalmente dichos recursos fueron al bolsillo de unos cuantos, que se hicieron nuevos ricos.³⁶²

Lastimosamente, la EIB no logró plasmarse adecuadamente. Como excepción donde aquello sí ocurrió se menciona la escuela pueblo Saraguro de la provincia de Loja.³⁶³ Por otra parte, como dice Abram, mientras existió la EIB con autonomía, no se pudo “vender” apropiadamente los logros, los provechos y los lados positivos de la EIB. Esto definitivamente no pudo hacerse en la década correísta que la desvalorizó antes de asimilarla a la estructura de la educación formal. En cualquier contexto político, incluso en uno favorable, la EIB tiene que recuperar la credibilidad y la confianza a partir de la generación de nuevos imaginarios y siendo capaz de adecuarse a los retos que se presenten. Los imaginarios anteriores ya no despiertan ni motivan a la población indígena; es más, esta se ha decepcionado algunos de ellos tales como el buen vivir que surgió hace 10 años como un nuevo paradigma, generó muchas expectativas en el mundo, poco a poco ha sido vaciado de sus contenidos cuestionadores a tal punto que, hasta los organismos mundiales, lo asumen desde una versión funcional a sus intereses, su discurso ha sido asimilado por el sistema dominante, quitándole su carácter de búsqueda de cambios estructurales. El movimiento indígena tiene que reposicionar demandas que movilicen a sus pueblos.

A pesar de ello, la propuesta sigue siendo válida, al ser es un proyecto que mira la educación de manera integral y vinculada a todo el ciclo de vida. Como lo manifiesta Marcelo Cerda, su fortalecimiento depende principalmente de los pueblos y nacionalidades indígenas, son los indígenas los indicados para mantener estos procesos.³⁶⁴

362 V. Morocho, entrevista.

363 Ibíd.

364 Cerda, entrevista.

4

LA EIB VISTA, DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, POR SUS ACTORES

Este capítulo presenta la visión que tienen los educadores, líderes indígenas y otros actores directamente involucrados en la creación, organización e implementación de los procesos de EIB del Ecuador. Diversos son los temas y aspectos presentados por los entrevistados, pero no todos pueden ser tratados y analizados con la amplitud necesaria en este trabajo de investigación. Por ello, se considerarán las interpretaciones que tienen que ver con las preguntas de investigación planteadas y los objetivos específicos de este trabajo. Una visión crítica del currículo como concepto y como un discurso inevitablemente recreado en la práctica diaria. Aquellas que develan y contrastan conceptos, posiciones, críticas y autocríticas, a la vez que resaltan los logros y las deficiencias del proceso EIB, delimitadas desde el marco teórico de análisis. Sin embargo, además de las interpretaciones realizadas por los diversos actores vinculados a la EIB, cuando se considera necesario, se recurre a fuentes secundarias, de orden bibliográfico o documental.

En este capítulo, se presentan las percepciones que tienen los entrevistados sobre las dimensiones curriculares en la EIB acerca de los valores que se muestran en el discurso y práctica curricular; esos que subrayan la dominación y el convencimiento ideológico y aquellos que lo hacen para la resistencia. También, la explicación que ellos hacen acerca de la identidad y la ciudadanía, la escolaridad y la interculturalidad. Todos estos testimonios fueron recogidos en las entrevistas semies-

estructuradas³⁶⁵ realizadas en los años 2007 y 2008 a docentes, estudiantes y padres de familia de varias comunidades rurales de los Andes ecuatorianos, con intelectuales indígenas y mestizos, y con funcionarios de la hoy desaparecida DINEIB y del Ministerio de Educación, a la vez que se analizan ciertas de esas cataduras una década después, como un preámbulo para un estudio posterior más preciso de esos años (2007-2017).

Metodológicamente, debe recalarse que las preguntas de las entrevistas realizadas a los diferentes actores no son las preguntas de investigación en sí, sino más bien interrogaciones organizadas en una guía de entrevista que ayudan a construir la narrativa, guía que se desarrolla sobre la base de la organización teórico-conceptual planteada en el objeto del conocimiento.

Las preguntas que guían la organización de este capítulo, mencionadas ya desde su construcción teórica, en el capítulo uno, son:

Primera: ¿Cómo interpretan los diferentes actores consultados al currículo como instrumento de convencimiento ideológico?

Segunda: ¿Cómo interpretan los diferentes actores consultados, la incidencia del currículo en la escolaridad y la construcción identitaria?

Debe subrayarse que el hecho de partir de dos preguntas problemáticas no significa que los conceptos tratados en las mismas estén separados. Esta suerte de dicotomía más bien se da con propósitos epistémicos y metodológicos, y por ello se las presenta en temas y subtemas. De hecho, una construcción particular de identidad está fuertemente ligada a los valores que son propuestos en el currículo, sobre todo en el ejercicio del mismo en el aula. La escolaridad y sus formas de realizarla de igual manera generan determinados valores y los califican. Las dimensiones en que se concibe la interculturalidad responden tanto al posicionamiento identitario, a la valoración que se hace de la otra cultura, a las dimensiones formativas del currículo respecto del "otro". De esta manera podríamos ir tejiendo muchas relaciones entre todos los conceptos y experiencias vividas.

Cada uno de los informantes analiza otros diversos aspectos de la EIB, los cuales podrán ser vistos en la transcripción completa de las entrevistas que consta en el siguiente capítulo.

365 Kvale. *InterViews*, 1-325.



EL CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE CONVENCIMIENTO IDEOLÓGICO

El convencimiento ideológico está íntimamente relacionado con la dimensión política. El currículo, visto desde esta dimensión,³⁶⁶ adopta o cuestiona la ideología dominante y el convencimiento que se realice para dicha adopción o cuestionamiento, se sustenta en valores. El currículo, como instrumento de convencimiento ideológico, dirigido a la población indígena tiene como antecedentes los días subsiguientes a la invasión española de los territorios que ahora conocemos como América. Puede considerarse que la evangelización de la población indígena por parte de los doctrineros es la primera forma de ejercicio del convencimiento ideológico desde la educación. Usando similares formas y procesos, el convencimiento ideológico en épocas más recientes fue desarrollado por el ILV, quienes construyeron procesos de educación bilingüe en Ecuador desde el año 1952. “Su trabajo estaba centrado en la evangelización y alfabetización y en la transición de la lengua materna al castellano en los primeros años de escuela”.³⁶⁷ Como nos cuenta Matthias Abram: “El instituto había hecho un modelo de educación bilingüe que llamamos de transición, usar la lengua materna del niño en el primer año de alfabetización para halarle más rápido al castellano y, según la ideología del ILV, halarle de la barbarie a la civilización. Es decir, la idea de ellos era hacer de los indios ciudadanos cristianos modernos, homogéneos”.³⁶⁸ Así, este modelo curricular sería el antecedente de la EIB del Ecuador, pero que sirvió para, precisamente, generar una propuesta radicalmente diferente a la del ILV.

En la búsqueda de los orígenes de la EIB no se tienen certezas. No es fácil definir cuándo se inicia en sí la EIB en Ecuador, Fernando Garcés, docente de la Universidad San Simón de Bolivia y evaluador de la propuesta EIB-Ecuador en el año 2005, nos dice que desentrañar aquello es amplio y complejo:

366 Popkewitz, “The Production of Reason”.

367 Teresa Valiente-Catter y Wolfgang Küper. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador 1990-1993* (Quito: Abya-Yala / Proyecto EBI-GTZ, 1998), 10.

368 Abram, entrevista.

Por un lado, está la cuestión de definir lo que es la EBI y, por otro, cuándo arranca dicho proceso [...] La definición de la EBI tiene que ver, en primer lugar, con el nombre mismo y con quiénes la definen: ¿es EBI o EIB? En los años del famoso proyecto de la GTZ en Ecuador [Proyecto EBI], se hablaba de EBI con mucha fuerza; pero la DINEIB se creó [aunque inicialmente era DINEIB] como EIB. Esta distinción que parece irrelevante, reflejaba las tensiones de los énfasis y prioridades de la EBI-EIB. Durante el proyecto EBI, el énfasis estuvo puesto siempre en el bilingüismo, [pero] cuando se comenzó a hablar de EIB, se pretendía trabajar más a fondo el tema de la interculturalidad.³⁶⁹

Siguiendo la narrativa de Garcés vemos que esta surge desde las bases y:

[P]lanteada inicialmente desde las organizaciones indígenas [...] como parte de una suerte de plataforma reivindicativa de los pueblos indígenas. Éste es un dato importante porque en las décadas siguientes habrá una búsqueda incesante [desde las agencias de cooperación y el aparato académico] de convertirla en una “modalidad educativa”. En cualquier caso, es claro que la EIB de las primeras experiencias [pre-DINEIB] se movía más en el campo de ir buscando o perfilando una “educación propia”, como decían los compañeros educadores de Zumbawa. En este sentido, la EIB era parte de una estrategia política del movimiento indígena.³⁷⁰

La propuesta de “educación propia”, matriz de la EIB, según el docente universitario Sebastián Granda, es una

educación que nac[e] y se adec[úa] a la realidad [...]: un proyecto educativo que se organiza basándose en los requerimientos y necesidades de las comunidades indígenas de la zona, que se *alinea con sus causas* y proyectos de corto, mediano y largo plazo; que considera y *acopla a sus tiempos* y dinámica de vida; que *utiliza su lengua materna* como el medio fundamental de comunicación y aprendizaje; que fue impartida por personas de las mismas comunidades, y que fue regentada y orientada por las mismas comunidades.³⁷¹

369 Fernando Garcés, cuestionario respondido por correo electrónico, 5 de junio de 2007.

370 Ibíd.

371 Granda, entrevista. *Énfasis añadido*.

Desde estos tres parámetros, se genera la propuesta curricular de la EIB, orientada a la concienciación de sus educandos, para luego incidir desde procesos de resistencia a la hegemonía dominante. Cuando Santiago Utitiaj, educador shuar y exdirector de la DINEIB, mira los inicios de la EIB, considera que los contenidos de la educación tenían un mensaje político directo para el convencimiento ideológico en función de la resistencia:

Eso era la diferencia de la educación de hace 30 años con [la de] ahora, en las canciones, en los trabajos de dramatización, debates que se hacían internamente, tenían mucho contenido organizativo, político ideológico, aparte de leer y escribir. No era cuestión de aprender a leer y escribir sino de aprender a leer la realidad, eso era leer la realidad y por eso algunos de los exalumnos que vienen de ahí [tienen y] tenemos una visión diferente, comparado con lo que pasa [hoy].³⁷²

Las diferentes conceptualizaciones que se hacen al currículo desde diversas posiciones de la pedagogía crítica y poscrítica coinciden con la visión de mirar al currículo como un discurso político. Ariruma Kowii está claro en ello: “Yo creo que nada se salva de lo político, no, [risas], el hecho de, por decirte, el sistema bilingüe lo hacemos solamente los indígenas, no se salva del hecho político, no”.³⁷³ Al mismo tiempo, Ángel Ramírez vincula lo político con lo educativo desde perspectivas de educación liberadora y cuenta la influencia decisiva de esta en la construcción del MOSEIB: “Hasta el día de hoy ubico personalmente en las teorías sociales de la educación al modelo [el MOSEIB], porque se trata más de la reconstrucción social de los derechos colectivos. Primero, es un modelo político, un modelo curricular político [...] Paulo Freire es determinante, para nosotros, fue súper determinante, porque Freire primero trataba, planteó la concientización del pueblo”.³⁷⁴

Luis Macas también nos cuenta sus experiencias con Paulo Freire y la influencia del pedagogo brasileño en la propuesta curricular: “Yo creo que es importante también decir, nos visitó Paulo Freire, no me acuerdo en que año, pero él estuvo aquí unos tres meses, él re-

372 Utitiaj, entrevista.

373 Kowii, entrevista.

374 Ramírez, entrevista.

visó la metodología, y dijo, bueno, me parece excelente, es que él habla también obviamente [de esos temas], he hizo una experiencia de educación de adultos con esta concepción ideológica de liberación de los pueblos”.³⁷⁵ Sin embargo, el proceso no fue una recreación simple de las propuestas y concepciones freireanas; los educadores indígenas concebían particularidades de su cosmovisión y cultura:

Y bueno, nosotros decíamos somos una cultura más de una lingüística más oral, digamos de una cultura oral, pero de una lingüística más aglutinante, que no solamente una palabra en quichua significa algo, no significa mucho, que una frase, digamos solamente en esa parte más mecánica, metodológica, es lo que diferíamos con Paulo Freire, y él dijo excelente, o sea yo creo que si eso es para el mundo indígena, más entendible que no palabras, sino una frase es excelente [...] para poder implementar una cosa que, digamos, vaya más allá de un simple experimento, sino que queríamos llegar mismo de corazón a la cultura a los contenidos.³⁷⁶

La concienciación del ser humano desde una perspectiva integral tiene en la EIB sentidos de liberación y ha dado frutos. Santiago Utitiaj, ante ello, dice:

el modelo se plantea trabajar en función del ser humano, ser humano como amante de la paz y la construcción de la paz, en sus comunidades, en sus organizaciones en sus diferentes niveles, en su nacionalidad, en el país, por supuesto [...] Al menos creo [nosotros] que, como pueblos indígenas, hemos avanzado, nosotros hemos estado autosugestionados con el tema de la autoestima, autodeterminación; veo que a veces somos culpables nosotros mismos, los indígenas, al creer que somos inferiores frente a los demás, de creer que no podemos hacer cosas, y quizá sea un espíritu de los ecuatorianos.³⁷⁷

Según Mariano Morocho, director de la DINEIB (2007), varias corrientes pedagógicas que apuntan a desarrollar al ser humano de manera integral, han sido puestas en práctica incluso desde antes que estas se miren como teorías pedagógicas; tal es el caso de las inteligencias múltiples: “Resulta que nosotros ya estuvimos trabajando sobre esa

375 Macas, entrevista.

376 Ibíd.

377 Utitiaj, entrevista.

base hace muchos años... a fin de cuentas, las corrientes pedagógicas no son sinónimos de la expresión de las experiencias que viven las familias o las comunidades".³⁷⁸ La EIB no es un sistema donde se privilegia lo informativo y el aprender contenidos, continúa Morocho, "[a la EIB] siempre [la] hemos considerado [como] un proyecto de vida, para la vida y por la vida y que este proyecto de vida lo que busca es sostener lo que sería la lengua y la cultura de los pueblos y nacionalidades".³⁷⁹

Pero esta visión holística de la educación y de un ser humano libre, no puede concebirse fuera de su contexto comunitario. La propuesta educativa está fuertemente articulada a las vivencias, procesos educativos, prácticas y estructuras comunitarias. La garantía y continuidad del proceso educativo EIB se da desde esta estructura comunitaria, aun cuando se aprovechen los recursos del Estado, y especialmente mediante el reconocimiento oficial que este hace de los docentes. La EIB sobre todo se sustenta en el esfuerzo comunitario.³⁸⁰ Pero, además del sentido comunitario, la propuesta curricular EIB está también vinculada a otros valores, tales como la solidaridad, un valor fundamental que debe ser inculcado. Víctor Morocho, responsable educativo de la FENOCIN, lo explica:

[A]quí es más comunitario, es más, aquí quieren llegar al aporte de la organización, fundamentalmente [en] el tema de la solidaridad. Por eso, en esta unidad que te hablaba no se está promoviendo el tema de la propiedad privada, sino más bien el colectivo, entonces ahí, no se manda que cada padre de familia o cada niño tenga sus útiles escolares, porque eso es la propiedad privada. Entonces no se dice como en el sistema tradicional: es mí cuaderno, mí esfero, mí lápiz; algunos padres de familia que tienen mayores posibilidades compran mejores cuadernos espirales largos, mejores borradores, marcadores, acuarelas, etc. [...] entonces hay otros poquitos si es que no tienen se sienten mal pues, dicen ¿por qué yo no tendré eso?, ¿porque mis padres no dan? Entonces hay una desigualdad, lo que se está generando, o contribuyendo a una educación... más en el yo tener, en la ambición de tener más. No, aquí no, aquí se trata de solidaridad.³⁸¹

378 M. Morocho, entrevista.

379 Ibíd.

380 Quintero, entrevista.

381 V. Morocho, entrevista.

Ileana Soto considera que, si bien permaneció en la construcción curricular el componente comunitario y el colectivo, tiempo después de la institucionalización de la EIB se fue girando hacia a un estilo de educación que iba asumiendo el discurso de tendencias curriculares en boga a escala global, en que el eje es el individuo:

[Y] eso ha sido cuestionado últimamente, esa visión individualista de (que) el eje educativo es la persona, es lo que dice en cualquier instrumento curricular del planeta es la persona. En los posicionamientos que yo he escuchado de las propias comunidades y organizaciones se cuestiona justamente esto, la falta de perspectiva comunitaria de una propuesta pedagógica surgida desde los pueblos indígenas y desde las organizaciones indígenas.³⁸²

El discurso de la “educación personalizada” que va ganando terreno en todas las reformas curriculares de los 90 y desde tendencias constructivistas ligadas a la psicologización educativa,³⁸³ influyó también en el currículo EIB, impregnándole de ciertos valores propios de la idea de progreso:

[S]e ha caído en eso que ofrece el sistema regular. El sistema regular te dice: tú puedes ser una mejor persona, tú puedes desarrollarte, tú puedes surgir en la vida, tú puedes ser mejor en la vida. Entonces es el tú... y el nosotros se va perdiendo, esa dimensión colectiva tan propia de los pueblos indígenas y tan interesante [adopta] una perspectiva donde los pueblos indígenas están en una condición de subordinación. No puedes centrar en la persona cuando es un colectivo el que esté en la base de una estructura de explotación, no sacas nada doctorando a un individuo o mejorando la calidad educativa de una persona, cuando el colectivo entero es el que puede presentar las condiciones para cambiar la situación para dar la vuelta una situación de dominación, entonces no es lo mismo en el sistema nacional o para una escuela o un colegio o una institución de clase media urbana de Quito... el error conceptual y político es muy grave. Es que lamentablemente ha llegado justamente a lo que el sistema quería; el sistema quería licenciados, hay licenciados; el sistema quería magísteres, hay montones, hay muchos doctores indí-

382 Soto, entrevista.

383 Oviedo, *Discourses and Practices*.

genas, eso no necesariamente se refleja en el fortalecimiento de la organización y de la propuesta política.³⁸⁴

Por otra parte, la emancipación se mira desde otras aristas como son la universalización de la educación, uno de los objetivos principales de la EIB. Si bien lograr mayor cobertura de asistentes al sistema de educación y que se acrecienta el número de estudiantes enrolados al sistema educativo eran una tendencia regional y una meta de política pública de los Estados; esto no ocurría a cabalidad, y en particular entre la población indígena antes de la existencia de la EIB. Anita Kreiner, docente universitaria y participante en diversos procesos de EIB, nos cuenta que un fin estratégico fue “integrar a miembros de las comunidades indígenas en las distintas etapas y actividades del proceso educativo [...] No sé ahora los números, pero los niveles de escolaridad, de cuántos niños, entran, cuántos salen de la escuela, la permanencia [son un éxito]. Sería de hablar con el R... en estadística, él puede darte datos”.³⁸⁵

Dentro del proceso de mejorar la cobertura de la EIB, se ha puesto particular énfasis en integrar al proceso educativo a sectores tradicionalmente oprimidos, como son las mujeres indígenas. De ahí que la EIB sea vista como una propuesta equitativa, que focalizaba el problema de la falta de escolaridad femenina: “Por mi parte, la EIB, cuando empezó recién, era como para nosotros [las mujeres], era bueno porque antes no estudiaban las mujeres indígenas y como que todo el mundo ahora estudia y las comunidades, la mayoría, todos estudian y ya no están de gana, o no están en la casa sino estudiando. Para nosotros es excelente que haya EIB”.³⁸⁶ La inclusión educativa de mujeres y el menor índice de abandono femenino de la escuela, incluso llegó a superar en términos proporcionales a sus pares del sistema regular. Esto se da, según Matthias Abram, lingüista e impulsor del Proyecto EBI,

Porque, como se habla en su idioma y muchas veces las niñas son más monolingües que los niños, pueden participar más; entonces las niñas tienen más gusto y trabajan más y se quedan más tiempo en la escuela. Segundo punto, tenemos una nivelación de la diferencia ente

384 Soto, entrevista.

385 Kreiner, entrevista.

386 Pacha, entrevista.

alumnos y alumnas, donde se hace educación bilingüe hay más equidad en el aprendizaje, en los logros, que donde hay educación castellana. Siempre hablando de niños indígenas. Tercero, donde funciona la educación bilingüe tenemos datos bien interesantes que hay logros significativamente mejores que todos en las materias de alta verbalización como matemática y en las lenguas.³⁸⁷

La incorporación de la mujer a la educación no surgió desde el inicio de la propuesta EIB, pero este problema fue identificado y superado, como lo cuenta la experimentada educadora docente y consultora de temas EIB, Ruth Moya:

Una cosa que resaltaba la época, que luego fue corregida por el propio movimiento indígena y campesino, es el rezago de las mujeres, porque existen un conjunto de patrones culturales que impiden de alguna manera el acceso, la continuidad de las mujeres en la escuela [...] se da un vuelco tremendo a un punto que, en menos de unos 5, 6 años, no solamente que se equipara la matrícula y la permanencia femenina y masculina, sino que incluso, en algunas comunidades, la matrícula femenina supera a la matrícula masculina, tendencia que se va a ver hasta ahora.³⁸⁸

Estos procesos de inclusión de la mujer en la educación a la vez significan la participación femenina en procesos de liderazgo y dirigencia, enfoque visto por las organizaciones indígenas con claridad política y visión estratégica. Desde las dimensiones política y organizativa, el pueblo indígena ve el potencial de la mujer organizada y las organizaciones "toman a su cargo, como un reto importante, incorporar mujeres en las dirigencias comunitarias, provinciales y nacional".³⁸⁹ Desde entonces la EIB es también la cantera de cualificadas lideresas y mujeres dirigentes.

Además de valores que naturalizaban la inferiorización de la mujer, otros valores propios de la dominación se hicieron presentes desde los mismos inicios de la invasión europea. Valores que buscaban aniquilar la perspectiva axiológica propia de la cultura indígena, desde la aculturación y la desculturación. Así se buscó generar un nuevo individuo

387 Abram, entrevista.

388 Moya, entrevista.

389 Ibíd.

disminuido como persona humana y como un cascarón vacío para ser “reprogramado” con nuevos valores por el dominador a su voluntad.³⁹⁰

El lingüista Cristóbal Quishpe Lema, haciendo una retrospectiva histórica, mira dos aspectos de resistencia que se enfocan en un evento determinante en el proceso de dominación: el apresamiento de Atawallpa. Para el entrevistado, hay, por un lado, la tergiversación histórica que hace la historia oficial y por otro, el engaño y aprovechamiento vistos como “valores” (que subsisten como herencia colonial en nuestras sociedades): “[E]l trueque [por oro] no es como están pensando, de que fue para liberar, no. Atawallpa lo hizo para que les enseñara a leer y escribir, segundo que trajeran vacas, caballos y todos los animales que venían trayendo los españoles, tomen esto y les entrego esto, no era por rescate [...] pero cuando cogieron el oro no cumplieron”.³⁹¹

Varios valores y supuestos son reflejo de las tensiones y contradicciones surgidas desde los días de la dominación española, estos perviven en la relación mantenida entre los indígenas y el Estado ecuatoriano. La educación para los indígenas fue siempre desatendida desde el Estado a partir de contradicciones inherentes a su estructura social e idiosincrasia, las contradicciones desde la adscripción étnico-cultural entre ser indio y ser mestizo y la que se da entre lo urbano y lo rural.³⁹² Así, se naturaliza que los indígenas y pobladores rurales no tengan los mismos derechos que los mestizos y pobladores urbanos en materia de educación, lo cual es determinante en la posterior división del trabajo. Consuelo Yáñez, exministra de Educación, subraya aquello como un factor estructural determinante.

porque la educación no puede ser una rural y otra urbana. No sé, creo que toda la ciudadanía tiene el mismo derecho. Entonces, a los indios se les daba una cosa: los peores maestros, los peores materiales, muchas veces no había material y todo se concentraba en las ciudades. Entonces yo decía hay que

390 Oscar Guardiola-Rivera, “Historia de un asesinato por ocurrir, contado a la manera de una novela policiaca (o colonialidad del poder y el futuro de los estudios culturales en América Latina)”. En *Estudios culturales latinoamericanos, restos desde y sobre la región andina*, edit. Catherine Walsh (Quito: UASB-E / Abya-Yala, 2003).

391 Quishpe Lema, entrevista.

392 Oviedo, *Discourses and Practices*, 39.

eliminar la educación rural hay que atender a la gente con las mismas condiciones, los mismos derechos, misma calidad. [Pero] el racismo era otra cosa muy asentada [para que se diera] esa situación.³⁹³

La inequidad en materia de educación y las posiciones que se puedan tener en materia de valores están influidas por perspectivas estructurales. Muchos hijos de los pobladores rurales no podrán tener las mismas oportunidades educativas que sus pares urbanos por fenómenos cruciales como la desnutrición que, en muchos casos, llega a porcentajes alarmantes de desnutrición crónica:

Sabiendo que el desarrollo intelectual, social, emocional de los niños se da casi completamente en los primeros tres años, un desarrollo infantil deficiente causado por la desnutrición hace que el proceso de escolarización sea mucho más lento, más modesto, más restringido. Con estos factores determinantes, aún con la mejor propuesta curricular y la mejor primaria, no se pueden lograr resultados óptimos y facilitar a los niños un desarrollo completo.³⁹⁴

Por otro lado, está el aplastante ejercicio de hegemonía dominante y la preeminencia de los intereses de la clase que domina el Estado y detenta los poderes político y económico. Ileana Almeida, lingüista y consultora sobre interculturalidad, lo dice sin ambages: “Yo lo que creo es que, en la educación en general, prima un interés principal del Estado y este Estado siempre acaba siendo manejado por la gente que ‘ya sabemos’ y con la ideología que ya sabemos”.³⁹⁵ Los que “ya sabemos” son los herederos económicos y simbólicos de los dominadores españoles, son los miembros de la cultura dominante.

El Estado, entonces, asume un rol particular frente a una propuesta EIB surgida desde las bases y las comunidades. “Creo que ha sido ambiguo y utilitarista. Ambiguo en cuanto, a momentos, se ha permitido vivir a la DINEIB y, a momentos, ha asumido una actitud más intervencionista. Pero también ha sido utilitarista en el sentido de que la DINEIB ha servido para desentenderse del “problema” de los indios”.³⁹⁶

393 Yánez, entrevista.

394 Abram, entrevista.

395 Almeida, entrevista.

396 Garcés, cuestionario.

A pesar de que se plantean como sentidos del Estado ecuatoriano, posiciones democráticas en torno a ciudadanía, garantía de derechos y dimensión intercultural (pluricultural, según la Constitución de 1998, vigente al momento de la entrevista), ni siquiera se logra plasmarlos en la institucionalidad estatal y en las prácticas “oficiales”, ya que la invisibilización del indígena y de lo indígena continúa: “[L]a cultura de los indígenas aquí no se refleja, es solamente en esas instituciones como en la EIB en el CODENPE, en la Dirección de Salud, en el Fondo Indígena, quizá esas sean instituciones que reflejan mayormente los intereses o la cultura de los indígenas, pero nada más”.³⁹⁷ En ese doble rol de la relación entre el Estado y la EIB y las respuestas que el primero da a la segunda, se han vivido momentos de fortalecimiento y de reflujo. “En ciertos momentos, sus dirigentes han convencido a ciertos gobiernos de la importancia de su trabajo, tal como ocurrió con el gobierno de Borja [1988-1992] donde la EIB adquiere un carácter oficial y se institucionaliza [1989]. [Otros gobiernos se dan cuenta] que [la EIB] necesita más apoyo del Estado [...] hay gobiernos que creen en la EIB en Ecuador.”³⁹⁸

Pero lo conseguido, generalmente, no es una dádiva del aparato estatal, ni siquiera puede ser visto como una reparación histórica al pueblo indígena, sino más bien es una respuesta positiva a la lucha y la resistencia del pueblo y las organizaciones indias. “Yo debo decir que el tiempo que yo estuve en Ecuador, estaba bastante asombrado con qué generosidad el Estado ha dado posibilidad de montar el sistema paralelo. Esto si me pareció un logro, es un logro de las *luchas del pueblo indígena*, pero también es un logro de una respuesta del Ministerio que ha dado las posibilidades”.³⁹⁹ Al ser consultada Tamia, sobre el apoyo que ha dado el Estado a la EIB, responde: “Bueno, con la lucha que hemos hecho los indígenas, la EIB tiene la misma categoría que la educación hispana, a pesar de que la educación bilingüe *ha buscado sus gestiones para poder darles a los niños alimentación*, y aquí en la escuela hispana, *veo que no les dan alimentación*”.⁴⁰⁰

397 Almeida, entrevista.

398 Kreiner, entrevista.

399 Abram, entrevista. Énfasis añadido.

400 Tamia, entrevistada por el autor, Turucoa, 8 de abril de 2008. Énfasis añadido.

La EIB, como contraparte al apoyo estatal, ha debido aceptar presiones externas y apoyar al Estado en coyunturas geopolíticas. Las instituciones internacionales han impuesto sus intereses y tendencias educativas globales a los Estados⁴⁰¹ y parte de la aceptación de estos compromisos ha implicado giros en la propuesta EIB, no solo en lo administrativo y en materia de asignación de recursos, sino influido en la propuesta curricular y, en consecuencia, en la práctica y priorización axiológica. Luis Montaluisa emblemático líder de la EIB en Ecuador, nos cuenta acerca de la intromisión externa en esta materia:

[y] eso es a escala no solo ecuatoriana, sino latinoamericana. Yo, en parte, atribuyo a las políticas del Banco Mundial, Banco Interamericano [de Desarrollo] y otras instituciones, tal vez, algunos casos con buena voluntad hicieron préstamos, y junto con ello vinieron consultores internacionales y nos hicieron creer que los ecuatorianos, si queríamos hacer educación de calidad, teníamos que basarnos en modelos de afuera y esquemas de afuera, [...] no es solo la educación bilingüe, es en general.⁴⁰²

Para otros actores, la cooperación internacional ha sido un apoyo importante para el desarrollo de la EIB, que le han permitido avanzar:

La cooperación ha entrado casi antes que las organizaciones [a trabajar en la EIB] pero menos mal que esto se ha hecho en cooperación con las organizaciones y siempre se ha cuidado mucho la presencia de las organizaciones y esto, por ejemplo, en los proyectos que hemos hecho [...] siempre han sido de triangulación, no han sido proyectos con el Ministerio de Educación solo, sino con el Ministerio de Educación y las organizaciones indígenas.⁴⁰³

“Aunque no es el óptimo, el apoyo de afuera es un inicio del proceso...”,⁴⁰⁴ tomando en cuenta que esos esfuerzos no aseguran necesariamente la sostenibilidad de lo desarrollado, por cuanto

son proyectos que viven cuando hay plata y, cuando ya no hay plata, es más difícil dar el seguimiento; hay tentativas de entregar los proyectos

401 Torres, *Education and Neoliberal*, 1-135.

402 Montaluisa, entrevista.

403 Abram, entrevista.

404 Kreiner, entrevista.

a los ministerios para que los sigan implementando, pero la sostenibilidad no ha sido la parte fuerte, debo decir, hasta el momento, pero la cooperación como tiene entre ella canales de coordinación y de intercambio y todo, entonces, ha creado, creo ha creado un cierto *know how* un saber que se puede aplicar en varias partes y creo que siempre hay que incrementar pero que existe.⁴⁰⁵

Si miramos la situación actual de la EIB (2017) se puede decir que mucho de lo relatado ha quedado desmantelado. Anita Kreiner miraba en el retorno de las bases la fortaleza de la EIB y miraba los peligros que corría esta en su relación con el Estado. Un lustro después, estos temores se hicieron realidad con el correísmo que eliminó totalmente la autonomía de la DINEIB. “Creo que, en general, el proceso de la EIB tiene que venir de las bases, no de una política del gobierno, ni del ministro mismo, porque siempre hay roces entre lo que es la DINEIB y los que es el MEC, porque justamente la DINEIB no es autónoma, aunque parte de lo sea”.⁴⁰⁶

En el año 2007, otros entrevistados miraban perspectivas para evitar esta debacle desde el ámbito político. Sebastián Granda, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, nos daba pautas desde la politización:

Para mí, un reto grande es reposicionar en el imaginario lo que es la EIB [...] es fundamental el repolitizar la EIB, pero entendiendo no por reposicionar el recargarle de un discurso ideológico, [...] sino repensar la educación como un espacio para lo que está viviendo la población indígena, para los problemas que está viviendo el país, para un proceso de globalización que estamos viviendo. En ese sentido, que tenga más pertinencia no solamente lingüística sino también política, que pueda olfatear el momento y eso realmente también pasa por lo que es formación docente, producción de materiales, la misma gestión de lo que en las direcciones provinciales, mayor monitoreo de lo que se está haciendo en el día a día.⁴⁰⁷

Desde lo pedagógico, se miraba necesaria la innovación continua en materia educativa, para dar respuestas adecuadas a los ace-

405 Ibid.

406 Ibid.

407 Granda, entrevista.

lerados cambios del mundo, “del mercado, de la sociedad, de los pensamientos, de los valores, de las sociedades nuestras que están cambiando. Puedo decir que estamos formando niños para una sociedad que no conocemos todavía, para trabajos que tampoco conocemos y dándoles contenidos de los cuales sabemos que no van a ser los que necesitan ellos; entonces, el desafío es fuerte”.⁴⁰⁸ Es por ello necesario, continúa Abram, encaminarse

a una educación ágil, flexible que más que dar a los niños contenidos, en compartimientos estancos, contenidos como que no son tan viables, mejor hay que darles ideas e informarles donde encontrar la información, donde calificar donde saben y desarrollarlo y apoyar a que ellos mismos después puedan desenvolverse en la sociedad con posibilidades de autoempleo y posibilidades de ser productivos y emprendedores.⁴⁰⁹

Mariano Morocho enfocaba estratégicamente el destino de su pueblo desde el sostenimiento de su lengua y cultura: “En la medida de que sostengamos la lengua y la cultura, va a depender mucho la existencia de las nacionalidades, las futuras generaciones, [...] que tengan conocimientos básicos, [...] que no tengan complejo de relacionarse en el mundo, en cualquiera de las culturas, y que simplemente no se pierda de vista de dónde venimos”.⁴¹⁰

La LOEI 2011, política del gobierno correísta en materia de educación, plasmó, en su propuesta curricular única, los valores de la sociedad mestiza en desmedro de los valores culturales propios indígena. Resignificar el pensamiento y la acción de la EIB, sin duda, repercutirá en mejores días para las nacionalidades y los pueblos indígenas que “tienen mucho que ofrecer y, al menos por medio de la educación, si nos desarrollamos, vamos a ofrecer seguramente cambios grandes, para la transformación de las sociedades”.⁴¹¹

408 Abram, entrevista.

409 Ibíd.

410 M. Morocho, entrevista.

411 Ibíd.

EL CURRÍCULO DE LA EIB, HERRAMIENTA PARA CONFRONTAR LA DOMINACIÓN Y GENERAR LA EMANCIPACIÓN

Es en los mismos días de la colonización cuando se inicia la resistencia de los pueblos indios. En el capítulo dos, se hacen explícitos los diversos intentos de resistencia en materia de educación. Si bien en el período colonial se sentaron las bases del adoctrinamiento “civilizatorio”, posteriormente se puso énfasis en la “castellanización” y en la erradicación de expresiones culturales propias. Los indígenas que asistían a las escuelas “[tenían] la prohibición de hablar la lengua, [procedían a] cortarles el pelo, [prohibidas sus] expresiones culturales... [Esto] era muy traumático para los padres; entonces, los padres, desde chiquitos, ya no enseñaban a los niños la lengua indígena por que no querían que sufrieran lo mismo”.⁴¹²

En el siglo XX, surgen propuestas de educación indígena como alternativa a una educación que no les admitía en su seno y les negaba sus derechos en esta materia. Los gobiernos blanco-mestizos reprimieron con fuerza estos intentos y, sin embargo, en diversas latitudes, se generaron propuestas de educación en idiomas ancestrales, educación indígena y educación bilingüe. Tal como consta en los antecedentes del MOSEIB, son “experiencias en educación indígena llevadas a cabo en el país [que] han mantenido una orientación propia, y han alcanzado distintos grados de cobertura [local, regional y/o nacional]. Todas ellas forman parte del desarrollo histórico de la educación bilingüe en Ecuador.”⁴¹³

El surgimiento de la EIB en Ecuador hace que se empiece a denominar al sistema de educación no-indígena como “sistema hispano”. Con esta denominación, se lo conoce particularmente en círculos y actores vinculados a EIB. Matthias Abram dice que esta denominación “no es la más feliz designación”⁴¹⁴ y ha generado tensiones incluso entre intelectuales mestizos:

[S]e han molestado mucho porque le hayamos puesto educación hispana, [quizás se esté] pensando que nosotros hayamos hecho

412 Kreiner, entrevista.

413 Ecuador, MOSEIB, 3.

414 Abram, entrevista.

por algo de molestar a la población no indígena, pero la verdad es que cuando hubo que hacer el decreto para el presidente de la República, no sabíamos qué nombre poner, cómo hacer una diferencia entre la educación del pueblo indígena y la educación del resto del país y no sabíamos qué nombre ponerle. Pero sí hay un nombre más agradable que no sea ofensivo..., yo recurrí al diccionario de la Real Academia, y ahí hablaba que hispano es todo lo que tiene que ver con América Latina y dije pongamos ese, y se han dado apreciaciones de ese tipo...⁴¹⁵

El derecho a la educación para los indígenas se logró a partir de la búsqueda de mecanismos para enfrentar la exclusión que ellos sufrían al educarse bajo el sistema hispano. En este sentido, Nina, estudiante del pueblo Chibuleo de la provincia de Tungurahua, señaló: "Mis padres y mis abuelos no pudieron estudiar en una escuela hispana debido a que ellos [los mestizos] nos marginan. Solían decir: estos longos que no vienen limpios a la escuela, estos indios que son sucios y perezosos [...] Nuestros antiguos líderes han creado la EIB debido a esta necesidad, porque fuimos terriblemente maltratados por maestros hispanos".⁴¹⁶ El maltrato físico y psicológico sufrido por los estudiantes indígenas en las escuelas hispanas fue otra razón que justificó la creación de la EIB y el MOSEIB. El maltrato de maestros mestizos motivó a Marcelo Cerda a convertirse en maestro primario: "Decidí ser maestro después de ver los maltratos que los maestros daban a los niños indígenas, castigando a los niños porque llegaban sucios a la escuela. Los maestros solían decir '¡Sal indio, Sal, largo!'"⁴¹⁷

Quizá por ello se ha tenido especial cuidado para que, en las escuelas EIB, el maltrato físico y psicológico no continúen. De acuerdo con algunos estudiantes y padres, el sentido de la comunidad y la relación más estrecha que tienen los estudiantes y los profesores es el factor que ha permitido su erradicación.⁴¹⁸

La horizontalidad en el trato entre estudiantes y docentes es otra práctica que se contrapone a formas de educación para la domi-

415 Montaluisa, entrevista.

416 Nina, entrevista.

417 Cerda, entrevista.

418 Tamia, entrevista; Nina, entrevista.

nación, donde prevalece la autoridad y la relación vertical del docente.⁴¹⁹ La interacción entre los docentes en la vida comunitaria, la identidad étnica y el sentido de pertenencia a las organizaciones indígenas han desarrollado mejores relaciones entre los actores educativos. “Es que, al profesor, le tienen gran confianza los estudiantes, o sea, los alumnos”, nos dice el educador y lingüista indígena Cristóbal Quishpe Lema⁴²⁰ y lo corrobora Nina, estudiante secundaria, quien considera que eso se debe a que “tal vez confiemos en los maestros, porque los conocemos, son parte de nuestra comunidad. Debido a que los padres, los profesores y los alumnos comparten los mismos lazos, somos amigos y socios. Llamamos a la maestra, compañera, mientras que en la educación hispana los maestros quieren ser llamados de acuerdo a sus títulos”.⁴²¹

Una relación más afectuosa entre maestros y estudiantes se logra desde el contexto comunitario, que hace que los estudiantes se sientan comprendidos de mejor manera, viéndose no como un número de una lista, sino en una relación más personalizada. Los niños que llegan tristes o molestos son ayudados por los maestros. El profesor se encarga de visitar las casas de los estudiantes cuando no vienen a la escuela; es su deber el hablar con los padres de familia acerca de las razones por las cuales sus hijos no presentaron su tarea. “En la educación hispana, los maestros, frente al consejo, dan sus cuatro materias básicas y ni siquiera le permiten pedir o dar una opinión”.⁴²² Al mismo tiempo, la EIB es considerada como el pilar de la organización comunitaria.⁴²³ Los entrevistados miran la EIB como suya, como una propuesta propia, cuyos logros se han conseguido desde la organización y la resistencia, la lucha y demanda de sus derechos, antes que dádivas del Estado.

Sin embargo, también pueden verse prácticas que contradicen los principios y motivaciones para generar una propuesta educativa diferente. Educadores como Yajaira Terán, quien ha trabajado con niveles iniciales de educación, mencionan que el maltrato persiste desde diferentes formas. Ha visto a algunos maestros de la EIB gritar

419 Paredes, “Educación y sociedad”, 9.

420 Quishpe Lema, entrevista.

421 Nina, entrevista.

422 Ibíd.

423 Cerda, entrevista; Nina, entrevista.

a los estudiantes e incluso a veces castigarlos físicamente. Maltrato es también que los niños se eduquen en baños y aulas sucios; ese ambiente es inadecuado para cualquier niño o niña.⁴²⁴ Posteriormente, otras prácticas educativas ajenas a la realidad EIB se dieron al mirarse a la escuela hispana como referente, no solo para compararse en términos de calidad de aprendizajes y organización curricular, sino en términos de gestión, organización y administración institucional, calidad educativa, asumiéndose como ideal a alcanzar lo que esa escuela era, retomándose implícitamente las ideas de desarrollo y progreso.

Estas formas de educación contrarias a los principios fundantes del EIB son prácticas rechazadas por los indígenas. Pero otras dadas desde el contexto de la denominada “hispanización” son también reproducidas por los propios indígenas, a partir de la necesidad del reconocimiento oficial. La lingüista y consultora de proyectos EIB María Quintero enfila su crítica a los modos de escolarización, requisito necesario para el reconocimiento oficial de la propuesta educativa. “El sistema educativo exige la escolaridad. Para ser más claros, exige el dominio de habilidades escritas, de códigos diferentes que estos pueblos no tenían. Los maestros, para ser maestros, debían ser licenciados graduados de un instituto pedagógico. Había pueblos como los Signas y los Secoyas donde no había maestros [...] No había maestros desde este parámetro formal”.⁴²⁵ Lo cual, si se mira desde un punto de vista de requisito, es aceptable, pero sin perder la influencia de los “hombres de sabiduría” y de dar la misma importancia al conocimiento occidental que al tradicional:

[M]ás bien, la EIB poco se ha alimentado de estos conocedores del saber tradicional, pese a los intentos que han hecho. ¿Por qué? Porque el Estado no les da cabida, es decir, un yachak, un chamán, una mujer que maneja todo el conocimiento de las plantas no ha sido reconocida como una persona que puede aportar conocimientos o procesos de aprendizaje en las aulas, pero procesos de aprendizaje vivencial en las aulas y no procesos de aprendizajes memorísticos en las aulas.⁴²⁶

424 Yajaira Terán, entrevistada por el autor, Cayambe, 17 de abril de 2008.

425 Quintero, entrevista.

426 Ibíd.

Lastimosamente no se pudo impedir la preeminencia de la colonialidad del saber, y con ello se abrió más la brecha para que la idiosincrasia, los modos de vida occidentales y el saber occidental vayan siendo privilegiados en detrimento de la idiosincrasia y valores propios. Se mermó la capacidad de la educación como un mecanismo para luchar contra la dominación, en este caso, desde el ámbito epistémico. De la misma manera que ocurría en los días en que los profesores mestizos hispanizaban a los indígenas, los propios profesores indígenas aún sin saberlo, se volvieron patrocinadores del eurocentrismo, al restarse importancia a la sabiduría comunitaria.

Desde la colonialidad del poder, la propuesta educativa no pudo consolidar bases sólidas para combatir decididamente la discriminación. El racismo y la discriminación, nefasta herencia colonial reproductora de la dominación, eran también percibidas dentro del mundo indígena. “Veo otros compañeros que sí tienen actitudes racistas, entre nosotros... la gente kichwa de la Sierra a veces cree que [la EIB] debe ser kichwa, es kichwa y tiene que ser manejada por los kichwas”.⁴²⁷ Algo que es corroborado por Anita Krainer, docente universitaria experta en temas de interculturalidad: “En los últimos cinco, seis años [la EIB se abrió] a otra culturas, porque al principio era solamente el kichwa, porque había, al inicio, una discriminación de los mismos compañeros kichwas hacia las otras culturas shuar, chachi, awá, todo”.⁴²⁸

A pesar de que la Constitución de 1998 reconoció el carácter del Ecuador como Estado pluricultural, y la Constitución de 2008 reconoció los derechos colectivos y desarrolló el Plan Nacional para la Erradicación del Racismo, los indígenas siguen sufriendo discriminación. Los pueblos indígenas, así como los afroecuatorianos, se enfrentan a la discriminación en el contexto educativo como un reflejo de la que sufren en el contexto de la sociedad en general.⁴²⁹ Pero, al mismo tiempo, con mayor o menor presencia, continúan resistiendo los embates del poder y quizá es momento de trascender la lucha por cargos electivos dentro de la democracia representativa para ir a dimensiones

427 Utitiaj, entrevista.

428 Kreiner, entrevista.

429 Catherine Walsh, entrevistada por el autor, Quito, 12 de abril de 2007.

sentipensantes.⁴³⁰ Mirar estratégicamente la resistencia asumiendo que “luchar contra el sistema dominante no implica la lucha por el gobierno sino la capacidad de sostener o de recrear formas de vida”.⁴³¹

El currículo y el desarrollo de valores culturales propios

Uno de los pilares básicos de la propuesta EIB es el desarrollo de valores culturales propios. De acuerdo a Matthias Abram, estos estarían vinculados a la identidad y a la interculturalidad: “[L]a educación bilingüe era un instrumento que salvaba dos cosas. Primero, que se atendía lo propio, lo tradicional, afianzando la propia personalidad e identidad en su propio pueblo y segundo que se tenía al mismo tiempo acceso y un mejor acceso a todo lo que es lo mestizo”.⁴³²

Analizando el documento curricular de la EIB, el MOSEIB, puede verse que en sus objetivos específicos, la propuesta curricular da particular importancia al desarrollo de valores culturales propios. En el documento acordado con el ministro de Educación de aquel tiempo (1993), Roberto Passailaigue, se pueden ver aquellos que tratan sobre estos temas:

- Desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas indígenas.
- Promover la afición, el interés y el gusto por la lectura en la lengua indígena respectiva.
- Estimular la escritura como una necesidad de expresión personal y social.
- Utilizar las lenguas indígenas como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento.
- Incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura a partir de una investigación sistemática.
- Enseñar español como segunda lengua en el contexto de su cultura y de los esquemas mentales propios de la población hispano hablante.

430 Catherine Walsh, “Presentación”, en *Tejiendo textos y saberes: Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad, la interculturalidad*, comp. Adolfo Albán Achinte (Popayán: Universidad del Cauca, 2006).

431 Quintero, entrevista.

432 Abram, entrevista.

- Desarrollar propuestas dirigidas a difundir los mecanismos de auto-educación.⁴³³

Bolívar Yantalema nos presenta la visión del SEIB en la cual se detallan algunos valores que enmarcan la propuesta: “Constituir el modelo en *una institución pública para el servicio educativo*, salvaguardando la excelencia educativa desde y para la vida de las nacionalidades indígenas, con talento humano calificado, comprometido con *el manejo y la aplicación del MOSEIB*, para lograr su misión, dentro de un marco de honestidad, libertad, democracia y compartir”.⁴³⁴ Más allá de esta declaración de visión institucional, que sigue parámetros de la moderna planificación y seguramente es considerada dentro de algún requisito en el relacionamiento con el Estado o una ONG, uno de los principales desafíos para la EIB es el cómo desarrollar valores culturales propios a partir del rescate de aquellos que corresponden a su cosmovisión y que permitan la preservación y desarrollo de la identidad indígena en las escuelas.

Además de que se ve la concreción del sistema en una institución para el servicio educativo, se consideran como valores importantes el compromiso de la comunidad educativa en el manejo y la aplicación del MOSEIB y los valores de honestidad, libertad, democracia y compartir. La concepción curricular del conocimiento propuesta en el MOSEIB centrada en compartir los conocimientos adquiridos con la comunidad y los padres de familia, tiene significación profunda en los sentidos de la educación y subraya como un valor positivo la construcción colectiva del conocimiento, su socialización, así como la valoración de los saberes no escolares.⁴³⁵ Aunque, desde el proceso de institucionalización de la EIB decayó el carácter comunitario⁴³⁶ y, para 2007, este proceso ya no se cumplía en muchas escuelas,⁴³⁷ era un circuito virtuoso de construcción del conocimiento que permitía una vinculación del estudiante con la comunidad y sus valores.

433 Ecuador, MOSEIB, 13.

434 Bolívar Yantalema, “Contextualización del SEIB”, documento inédito, DINEIB, Quito, 2005. Énfasis añadido.

435 Paredes, “La educación popular”, 7.

436 Granda, entrevista.

437 Terán, entrevista.

La propuesta curricular MOSEIB desarrolló fases metodológicas para su implementación en la práctica del aprendizaje diario, básicamente para la clase:

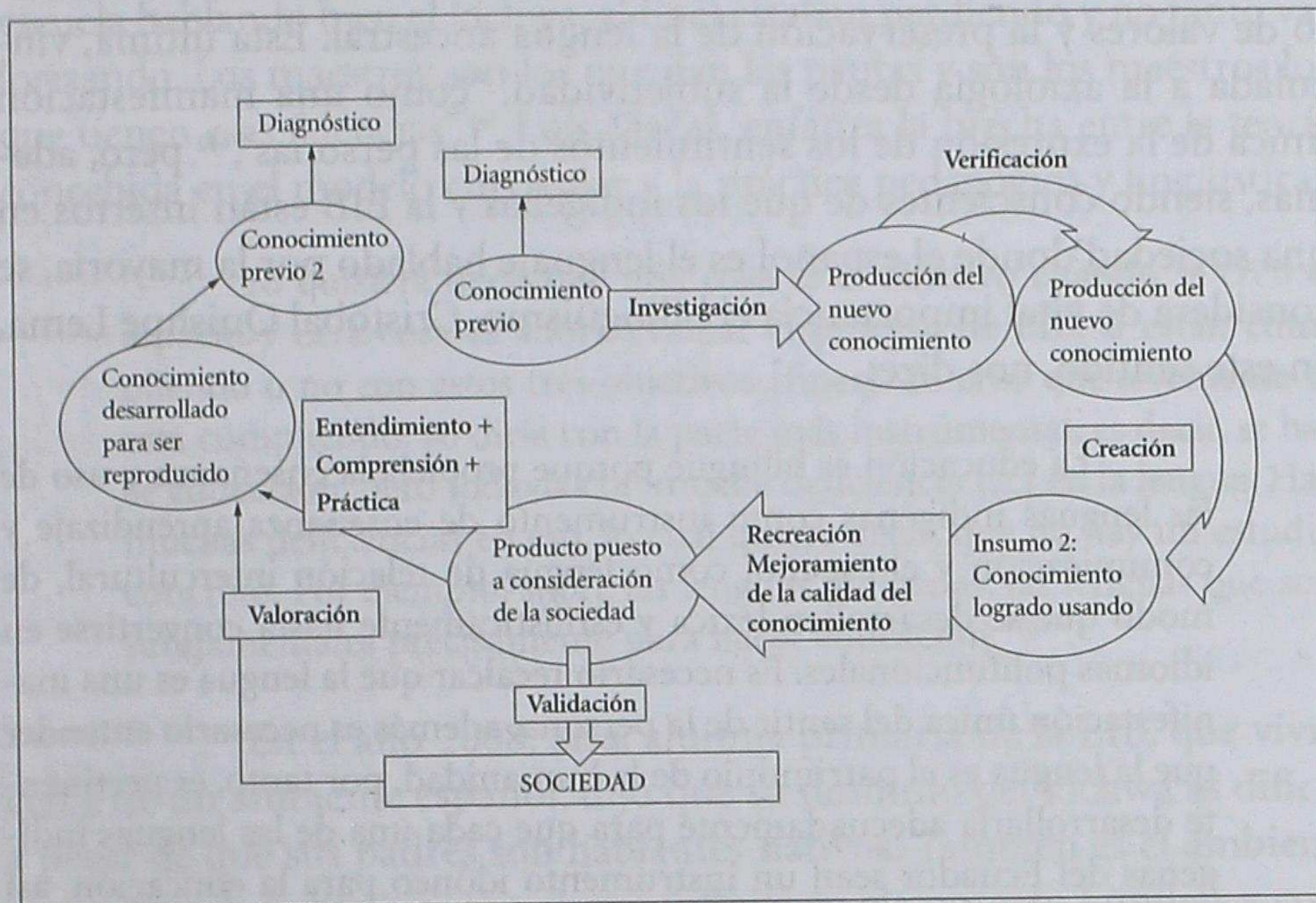
- *Reconocimiento* del conocimiento previo (diagnóstico).
- *Adquisición del conocimiento* por medio de la investigación. Acción conducida por estudiantes bajo la guía del profesor.
- *Producción* de temas ya aprendidos. El estudiante pone en práctica lo que ha aprendido (el estudiante planea demostrarlo).
- *Reproducción*. El alumno lo hace nuevamente, mejorando la calidad de lo que ya hizo o demostró (verifica los procesos desarrollados).
- *Creación*. El estudiante crea nuevas maneras de demostrar (usa la imaginación).
- *Recreación*. El alumno mejora la calidad de lo que ya ha creado (mejora los procesos).
- *Validación* de lo que el estudiante hizo: pone su resultado en la perspectiva de la sociedad.
- *Valoración*. El resultado del estudiante recibe la aprobación de la sociedad. Esta fase se basa en los procesos intelectuales de comprensión y comprensión del conocimiento en combinación con la práctica, para que los alumnos puedan saber cómo desarrollar y reproducir el conocimiento en la vida real.⁴³⁸

La EIB era la respuesta a una necesidad de generar una educación cuyos valores enfrenten a la “moderna colonización”, tal es el caso de procesos que venían dándose en la región amazónica desde la década de los 50 con el ILV y, desde los años 60, por parte del Estado, entregando tierras a mestizos de todo el país en esa zona, sin considerar que esa tierra tenía propietarios: los pueblos y nacionalidades indígenas. Marcelo Cerda, padre de familia y maestro en la comunidad de Olalla, considera que en su provincia (Napó en ese entonces, y actualmente Sucumbíos) se creó y desarrolló la EIB para educar al pueblo indígena acerca de sus derechos de tenencia de la tierra: “[Los] *mishus*, tal como llamamos a los mestizos, vinieron a tomar nuestra tierra y a imponer sus leyes [...] La FOIN apoyó la EIB, pero también fue una

438 Cristóbal Quishpe Lema, “Educación intercultural y bilingüe”. *ICCI RIMAI* 3, n.º 31 (2001).

mediadora con el sistema de educación hispano, para evitar el conflicto entre este y la nueva EIB".⁴³⁹

Figura 1
Fases metodológicas para la implementación del MOSEIB



Fuente: Quishpe Lema, "Educación intercultural y bilingüe" y Ecuador, MOSEIB, 1993
Elaboración propia.

El modelo curricular de la EIB, el MOSEIB, da gran importancia a diversas actividades que resalten valores culturales comunitarios tales como la preparación en la escuela de alimentos propios de su cultura culinaria.⁴⁴⁰ Según Yajaira Terán, este mandato no se practicó en muchas de las escuelas EIB,⁴⁴¹ es así que la identidad y valores propios desarrollados en la propuesta curricular discursiva, no siempre lograron plasmarse en la práctica y desde ella.

439 Cerda, entrevista.

440 Ecuador. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Registro Oficial 278, Suplemento, 17 de septiembre de 1993.

441 Terán, entrevista.

Pero, sin duda, uno de los aprendizajes que permite consolidar los valores propios relativos a la identidad –la cosmovisión indígena– es el adecuado manejo del lenguaje ancestral, en tanto es necesario manejar el castellano como lenguaje de relacionamiento intercultural, que además permite la potenciación y ejercicio de la interculturalidad. Dentro de estos contextos, se ha venido trabajando en el mantenimiento de valores y la preservación de la lengua ancestral. Esta última, vinculada a la axiología desde la subjetividad, “como una manifestación única de la expresión de los sentimientos de las personas”,⁴⁴² pero, además, siendo conscientes de que los indígenas y la EIB están insertos en una sociedad donde el español es el lenguaje hablado por la mayoría, se considera de vital importancia el bilingüismo. Cristóbal Quishpe Lema, en este sentido, nos dice:

La educación es bilingüe porque propicia la enseñanza y uso de las lenguas indígenas como instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación y el español como lengua de relación intercultural, de modo que se desarrollen léxica y estilísticamente hasta convertirse en idiomas polifuncionales. Es necesario recalcar que la lengua es una manifestación única del sentir de la persona; además es necesario entender que la lengua es el patrimonio de la humanidad, por tanto, es pertinente desarrollarla adecuadamente para que cada una de las lenguas indígenas del Ecuador sean un instrumento idóneo para la educación, así como el español.⁴⁴³

Pero eso no se logró con suficiencia y, en diversos momentos de la EIB, el manejo lingüístico y el bilingüismo han tenido falencias:

no se ha trabajado el bilingüismo, el mismo se está debilitando extremadamente en Ecuador, al punto de que más o menos después de 18 años que se hizo una investigación sobre el kichwa en Ecuador, ya no se encuentra –por ejemplo– comunidades de monolingüismo en kichwa; todas son bilingües en diferentes grados; muchísimas ya son hispanohablantes. No se ha trabajado sobre los idiomas, no se ha dado respuesta a

442 Quishpe Lema, “Educación intercultural y bilingüe”, 2.

443 *Ibíd.*, 2.

los hablantes de los idiomas, una respuesta técnica, didáctica, concreta, sobre cómo trabajar las lenguas con los niños, con los jóvenes.⁴⁴⁴

“[P]or ejemplo, los kichwas, en los años 97 y 98, no estaban preparados, porque no estaban muy seguros en su misma lengua entonces y pasaban siempre al español, y los niños más bien, si entraban a la escuela hablando bien el kichwa, al final estaban perdiendo y no tanto valorizando. Los maestros son los que dan las pautas y son los maestros los que tienen esas falencias”.⁴⁴⁵ Luis Macas, enfatiza la brecha entre la teoría concebida en el modelo curricular y la práctica pedagógica y lingüística:

Yo quisiera decir que una cosa es el objetivo cuando se creó el espacio y otra cosa es ahora evaluar el proceso de EIB, si están cumpliendo o no con estos tres objetivos [fines]. Yo creo que levemente se está cumpliendo, yo diría con la parte más instrumental, es decir, se hace educación, pero todavía con mucha deficiencia [...] en la lengua. Hay muchas deficiencias en eso, lo cual quiere decir, que no hay un estudio concreto. Por ejemplo, sobre las lenguas indígenas, las lenguas que son fundamentales precisamente para hacer educación.⁴⁴⁶

En el año 2008, Sisa, alumna primaria de la EIB, que vivía cerca de un ambiente español, dijo que su dominio del kichwa es difícil a pesar de que sus padres son hablantes nativos. También es el ambiente mestizo de habla hispana el que influye en el contexto familiar y con frecuencia el uso del kichwa en la casa disminuye, como es el caso en la familia de Sisa. Debido a esto, ella no entiende “algunas de las cosas”.⁴⁴⁷ “El kichwa es un poco complicado para mí, porque no entiendo algunas de las cosas. Mi familia es kichwa amazónica, pero no sé mucho acerca del kichwa. Creo que esta es la razón por la que es más difícil [aprenderlo]”.⁴⁴⁸ Desde la lingüística, Matthias Abram nos explica cómo una adecuada educación bilingüe potencia las destrezas y capacidades del niño:

444 Soto, entrevista.

445 Kreiner, entrevista.

446 Macas, entrevista.

447 Sisa, entrevista.

448 Ibíd.

El niño bilingüe maneja dos códigos lingüísticos y siempre tiene la posibilidad de escoger; así es que el niño aprende también de la estructura de la lengua, lo que llamamos el metalenguaje. Entonces, el niño bilingüe es más rápido en aprender otros idiomas y en transferir competencias de su primero y segundo a terceros y cuartos idiomas. Entonces, por eso en la escuela bilingüe, con metodología bilingüe, las competencias de los niños indígenas en idiomas y en matemáticas, que altamente dependen de la verbalización, son significativamente mejores que de los niños indígenas en escuelas castellanas.⁴⁴⁹

Sin embargo, posteriormente, él recalca cuán difícil era demostrar esta premisa a los docentes y especialmente a los padres de familia, quienes pensaban que era al revés, que debía comenzarse con el castellano.

Hay deficiencias para poder implementar adecuadamente el bilingüismo y no hay maestros suficientemente preparados, ellos no han sido formados en una metodología de enseñanza bilingüe e incluso, en los inicios, eran analfabetos en su propio idioma originario; entonces escribían solo en castellano. Esto ha dado lugar a tres factores:

Primera cosa, [...] el maestro que no está firme en la metodología [...], qué hace, vuelve a lo que sabe más y es la enseñanza en castellano. Segundo, como no todos los maestros han sido formados con la metodología de formación inicial de maestros bilingües y muchos son de antes y no se los ha capacitado, y eso aumenta obviamente la inseguridad, han aprendido a enseñar en castellano y usar el castellano como primer idioma. Tercera cosa, no se ha difundido hasta aquí suficientemente el uso del castellano como segundo idioma.⁴⁵⁰

Pacha, exestudiante EIB, relató su experiencia: “EIB debe significar bilingüismo, pero, cuando yo era estudiante, recibí algunos temas en español y otros solo en kichwa. A veces los maestros solo hablaban kichwa y la explicación se daba en español. No fue posible tener un proceso para gestionar ambos idiomas. Cuando empecé la universidad,

449 Abram, entrevista.

450 Ibíd.

tuve dificultades con el español. En la universidad, todas las explicaciones y cursos son solo en español”.⁴⁵¹

Esta opinión fue compartida por Yajaira Terán, quien añadió que otros profesores, además del escaso conocimiento de lengua ancestral, no tienen suficiente formación en temas de interculturalidad, metodología de enseñanza de lenguas y en la aplicación del MOSEIB.⁴⁵² La deficiencia en el manejo lingüístico y en los mecanismos de enseñanza adecuada de la lengua indígena obligan a volver a enseñar en castellano con lo cual también se facilita retomar sus valores.

La carencia de docentes indígenas y bilingües fue una debilidad de la EIB que incidió profundamente en su debilitamiento. Todos los entrevistados coincidieron en que los recursos humanos en la EIB son escasos y varios profesores de la EIB no son pagados por el Estado. Algunos maestros han estado trabajando más de 10 años económicamente apoyados por la comunidad, sin recibir su paga oficial.⁴⁵³ Pero al mismo tiempo, los puestos se repartían según las influencias políticas y las relaciones o “palancas” que estos podían tener. La falta de recursos humanos para atender escuelas EIB se resolvía por parte de la DINEIB mediante acuerdos con la estructura principal del MEC que enviaba los maestros mestizos para cubrir esos puestos, debido a la falta de docentes bilingües. Sin embargo, esto pudo solucionarse:

Esto, para mí, es una de las lacras mayores y ahí siempre hemos hecho la sugerencia que los 1.000 castellanohablantes que están en el sistema bilingüe se debería utilizar como maestros en la enseñanza de castellano, porque son hablantes maternos de castellano, y ellos podrían, con una capacitación, aprender cómo enseñar el castellano como segunda lengua [...] Entre los 6.000 y tantos maestros del MOSEIB, unos 1.000 son monolingües y lastimosamente no son los encargados del castellano como segundo idioma, sino que enseñan cualquier otra materia, lo que no tendría que ser, y además tenemos lo que yo veo desde hace unos años con bastante susto, que es una burocratización del sistema.⁴⁵⁴

451 Pacha, entrevista.

452 Terán, entrevista.

453 Cerda, entrevista.

454 Abram, entrevista.



Nina explicó que, en algunos casos, se consideraba maestro bilingüe a un maestro que, en una prueba de bilingüismo, por lo menos pudiera entender algunas frases de la lengua ancestral. Esto lleva a enfrentar uno de los más graves problemas de la EIB, el deficiente bilingüismo de sus docentes, el cual es transmitido a sus estudiantes. Este es el aspecto más criticado, que cuestiona el carácter estructural de la EIB. Estudiantes, maestros y padres están de acuerdo con el hecho de que la EIB no logra un verdadero bilingüismo.⁴⁵⁵ Los niños no tienen una verdadera educación bilingüe y muchos de sus maestros no hablan kichwa. En algunos casos, los maestros que llegan han trabajado en el sistema hispano y no en la EIB, incluso si los maestros pueden usar ropa tradicional indígena, no pueden hablar el idioma.⁴⁵⁶

Según Yajaira Terán, hay además otros escollos. No hay un centro para la formación de maestros bilingües, y el MOSEIB no tiene un proceso para desarrollar el bilingüismo. Ella pregunta: “¿Cuál es el proceso metodológico de aprendizaje de kichwa? ¿Cuál es el proceso de aprendizaje del español para hablantes no nativos de español, como los niños de la EIB? Los niños saben kichwa pero no saben español, mientras que los profesores hablan español y no pueden hablar kichwa. Esto es una contradicción y no es posible aprender ambos idiomas desde una perspectiva bilingüe”.⁴⁵⁷ El kichwa no es fortalecido y el español no se aprende bien; así, los niños tienen problemas con la lectura y la escritura, en la comunicación oral y la pronunciación. El desarrollo de las habilidades orales de la comunicación y la pronunciación no se desarrollan plenamente en el aula. “sino estaba la corriente de que las comunidades indígenas comenzaron a hablar el kichwañol, el chaupi lengua, [...], o sea, nosotros no estábamos, ni estamos equivocados de que el profesor intercultural bilingüe tiene que saber las dos lenguas bien”.⁴⁵⁸

Los procesos de dominación ideológica ya se venían gestando desde el interior del sistema educativo, aún antes de que aparezca y se organice el Estado ecuatoriano. Estos se daban desde su injerencia o desde negligencia, pero también a partir de una débil formación de docentes

455 Terán, entrevista; Cerda, entrevista; Pacha, entrevista.

456 Cerda, entrevista.

457 Terán, entrevista.

458 Quishpe Lema, entrevista.

bilingües por parte de la DINEIB. “No tenemos maestros bilingües permanentes. Debido a esto, los profesores hispanos ingresan a la EIB. Estos profesores hispanos desarrollan sus historias, sus aprendizajes hispanos y no usan nuestras historias tradicionales. Estamos caminando una cuerda floja, pero creo que vamos a superar esta situación”.⁴⁵⁹ Las entrevistas mostraban la apabullante hispanización de las escuelas EIB, la cual se consolidó con la organización distrital del Estado correísta, que reforzó en la escuela el discurso del mestizaje y el predominio del castellano. Sin embargo, procesos de hispanización en la EIB ya venían desde visiones desarrollistas: “Muy difícil ha sido luchar contra un concepto de progreso y de modernidad, bastante superficial, pero que está muy difundido en el campo, donde la gente misma dice que es lo que ellos quieren y [además] en español para que los niños no sufran como ellos han sufrido y que la escuela tiene que ser en castellano, para que los niños aprendan todo lo que se necesita para desenvolverse en el mundo de los mestizos”.⁴⁶⁰

Para Fernando Garcés, *más bien*:

[E]l énfasis en el bilingüismo y la reproducción de los sutiles mecanismos de dominación de lo escolar fueron configurando una EIB que se reducía a la aplicación de recetas tecnicistas que desconocían las prácticas de poder territorial que se ejerce en las comunidades. Así, la EIB pasó de ser parte del *programa político* de las organizaciones a una *modalidad educativa implementada* desde el Estado [aunque la DINEIB se decía estar en manos de las organizaciones, no dejaba y no deja de ser Estado].⁴⁶¹

Por otra parte, no hay suficiente producción teórica y científica en las lenguas indígenas. Esto dificulta su aprendizaje. El MOSEIB sugiere la aplicación del conocimiento indígena por medio del aprendizaje de temas universales y de contenidos indígenas en lenguas nativas. Sin embargo, hay una falta de producción literaria y científica en las lenguas nativas. El mismo fracaso es posible ver en la inexistencia de libros de texto y material escrito para apoyar el aprendizaje de los temas básicos de la educación primaria: Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales. Es necesario generar procesos de investigación permanentes

459 Nina, entrevista.

460 Abram, entrevista.

461 Garcés, cuestionario. *Énfasis añadido* del autor.



que permitan el enriquecimiento de la lengua ancestral, así como el desarrollo de textos en esa lengua. La investigación permanente es uno de los pilares del MOSEIB, la propuesta curricular de la EIB. De hecho, son procesos de investigación los que pudieron consolidar desarrollos importantes de la EIB, tales como “[la creación de] alfabetos [que] no existían y siguen trabajándose las lenguas, los alfabetos, las gramáticas”.⁴⁶²

[E]l estudio lingüístico del kichwa, la unificación del kichwa en la estructura gramatical, por ejemplo, para poder entenderse, para poder escribir, para poder entendernos y poder escribir. Porque si no ¿cómo escribes?, entonces se estandarizó la lengua y claro todo eso fue, digamos, una experiencia, yo digo, una experiencia muy importante, muy, muy importante, hasta muy afectiva, porque estamos trabajando con cosas nuestras.⁴⁶³

Deben también generarse materiales teóricos y didácticos que actualicen y profundicen aquellos “materiales diversificados en lengua y cultura para las nacionalidades indígenas”,⁴⁶⁴ pero producciones vinculadas a la cotidianidad, el leer y escribir en los propios idiomas, como práctica de revalorización y enriquecimiento de la lengua, es algo que no se ha logrado.

Una traba es, por ejemplo, que los jóvenes indígenas formados en la academia, en la Universidad y en las escuelas normales han tardado muchísimo para escribir en sus propios idiomas, y no solo [las] leyendas del zorro y del cóndor, sino escribir lo que sea: novelas, cartas de amor, poesías y todo. Entonces, una escuela bilingüe sin alimentarse con literatura en la misma lengua, obviamente, no tiene mucho sentido. [...] ha sido muy difícil y todavía es muy difícil llevar a los jóvenes indígenas a estudiar su lengua.⁴⁶⁵

En otras realidades, esto no ocurre, “es más fácil aquí en Guatemala, de donde te hablo, los jóvenes académicos mayas escriben más, escriben cualquier cosa, hay periódicos, hay folletos, hay libros, hay novelas, hay poesías, hay cantos, hay una gran producción escrita

462 Kreiner, entrevista.

463 Macas, entrevista.

464 Krainer, entrevista.

465 Abram, entrevista.



en maya".⁴⁶⁶ Con ello se ha generado dependencias del texto entregado por el gobierno, que es a la vez un mecanismo de reproducción de la ideología dominante y sus valores. Aun cuando fueran adaptados curricularmente por los educadores de la EIB, el poder del texto subrayaba en los docentes una falta de seguridad con su labor educadora. Luis Montaluisa reflexiona sobre ello:

Usted le da un libro, vamos a suponer un libro de matemáticas para los niños, para que el maestro enseñe con eso. El maestro recibe el libro y dice, lo que pasa es que para yo trabajar con esto necesito una guía. No debería ser así, porque el educador es un profesional y él tiene que saber cómo resolverlo, que el libro está bien que le ayude y dice denme haciendo una guía; ya le hacemos la guía que no debería hacerse, después recibe la guía y dice que tiene que venir alguien a dar los cursos de capacitación del libro. Entonces esto es a escala nacional. Es una dependencia, una falta de confianza en sí mismo, falta de creatividad. Ahí estamos luchando, yo estoy saliendo mucho a las provincias ahora, la semana que pasó estuve con los waoranis. Entonces, para tratar de romper esta cosa, a que tengan confianza y se crean educadores. Imagínese que sería de un médico que llega un enfermo y dice, présteme esta guía para ver cómo hago.⁴⁶⁷

Cristóbal Quishpe Lema considera que debe irse aún más allá de la literatura y la producción propia de textos escolares. Él cree que debe irse hacia el campo de la ciencia: "A pesar de que se han realizado algunas producciones literarias, se deben investigar campos como la etnomedicina, etnomatemática y etnociencias [...] acá hubo ciencia, la clasificación de las plantas".⁴⁶⁸ Enfatiza la necesidad de que se trascienda la visión eurocéntrica del conocimiento. "[R]espetamos lo que es del conocimiento occidental, pero también tienen que respetarnos lo del conocimiento andino, las plantas se clasifican en hembra y macho, frío-caliente, negro-blanco".⁴⁶⁹ El preservar, fortalecer y ampliar el horizonte de las lenguas indígenas y las culturas indígenas constituye un verdadero desafío dentro de una cultura mestiza mayoritaria. Olalla, la comunidad donde

466 Ibíd.

467 Montaluisa, entrevista.

468 Quishpe Lema, entrevista.

469 Ibíd.



vive Sisa, y otras comunidades están experimentando una disminución constante en los hablantes de kichwa. La situación de la comunidad de Olalla, que representa este fenómeno generalizado, fue presentada por Marcelo Cerda, docente de la escuela EIB en esa comunidad: "Cuando llegamos aquí, un anciano estaba muy entusiasmado con la preservación del kichwa, pero seis meses después murió. Ahora el único miembro de la comunidad que habla un poco de kichwa es su hijo, pero a menudo va a la ciudad a trabajar como albañil [...] Toda la gente habla español alrededor de esta comunidad. Por lo tanto, preservar kichwa es una lucha contra la corriente, pero sigo haciéndolo".⁴⁷⁰

Yajaira Terán, de acuerdo con uno de los objetivos del MOSEIB, cree que las mejoras en el ejercicio curricular deben basarse en la mejora gradual y continua de las habilidades de lectura y escritura de los niños.⁴⁷¹ Los niños tienen dificultades para leer y escribir y esta es una deficiencia compartida también por sus profesores, que no tienen hábitos de lectura fuertes. Algunos de ellos literalmente no pueden manejar la lectura eficaz. No tienen suficiente conocimiento del proceso de lectura y de su aplicación. Su vocabulario es insuficiente para manejar el nivel contextual después de leer una novela o un cuento. Pocos de los maestros leen en voz alta a sus estudiantes, habilidad necesaria para hacer que los alumnos desarrollen sus destrezas lingüísticas. Además, los profesores tienen deficiencias conceptuales no solo en el área del lenguaje como sujeto, sino en otras áreas como la matemática. Este es un problema que debe ser tratado urgentemente por la DINEIB.⁴⁷²

La aplicación de elementos curriculares ajenos a los propuestos en el MOSEIB y más cercanos al modelo hegemónico reflejan la estructura axiológica de este último. Tal es el caso de la evaluación de aprendizajes. Los profesores no conocen los procesos de evaluación propuestos por el MOSEIB, vinculados a una dinámica colectiva e incluso comunitaria. Desconocen que la evaluación no se desarrolló desde un esquema basado en instrumentos de evaluación, directrices para la evaluación y los contenidos a evaluar. Quizá por ello la evaluación en las escuelas EIB sigue siendo aditiva y cuantitativa, mediante exámenes tra-

470 Cerda, entrevista.

471 Terán, entrevista.

472 Ibíd.

dicionales a pesar de que la propuesta MOSEIB no es tradicional. Todos estos procesos no tienen un sistema coherente de monitoreo y asistencia técnica debido a la falta de una estructura fuerte de supervisión, complicada por miembros que no cumplen con las expectativas de DINEIB.⁴⁷³

El uso de pautas del currículo hispano para estructurar la escuela y organizar la clase, orienta hacia valores culturales distintos. Si bien el MOSEIB presenta los temas globales que deben ser diversificados según el contexto local, a cuenta de diversificación, algunos profesores incluyen elementos de la reforma hispana.⁴⁷⁴ Otros docentes, no planifican sus clases y usan como excusa que los indígenas no están familiarizados con este proceso. Los maestros que planifican, lo hacen desde la manera que aprendieron del sistema hispano.⁴⁷⁵

Para aliviar estas deficiencias, se pudo considerar adecuados desarrollos en materia de la diversificación curricular y un proceso adecuado de descentralización en el currículo: “El currículo debe ser apropiado y pertinente en todas las regiones y en todos los pueblos; las comunidades lingüísticas que en Ecuador son 13, tendrán que tener sus propios mesocurrículos; hay un zócalo nacional para todos que debe ser, que sé yo, el 30% y, en su región, debe ser adaptado, apropiado a la cultura, a la lengua, a la región; y, después, hay otro porcentaje del currículo que debe ser local”.⁴⁷⁶

Es desde la diversificación y descentralización curricular que se pueden generar aprendizajes pertinentes a la realidad, potenciar valores culturales propios que indudablemente fortalecen la organización comunitaria local, generando un círculo virtuoso de fortalecimiento comunitario y educativo. Pero, al mismo tiempo, la educación como tal tiene que cambiar su enfoque, tener en cuenta que ya no debemos educar para la sociedad que conocemos, si no para una que no conocemos y que es la sociedad del futuro. “Entonces hay que darles a los niños más bien instrumentos para que ellos mismos puedan desenvolverse”.⁴⁷⁷

473 Quishpe Lema, entrevista; Terán, entrevista.

474 Nina, entrevista.

475 Terán, entrevista; Pacha, entrevista.

476 Abram, entrevista.

477 *Ibíd.*

EL CURRÍCULO EN LA ESCOLARIDAD, LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y LA INTERCULTURALIDAD

La construcción identitaria y la interculturalidad es uno de los aspectos cruciales en Ecuador y los ecuatorianos. Mientras el discurso del poder plantea visiones identitarias desde la homogenización del país mestizo, la cultura nacional y un Estado vinculado a una nación sin contradicciones y diversidad,⁴⁷⁸ la resistencia de los pueblos y nacionalidades a propuestas homogenizantes y aniquiladoras de sus matrices culturales y hasta las reflexiones académicas sobre subjetividad e identidad llegaron a que el documento máximo del país considerara pertinente incluir estos temas como sentidos fundantes del Estado. La Constitución de 1998 menciona el carácter pluricultural del Estado⁴⁷⁹ y la de 2008 reconoce al Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional.⁴⁸⁰ Esta última carta constitucional asume la diversidad como un valor constitutivo del Estado, pero sigue, en la práctica, repitiendo a sus cartas predecesoras y, por ende, las prácticas excluyentes desde el Estado que en sus diversos gobiernos no ha logrado entender a los indígenas, o los ha reducido a un “problema indígena”:⁴⁸¹

Entonces, el problema del Estado referente a los pueblos indígenas es un problema muy grande, y además de eso ya sale por última hora que, no son nacionalidades, que son pueblos. Otros dicen que no son pueblos, que son indios, que no son indios, que son mestizos, que todos somos mestizos. Yo he oído a mucha gente que ahora dice que todos somos mestizos, que para qué vamos a hablar. Y no hay ninguna claridad y desgraciadamente entre los indígenas tampoco hay esa clari-

478 Alexis Oviedo, “Cultura: de la colonialidad a la descolonización”, en *Inclusiveness because we can aspects of discourses and praxes of inclusion, with a focus on education*, edit. Sergio Saleem Scatolini, Milton A. George y Yasmin Hikmat Hannoun (Omán: Euro-Khaleeji, 2017); Erika Sylva, Alexis Oviedo y Martha Moncada, *Políticas para una revolución cultural* (Quito: Ministerio de Cultura, 2011), 59-62.

479 Ecuador, *Constitución Política de la República del Ecuador*, Registro Oficial 1, 1 de agosto de 1998.

480 Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

481 Roger Bartra, “El problema indígena y la ideología indigenista”, *Revista Mexicana de Sociología* 36, n.º 3 (1974).

dad. Pero sí ha sido un logro [el reconocimiento oficial de la EIB], y ha sido un esfuerzo, y eso hay que reconocerlo.⁴⁸²

El currículo EIB, desde su surgimiento, consideró esenciales tanto la construcción identitaria como la interculturalidad, aun cuando, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de esta última, tuviera las mismas dificultades que las que tiene el llamado sistema hispano. Entre los fines de su propuesta curricular (MOSEIB) se puede ver estos aspectos como primordiales:

- Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana.
- Fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas.
- Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas.⁴⁸³

El MOSEIB además considera, dentro de sus objetivos específicos, algunos que enfatizan la construcción identitaria y la interculturalidad:

- Atender las necesidades psicológicas y socioculturales de la población indígena.
- Incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura a partir de una investigación sistemática.
- Desarrollar propuestas dirigidas a difundir los mecanismos de autoeducación.
- Integrar a miembros de las comunidades indígenas en las distintas etapas y actividades del proceso educativo.
- Establecer un tipo de currículo que integre los aspectos psicológicos, académicos y sociales necesarios para el desarrollo integral de la persona.⁴⁸⁴

Bolívar Yantalema, considera que la misión del SEIB es la de “fortalecer la identidad cultural y mejorar la calidad de vida de los

482 Almeida, entrevista.

483 Ecuador, MOSEIB, 12.

484 Ibíd., 13.

pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, para lograr la construcción de una nueva sociedad plurinacional, pluricultural y multilingüe por medio del manejo de un sistema descentralizado de educación intercultural bilingüe con identidad pedagógica, con participación comunitaria".⁴⁸⁵ Es interesante ver de qué manera se articula una identidad pedagógica como parte de la visión del SEIB, vinculando directamente lo educativo con lo identitario.

En ese contexto, la discusión en el ámbito educativo de temas como construcción identitaria y la interculturalidad se convierte en un tabú, especialmente en los mestizos que, desde diversas posiciones de identidades de frontera, de identidades híbridas⁴⁸⁶ y desde el "blanqueamiento",⁴⁸⁷ no quieren tratar estos aspectos, porque son muy íntimos, duelen. Por ello, es también un aspecto poco desarrollado y poco comprendido en todos los currículos ecuatorianos y quizá latinoamericanos. Se puede enfocar en la escuela la educación ambiental y los valores con más presteza o con mejor disposición, pero identidad, interculturalidad, no son temas para enfocar, por ese resquemor que viene desde la subjetividad, así como también desde la falta de posibilidades técnicas o metodológicas en la recreación curricular.⁴⁸⁸

Los fundamentos teóricos de la propuesta curricular de la EIB, el MOSEIB, según los entrevistados, están fuertemente influenciados por la pedagogía de Paulo Freire, como lo anotamos anteriormente. De allí que la conceptualización de identidad tiene como sustento la *concienciación del pueblo* visualizada por Freire, siendo él una de las influencias importantes en la EIB ecuatoriana. La pedagogía de Paulo Freire también influyó decisivamente en la creación del MOSEIB, al ser una propuesta pedagógica accesible y cercana a la realidad indígena ecuatoriana. Esta propuesta pedagógica es una de las fuentes de la EIB porque trasciende los niveles de crítica, ya que proporciona herramientas concretas para iniciar la actividad educativa.⁴⁸⁹

485 Yantalema. "Contextualización del SEIB". Énfasis añadido.

486 Oviedo. "Cultura", 42-57.

487 Oviedo, "Mestizo-Indigenous Identities", 16.

488 Granda, entrevista.

489 Ramírez, entrevista.



La construcción curricular se nutrió de aportes propios venidos de la Teología de la liberación y la educación liberadora, y vinculados a la comprensión de la identidad indígena inscrita en geografía e historia específicas. Pacha, antigua estudiante de la EIB, quien pertenece al pueblo puruwá de la provincia de Chimborazo, nos recuerda a Monseñor Leonidas Proaño como uno de los impulsores de la educación liberadora del pueblo indígena:

Nuestros profesores nos dijeron que Monseñor Leonidas Proaño fue el creador de la EIB. [Esta] se creó debido a la necesidad indígena de asistir a la escuela y al colegio. Una de las principales razones para crear tales escuelas fue que las mujeres indígenas no siguieron los estudios y se quedaron en casa como amas de casa. Gracias a Monseñor Proaño, hoy varias mujeres indígenas son profesionales. [...] Eso es lo que dijeron nuestros profesores, no sé si otros líderes también crearon la EIB.⁴⁹⁰

El carácter del documento curricular de la EIB, el MOSEIB, en su diseño y concepción, es visto por muchos de los estudiantes y docentes entrevistados como un éxito en lo atinente a recuperación y reconfiguración identitaria. Su carácter innovador, su integración con la comunidad y la articulación del conocimiento indígena con un marco científico, son aspectos vistos como fortalezas del MOSEIB. Tamia, madre de familia del pueblo Otavalo de la provincia de Imbabura, cuya hija estudia en la escuela EIB urbana Yachay Wasi en Quito, al referirse a su hija de cuatro años en esa escuela EIB, dijo: “Está más abiertita, ya sabe hablar en kichwa, cuenta en kichwa, canta en kichwa, valora la vestimenta también, sabe por qué se pone esa ropita, sí, le veo que está en una escuelita buena. Igual en la alimentación le dan algo nutritivo, nada de así como fideos, arroz, les dan solo granitos, nuestras comidas y ahí mismo son los compañeritos de ella los que siembran, y ellos cosechan y comen”.⁴⁹¹

Por su parte, los educadores consideran que su carácter holístico y la metodología de evaluación que incluye diferentes instru-

490 Pacha, entrevista.

491 Tamia, entrevista.

mentos para entender la evolución académica de los niños son otros aspectos positivos.⁴⁹²

Para Pacha, el costo de las matrículas generalmente limitan que muchos estudiantes puedan ingresar, por eso el carácter gratuito de la EIB permitió que más estudiantes ingresaran a estudiar. Los libros de texto gratuitos proporcionados por el gobierno eran vistos como un importante apoyo a la EIB y el que se haya desarrollado un nuevo material pedagógico, tanto en español como en las diferentes lenguas indígenas.⁴⁹³ Se destaca la serie "Cucayos pedagógicos" desarrollada por la DINEIB, como un esfuerzo para impulsar la construcción identitaria y lingüística y como un esfuerzo que cubre la falta de material educativo.⁴⁹⁴

De igual manera, la EIB es una propuesta que no limita el ingreso por la posibilidad de tener o no materiales educativos costosos, "en la escuela bilingüe, cuando nos pide la lista de útiles, no veo que nos pide un listado que llegue a 100 materiales, solo lo más indispensable, nos pide lo que es guitarra, telar para tejer, cosas prácticas, más no teóricas ahí mismo".⁴⁹⁵ Debe ponerse atención en el significado de lo *necesario* y el hecho de que esto se asocie con la guitarra y el telar; lo necesario vinculado a lo práctico. La falta de material didáctico en las escuelas públicas siempre ha desarrollado la creatividad de los maestros, estas carencias se traducen en oportunidades para el desarrollo de prácticas curriculares vinculadas a matrices identitarias y culturales propias. El material didáctico, elaborado con recursos locales, reemplaza los materiales educativos plásticos. Este material educativo se crea en la comunidad, lo que hace que sea más barato y cuyo proceso de construcción implique sentidos comunitarios. La mayor parte del material pedagógico utilizado proviene del medio ambiente, pero también es necesario disponer de material estructurado para tareas específicas de aprendizaje. No todas las escuelas, y eso se incluye a las escuelas rurales del sistema hispano, cuentan con este material, ni con la capacitación necesaria para su utilización.

492 Terán, entrevista.

493 Pacha, entrevista.

494 Ibíd.

495 Tamia, entrevista.

En sus inicios la EIB surge en condiciones precarias, tanto desde la capacitación y formación, como desde las demandas del Estado:

Con los mismos alfabetizadores, se empezó a trabajar con los niños. Estos profesores no eran titulados y esa era la crítica desde el Ministerio, que cómo va ser posible, un escándalo ¿no? Y es curioso, ahora tenemos gente que ya ha pasado por los institutos pedagógicos, lo que eran los normales. Ya tenemos gente que ha pasado por las universidades, pero resulta que si hiciéramos un balance *los mejores profesores han sido los no titulados, porque los otros profesores creen que saben, pero creen que saben lo que ha dicho gente de afuera.*⁴⁹⁶

Para el año 2007, incluso había estabilidad en el personal docente EIB, lo que “da continuidad a los procesos”⁴⁹⁷ y genera sentidos de pertenencia. Quizá la visión que daba Santiago Utitaj de la escuela EIB fija un punto de referencia e invita a reflexionar sobre las deficiencias del sistema EIB:

la EIB de hace 30 años es mejor que esta de ahora. Digo esto porque yo estudié en escuela bilingüe hasta el ciclo básico, entonces imagínese teníamos unas clases pero preciosas. Eso es lo que extraño [...] me preguntaban ¿Qué significaba la EBI en el ámbito personal?, le digo es lo mejor que me ha pasado en mi vida, desde pequeñito en primer nivel, estudiábamos las clases radiofónicas, yo tenía como así tres maestros en tiempo real, primero, a distancia. Tenía a los autores de los textos, tenía al maestro que estaba en Sucúa que me daba clases, tenía a mi profesor que se llamaba el auxiliar. Tres maestros en tiempo real y además de eso nos estimulaban con música clásica... escuchábamos Beethoven, Mozart, esos grandes músicos de la historia... y no solo eso sino también música shuar, cantos, y en ese momento teníamos textos escritos en función del pueblo shuar, de la cultura nuestra, pero también conociendo lo que ocurría afuera, entonces imagínese ahí en los libros escuchábamos como eran los líderes, como se creó la federación shuar, para qué se creo era muy bonito, y eso ahora no hay.⁴⁹⁸

496 Montaluisa, entrevista. Énfasis añadido.

497 Krainer, entrevista.

498 Utitaj, entrevista.

éxito grande que [la EIB] sea autónoma, [...] la formación docente, en los institutos pedagógicos, pero también en nivel superior, en licenciaturas y maestrías para tener más personal, más gente formada. [...] redes de EIB a escala regional que intercambian experiencias con Bolivia, Perú con otros países hermanos, [...] haber llamado la atención a la comunidad internacional, con sus avances, con su nivel de apoyo desde afuera.⁴⁹⁹

Esto puede interpretarse como un logro que fortalece la concienciación y/o el empoderamiento de la propuesta. Pero, para otros actores, las organizaciones indígenas y la DINEIB no han dado la importancia necesaria en la EIB, tal como la dieran en sus inicios y, por ello, esta no responde a las expectativas de una comunidad en términos de calidad educativa. Así, sus estudiantes no pueden obtener las habilidades necesarias para enfrentar el ambiente dominante de habla hispana.⁵⁰⁰ Luis Macas incluso manifiesta que los fines originalmente concebidos no se cumplen, “de tal modo de que diríamos, de que ahí carecemos de muchas herramientas, de muchos elementos que ayuden realmente a cumplir el objetivo de fortalecer nuestra identidad”.⁵⁰¹

Mientras, por un lado, se logró el reconocimiento oficial, por otro decayó el reconocimiento de las bases. Para Pacha, es importante recuperar el respeto y el reconocimiento que la EIB tenía dentro de la población indígena. La mejora de la calidad educativa es urgente.⁵⁰² Sin duda, este fortalecimiento de las relaciones comunidad y EIB pudo proporcionar una suerte de blindaje frente a la influencia del sistema hispano y, en cierta medida, cambiar las creencias de los padres indígenas sobre la educación hispana y la cultura mestiza blanca como las formas de garantizar el progreso social. Santiago Utitiaj también consideraba retomar los aprendizajes significativos, contenidos adecuados y no “otros textos y canciones que están sacando los compañeros, unas canciones que no significan nada, en términos de contenido orga-

499 Krainer, entrevista.

500 Oviedo, *Discourses and Practices*, 133.

501 Macas, entrevista.

502 Pacha, entrevista.

nizativo, contenido político, no hay”.⁵⁰³ Desde la visión particular crítica a la EIB y su rol en el fortalecimiento identitario, Luis Macas fue más allá: “Igual en la cuestión política, yo creo que no se ha cumplido, lo que decíamos al inicio, tener nuestra educación y nuestros maestros comunitarios van a convertirse en ejército tanto de concienciar a la juventud ya la niñez para que el proceso de nuestra organización sea fuerte, más bien en estos últimos tiempos hemos tenido que sufrir crisis por el debilitamiento del movimiento indígena”.⁵⁰⁴

Sin embargo, también educandos, padres de familia y docentes estaban orgullosos de su EIB y concebían que esta casi alcanzaba los mismos estándares de calidad que la educación hispana, con la ventaja de que aprendían cosas útiles, que también eran fáciles de entender.⁵⁰⁵ Estas apreciaciones positivas sin duda fortalecieron la autoestima y la seguridad de los miembros de la comunidad educativa que percibieron así su educación. Los profesores sentían que entregaban sus mejores esfuerzos, motivados también por la competencia que las escuelas EIB tienen con el sistema hispano, la cual se refleja en los concursos académicos locales: “Estoy satisfecho de ser el maestro de buenos niños que dieron buena competencia y a veces derrotaron a los estudiantes del sector hispano, a pesar de que ellos (los estudiantes del sistema hispano) tienen escuelas con un maestro a cargo de cada grado o un profesor a cargo de cada tema”.⁵⁰⁶ Desde criterios de varios entrevistados (Abram, Ramírez, Quishpe Lema) puede verse que siempre hay una referencia y comparación con el sistema hispano. Hay una competencia evidente entre las escuelas de ambos sistemas, lo cual es un reflejo de la competencia que ambos sistemas tienen a escala institucional.

Desde los días de reconocimiento oficial de DINEIB, el denominado sector hispano ha despreciado a la EIB y la ha considerado una educación de baja calidad. Como salidas a este enfrentamiento proponía:

pensar una fase de intercomunicación entre los dos sistemas y ver cuáles son las mejores prácticas del uno para que se usen en el otro y viceversa. Esto me parece absolutamente importante, más aislamiento, para mí, es

503 Utitiaj, entrevista.

504 Macas, entrevista.

505 Nina, entrevista; Sisa, entrevista.

506 Cerda, entrevista.



menos calidad. Esto es así, hay bastantes experiencias para poder probar esto. En ese sentido, yo veo que sí estamos en momentos de fricciones en los dos sistemas; hagamos esfuerzos para que los sistemas se intercambien y se mejore y el uno pueda mejorar con los mejores logros del otro. Esto es como yo lo veo.⁵⁰⁷

Lastimosamente, estas visiones proactivas no se dieron y más bien perdieron el horizonte con la irrupción avasalladora de la LOEI de 2011. A escala institucional, las tensiones entre el DINEIB y el MEC, según Ángel Ramírez, intelectual indígena y funcionario de la DINEIB, bajaron varios años después: “Hoy, en el Ministerio de Educación, las relaciones entre los miembros de ambos sistemas han mejorado, ¡pero la competencia por recursos permanece!”.⁵⁰⁸ Pero, en la evaluación que realizó Fernando Garcés de la EIB, se vieron diferentes precepciones acerca del funcionamiento de la EIB a escala institucional. “En las entrevistas que hice para el documento que leíste [Situación de la EIB en Ecuador, Junio 2004], la gente de la DINEIB se autopercibe como parte de un sistema realmente alternativo frente a la educación hispana. En cambio, los de ‘fuera’ opinaban que los funcionarios de la EIB reproducían los mismos vicios de la educación ‘hispana’”.⁵⁰⁹

Cuatro años después de las entrevistas (2011), estos “vicios de la educación hispana” proliferaron. Las prácticas docentes desde lo curricular hasta la relación comunitaria, que ya venía respondiendo a esquemas propios del sistema hispano, tales como no vivir en la comunidad, se agudizaron. Con la nueva legislación, mejoraron los sueldos de docentes y se crearon en la ruralidad escuelas “modernas”, pero desde el modelo y las concepciones desarrollistas blanco-mestizas. La LOEI de 2011 comenzó la implementación de un sistema educativo único llamado intercultural, pero que, en la práctica, era homogenizante y tendiente a la imposición de la ideología y el discurso del mestizaje. Sin duda, el proceso de construcción, recreación y reconceptualización de la identidad indígena sufrió un estancamiento; desde la desvalorización de las escuelas comunitarias gestadas por los ancestros, hasta la mínima o ninguna utilización de la lengua materna en el proceso educativo. Una

507 Abram, entrevista.

508 Ramírez, entrevista.

509 Garcés, cuestionario del autor.



posterior investigación sobre la EIB en el correísmo, analizará cómo se atentó desde la institucionalidad estatal en contra la identidad indígena.

LA ESCOLARIZACIÓN, LA IDENTIDAD INDÍGENA Y LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULO EIB

La identidad y la ciudadanía son temas esenciales en la visión curricular de la EIB, “[l]o que se ve en el mismo MOSEIB es la búsqueda de construir un nuevo tipo de ‘ciudadanía indígena’ poniendo énfasis en aspectos psicoindividuales, por un lado, y abriéndose al aporte de la construcción de la interculturalidad ‘nacional’. Y esto es un claro desplazamiento de las búsquedas y propuestas que el movimiento indígena había desarrollado hasta el momento”.⁵¹⁰ Pero, al mismo tiempo, la identidad indígena trasciende la adscripción étnica:

Somos indígenas cuando tenemos una manera de vivir, una manera de relacionarnos con el otro, una concepción sobre el trabajo, una concepción sobre el dinero. Somos indígenas cuando tenemos una concepción sobre la muerte y la vida, sobre la enfermedad, sobre las relaciones entre los pueblos. Somos indígenas, aunque no utilicemos ciertos rasgos evidentes de la cultura. Ahora, lo del idioma es un asunto muy importante porque el idioma es no solamente un rasgo de identidad cultural, sino que el idioma viabiliza el pensamiento y articula también toda una cosmovisión. Se pierde el idioma y hay un peligro real de perder la identidad.⁵¹¹

De la misma manera, los hombres y mujeres que conversaron para esta investigación apuntaron que el currículo de la EIB les proporciona herramientas importantes para responder preguntas sobre la identidad. Por ejemplo, sus orígenes, su posición política y la perspectiva de las nacionalidades indígenas como actores importantes en la historia ecuatoriana. La EIB ha aumentado la autoestima de los indígenas y ha reforzado el compromiso político del individuo con las organizaciones indígenas. En el currículo de la EIB la forma más efectiva de entender la identidad indígena se da desde responder a preguntas como: ¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Qué quiero ser? Pero prin-

510 Ibíd.

511 Soto, entrevista.

principalmente para entender nuestros derechos y defender nuestros orígenes. “La educación de la EIB aumenta nuestra autoestima. No tenemos vergüenza de mi madre (indígena) ni de mi apellido, [asimismo] no me avergüenzo de ser india y pertenecer a una comunidad”.⁵¹²

Es importante subrayar que el sentido de pertenencia a una nacionalidad indígena no implica que se niegue la adscripción ecuatoriana, se diferencian los conceptos de identidad y ciudadanía pero no se los mira como contrapuestos, la pertenencia a un pueblo o nacionalidad indígena no es contradictoria con la pertenencia al Estado-nación ecuatoriano como ciudadano/a de ese país. Es posible ser un indio y un ciudadano ecuatoriano: “Soy ecuatoriana, tengo mi nacionalidad y no creo que necesite otra nacionalidad”.⁵¹³

Padres de familia y estudiantes consideraban que uno de los temas importantes para el refuerzo de la identidad indígena era aprender el idioma, las formas de alimentarse y usar la vestimenta. Subrayaban la importancia del bilingüismo, así como el carácter teórico y práctico de la EIB. Los niños entrevistados también miraban como algo importante para la construcción de su identidad el aprender kichwa, aprendizaje que les “pone contentos con la educación que reciben”. Sisa, alumna de séptimo año de la escuela Ilaló de la EIB y Nina, estudiante secundaria, comentaban que aprender kichwa y saber más sobre otros pueblos indígenas, su música y sus lenguas es a la vez interesante e importante. Ellas pensaban que el kichwa es una lengua hermosa y les gusta aprender mediante canciones, poemas y videos. Consideraban que las metodologías utilizadas desarrollaban el aprendizaje significativo.⁵¹⁴

Como parte de la potenciación y fortalecimiento identitario, las escuelas de la EIB reproducían en la escuela costumbres y tradiciones. En algunos casos, como la escuela Ilaló, de Olalla, la organización física de la escuela representa las antiguas raíces arquitectónicas y culturales, al estar construida y diseñada de la misma manera que las casas de las comunidades kichwa.⁵¹⁵ En otras escuelas, como la escuela urbana Yachay Wasi, los maestros y estudiantes usaban ropa tradicio-

512 Nina, entrevista.

513 Ibíd.

514 Ibíd.; Sisa, entrevista.

515 Cerda, entrevista.

nal cada lunes y viernes,⁵¹⁶ y, tal como en la escuela de Olalla, el diseño y equipamiento de los edificios reforzaban el sentido de pertenencia y la identidad indígena. Estas innovaciones provocaban satisfacción en los padres de familia, quienes consideraban el desenvolvimiento de sus hijos aceptable respecto a la formación de su identidad y el respeto y transmisión de sus usos y costumbres. De manera general, se puede decir que “en sus pocos años [de existencia], diría ni 20 años, [gracias a la EIB], se ha recuperado bastante de cultura, de vestimenta, de lengua, de autoestima sobre todo”.⁵¹⁷

En otras escuelas, sin embargo, esto no se logró, ya que el espacio y la decoración de la escuela no ayudaban a la formación de la identidad indígena. Las aulas estaban decoradas con elementos que no pertenecían a la cultura indígena. Las ilustraciones de los personajes de Disney se pintaban en las paredes de las aulas de preescolar. Sin embargo, sus maestros eran conscientes que se necesitaban desarrollar más investigaciones sobre los personajes típicos de la cultura indígena e iniciar una creación colectiva de nuevos personajes y diseños, junto con los niños. Pero, con el pasar del tiempo, estos procesos y aspiraciones nunca se concretaron.⁵¹⁸

El conjunto, de estas y otras manifestaciones culturales, determinan la adscripción identitaria, la cual, sin embargo, no impide que puedan, de acuerdo a sus necesidades y usos sociales, “amestizarse” temporalmente sin que esto signifique perder su identidad indígena. Nina nos dice: “[P]ero tengo mi cultura indígena y, por lo tanto, mi ropa indígena, incluso algunas veces cuando uso ropa elástica (occidental), entonces también puedo ser mestiza”.⁵¹⁹ Adscribirse o negar componentes de identidad étnica por razones socioeconómicas es parte del desarrollo de identidades híbridas,⁵²⁰ lo cual es común entre los indígenas al actuar dentro de la sociedad mestiza.

Cuando tenía 10 años, a Sisa le preguntaron si se consideraba a sí misma como una indígena y respondió negativamente. Su ex-

516 Tamia, entrevista.

517 Krainer, entrevista.

518 Terán, entrevista.

519 Nina, entrevista.

520 Karem Roitman, *Race Ethnicity and Power in Ecuador: The Manipulation of Mestizaje* (Boulder: First Forum Press, 2009), 11.



plicación es interesante: “No soy india, me identifico como una persona que es de Quito y el resto [de su familia] son [indios, porque] proceden de la región amazónica”.⁵²¹ A pesar de que ella reconocía a sus padres y abuelos como kichwas, ella no se considera como tal. Según la entrevistada, un indio habla kichwa (al no dominarlo, ella no se considera como tal). La adscripción indígena también está ligada al lugar donde nació una persona y al origen de su familia. Así, consideran que su familia es indígena porque nació en una comunidad amazónica indígena (ella nació en la capital del país). Por último, ser “indio” está relacionado con el traje usado. Sus pensamientos sobre su identidad probablemente cambiarán, pero este razonamiento pertenece a una amplia difusión de la percepción de la común imagen mestiza: los indios son aquellos de piel oscura que hablan una lengua indígena y usan ropa indígena.⁵²² Según Karem Roitman, es parte del carácter poroso de las identidades indígenas y mestizas. Una persona es mestiza o india, como resultado de marcadores de identidad externos tales como ropa o fenotipos.⁵²³

El reforzar componentes identitarios, se puede lograr, a partir de la evaluación de su condición como indígenas desde su propia perspectiva histórica. También es útil para entender quiénes son los indígenas y visualizar qué redireccionamiento tendrá el serlo en el futuro. Santiago Utitiaj se preguntaba “¿Pero cómo se consigue eso si no se trabaja en función de fortalecer o reafirmar la identidad?” y su respuesta muestra caminos para el fortalecimiento identitario:

Nosotros hemos hecho, por ejemplo, una discusión muy interesante... estos “señores indígenas”, yo le digo así, tienen que pasar a un proceso de autenticación, en cierta forma, muchos líderes o dirigentes indígenas se sienten inferiores frente a lo de afuera. Tenemos que trabajar en fuerte proceso de autoconocimiento, de autoaceptación, de autoestima y auto determinación, ya sea como sujeto político, como sujeto miembro de una nacionalidad, de una organización que tiene su identidad, que tiene su cultura, que tiene su territorio básicamente, en ese sentido.⁵²⁴

521 Sisa, entrevista.

522 Karem Roitman, “‘Longos’ and ‘Cholos’. Ethnic/Racial Discrimination among Mestizos in Ecuador”, *Crise Working Paper*, n.º 58 (2008): 1-28. <<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08bc3e5274a31e0000d60/wp58.pdf>>.

523 *Ibíd.*

524 Utitiaj, entrevista.

Para el docente y padre de familia Marcelo Cerda, la identidad se ejerce en “prácticas cotidianas”, aprendiendo y practicando las festividades indígenas en la escuela y presentándolas en los eventos provinciales. Las formas vernáculas de presentar sus propias danzas y trajes tradicionales son parte de un proceso de supervivencia cultural.⁵²⁵

En las escuelas rurales, la identidad se reforzaba desde el contexto agrario. El estudio de los calendarios de las fases del sol y de la luna, vinculados a su agenda agraria diaria es muy útil para el desarrollo de habilidades de tiempo y espacio. Son temas de identidad aceptados positivamente por los estudiantes de los primeros niveles.⁵²⁶ Pero, a la vez, esto se correspondía con temas de fondo como la pertenencia mutua ser humano/tierra. En ese sentido y coherentes con la cosmovisión indígena, la EIB subrayaba la fuerte vinculación del ser humano con su tierra. “La cuestión educativa indígena del momento está amarrada a la lucha por la recuperación de tierras en las comunidades; esto se puede ver, por ejemplo, en el caso de Chugchilán, donde las escuelas indígenas nacen justamente en el contexto de recuperación de tierras comunales luego del 73”.⁵²⁷

Sin embargo, el crecimiento de las ciudades es acelerado y la población indígena es una de las que más han inmigrado a las ciudades. En ese sentido, reflexionaba Ileana Soto, consultora de proyectos EIB, es necesario armar una propuesta educativa indígena en la ciudad, ya que el proceso es diferente. Ella miraba como inevitable y en constante crecimiento el proceso de urbanización y el cambio de lo rural a lo urbano. Por ello, creía necesario seguir al mismo ritmo la creación de una propuesta educativa a partir del MOSEIB para las ciudades.⁵²⁸ Algunos esfuerzos ya se realizaron en ese sentido. La hija de Tamia, estudiaba en una escuela urbana que seguía desde hace más de más de 15 años el sistema EIB, y su madre consideraba de gran valía que la escuela hubiera puesto mucho cuidado en el mantenimiento de las tradiciones y el reconocimiento legal y oficial de la misma por parte las autoridades educativas nacionales.⁵²⁹

525 Cerda, entrevista.

526 Terán, entrevista.

527 Garcés, cuestionario.

528 Soto, entrevista.

529 Tamia, entrevista.



El MOSEIB era una propuesta curricular inspiradora que siempre tuvo una carga rural muy fuerte, lo cual debió recrearse para otras realidades de los pueblos indígenas asentados en la urbanidad, ya que esta residencia tiene una lógica muy diferente de la experiencia indígena en lo rural. Hay lógicas diferentes, concepciones, estructuras y racionalidades diferentes, por lo que es necesario readecuar su identidad a la urbe.⁵³⁰ Tamia, pensando sobre la educación de su hija, desea que ella, viviendo en el medio urbano, tenga la mentalidad kichwa, lo que implica el dominio de su lengua, la valoración de su vestuario y del conocimiento indígena, la práctica de formas, usos y costumbres de la sociedad kichwa.⁵³¹

Pensando en ello y en la identidad del indígena en la ciudad, ONG como la de Ileana Soto desarrollaron espacios de reflexión sobre qué significa ser indígena en la ciudad y, por ello, Ileana consideraba que es importante mirar la lógica de las organizaciones indígenas en la ciudad que tienen esquemas culturales y necesidades vitales diferentes:

Entonces [...] es necesario primero armar una suerte de identidad indígena en la ciudad y dar respuesta a eso desde el plano educativo. Es necesario, es uno de los mecanismos de supervivencia en la ciudad como cultura, una supervivencia como actores distintos [...] reflexionar qué es ser indígena en la ciudad, qué necesitamos como indígenas en la ciudad, qué necesitan nuestros niños para continuar siendo indígenas en las ciudades. Queremos seguir siendo indígenas aunque no tengamos el poncho, el pelo largo, o aunque hablemos inglés, francés, alemán, español y kichwa. Entonces, [estamos] en ese camino [y] estamos conscientes de que el camino es muy largo, muy difícil.⁵³²

Estos procesos de discusión, que eran innovadores incluso a escala continental en materia de educación indígena y bilingüe en las ciudades, quedaron trancos con el advenimiento de la LOEI (2011), ya que, desde esa norma, el gobierno correísta amenazó con quitar el reconocimiento legal de instituciones educativas como la escuela de la hija de Tamia en Quito y, en general, las pocas experiencias desarrolladas en otras ciudades

530 Soto, entrevista.

531 Tamia, entrevista.

532 Soto, entrevista.

del país, que no seguían el currículo oficial diseñado para las ciudades. A pesar de que el currículo da lugar a un 30% para la diversificación curricular, de acuerdo a la realidad local, las exigencias burocráticas del ente rector educativo para con los docentes, especialmente de ciudades y la contradicción con el carácter holístico de la propuesta educativa EIB, hicieron difícil que se mantuviera la propuesta de manera adecuada.

LA ESCOLARIDAD Y LA PARTICIPACIÓN EN EL MOSEIB

Las comunidades indígenas generaron una “educación propia”, y las organizaciones indígenas fueron artífices de que esta tenga un reconocimiento oficial. Pero al mismo tiempo, desde los días de la “educación propia” y de los procesos EIB previos al reconocimiento oficial. Y con más fuerza, una vez obtenido este reconocimiento la escolaridad de la EIB influyó decisivamente en procesos participativos y reivindicaciones identitarias. Fue la propuesta curricular liberadora la que fue generando procesos formativos que invitaban a pasar de la reflexión de la realidad a la acción transformadora, y sin duda el motor que dinamizó y potenció a las organizaciones indígenas hasta constituirlo en un poderoso movimiento social, que en sus mejores días fue el más fuerte del continente. “La EIB es parte del proceso de lucha de las organizaciones, sobre todo desde el momento en que el CONACNIE se convirtió en CONAIE (1986)”⁵³³ y por ello una de las metas de la EIB fue, desde la educación, fortalecer el movimiento indígena:

[L]a idea de fortalecer al movimiento indígena, eso fue muy claro y por eso pienso yo, ya haciendo una evaluación, digamos a la distancia. El levantamiento de 1990, que marcó un asunto importante de visibilización de las nacionalidades indígenas ante el país, no se hubiera dado jamás si no hubiera habido educación bilingüe. O sea, fueron los alfabetizadores, los educadores, los que lideramos ese proceso. La convocatoria fue de la dirigencia, en este tiempo estaba de presidente el compañero Cristóbal Tapuy, que fue segundo presidente de la CONAIE. Pero la ejecución se lo debió básicamente a la gente de la ciudad, directamente con el proceso de educación bilingüe. Entonces yo pienso que eso ha sido uno de los mayores logros de la educación bilingüe y

533 Garcés, cuestionario.



también de la participación y la filosofía ha sido eso, fortalecer el movimiento indígena, y que lo logramos en gran parte.⁵³⁴

Para Nina, la EIB ha sido crucial para la mejora de las condiciones de vida de la población indígena y ambas solo son posibles con un compromiso de líderes, miembros de base y de toda la población comprometida con ella. Los entrevistados coinciden en que ser un miembro de una nacionalidad indígena significa necesariamente hacer un compromiso político con una organización indígena, no importa en cuál de las tres organizaciones nacionales. Así, la falta de adscripción política a las organizaciones indígenas significa una falta de participación, no es bien vista y se percibe como negación de la identidad indígena.⁵³⁵ Las observaciones personales también han confirmado que la participación en las escuelas y fuera de ellas ha sido fomentada por la EIB, principalmente por sus profesores, y desde las organizaciones locales de base que fomentan la participación de sus hijos en actividades comunitarias.

Según Nina, son las organizaciones nacionales y los líderes indígenas locales los que promovieron la EIB. Desde su experiencia, nos nombra a líderes, familias y educadores de su comunidad y de las comunidades aledañas, tales como los hermanos Lligalo, los hermanos Caluña, Guapizaca, Toaza, entre otros, además de los ancianos de las diversas organizaciones de base.⁵³⁶ Estos criterios acerca de la participación y la EIB son compartidos por Tamia: "Fueron los propios indígenas, los compañeros dirigentes, los cabildos, los propios indígenas que quisieron que haya las escuelitas en la propia comunidad y que no tengan que emigrar a la ciudad... [y a escala nacional] como movimiento indígena, las tres organizaciones principales que son la CONAIE, FENOCIN, FEINE, las tres organizaciones nacionales que lucharon para esa educación".⁵³⁷

El liderazgo y el trabajo organizativo-participativo era valorado: "Tenemos buenos líderes, tenemos buenos estudiantes. Nuestros estudiantes de la EIB están estudiando en el extranjero. En la vecina Guapizaca, tenemos médicos, que ya trabajan en el servicio público y

534 Montaluisa, entrevista.

535 Nina, entrevista.

536 *Ibíd.*

537 Tamia, entrevista.

en las organizaciones nacionales y provinciales, todos ellos de EIB".⁵³⁸ Pero, al mismo tiempo, lograr que los estudiantes tengan aprendizajes de calidad, dependía del nivel de compromiso que todos los actores implicados tuvieran con el hecho educativo y especialmente los directivos de las instituciones educativas:

[M]ucho depende del entusiasmo, de la dedicación de la persona. Porque el director, el Alberto Guapizaca, era súper pilas, se movía, estaba muy interesado, 100%, 150% con las causas y ahí hay avances. Cuando es director o profesores, que no quieren o no están muy interesados o piensan que se cargan algo para hacerlo en la tarde, ahí es muy difícil que los niños aprovechen de esa formación. Yo veo que la calidad depende mucho del profesor y del liderazgo comprometido. Creo que eso es importante.⁵³⁹

El compromiso de educadores-dirigentes y de dirigentes de las organizaciones indígenas con la EIB ha ido decayendo, en particular si se mira desde la visión estratégica original:

Solo como mi apreciación, que hace 10 años, en 1995, un poco más de 10 años, [cuando] yo creo que los dirigentes tomaron un camino no tan conveniente, para decir lo menos, porque cuando se creó la CONAIE, la idea era tener un plan de Estado, propuestas para el país y que el movimiento indígena lo que tenía que hacer era, quien quiera que esté en el gobierno, exigir que se ejecute ese plan de Estado. Digamos, para la Sierra, la cuestión de un sistema de riego interno, un sistema hídrico interconectado para irrigar todas las tierras; para que haya energía hidroeléctrica; para mantener los bosques, los páramos; y en la Costa y en la Amazonía, igualmente para mantener la biodiversidad, los bosques primarios.⁵⁴⁰

En sus inicios, la comunidad tenía control sobre los maestros y su trabajo, pero, desde que se institucionalizó la EIB, este control pasó a manos de la DINEIB paraestatal y a las organizaciones indíge-

538 Nina, entrevista.

539 Krainer, entrevista.

540 Montaluisa, entrevista.

nas.⁵⁴¹ La institucionalización de la “educación propia” y de la EIB trae, por un lado, importantes logros, pero al mismo tiempo problemas difíciles que se reflejan también en el currículo:

Creo que la creación de la DINEIB asfixió muchas experiencias “locales” de EIB y de educación “propia”. Lo propio puede decirse del efecto producido por el MOSEIB: desde el momento que este apareció, se convirtió en una bandera de muchos funcionarios de las DIPEIB, pero sin desarrollar un proceso de reflexión crítica sobre el mismo. El MOSEIB quedó como herramienta declarativa de contar con un currículo “propio”, pero que, en la práctica, no significó ningún tipo de transformación curricular. Además, se criticó el hecho que reflejara una concepción andinocéntrica. De paso, salvo alguno que otro caso aislado, no se hizo el proceso de “adecuación” a cada pueblo indígena o dirección provincial.⁵⁴²

La institucionalización de la EIB tiene pros y contras: “Lo que considero más relevante ha sido el espacio institucional ganado en la DINEIB como una suerte de ‘contrapoder’ a la penetración estatal que frecuentemente vivían las comunidades... el hecho de que la DINEIB haya podido mantener un nivel de autonomía estatal es un proceso de suma importancia más allá de los problemas que eso ha traído”.⁵⁴³ Ileana Soto va más allá en la crítica a la institucionalización y sus consecuencias:

Ha habido ceguera de la dirigencia del movimiento indígena, de las posibilidades que representa el espacio educativo institucionalizado en Ecuador. Se podría haber aprovechado tremendamente ese espacio educativo, pero se lanzó al desarrollo casi autónomo y dentro de un entrapaje impresionante, y entonces se cayó en la trampa que el sistema le ofrecía y se vivió con esa ilusión ese encandilamiento, esa equivocada concepción de un sistema educativo y se quedó en lo superficial.⁵⁴⁴

541 Sebastián Granda. “La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi” (tesis doctoral, UASB-E, 2017).

542 Garcés, cuestionario.

543 Ibíd.

544 Soto, entrevista.

El modelo autónomo de la EIB incluso sentó un precedente peligroso en otras latitudes:

En mi opinión, el modelo ecuatoriano resulta molesto frente a la propaganda que se divulgó sobre la Reforma Educativa boliviana [...] Bolivia se ha esforzado por mostrar la bondad de una reforma que ha puesto la interculturalidad como eje de todo el sistema educativo y donde la EIB no ha constituido una propuesta “separatista” o “reductivista” de los pueblos indígenas. Por eso, el pánico de que Bolivia se cree una DIREIB similar a la DINEIB.⁵⁴⁵

Sin embargo, la institucionalización significó a la vez reducir el componente político que fuera el motor de la gestación de la EIB. Luis Macas es consciente que la educación es un espacio de poder y de disputa de sentidos para la reproducción de la ideología dominante o para la liberación, y alerta sobre ello:

Entonces, las organizaciones [...] hemos creado esto, pero como que se está haciendo una cosa así muy, muy peligroso hasta para las propias organizaciones porque ya hay otra concepción, hay otra cosa, dicen que aquí lo político no entra, aquí es la parte educativa, entonces en muy peligroso y son los compañeros que dirigen la educación los que están hablando así. [...] déjenos a nosotros solos, que aquí la política no se meta, que la organización no se meta, porque esto es técnico. Eso es muy peligroso, muy riesgoso; entonces [...] eso se está dando [...] cada vez más con una fuerza que de repente va haber un choque [...], pero este divorcio se ha empezado a dar y lo empezamos a sentir. Ahora estamos desde la CONAIE, reflexionando para ver como retomamos esto, no centralizar tampoco.⁵⁴⁶

Más aún cuando se develan problemas organizativos graves que son vistos desde una visión sesgada de la politización y que no se pueden enfrentar directamente, tal como nos cuenta Ariruma Kowii:

[L]o que sucede es que también tenemos un problema de politización interna. Por ejemplo, la dirigencia sabe que en el sistema tenemos problemas de corrupción ¿no?, pero, no se hace nada, y aquí en el

545 Garcés, cuestionario.

546 Macas, entrevista.

ministerio no se puede hacer nada porque hay esta cuestión de la descentralización ¿no?, y además, amparados por los derechos colectivos. Entonces, al tema de los derechos colectivos, a mí me parece que hay una utilización no adecuada.⁵⁴⁷

La participación de los miembros de la comunidad educativa, inicial y acertadamente vinculada a la politización, cambia una vez institucionalizada la EIB. Para el año 2007, las mismas organizaciones indígenas gestoras del proceso están en contra de la discusión política en el espacio educativo. Cuando se le preguntó a Luis Macas acerca del rol que cumplían las organizaciones indígenas con respecto a la EIB, su respuesta no fue alentadora: “Jodido es, hermano, sabes que [la EIB] se ha convertido, más bien en una disputa de espacio, no, que esto me pertenece a mí, que esto que el otro, que ni se cuánto, que yo voy a entrar a dirigir y en eso termina la pelea. No es una discusión científica, no es una discusión que vaya más allá de superar esta cosa, es más burocrática la cosa y coyuntural”.⁵⁴⁸ Abram corrobora la existencia de estas contradicciones y disputas que se dan desde una reducción corporativa de la politización para el control de la institucionalidad: “[N]o puede ser una cosa politizada que [se reduzca a] yo pongo el [director] mío porque ahora les toca a los evangélicos y tú ya saca el tuyo porque ya pasó el momento de los católicos. Esto es un secreto a voces que nadie lo dice, pero a mí me parece una cosa espantosa”.⁵⁴⁹

Se visualizaba la necesidad de generar procesos dialógicos, para que tanto las organizaciones tengan un poder de decisión “sin dejar de lado tampoco a los compañeros técnicos que están ahí, que tienen experiencia y todo”.⁵⁵⁰ Incluso se planteó incluir en la discusión sobre la dirección de la EIB al Estado, “es decir, a los representantes del gobierno, para tratar precisamente de armonizar este proceso entre todos los actores, porque, si no, estamos divorciados todos, la organización por aquí, el EBI por allá, el Estado por acá”.⁵⁵¹ Lastimosamente, este proceso no tuvo proactividad con el gobierno de Correa y, más bien, cuatro años

547 Kowii, entrevista.

548 Macas, entrevista.

549 Abram, entrevista.

550 Macas, entrevista.

551 *Ibíd.*

después (2011), ante las debilidades y fortalezas del movimiento indígena y de la DINEIB, el Estado se hizo con la rectoría del sistema de educación bilingüe, reduciendo a la autónoma DINEIB a una Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Esta disputa interorganizacional tuvo sus repercusiones también en el trabajo de aula, ya que los profesores privilegiaban las órdenes dadas por las organizaciones indígenas y algunas veces dejaban las escuelas desatendidas. Los maestros a veces asistían a reuniones dejando a sus estudiantes abandonados en el aula.⁵⁵²

Al mismo tiempo, se mira la participación política en el espacio partidista como uno de los factores que limitan aspectos de la participación en el espacio local, por dar preferencia al espacio de la democracia representativa y el balance de ello no es positivo:

[E]n 1995, ahí, algunas personas consideraron que había que ir por el lado del pacto político y del captar algunas dignidades, como diputaciones y cosas así, que si lo hubiera manejado bien, seguramente podía haber salido algo importante, pero tal como lo fueron manejando, pues, lo que llevó fue a que en este momento, las opiniones, la participación de los pueblos indígenas esté en manos de menos de 1.000 familias, que sí se han beneficiado de este proceso, pero se toman el nombre del resto, pero el resto no se ha beneficiado.⁵⁵³

Montaluisa subraya el carácter organizativo como mecanismo para la conquista de las demandas de su pueblo y minimiza el rol de la participación en la democracia formal y los poderes que pueden ganarse con ella desde la estructura del Estado: “[E]n 1988, cuando creamos la DINEIB, no teníamos ni un diputado, no teníamos nadie en el gobierno y, sin embargo, con la fuerza organizativa, se hizo que el gobierno aceptara y que nos diera una centralización; además, en 1991, se hizo pasar una ley en el congreso, no teníamos un diputado y pasó la ley, para que la DINEIB tuviera su propia legislación y todo”.⁵⁵⁴

Luis Macas, histórico líder indígena, valora lo logrado casi dos décadas después del reconocimiento oficial de la EIB: “[P]odemos

552 Terán, entrevista.

553 Montaluisa, entrevista.

554 Ibíd.



decir [que] no es una experiencia extraordinaria en lo que tiene que ver, por ejemplo, con el mejoramiento de la calidad educativa; todavía sigue siendo deficiente, todavía tenemos muchas situaciones que hacen que, si comparamos con el sistema de la educación nacional, como que sigue siendo igual”.⁵⁵⁵ Incluso desde la misma institucionalidad de la DINEIB no se daban soluciones posibles como suplir la deficiencia de maestros y particularmente la falta de maestros bilingües efectivos.⁵⁵⁶ Tampoco las nuevas autoridades y representantes indígenas elegidos para dignidades de la democracia representativa han podido incidir con eficacia en resolver estos problemas, “desde 1985 que tenemos diputados, no hemos conseguido nada para la educación bilingüe y tampoco para las poblaciones, diríamos, salvo el hecho de lo que fue una iniciativa de varios lados, lo de los derechos colectivos, pero que igualmente han quedado en el discurso, en lo escrito, tampoco se han aplicado”.⁵⁵⁷

En ese contexto, es necesario que la comunidad recupere el control de su educación. En sus inicios, los docentes respondían a las comunidades y estas pagaban en especies, en trabajo en sus tierras, en dinero colectado. El docente era generalmente miembro de la comunidad; con la institucionalización de la EIB, los docentes responden al Estado y ya no se puede pensar a la EIB como comunitaria:⁵⁵⁸ Desde entonces, lastimosamente, los maestros escogen el camino de imitar a los profesores mishus, llegando a la escuela a las 8 y bajando a las doce. La visión original de escuela comunitaria donde el maestro vive en la comunidad y se vuelve agente de la educación y desarrollo interno llega a ser una exigencia que no se cumple, [...] solo algunos lo hacen, pero la mayoría no”.⁵⁵⁹

Quizás la alerta que lanzó Lucho Macas acerca de las luchas inter-organizacionales y su mezquindad, así como necesidad de repolitizar la EIB, fue una triste premonición que se cumplió. Tan solo cuatro años después de la entrevista, con una EIB y organizaciones indígenas debilitadas, no se pudo impedir la consolidación de la LOEI, en que, entre otras cosas, se terminó la autonomía de la EIB. Así, el con-

555 Macas, entrevista.

556 Quishpe Lema, entrevista. Cerda, entrevista.

557 Montaluisa, entrevista.

558 Granda, entrevista.

559 Abram, entrevista.

trol absoluto quedó en manos del Estado, cerrándose una genealogía de control de la EIB, iniciada por las comunidades antes de la institucionalización, luego bajo el dominio de las organizaciones indígenas mientras eran una dirección de educación autónoma. Desde el absoluto control estatal, evidentemente, terminaron por anularse las posibilidades de incidencia y participación reales de los usuarios de la educación en las decisiones del sistema educativo.

De igual manera, 10 años después de la entrevista, luego de haberse aprobado una Constitución que daba un carácter de plurinacionalidad al Ecuador, aspectos cruciales que expondría Luis Montaluisa, siguen sin cristalizarse desde el interés indígena. “Las suscripciones territoriales no han podido ser aplicadas, claro, en pretexto de que no hay una ley secundaria, pero igual, o sea no han aprobado los diputados de que haya una ley secundaria para eso. Entonces no hemos avanzado en ese punto, esa es mi evaluación; pero, sin embargo, la educación bilingüe sigue fiel a sus principios de fortalecer al pueblo indígena”.⁵⁶⁰ Y sí, a pesar de esas tensiones y autocríticas, la percepción sobre el futuro de los pueblos indígenas es positiva, sus estudiantes consideraban que la EIB les ha brindado la oportunidad de mejorar sus vidas y lograr mejores posiciones en la sociedad ecuatoriana. Consideraban que, gracias a la EIB, el movimiento indígena tiene buenos líderes y aspiraban a algún día tener un presidente indígena de la República, educado en la EIB, como lo fueron varios exministros indígenas.⁵⁶¹

LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO EIB

La interculturalidad es una de las características de la EIB y está vinculada fuertemente a los sentidos de identidad. Ruth Moya nos recuerda cuál era la aspiración de la EIB al respecto:

[S]e pensaba, que la gente que sal[iera] de la educación bilingüe deb[ería] tener bien afirmada su propia identidad para poder establecer relaciones de esta interculturalidad deseada [...], con el resto de la sociedad, pero también con el resto de los pueblos indígenas. Porque, sin esta

560 Montaluisa, entrevista.

561 Nina, entrevista; Tamia, entrevista; Pacha, entrevista.

afirmación positiva de lo que cada quién es, es un poco difícil establecer relaciones equitativas, democráticas en otros sectores indígenas, y con otros sectores de la sociedad mestiza.⁵⁶²

El padre de familia y a la vez maestro Marcelo Cerda también mira a la interculturalidad como un deber impuesto a los indios, pero considera que es tarea también de los mestizos entender la cultura y el lenguaje indígena, porque los indios y los mestizos provienen de la misma matriz indígena.⁵⁶³ Para Ariruma Kowii, la puesta en práctica de este concepto es un asunto de todos y resalta la importancia cultural del diálogo para conseguirla, sin que esto sea suficiente: “Lo que pasa es que en el país todavía no logamos tener una, tener claro el concepto de interculturalidad, a veces nos reducimos, que es una cuestión de diálogo, ¿no? O sea, eso también es, pero yo creo que también es el tema de ir trabajando más”.⁵⁶⁴

La estudiante Nina nos da una visión de interculturalidad que se perfila más cercana a una visión multicultural de diversas culturas compartiendo un mismo espacio en condiciones de respeto y equidad, “es la unión de varias culturas y pueblos diversos, todos ellos de la misma calidad”.⁵⁶⁵ Santiago Utitiaj va más allá cuando nos da su visión de la interculturalidad, desde el ideal de un ser humano intercultural que busca entender otras culturas:

Un hombre, un sujeto, una mujer intercultural que conociendo lo suyo, lo propio, sus valores; entendiendo o conociendo sus conocimientos, su tecnología y sus normas de comportamiento social y conociendo su relación con la divinidad, *tiene que entender y respetar a otras culturas*, entonces nuestra forma de relacionarnos es en doble vía; por ejemplo, si la relación con los awás con los secoyas, con los cofanes es de doble vía, conozco lo mío y conozco lo de ellos y lo respeto; y actuar en un escenario, en un contexto donde ellos actúan como es, por eso también tienen que respetar lo mío.⁵⁶⁶

562 Moya, entrevista.

563 Cerda, entrevista.

564 Kowii, entrevista.

565 Nina, entrevista.

566 Utitiaj, entrevista. Énfasis añadido.

Esta visión que, en principio, es multicultural, arriba a la interculturalidad al concebirse dinámica dentro de un Estado diferente y también desde una conceptualización diferente de la educación: “La EIB promueve la construcción de los pueblos pero desde el fortalecimiento de sus propias cosmovisiones e identidades, [para] poder construir un *estado plurinacional*, que es la demanda del movimiento indígena y construir una sociedad intercultural en donde podamos hablar en las mismas condiciones, en el mismo nivel con el mismo respeto”.⁵⁶⁷

El Dr. Luis Macas va más allá al hablar de interculturalidad. Piensa que es un aspecto que afecta a todos los segmentos de la sociedad ecuatoriana. La interculturalidad para el movimiento indígena y sus líderes es vista como un deber de todos los miembros de la sociedad: “Ser indio es un tema nacional, aunque ellos [blancos y mestizos blancos] no quieren aceptarlo, [india] es la matriz de este Estado-nación, incluso si se avergüenzan de ello”.⁵⁶⁸

La interculturalidad también se percibe como un mecanismo de lucha política dentro de una teoría política, cuyos cimientos son eurocéntricos y monoculturales.⁵⁶⁹ El Estado-nación, en su diversidad, no tiene problemas con el multiculturalismo, si la diversidad no cuestiona su estructura. Si la diversidad quiere compartir su poder, entonces comienza el debate y hasta la confrontación. La interculturalidad proporciona argumentos que entran en la arena política donde la cultura dominante impone sus visiones sobre las culturas minoritarias. Apoya el diálogo horizontal entre las culturas y la lucha política para romper la actual estructura opresora, que en esencia es una estructura colonial.⁵⁷⁰

Ariruma Kowii mira a la interculturalidad como un concepto que puede ayudar a superar límites coloniales, pero a la vez, no es bien comprendido debido a la misma colonialidad:

O sea, la deformación que tenemos, todos, aquí en el caso del Ecuador, todos los ecuatorianos. Porque todos estamos afectados de una colonialidad mental, ¿no?, generada por la Colonia y la República.

567 Ibíd. Énfasis añadido.

568 Macas, entrevista.

569 Boaventura de Sousa Santos, “La reinención del Estado y el Estado plurinacional”, OSAL 3, n.º 22 (2007).

570 Macas, entrevista.

Entonces, aquí incluso tenemos amigos antropólogos que, a pesar de todo, la formación que tienen y la experiencia que tienen, y el nivel de solidaridad que tienen, ¿no?, con las comunidades indígenas y afros, también les vence el racismo, ¿no?, entonces eso es un problema mental, ideológico que tenemos que trabajarlo bastante fuerte, ¿no?, y la interculturalidad nos puede ir sirviendo como instrumento para poder hacer eso, entonces, en los mestizos, en los indígenas y en los negros, esto toca trabajarlo bastante, porque en el mismo movimiento indígena, por ejemplo tiene una de sus banderas la interculturalidad.⁵⁷¹

Santiago Utitaj aporta con otras interpretaciones de la interculturalidad, y cómo se la mira desde el Estado, en la misma dirección unilateral y como tarea que deben ejecutar los indígenas: “Es una obligación de todo ser humano del mundo conocer todas las culturas, pero parece ser que aquí se entiende que la interculturalidad es solo para los indios y no del otro lado; entonces, creo que aquí es tarea del MEC trabajar con ese enfoque”.⁵⁷² El ejercicio de la interculturalidad en la escuela EIB, ha sido positivo, en primer lugar, como manifiesta Santiago Utitaj, “porque nos ha ayudado la educación bilingüe, entre indígenas, primero, a resolver estas cosas [la poca visión intercultural entre pueblos indígenas]; ser un poco más sensibles, más flexibles”.⁵⁷³

Siendo la lengua una de las principales manifestaciones de la cultura de un pueblo, la búsqueda de acercamientos interculturales desde ese camino es acertada, Utitaj nos lo cuenta desde su experiencia personal: “Yo empecé a estudiar el kichwa porque quería entender su pensamiento, ver porqué ellos piensan así, y leí la historia de la nación kichwa y mis compañeros me dicen que parezco indio serrano, no shuar”.⁵⁷⁴ Anita Krainer lo subraya: “[P]ero sí podría decir que es más rica la EIB [en asumir la interculturalidad], es más hasta la educación hispana tendría que ser obligatoriamente intercultural, para poder lograr una sociedad intercultural, y también en las áreas urbanas. Siempre digo que las escuelas,

571 Kowii, entrevista.

572 Utitaj, entrevista.

573 Ibíd.

574 Ibíd.

colegios privados, carísimos donde van las élites, ellos deberían ser interculturales, porque son los futuros políticos ¿no es cierto?”.⁵⁷⁵

Utitiaj finalmente subraya las bondades de la interculturalidad para el movimiento indígena y plantea su continuidad y fortalecimiento desde una visión acertada: una tarea de toda la sociedad. “Entonces, llevar al interior del movimiento indígena a ser un poco más respetuosos y promover la interculturalidad, eso ha sido para mí lo más lindo de la EIB... En ese sentido, la tarea de ser intercultural es tarea de todos, sean indígenas o no indígenas”.⁵⁷⁶

La dimensión intercultural en el currículo de la EIB también ha sido vista como una demanda del Estado y de la hegemónica educación hispana:

[L]a educación hispana demandaba a la DINEIB propuestas de interculturalidad para el tema de desarrollo curricular, lo cual me parece un verdadero disparate político, porque el tema de la interculturalidad es un tema que atañe a la nación ecuatoriana, y al sistema de educación ecuatoriano. Por lo tanto, no es cuestión de demandar a los indios la propuesta de interculturalidad, es cuestión, de que el país cuente con una propuesta de interculturalidad [...] muchos, incluso especialistas en educación, siguen esperando y demandando a los funcionarios de la DINEIB que hagan las propuestas de interculturalidad.⁵⁷⁷

Fernando Garcés va más allá en la crítica a la EIB y su dimensión de la interculturalidad:

nos vendieron la imagen de una EIB que fomentaba la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana y el respeto a las lenguas indígenas, pero, en el fondo, lo que había atrás era una búsqueda de domesticación del movimiento indígena y un multiculturalismo tolerante que buscaba darle un rostro “humano” a las políticas neoliberales impulsadas durante la década de los 90. Eso no niega que la dirigencia indígena mantuviera como estratégica la apuesta de la EIB hasta mediados de la década y de las buenas intenciones de los funcionarios de la DINEIB [y DIPEIB], que aunque se movían en el esfuerzo de hacer de la EIB un espacio de autonomía administrativa, pedagógica, financiera, en realidad estaban

575 Krainer, entrevista.

576 Utitiaj, entrevista.

577 Moya, entrevista.

funcionalizando y eficientizando los procesos educativos comunitarios a la lógica estatal.⁵⁷⁸

Ileana Almeida, de la misma manera, miraba la interculturalidad como otro de los tantos procesos adoptados a partir de tendencias establecidas en contextos mundiales:

interculturalidad es un término que se pone de moda, se ha puesto de moda. ¿Y por qué se ha puesto de moda? Porque en Europa han empezado a hablar de interculturalidad entre los cristianos y los musulmanes. Y bueno, como se les han reconocido sus sitios de culto y todo lo demás. Ese concepto se ha traspasado acá. Y ahora queda que la interculturalidad es, entre nosotros, los hispanos y los indígenas. Eso, los que piensan que hay una diferencia, porque ya ves cómo dice esa niña: todos somos indios, aquí nos han convertido en indios.⁵⁷⁹

Esta funcionalización no solo se enfocó a la EIB sino también en el proceso de la reforma curricular hispana, en que se puso como eje la interculturalidad, pero no se hizo absolutamente nada para operativizarla.⁵⁸⁰ Aunque, en este proceso de inclusión del eje intercultural en la reforma curricular para el sistema hispano participaron los miembros de la EIB y ahí hicieron notar la importancia de la interculturalidad para todo el sistema. “Con Cachito Vera [ministro de Educación], pues estuvimos presentes, ahí nosotros propusimos sobre la interculturalidad, que sea como eje central de la reforma curricular, pero no sabe hasta ahora como hacerla, claro que los institutos pedagógicos hispanos me invitaron para ver cómo [hacerlo] [...]; les di las pautas, pero no sé, algunos parecen que están haciendo algo”.⁵⁸¹ La dimensión intercultural ha sido vista de manera parcelada:

[L]a propia DINEIB se siente la dueña en exclusividad del tema [intercultural]. Entonces tampoco permite que los otros reflexionen a propósito de interculturalidad, y me parece que el enfoque es absolutamente perverso, porque yo creo que la reflexión [...] sobre los temas estratégicos de interculturalidad, sobre las finalidades políticas y cultu-

578 Garcés, cuestionario.

579 Almeida, entrevista.

580 Garcés, cuestionario.

581 Quishpe Lema, entrevista.

rales de la interculturalidad tienen que ser tratadas por el sistema educativo, es decir, el español, niños bilingües en alemán, pues que también aprendan obviamente las lenguas indígenas.⁵⁸²

Luis Montaluisa, educador indígena e impulsor de la EIB, coincide en las críticas que los intelectuales mestizos hacen a la interculturalidad: “[L]a educación bilingüe es un fracaso porque no ha promovido la interculturalidad de los ecuatorianos [...] nosotros nunca pensamos que a nosotros nos toque ser los únicos encargados de promover la interculturalidad del país, porque ese es un asunto que todos los grupos que formamos el Ecuador tenemos que ir poniendo algo”.⁵⁸³ Ileana Soto acota:

[T]odavía se entiende la interculturalidad en muchos espacios de educación intercultural bilingüe como una manifestación folclórica, como un rasgo cultural de los participantes en la fiestita, en la fiesta del Inti Raymi salen a bailar un baile tradicional con sus trajes tradicionales y dicen nosotros somos una escuela intercultural y punto. Se ha mal comprendido lo que es realmente una propuesta diferente de educación y de educación intercultural.⁵⁸⁴

Se develan por otra parte tensiones internas de los pueblos y nacionalidades respecto de su relacionamiento y de las visiones del “Otro” dentro de los mismos indígenas. “[P]rimero, a nosotros, nos ha costado ser interculturales. Hay mucho racismo entre nosotros, entre pueblos indígenas. Los otavaleños se sienten superiores frente a los de Cotopaxi o los salasacas se sienten superiores a los chibuleos, porque apodos los ponen: urcus les dicen... otros pueblos se sienten superiores frente a los amazónicos y a los de la Costa”.⁵⁸⁵ Desde otro lado, Ariruma Kowii, catedrático universitario y literato, mira ciertas posiciones de las nacionalidades desde la autonomía que alimentaban el concepto de plurinacionalidad, la que, sin embargo, en el año 2008, fuera reconocida constitucionalmente:

582 Moya, entrevista.

583 Montaluisa, entrevista.

584 Soto, entrevista.

585 Utitaj, entrevista.

En la práctica, se van consolidando posiciones de ir creando autonomías. O sea, yo pienso que el tema de las autonomías en circunstancias diferentes convendría, pero en realidades como las nuestras, tenemos comunidades que están a 1 km, a una hora a lo mucho, a 2 horas de la ciudad. Entonces, el nivel de interacción, y el tejido social que tenemos es una trama bastante compleja. Además, me parece que aquí, en el país, se quiere proponer al movimiento indígena con la propuesta de las circunscripciones territoriales, una especie de reservaciones indígenas. Yo pienso que eso es hacer realidad el proyecto de la colonia, que planteaba, la república de indios, de negros y de blancos. No, estos planteamientos, digamos, apadrinados por algunos científicos sociales, creen que si hacemos la autonomía, esa es la garantía, para garantizar la continuidad cultural de nuestras pueblos, y a mí me parece que más bien, el ensayo que hace la colonia, es precisamente atomizarnos, y encerrarnos en un espacio que lo convierta en un sitio subalterno y de menor jerarquía y la gente nuestra está convencida de eso, que la ciudad es lo que más vale, y que el campo es lo que vale, ¿no?⁵⁸⁶

Abram planteó retomar el sistema curricular MOSEIB, como meta y avizó una propuesta de interculturalidad para los mestizos, la que difiere totalmente de la propuesta única desarrollada por el Estado ecuatoriano:

Yo creo que, como en una meta, por eso me parece que es tan importante retomar el MOSEIB, como una meta, al final sería de tener un sistema donde hay interculturalidad para los mestizos. Donde ellos aprenden sobre la cultura indígena, sobre la lengua indígena y donde la cultura indígena también esté presente en sus currículos, en sus aulas, como una parte de la vida y como cultura con los cuales uno vive y la parte indígena más bien que es bilingüe con los dos idiomas.⁵⁸⁷

Una visión interesante, ya que hay otros países como Paraguay, donde toda la mayoría de la población habla castellano y guaraní. Prácticas de interculturalidad más efectiva, para todo el sistema educativo se han dado en otras latitudes, tal es el caso de

586 Kowii, entrevista.

587 Abram, entrevista.

la reforma educativa boliviana, donde el sistema educativo es intercultural, no la EB sino el sistema, las propuestas educativas. Claro que hay otro tema ahí en el caso de Bolivia que es el de la implementación, pero digamos, como conceptos, es el sistema el que deber ser intercultural. Entonces, pensaba así, no habría que recurrir a retazos interpretativos de un lado y otro lado, sino tener una propuesta por lo menos desde la lógica del Ministerio de Educación con una propuesta de objetivos básicos de interculturalidad [que deben] ser conseguidos por el sistema educativo, por lo menos por la educación básica.⁵⁸⁸

Cualquier posibilidad de generar una propuesta intercultural para todo el sistema en los sentidos planteados por Matthias Abram, por ahora no tienen mucho asidero, ya que la LOEI del 2011 y su práctica hicieron que se use el término interculturalidad, para plantear una educación única donde el predominio del castellano, sin tener propuestas para la interacción con el otro. La propuesta de Ruth Moya de que se genere todo un sistema intercultural parecería que fue en inicio la perspectiva prevista para la organización de la LOEI de 2011. Hay una propuesta de objetivos básicos de interculturalidad que, tal como ocurrió en el eje transversal de la reforma curricular hispana, consta en un nivel declarativo, pero no permite una interacción de prácticas y sentidos interculturales. No hay, en la propuesta, orientaciones pedagógicas y metodológicas claras que permitan ejecutar la interculturalidad.

Además de desarrollar en el currículo dichas propuestas para operativizar la interculturalidad, estaría el pensar en una

reformulación en que tal vez algún día se puedan otra vez juntar los dos sistemas permeando el mal llamado hispano actual, con todo lo que es la cultura y matriz indígenas [...] también momentos de experimentación con clases mixtas donde sería la verdadera interculturalidad, ahí donde los niños están juntos en el mismo pupitre con una silla al lado de la otra, donde se aprende conjuntamente, sin que nadie pierda lo suyo. Esto creo que debemos al menos discutir como un modelo posible, potencial para el future [...] hay que hablar de ello, hay que verlo como una posible acción para el futuro. Esta, la verdadera interculturalidad, la otra interculturalidad conmigo mismo, es pura teoría.⁵⁸⁹

588 Moya, entrevista.

589 Abram, entrevista.

AVANCES Y RETROCESOS, ACIERTOS E INCONSISTENCIAS EN LA EIB EN ECUADOR

Muchos actores entrevistados coinciden en que el avance o logro más importante del sistema EIB es su misma existencia.⁵⁹⁰ Ileana Soto nos decía que el “haber salido de la invisibilidad, [es un] hecho que no ha sido superado en otros países, es un gran logro”,⁵⁹¹ ella menciona además como avances significativos el hecho de que la EIB nunca perdió contacto con la organización, así como el mantenimiento de la cobertura descentralizada en todo el país.⁵⁹² Para Sebastián Granda, haber logrado armar la estructura del sistema con autonomía es su mayor beneficio. Sin embargo, Granda, consideraba, ya en 2007, que debía evaluarse la pertinencia o no de la autonomía.⁵⁹³

Otro de los incuestionables frutos de la EIB es el hecho de que se desarrollaron procesos de identidad. “que la gente tome identidad, [...] que la gente se concientice”.⁵⁹⁴ Concientización e identidad fueron aspectos cruciales para dar un giro a la dinámica de los pueblos y nacionalidades, se dio un salto cualitativo en vastos grupos humanos que pocos años antes eran *huasipungueros* sometidos a las condiciones más inhumanas de explotación.

Es recién con la EIB que se inicia un proceso de formación de profesores indígenas⁵⁹⁵ y es recién desde que surge la EIB que se dio importancia a la formación docente, a partir del funcionamiento de los IPEIB, se puso énfasis en la producción de materiales, y se dieron experiencias exitosas de escuelas de IPEIB por regiones, así como experiencias docentes locales muy interesantes.⁵⁹⁶ La posibilidad de que los niños puedan aprender en su idioma fomenta el desarrollo de la intelectualidad del niño y les permite acceder desde temprana edad al mundo de la cultura dominante, el mundo castellano hablante. La posibilidad de

590 Soto, entrevista; Kreiner, entrevista; Granda, entrevista.

591 Soto, entrevista.

592 *Ibíd.*

593 Granda, entrevista.

594 Almeida, entrevista.

595 V. Morocho, entrevista.

596 Granda, entrevista.

que esto sea manejado por maestros indígenas, de la misma cultura, de la misma lengua, es un éxito enorme.⁵⁹⁷

Mariano Morocho sintetizaba varios de los aciertos logrados: “[L]as experiencias que tenemos durante los 18 años de la vida institucional que de paso cumplimos el 9 de noviembre de 2006, [es que] hemos logrado incrementar los centros educativos comunitarios de educación básica, de educación media, bachillerato, y también mantenemos los institutos pedagógicos para la formación de docentes. De igual forma los institutos tecnológicos”.⁵⁹⁸ Hasta el año 2007, se tenían también proceso de producción de materiales educativos en diversas lenguas indígenas, proceso de formación de docentes para las diferentes nacionalidades e incluso investigaciones con cuestiones culturales, de conocimiento, de prácticas sociales. Se trató infructuosamente de tener un centro de educación superior que siguiera la propuesta EIB y se tenía como aspiración “contar con un grupo de compañeros, formados como investigadores indígenas”.⁵⁹⁹

El desarrollo lingüístico de las lenguas ancestrales indígenas, según María Quintero, no hubiera sido posible sin que existiera el SEIB, “con todas las limitaciones que ese desarrollo tiene. Pero al menos, eso les ha permitido convocar a los indígenas, tener intérpretes indígenas, escribir las lenguas indígenas, tener alfabeto en lenguas indígenas [...] Una tarea asumida por la DINEIB, sin el apoyo ni del Estado ni de las organizaciones indígenas”.⁶⁰⁰ Al tiempo que Matthias Abram veía como un desafío para el futuro el poder publicar mucho más sobre los saberes tradicionales, los conocimientos, las tradiciones. Codificar y sistematizar la producción sobre estos temas y adaptarlos para libros de texto escolar y en el currículo. A su vez acompañados desde una producción literaria en lenguas indígenas “sin las cuales la escuela no puede vivir”.⁶⁰¹

Desde la legalización de la DINEIB, se ha criticado mucho la existencia de dos sistemas paralelos y, sin embargo, esto ha permitido que se reflexione sobre una propuesta educativa con una identidad diferente.

597 Abram, entrevista.

598 M. Morocho, entrevista.

599 Ibíd.

600 Quintero, entrevista.

601 Abram, entrevista.

Si no se hubiera legalizado la EIB, “si no hubiera ese espacio, habríamos estado subsumidos en el gran sistema nacional, aunque hubiera tenido el sello de un sistema educativo intercultural, que no existe, no habría habido ese espacio de reflexión sobre la necesidad de una respuesta legítima de los pueblos indígenas sobre su educación”.⁶⁰² Ileana Soto, en el año 2007, no podría imaginar que tan solo cinco años después, se volvería a ello: a un sistema nacional con un sello de interculturalidad inexistente en la práctica. El sistema ecuatoriano logró ciertos niveles de suficiencia no vistos antes en otras realidades. Ileana Soto cuenta que, en la realidad peruana, el Estado no fue generoso con una propuesta similar; para la educación bilingüe, se dio un espacio mínimo, “una oficinita en el gran Ministerio de Educación”, desde una perspectiva insuficiente, pues no logran dar cobertura a todos los pueblos indígenas de todo el país y además sin que esos pueblos estén a cargo de su educación.

Luis Macas consideraba que el eje de la EIB era el proceso emancipatorio, pero consideraba que esta perspectiva pudo partir desde otro punto: “La descolonización como forma de liberación o de emancipación implica fundamentalmente desaprender”.⁶⁰³ La propuesta de Macas era partir de una decodificación de todo lo aprendido, ese desaprender como un punto de partida que cuestiona el modelo eurocéntrico y la colonialidad del saber. Macas consideraba que fueron importantes las discusiones, pero quedaron dentro del mismo modelo epistémico eurocéntrico. Por ellos considera que se debió discutir para generar una cosa que venga “desde la esencia nuestra, incluso a discutir los paradigmas. Entonces, ahora ya estamos convencidos de que hay paradigmas de acá y paradigmas del Occidente, pues. Ni en eso nos poníamos de acuerdo, creó una confusión”.⁶⁰⁴ Esta perspectiva enfocaba de entrada un problema que sería fundamental y que era un eje y un punto de partida sobre el tipo de educación que se quería hacer.

Este proceso emancipador no logró darse de manera adecuada, aunque diversos factores se convirtieron en obstáculos para el desarrollo de la propuesta EIB. Dificultades propias de un proceso que lucha contra corriente y que a la vez no puede ser visto desde los ex-

602 Soto, entrevista.

603 Macas, entrevista.

604 *Ibíd.*

tremos de la magnificación o de la excesiva criticidad, tal como nos lo recuerda Ileana Almeida: “No hay que ver y poner en el pizarrón todos los errores del EB y nada de lo positivo, porque la EB ha ayudado a crear una conciencia de pueblo, ha ayudado a elevarse intelectualmente a la gente, se han formado políticos, se han formado ahí profesores”.⁶⁰⁵

Un tema crucial para la puesta en marcha de la EIB fue el que la propuesta pueda tener un carácter nacional, sobre todo garantizando los procesos de calidad. Era un gran reto consolidar una visión sistémica y consolidar a escala de país las experiencias llevadas a cabo en comunidades. Entonces se dieron dos posiciones: la primera (minoritaria), que planteaba darse el tiempo correspondiente para profundizar en los mecanismos que garantizarían la calidad educativa, y otro segmento, desde una visión más política, que decía que, si se espera hasta profundizar la calidad, ya cambiaría el gobierno y se perdería la oportunidad de que a EIB sea a escala nacional y legalmente reconocida: tener un sistema con la cobertura del universo definido desde el inicio y la calidad se irá logrando en el proceso. Esta segunda tendencia fue la que e impuso.⁶⁰⁶

Según Sebastián Granda, el momento en que se institucionalizó, la EIB perdió “ese filo político [...]. Mientras más se consolida de manera institucional la EIB, [...] la preocupación es [sobre todo] una preocupación técnica”.⁶⁰⁷ Quizá se podría partir de otro aspecto crucial que moldeó el carácter de la EIB institucionalizada, que tiene que ver con el carácter comunitario de la misma y los niveles de participación de la comunidad en el desarrollo y orientaciones de su educación. Antes de la institucionalización, las comunidades tenían control sobre sus docentes; estos estaban más vinculados con las mismas e incluso interactuaban en la vida social de la comunidad, como referentes para ser consultados, incluso en temas de vital importancia para la vida comunitaria. Desde la institucionalización de la EIB, las comunidades ven que hay un ente regulador y dejan a la DINEIB este papel. Los docentes saben que ahora no responden a la comunidad en sí, si no a la DINEIB, quien les paga el sueldo. Incluso imitan prácticas de la escuela hispana:

605 Almeida, entrevista.

606 Moya, entrevista.

607 Granda, entrevista.

dar la clase y marcharse, olvidando su rol original de cercanía con el entorno donde trabajan.

Los maestros ya no viven en la comunidad y este factor, que parece tan simple, influye mucho, no solo desde la cercanía a la comunidad de aprendizaje, sino en la construcción y dinamización cultural, como lo dice Marcelo Cerda: "El maestro bilingüe tiene que [...] vivir en la comunidad, participar de sus fiestas y sus tradiciones y, lo que es lo principal, su minga. La minga nunca debemos olvidar[la], por cuanto es nuestra tradición, de nuestros ancestros".⁶⁰⁸ A finales de la década de los noventa, en el contexto de las redes educativas (PROMECEB y Redes Amigas) existían redes bilingües y, dentro de su normativa general, se potenciaron los mecanismos en la participación social, en particular desde la rendición de cuentas, que podían tener control de los gastos de la institución educativa, desde la tercerización de ciertos gastos de los planteles hacia la comunidad, también se dotó a los padres de familia de otros mecanismos de control del proceso educativo. A pesar de todo, no se consideró de manera adecuada el control comunitario sobre la calidad de la educación ni se brindaron elementos para que las comunidades se sintieran capaces de opinar sobre este tema y su pertinencia.

A escala organizativa, no se dieron "los elementos conceptuales que tenían que ver con la calidad de la educación [...] que sea útil para la vida, que sea útil para la organización, que facilite el diálogo intercultural, etc., etc., que sea una pedagogía dialógica".⁶⁰⁹ Esos temas, a decir de Ruth Moya, se fueron desplazando hacia las agendas particulares de las agencias que colaboraban con la DINEIB.⁶¹⁰ Posteriormente, la participación comunitaria se redujo a la convocatoria a las movilizaciones, cuando esta puede ser didáctica, ya que se puede hacer un currículo basado en la solución de problemas donde se convoca a la comunidad, un aspecto que no se hizo.⁶¹¹

Quizás el no haber enfocado como prioritaria la calidad educativa significó que la concreción de la propuesta pedagógica, haya sido vista por varios entrevistados como uno de los aspectos más dé-

608 Cerda, entrevista.

609 Moya, entrevista.

610 *Ibíd.*

611 Ramírez, entrevista.

biles.⁶¹² El aspecto pedagógico quedó subsumido al desarrollo administrativo de la jurisdicción.⁶¹³ “[N]os falta trabajar en la cuestión propiamente educativa. Lo que es trabajo con padres de familia, trabajo con los mismos niños y con los mismos educadores para que nos liberemos de esta dependencia de las capacitaciones y de las teorías de afuera y de la gente que venga a darnos alguna cosa que supuestamente es novedosa, que al final son solo palabras y nada más”.⁶¹⁴

Sin embargo, en ello pueden encontrarse aspectos positivos como son el haber colocado sobre el tapete el hecho de que de todo el sistema educativo era deficiente, a todo nivel; así como haber colocado en la discusión temas como el acceso, la permanencia, la subescolarización y la calidad.⁶¹⁵ Desde los mismos días de gestación de la propuesta, se comenzaron a discutir dos temas cruciales que siguen sin resolverse: la pertenencia de la educación de acuerdo al lugar donde se estudia y, de la mano de esta, la diversificación curricular. Ambos temas que tampoco fueron logrados en los casi 20 años de EIB autónoma y descentralizada.

En otros sectores (Cayambe), sin embargo, se desarrollaron procesos importantes que pudieron ser replicados, tales como el seguimiento y la asistencia técnica. Desde metodologías que partían de capacitar a los docentes en una experiencia real, se pasaba a la reflexión de acuerdo al tema, la conceptualización y una aplicación. Este proceso iba acompañado con estrategias de seguimiento y asistencia técnica: “[D]ar clases demostrativas yo, tener una persona que les acompañe siempre, cuando dan la clase, retroalimentándolos u observando la clase. El profesor da la clase y nosotros los observamos, el técnico observa y después hay una retroalimentación”.⁶¹⁶ Pero siempre se trataba de que se evidenciara el aprendizaje en los niños. “Si no llegamos a tener evidencias con los niños, de pronto no hay nada”.⁶¹⁷

Matthias Abram veía como algo muy importante para la cualificación de la EIB, levantar su nivel teórico educativo, entendido como la necesidad de contar con una generación de jóvenes e indígenas

612 Soto, entrevista; V. Morocho, entrevista; M. Morocho, entrevista.

613 Utitiaj, entrevista; Soto, entrevista; Montaluisa, entrevista.

614 Montaluisa, entrevista.

615 Moya, entrevista.

616 Terán, entrevista.

617 Ibíd.

bien preparados con excelencia académica. No desde carreras a distancia donde se corre el riesgo de no aprender lo suficiente. Esta generación de jóvenes docentes debería, según Abram, estar excelentemente formada en todo lo que es el contexto, desde la lingüística, la pedagogía y la sicología infantil.⁶¹⁸

Además de lo metodológico y de la capacitación docente, para garantizar buenos aprendizajes en los niños y niñas, es crucial una formación adecuada de los docentes. No es suficiente que tengan un alto nivel de conocimiento de los temas que enseñan y de las formas como lo hacen. Por ejemplo, en matemática, no solo es importante que conozcan la didáctica de esa ciencia y que la puedan aplicar; si el docente no tiene un manejo adecuado de conceptos, un profundo conocimiento de procesos matemáticos, puede incurrir en errores que serán reproducidos por los estudiantes. Sebastián Granda, en esa línea, nos decía que aun contando con el mejor plan de estudios o una excelente propuesta pedagógica, y materiales, teniendo incluso el apoyo absoluto del Estado en financiamiento, son claves los actores que recrearán todo eso en el aula.⁶¹⁹

Yajaira Terán consideraba necesario que, desde la capacitación, puedan surgir procesos de reestructuración curricular, una reestructuración desde las bases, conformadas por equipos de docentes formados. Estos equipos serían los que determinen los contenidos de las áreas y que también sean el motor que dinamice la construcción de textos, “pero ¿dónde está la historia?, ¿dónde está el texto? Hay textos de la conquista, pero no hay textos que digan miren a Atawallpa, les digo, ¿por qué no crear personajes a Atawallpa niño, Rumiñawi niño?”⁶²⁰ Y esa era otra de las carencias del modelo, el no haber podido generar textos para las diversas áreas, que sirvan de ayuda al proceso de enseñanza y que al mismo tiempo recreen los fines del MOSEIB.⁶²¹

La DINEIB nació siendo parte del Estado y también era parte del movimiento indígena, pero, a decir de Ileana Soto, a ratos solamente miraba al Estado y daba la espalda al movimiento indígena, desde una ambigüedad que puede paralizar los sentidos de funciona-

618 Abram, entrevista.

619 Granda, entrevista.

620 Terán, entrevista.

621 Ibíd.

miento del sistema.⁶²² Sin embargo, aun siendo parte del Estado, no recibió la atención adecuada, pues el financiamiento siempre fue escaso. “[U]no tiene para pagar el profesor, pero no tiene para tizas, para un pupitre, no tiene para nada, o sea no te da el Estado”.⁶²³ El Estado ha brindado competencias para ordenar, pero no fue puntual en el tema de subsistencia. “Para el Estado, no somos política prioritaria, somos una [...] como se dice, se acepta, [...] se les da un espacio que ojalá puedan morir por inanición, ese es el mensaje que nos dan los gobiernos, desde que nos hemos creado”.⁶²⁴

La descentralización de la DINEIB, tanto en el ámbito técnico y financiero, así como en la participación comunitaria, daba libertades que fueron desaprovechadas por los directores de la institución. Más bien fueron las organizaciones COFENIAE, CONAIE, CONAICE o a veces la FEINE y FENOCIN y hasta las nacionalidades quienes enviaban las resoluciones. La normativa que garantizaba la descentralización y, sobre todo, los principios, fines y objetivos del Modelo. Estas instancias daban las premisas para la conducción del sistema, a la vez que las formas para trabajar de manera coordinada con las nacionalidades y la institucionalidad estatal. Así, se generó un plan de desarrollo estratégico, para 15-20 años para generar procesos de disciplina en la gestión institucional, trascender los planes operativos anuales que hacían que el sistema se moviera al vaivén de los políticos, o a las visiones particulares del director de turno.⁶²⁵ Para el año 2007, la evaluación que hacía Luis Montaluisa, consideraba importante la descentralización en el ámbito de nacionalidades, incluso, decía, los waorani lograron tener una dirección propia independientemente de la provincia en la que vivan. Pero Luis Montaluisa, a la vez, era autocrítico en manifestar que este personal necesitaba más preparación, que además haya sido prevista con anterioridad para que asuman adecuadamente el nivel directivo.⁶²⁶

En los temas de administración de la DINEIB, se tenían diferentes prácticas, era una al nívea escala nacional y otras en cada

622 Soto, entrevista.

623 Ramírez, entrevista.

624 Ibíd.

625 Utitiaj, entrevista.

626 Montaluisa, entrevista.



provincia. “El tema del modelo institucional de la EIB en Ecuador es un tema para analizarse. Creo que los mayores desafíos que estas direcciones han tenido han sido justamente los temas de los docentes, pues los maestros, el crear una escuela, implica tener una partida presupuestaria”.⁶²⁷ En ese contexto, la ayuda de la cooperación internacional era importante, especialmente para la supervisión, asistencia técnica y capacitación, que no eran atendidas por el Estado. Luis Macas considera que el no aprovechar adecuadamente los espacios de gestión de la DINEIB fue una falla. Es autocrítico al decir que, al principio, no hubo una preparación adecuada para administrar la educación, no hubo gerentes sino dirigentes que tuvieron que asumir dicho rol y que luego hicieron que se perdieran cuadros importantes al transformarse en burócratas, casi de manera general. “Si tú vas a la Dirección Provincial, no encuentras diferencia con la Dirección de Educación Regular, tanto a escala nacional, como en provincia, casi no hay diferencia. Entonces yo digo, ¿qué estamos haciendo?”.⁶²⁸ Ileana Soto acotaba: “ha habido ceguera de la dirigencia del movimiento indígena, de las posibilidades que representa el espacio educativo institucionalizado en Ecuador”.⁶²⁹

Limitar la burocratización fue un desafío; en 2007, se miraba como “una masa burocrática indígena, [que debe] demostrarle al país que puede construir una propuesta diferente, [...] la burocratización de los indígenas en el Estado ha sido otro de los elementos que ha atentado contra la construcción idónea de una propuesta de EIB”.⁶³⁰ El nivel de burocratización llegó a extremos “de no estar satisfechos sino se tienen su casa, su escritorio, su teléfono y su camioneta con su chofer en cada una de las provincias del Ecuador. Mientras se descuida la formación de los maestros, la pedagogía misma, la propuesta pedagógica y lo que está pasando en las aulas y en las familias; o sea, eso sí se ha descuidado”.⁶³¹

La distribución de funciones administrativas se hacía respondiendo a criterios diversos, sin siempre lograrse acuerdos entre la DINEIB y las organizaciones. Generalmente las tensiones eran entre

627 Quintero, entrevista.

628 Macas, entrevista.

629 Soto, entrevista.

630 Quintero, entrevista.

631 Soto, entrevista.

la DINEIB y las organizaciones indígenas FEINE y FENOCIN, “sobre todo con los evangélicos (FEINE), porque [...] eligen [...] un representante de cada nacionalidad o eligen las organizaciones indígenas. El momento que eligen las organizaciones indígenas (FEINE, FENOCIN, CONAIE) no hay problema. El momento que eligen las nacionalidades está la tensión”.⁶³² Esta tensión se da porque la FEINE concentra su población en tres provincias de la Sierra central y pertenecen solo a la nacionalidad kichwa, con lo cual ellos se sentían excluidos de las decisiones y de las posibilidades de incidir en los puestos directivos de la DINEIB. Víctor Morocho, oficial de educación de la FENOCIN en el año 2007, ilustraba aquello: “[P]rimero inició de forma participativa, hablemos, hasta el gobierno de Mahuad, 2000, 98, por ahí. Inclusive la FENOCIN tuvo un director nacional, Luis Alberto Andrango. Había participación de los actores, un poco por lo menos para poder hacer, como dice, supervisar por las propias organizaciones, [...] pero después la CONAIE hizo un pacto con el gobierno de Mahuad y se acabó todo eso, se ‘conaiezó’”.⁶³³ Luego manifiesta que incluso a inicios de 2004, el diputado Quishpe propuso una Ley para que la EIB fuera “una propiedad privada de la CONAIE [...] que nosotros, como FENOCIN, tuvimos que frenar, frenar eso”.⁶³⁴

Santiago Utitiaj, ex director de la DINEIB, nos contaba detalles de estas tensiones:

En la dirección de políticas educativas, predominan los kichwas, dándose una especie de colonización ideológico-política de los más numerosos hacia los más pequeños. Desde el año 2000, se promovió la participación efectiva de las nacionalidades para que definan las políticas educativas y que estén representadas; por eso se creó la comisión nacional interventora, donde estaba un representante de cada una de las nacionalidades y no como antes, donde la elección de las autoridades de la DINEIB a escala nacional la hacían la FEINE, FENOCIN, CONAIE, FEI, FENACLE y no sé quien más, [...] y se ponían de acuerdo y nom-

632 Granda, entrevista.

633 V. Morocho, entrevista.

634 Ibíd.

braban al director, tomando en cuenta que algunas de estas organizaciones no tenían ni siquiera escuelas bilingües en sus territorios.⁶³⁵

Quintero, desde su visión, subraya estos aspectos. “Si bien en el 90 las contradicciones eran entre el indígena y el no indígena, ahora, en 2007, lo que vemos en el sistema educativo son las contradicciones al interior, [...] hay unos cuestionamientos frente a la concepción hegemónica de lo kichwa; yo hablo de la kichwización de la EIB”.⁶³⁶

A decir de Mariano Morocho, el momento de la elección de autoridades era muy conflictivo, pues todos querían ser autoridades y se veían con derecho a ese cargo, pero nadie quería ceder. Si a eso se une el hecho de que los partidos políticos del gobierno de turno, querían vincular a sus cuadros no solo en la institución sino en las propias organizaciones, como parte de la estrategia del poder para debilitar el proceso de EIB, los problemas se agudizaban.⁶³⁷ Por ello se veía como un desafío el pensar en una nueva forma de organización de la Dirección Nacional, con innovaciones en la administración.⁶³⁸

Para Luis Montaluisa, en el año 2007, el movimiento indígena vivía y se mantenía en las comunidades debido a la EB. Pero no así las organizaciones que, desde entonces, mostraban división y punja de liderazgos. El rol de la organización es también el de arreglar problemas de las nacionalidades, servir de nexo; pero eso no lo han podido hacer, pues perdieron toda credibilidad.⁶³⁹ Si el nexo del movimiento indígena era la EIB, es comprensible que la atomización y debilitamiento del mismo se haya acrecentado desde que la LOEI restó autonomía a la EIB y la sometió a la rectoría del Ministerio de Educación. Según Ileana Soto, fue desde la propuesta que no se logró armar una respuesta pedagógica coherente con trascendencia política. Desde ahí mismo se empezó a distanciar la propuesta del movimiento indígena de la propuesta educativa, al punto que, cuando las organizaciones miran su educación, se dan cuenta de que están andando por caminos totalmente diferentes.⁶⁴⁰ “[Las] tesis de la rei-

635 Utitiaj, entrevista.

636 Quintero, entrevista.

637 M. Morocho, entrevista.

638 Abram, entrevista.

639 Montaluisa, entrevista.

640 Soto, entrevista.

vindicación por la EIB, los indígenas metidos en la política nacional han abandonado, [...] ellos no acompañaron a aquellos indígenas que están en el Estado cumpliendo en el día a día todos los desafíos para consolidar la EIB”.⁶⁴¹ La participación en la gran política resquebrajó la unidad del movimiento indígena y de las nacionalidades.⁶⁴²

Se reprodujeron vicios del sistema burocrático nacional, como el tráfico de influencias, que a decir de Kowii, incluso superan a los del sistema hispano, pues mientras en este último se realizan concursos y gana el perfil más adecuado, medido por ciertas preferencias; en el sistema bilingüe, es la autoridad máxima del sistema quien nombra, sin incurrir en concursos, sino simplemente desde la voluntad y criterio del director.⁶⁴³ Lo mismo ocurría en los cargos administrativos de la DINEIB, desde las dirigencias de las organizaciones indígenas. En los inicios de la DINEIB, se pensó que el nombramiento de profesores, educadores, funcionarios fuera hecho por la dirigencia de las organizaciones para darles un papel protagónico, para evitar que se piense que se desligaba al espíritu comunitario. Posteriormente, la DINEIB se convirtió en el espacio donde llegaron los parientes y amigos, incluso sin saber la lengua indígena. Se vio a la institución como un reparto entre dirigentes, “problema que usted va encontrar en todo cargo, en el cargo de diputados igualmente son parientes del uno, parientes del otro”.⁶⁴⁴ “[N]o tiene sentido de educación bilingüe cuando no hace su propio modelo, cuando está copiando; entonces, por eso es un fracaso, [...] más bien ha sido para satisfacer las necesidades o demandas de empleos de los indígenas, [...] y muchos de ellos se hacen profesores por conveniencia, por [son] amigos de dirigentes, porque un poco ahí está quienes manejan la distribución de esta situación”.⁶⁴⁵

Para ser profesor de educación bilingüe, se necesita que, además del español, sepa una de las lenguas de las nacionalidades, pero los dirigentes presionaban al director y le obligaban a poner a alguien que no sabe, porque dicen que es buena gente. “Imagínese al extremo que

641 Quintero, entrevista.

642 M. Morocho, entrevista.

643 Kowii, entrevista.

644 Montaluisa, entrevista.

645 V. Morocho, entrevista.

llegué, que yo tenga que tomar las pruebas de bilingüismo de cada uno de los aspirantes”.⁶⁴⁶ Las nacionalidades más pequeñas –sionas, secoyas, cofanes– han tomado el bilingüismo con toda seriedad, todos saben su lengua ancestral. Pero entre kichwas y shuars, sobre todo kichwas, “se han dado estas vivezas [...] a veces han traído hasta cambiando la cédula”.⁶⁴⁷ La reproducción del nepotismo, criticado en la sociedad dominante, produjo una gran decepción en las bases. Se generó desconfianza al interior, al ver que algunos sacaban tajada para su beneficio personal y familiar. Muchos de los que aspiraban a ocupar altos puestos en la dirigencia de las organizaciones indígenas tenían en mente ocupar puestos públicos, para favorecer principalmente a sus allegados. Desde el criterio de autonomía, el Estado supuso que la propia DINEIB sugeriría los mecanismos de control, pero estos no existen, o sea, no hay quien verdaderamente ponga orden, pues ni la misma DINEIB es capaz de ponerla.⁶⁴⁸

Los posteriormente diputados fueron maestros indígenas, estuvieron involucrados en los 70, en la lucha por los aspectos étnicos, indígenas, lingüísticos. Para el año 2007 y hasta la actualidad (2017), han sido alcaldes, diputados, prefectos. Son actores que han tenido una vinculación con el movimiento político indígena y su formación y liderazgos son los frutos concretos que ha lanzado la EIB. Sin embargo, vista en perspectiva, la EIB no ha cosechado estos frutos, porque estos representantes del pueblo indígena que incidieron e inciden en la *real politik* no contribuyeron al fortalecimiento de los aspectos coyunturales que enfrenta la EIB⁶⁴⁹ y posteriormente fueron inclinando sus intereses y apoyos de acuerdo a las diversas coyunturas políticas y muchos de ellos también colaboraron con la atomización y debilitamiento del movimiento indígena, cayendo en prácticas clientelares, que llegaron a su cúspide cuando no pudieron hacer nada frente a la LOEI de 2011 y sus reformas contrarias a la historia y conquistas ganadas por la EIB.

El divorcio entre quienes hacían la EIB y la dirigencia de las organizaciones políticas, acusándose mutuamente de aprovechamientos particulares de la institucionalidad, fue también en contra de

646 Utituj, entrevista.

647 Montaluisa, entrevista.

648 Moya, entrevista.

649 Quintero, entrevista.

la credibilidad de la EIB y que dio posteriormente, en el gobierno de Correa, sustento a su discurso de “corporaciones indígenas”, uno de los argumentos para acabar con la autonomía de la EIB. No se corrigir supo a tiempo estas rupturas, y aquello trascendió a la estructura del movimiento indígena que actualmente se encuentra en uno de sus momentos más débiles. En 1988, cuando se creó la DINEIB, fue la fuerza organizativa la que hizo que el gobierno aceptara los pedidos del movimiento indígena y sus derechos a la educación. En ese tiempo, no se tenía representación política en el Congreso Nacional. En el año 1991, pasaron leyes que beneficiaron a los pueblos ancestrales en el Congreso, “no teníamos un diputado, nadie en el gobierno [...] y pasó la ley, para que la DINEIB tenga su propia legislación y todo. Pero, desde 1995, que tenemos diputados, no hemos conseguido nada para la educación bilingüe y tampoco para las poblaciones”.⁶⁵⁰

Los procesos comunitarios desde visiones de mejoramiento integral de la comunidad se dieron hasta el año 96. Desde ese año, se descuidó la salud, la educación, vialidad y comunicación. El trabajo del educador comunitario no era meramente educativo, “porque, cuando nosotros trabajábamos en Cotopaxi, trabajábamos por la tierra, la luz, la telefonía, el agua”.⁶⁵¹ Desde el 96, cuando se tuvo como perspectiva la captación del poder político del Estado se perdieron visiones locales. Para el año 2002, cuando PK apoyó a Lucio Gutiérrez, “recién nos dimos cuenta de que asumir el poder del país no es respuesta para los pueblos indígenas, incluso llegar a ser ministro no tiene nada que ver con erradicar la pobreza”.⁶⁵² En el año 96, se acabaron los procesos y las reivindicaciones sin la mediación del brazo político electoral, sin el PK. La participación política “nos distrajo de las verdaderas necesidades, porque luego vino la asamblea, se apoyó la Asamblea [Constituyente del 98], ¿qué ganó la educación?, solamente los derechos colectivos y un párrafo que dice se tendrá la educación bilingüe, es un párrafo, estamos colgados de un párrafo de la Constitución”.⁶⁵³

650 Montaluisa, entrevista.

651 Ramírez, entrevista.

652 Ibíd.

653 Ibíd.

Cuando la Constitución del 98 no reconoció la plurinacionalidad, el movimiento indígena, articulado en PK, abandonó la tesis de la plurinacionalidad y asumieron otra agenda política: municipios étnicos, juntas parroquiales, abandonando la discusión del tema autonomía. “[...] el contexto actual para la nueva Constitución, está el terreno abonado si es que los indígenas [retoman] la tesis de la plurinacionalidad. Eso obliga al Ecuador a replantearse la noción del Estado, el Estado y las autonomías indígenas”.⁶⁵⁴ En efecto, la Constitución de 2008 reconoció la plurinacionalidad y la interculturalidad como un carácter del Ecuador ecuatoriano y desde la legislación que aterriza el articulado constitucional se fueron expresando aspectos relativos a la distribución territorial; sin embargo, desde el hiperpresidencialismo correísta, y la atomización del movimiento indígena, la concreción del tema plurinacional fue diluyéndose, hasta quedar en un segundo plano.

El movimiento indígena no ha estado exento de la elitización que constituye la estructura y ontología de la sociedad nacional. Hay una élite y una burguesía indígena que utiliza lo indígena como medio o catapulta para lograr más espacios. Sean funciones estatales más altas, o aquellas que le permitan captar tribuna pública para promocionarse en próximas elecciones, sin preocuparse de elementos puntuales como la EIB. Hay una pérdida de legitimidad del movimiento indígena, hecho que es aprovechado por la sociedad dominante para dividirlos aún más, tal como sucedió en los gobiernos de Gutiérrez y Correa. La aparente unidad y homogeneidad de la organización indígena fue coyuntural y circunstancial. Una vez logrados ciertos derechos, se vio la heterogeneidad de concepciones y posiciones dentro del mundo indígena, y sus personalismos e individualismos.

Otro tema básico ha sido la capacitación y formación docente. Si bien el sistema ha tenido espacios para la formación y capacitación de los maestros, la propuesta tradicional fue la que rigió, la misma educación clásica, tanto en la formación cuanto en el ejercicio profesional. La forma de capacitación de maestros, en todo el sistema educativo del Ecuador, ha sido y es del tipo “cascada”, por la cual se capacita a un grupo de docentes y este grupo lo hace a otro y estos a otros. Cristóbal Quishpe considera que este tipo de capacitación “no gotea para abajo”,

654 Quintero, entrevista.

pues el sentido de la capacitación se diluye. Ante esto, en el EIB se pensó en otros mecanismos de capacitación docente, cursos de una semana o 15 días, en los que “también, en el camino, se perdían”, porque esas ideas recibidas no eran acogidas por el director, fuera por desconocimiento o por falta de voluntad, “usted debe seguir como estábamos”. El llegar con materiales escritos fue también difícil, pues los docentes tienen pereza de leer. Si se llamaba a los directores y supervisores, ellos no decían nada, y posteriormente se buscó convencerles de que les dejen trabajar.⁶⁵⁵

El hecho de que se siga formando desde el mismo sistema tradicional implica que no se darán cambios sustanciales en el sistema educativo. “[N]o hay un proceso de formación, de capacitación para maestros de educación intercultural y bilingüe [...]. Lastimosamente todavía no tenemos nuestra propia universidad nuestro propio sistema educativo para ir formando gente”.⁶⁵⁶ Desde otro ángulo Cristóbal Quishpe Lema considera que la deficitaria formación se debía a las deficiencias formativas de los maestros.⁶⁵⁷ Para ello, Abram consideraba necesaria la vinculación de la EIB con la academia, con varias universidades que la estén continuamente alimentando en investigación o mediación, con evaluaciones, en la formación de cuadros que estén junto a las organizaciones y que trabajen en función del mejoramiento del sistema.⁶⁵⁸ En las etapas previas, la institucionalización del EIB, las universidades cumplieron un rol protagónico en la formación de los creadores de la EIB, pero posteriormente no se explotó adecuadamente la relación con las “almas *mater*”. El rol de las universidades es clave, en la medida en que pueden apoyar el trabajo, e incluso ir apoyando la reactualización del *pénsum* académico. “Y también formar gente con otra cabeza, una cabeza ya no en la homogenización del mestizaje, sino reconociendo que hay una diversidad cultural y [...] una pluralidad”.⁶⁵⁹

Mariano Morocho, exdirector nacional de la DINEIB, era autocrítico cuando manifestaba: “[N]o estuvimos preparados para hacer una educación de esta naturaleza, y [...] asumimos con gran fuerza

655 Quishpe Lema, entrevista.

656 Macas, entrevista.

657 Quishpe Lema, entrevista.

658 Abram, entrevista.

659 Granda, entrevista.

todo un conjunto de centros educativos, sin tener maestros preparados, y claro, en el camino, tuvimos que improvisar muchos maestros y tuvimos que ir formando en el trabajo".⁶⁶⁰ Los títulos profesionales aún del otro sistema no eran garantía de un ejercicio profesional. Pues hacer EIB es bastante más complejo y más difícil, así como también el aprender las lenguas indígenas.⁶⁶¹

Por ello se vio la necesidad de generar formación en tercer nivel desde una cosmovisión, modelo curricular y pertinencia cultural indígenas. Luis Macas fue uno de los impulsores, pero paradójicamente, en un gobierno denominado progresista como el de Rafael Correa, esta propuesta fue descartada por completo. El proceso de legalización de la Universidad Indígena como instancia que daba continuidad en el tercer nivel educativo al sistema EIB fue una ardua tarea que no pudo cristalizarse: talleres de líderes viejos, las mamás, la participación de voluntarios, la reflexión con los compañeros académicos con los compañeros intelectuales. "Fíjate que tenemos tres versiones de la universidad: la primera, que llevamos al Congreso en 1996, 1997, fue un diseño disparatado que queríamos una universidad indígena, pero el diseño fue exactamente igual que el de cualquier universidad, pues, hermano, entonces, mira, desde ahí hemos transitado, hemos ido reflexionando [...] O sea, tú también nos has acompañado en esas reuniones, en esos talleres de la universidad".⁶⁶²

Ariruma Kowii considera, por su parte, que estos aspectos eran los que debían privilegiarse, especialmente si es que se partía del hecho de estar como sistema bilingüe en desventaja, especialmente en lo referente a la capacitación de maestros. Si bien en el 88, dice, se impulsaron procesos acelerados de formación, esto significó también que se estableciera cierto paternalismo de las universidades que, desde un compromiso con el movimiento indígena, no exigían en los mismos parámetros, dejándose pasar tesis que no tenían la calidad adecuada para justificar un estudio de maestría, lo cual, a la larga, fue perjudicial para todo el proceso.⁶⁶³ En las etnias más chicas, aun en el año 2007, se daban

660 M. Morocho, entrevista.

661 *Ibíd.*

662 Macas, entrevista.

663 Kowii, entrevista.

bachilleratos acelerados, que, a decir de Ruth Moya, son, a la larga, soluciones perversas, “porque logras tener tu normalista de mala calidad, o sea son... De ahí yo creo que la DINEIB se ha equivocado en el sentido de escoger procedimientos de carácter remedial para procesos que deberían ser sostenidos en la propia calidad”.⁶⁶⁴

La poca prolijidad en los procesos pedagógicos, las carencias formativas de los docentes, los recursos insuficientes se reflejan en el proceso educativo. Los gestores de procesos EIB que, con ilusión, construyeron su sueño se decepcionan. “Uno, cuando va a las escuelas, a veces se desilusiona. A veces más hablo de las experiencias buenas que de las malas, pero cuando vas a una comunidad y ves que, chuta, [no han servido] todos los esfuerzos que se han hecho”.⁶⁶⁵ Entonces, las incongruencias entre el discurso y la práctica se manifiestan. Esa brecha siempre va a existir y, por otra parte, discurso y práctica son uno solo en proceso de reconstrucción dialéctica, pero, como dice Ramírez, uno de los gestores del proceso EIB, con el paso del tiempo, aun cuando muchas condiciones han mejorado, no se reflejan avances, “[V]as a los 15 años y lo que vez parece más un retroceso que un avance. En el discurso, se ha avanzado, pero, en el aula, no y te desilusionas. Cuando estuve en Cotopaxi, hace unos seis meses, daba pena, porque uno que había hecho todo un esfuerzo y al final, los niños encerrados ahí, aulas sucias. Entonces uno dice ¿hasta qué punto hemos avanzado?”.⁶⁶⁶

También la dinámica de las comunidades fue cambiando. Antes, en las escuelas comunitarias, ingresaban los alumnos porque querían aprender el castellano, pero actualmente el castellano se aprende en la casa, en la familia, en la cotidianidad. Para las mismas nuevas generaciones que no tienen una práctica continua de la lengua, el aprendizaje del idioma ancestral es mucho más difícil.⁶⁶⁷ En otros casos, en los centros infantiles, niños de tres años sabían muy bien el kichwa. Por otra parte, no se aprendía el idioma desde lo bilingüe, no hay una metodología para aprender ese idioma junto con el castellano.⁶⁶⁸

664 Moya, entrevista.

665 Ramírez, entrevista.

666 Ibíd.

667 M. Morocho, entrevista.

668 Terán, entrevista.

Sin contar con que hay toda una resistencia de cierta población a que los hijos entren en un modelo de educación bilingüe. Muchos padres de familia querían que sus hijos aprendan bien español y punto; que si por último debían aprender otras lenguas querían que sea el inglés y si de todas formas querían conocer el kichwa podrían hacerlo en casa.⁶⁶⁹

Quizás se privilegiaron aspectos de corte más antropológico, antes que principios pedagógicos básicos, tales como la capacidad de comprensión de los niños y niñas o la falta de una didáctica apropiada por los profesores. Tampoco se tuvo la capacidad suficiente para lograr que los padres de familia comprendan la importancia de que, en la propuesta educativa, estén temas tales como comunidad, ritualidad, mito y complementarlos con su aspiración: que sus hijos aprendan castellano para desenvolverse en la vida moderna.⁶⁷⁰ Sin embargo, debe tomarse en cuenta que el idioma no es un código presente o ausente, un código lingüístico puede estar por generaciones dormido. “Si tenemos una abuela que sigue hablando kichwa en la casa, ni siquiera yo hablo kichwa, ni mis padres, aun así, ese referente de la abuela se sigue sosteniendo como algo aceptable y algo legítimo en esa familia”.⁶⁷¹

Estas referencias vivas de la lengua, no solo tienen que ver con un miembro de la familia que la hable, puede darse en sentidos de integración comunal; tal es el caso de la población indígena migrante. En la ciudad de Quito, por ejemplo, en la Cima de la Libertad, en San Roque, en la Ermita, en el Mercado Mayorista donde hay mucha vitalidad del idioma. Según Ileana Soto, en el año 2006, se hizo una investigación sobre el kichwa en Ecuador, y se comprobó que ya no hay comunidades monolingües en kichwa, todas son bilingües en diferentes grados y muchísimas ya son hispanohablantes. “No se ha trabajado sobre los idiomas, no se ha dado respuesta a los hablantes de los idiomas, una respuesta técnica, didáctica, concreta y sobre cómo trabajar las lenguas con los niños, con los jóvenes. Las lenguas están muriendo porque no pueden tener vida propia, eso es lo que ha pasado”.⁶⁷²

669 Granda, entrevista.

670 Valiente-Catter, “La educación intercultural”, 33.

671 Soto, entrevista.

672 *Ibíd.*

Ruth Moya también ilustró la pérdida de la lengua en la EIB, lo hace recurriendo a los orígenes organizativos. Recuerda, en los albores de la ECUARUNARI, había una consigna “de la cual ya nadie se acuerda, dice: la lengua kichwa es la herramienta de la educación popular, en estos procesos de capacitación. Entonces, se toma la decisión, incluso algunos dirigentes que no sabían la lengua kichwa, tienen que reaprenderla de distintas maneras, pero tienen que reaprender”.⁶⁷³ En esos días previos a la EIB y a la consolidación del movimiento indígena, la lengua kichwa era vista como una herramienta del conocimiento y para la capacitación política, etc. Pero una vez que se consigue manejar una educación formal donde se entendía que la lengua debía contribuir al desarrollo “de un modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, lo que implicaba recuperar la lengua, los roles de transmisión de lo propio, más bien hasta fue perdiéndose”.⁶⁷⁴

Ariruma Kowii consideraba que los problemas se fueron acumulando y, a pretexto de su autonomía, no hubo mecanismos adecuados para generar control y rendición de cuentas, develándose una actitud renuente al cambio.⁶⁷⁵ Mientras la demanda por la EIB aumentaba, con cerca de 2000 nuevos inscritos cada al año⁶⁷⁶ y con los pedidos de cada comunidad de tener su centro educativo, lo cual, a decir de Mariano Morocho, dificultó “en vez de fortalecer una grande”.⁶⁷⁷ Con el tiempo, con la generación de “grandes” planteles del milenio y el cierre de escuelas comunitarias, se vio la importancia de estas unidades pequeñas en cada comunidad.

Una oferta que cada vez perdía de vista lo pedagógico, una demanda en aumento, problemas financieros para cubrir dicha demanda y pugnas por la administración del sistema, condujeron a que el sistema EIB merme paulatinamente su calidad y las expectativas de la población, reduciéndose la EIB a la atención de una población en particular: los indios pobres.

673 Moya, entrevista.

674 *Ibíd.*

675 Kowii, entrevista.

676 Ramírez, entrevista.

677 M. Morocho, entrevista.



Te cuento un caso nomás, de cuando estuve en Cotopaxi. Los evangélicos van a las hispanas y los católicos a la bilingüe; los ricos indígenas van a la hispana, los pobres indígenas van a la bilingüe. Me quedé loco, digo si esto no había cuando estaba en el 88, no había esas diferencias, todos tenían una educación [...] Se hizo una investigación en Cotopaxi, para determinar esos niveles y la indígena estaba mejor que la hispana, *pero ahora todo es una diferencia social*.⁶⁷⁸

Quizás otro hecho determinante en la baja calidad de la EIB se da en la poca confianza que tenían en ella los propios directivos de la DINEIB y los dirigentes indígenas, quiénes no tenían a sus hijos en las escuelas EIB. Por lo general, ellos les tienen en escuelas públicas del sistema hispano, en escuelas fiscomisionales y los dirigentes que ya tienen una mayor jerarquía, en escuelas privadas,⁶⁷⁹ “[P]rimerito el director de la EIB, tiene que practicar, él primero, con sus hijos, que estudien en los colegios bilingües; y después que dé ejemplo a los directores y a los rectores del colegio, que valoren ellos también”.⁶⁸⁰ “De ello podemos concluir o deducir que la EB es para los indios más pobres. Los indios que son directores, profesores para arriba, consejeros, diputados, tienen [a sus hijos] en los mejores colegios, [...] Pero cuando ellos, como dirigentes, a veces se llenan la boca hablando de la EB, [...] y ahí es cuando, ahora, ya no solamente explota el mestizo al indio, sino el indio al indio también; entonces, es general eso”.⁶⁸¹

Y pudo parecer paradójico que aun cuando las escuelas EIB tengan mejor calidad, los indígenas, si pueden hacerlo, prefieran poner a sus hijos en la escuela hispana por cuestiones de estatus, pero esto responde a aspectos más profundos y que no pudieron tocarse, peor erradicarse, como es la influencia de la colonialidad. Como decía Luis Macas, “hay una estructura colonial que ha instaurado un pensamiento utilitario y cosificador que coloniza todo. El colonizador ve a la vida como medio e instrumento para alcanzar dominio y control [...] La EIB no ha logrado recrear o configurar sus propias hermenéuticas, a partir de entender

678 Ramírez, entrevista. Énfasis añadido.

679 Kreiner, entrevista; Kowii, entrevista; V. Morocho, entrevista.

680 Pacha, entrevista.

681 V. Morocho, entrevista.

sus formas de acercarse a la 'realidad'".⁶⁸² Para subrayar la necesidad de que el surgimiento de lo alternativo y liberador no puede surgir desde Occidente, sino desde ópticas diferentes, vitalistas e integradoras.

El mismo hecho de que el sistema se mantuviera durante más de 20 años en condiciones de autonomía y que siga manteniéndose con visos de volver a ser dirigido por los pueblos y nacionalidades, es de gran valía para la historia no solo de los indígenas ecuatorianos sino de toda su sociedad. Consuelo Yáñez nos dice que uno de los grandes fracasos de la EIB es el no haber podido superar la pobreza de conocimientos de la población indígena, el no haber dotado los conocimientos que les permitan mejorar sus condiciones de vida. Otro fracaso es que su cobertura educativa no haya sido legitimada al menos por toda la población indígena comenzando por sus directivos.⁶⁸³ Matthias Abram considera autocríticamente que todos los actores que hacían EIB fallaron en no lograr que diversos sectores de la población tanto mestiza como indígena pudieran conocer, apropiarse y empoderarse de "los logros, los provechos y los lados positivos de la EIB, [...] entonces es obvio que hay que hacer un gran trabajo para que la gente se convenza. Debe estar convencida; si no, no pasa nada".⁶⁸⁴

Diez años después, se puede ver que no se actuó ante las críticas adecuadas, ni se generaron procesos amplios para generar correctivos. Dentro del mismo movimiento indígena, vinieron pugnas por la EIB y por las prebendas que podían conseguirse desde la DINEIB. Desde muchos espacios del Ministerio de Educación y desde sectores "oficiales", vinieron críticas ligeras a la EIB, sin tomar en cuenta todo el esfuerzo intelectual, económico, político, que fue organizar la educación bilingüe.⁶⁸⁵

En el año 2008, se podía ver algunos hechos que iban develando la desaparición de la EIB como sistema en 2011. Se comenzaban a dar contradicciones entre los directores de la DINEIB y los ministros de Educación. "Estamos hecho una colada, que el ministro manda esto, el director lo otro".⁶⁸⁶ Marcelo Cerda consideraba para entonces que debía

682 Macas, entrevista.

683 Yáñez, entrevista.

684 Abram, entrevista.

685 Almeida, entrevista.

686 Cerda, entrevista.

haber una dirección nacional y un ministerio indígena para que se encargara solo de educación bilingüe y cuyo accionar fuera a las bases. Pero también se veían otras perspectivas desde el desarrollo lingüístico. “Que en las escuelas no indígenas se debe enseñar el kichwa. Sí, [porque] el kichwa es una lengua maravillosa”.⁶⁸⁷ Este aspecto fue considerado en el artículo 347 de la Constitución cuando decía que se debe “[a]segurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral”.⁶⁸⁸ Y posteriormente se manifestó, en la LOEI de 2011, como una de las obligaciones del Estado “[i]ncluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales”,⁶⁸⁹ todo lo cual ni siquiera tiene visos de plasmarse hasta la actualidad (2017).

Ileana Soto concebía, en el año 2007, que “debe llegar un momento en que no tenga sentido la EIB para indígenas, [...] como maduración de la propuesta debe llegar un momento en que el sistema vaya comprendiendo la necesidad de esta educación intercultural y bilingüe.”⁶⁹⁰ Si se hubiera dado un proceso como el que vislumbraba Ileana, se habrían sentado bases para llegar a este sistema único y verdaderamente intercultural. Sin embargo, en el año 2011, se volvió a un sistema único, desde una perspectiva homogenizante y mestiza, donde consciente o inconscientemente se quitó de los pueblos indígenas el derecho a que ellos decidan sobre su educación afectándose al desarrollo de la diversidad cultural y lingüística.

Con todas las dificultades o problemas y aun después de ese golpe mortal que recibiera la EIB en 2011 de parte del Estado ecuatoriano con la LOEI como su arma; incluso con la eliminación de escuelas comunitarias, durante los 10 años de correato, la perspectiva de la EIB ecuatoriana es de oportunidades, quizá no desde el tratar de pensar nuevamente un sistema paralelo. Tal vez ahora, después de que, en 2017, a pocos meses de asumir su mandato, el presidente Moreno dijera que entregará nuevamente la EIB a las organizaciones indígenas,

687 Almeida, entrevista.

688 Ecuador, *Constitución 2008*, art. 347, literal 10.

689 Ecuador, *LOEI*, art. 6, literal 1.

690 Soto, entrevista.

es el momento de mirar los errores, retomar el diálogo con las bases e identificar problemas y soluciones. Coincidiendo con María Quintero, 10 años después, “falta mucha tela que cortar” en cuanto a aspectos teóricos, conceptuales metodológicos que deben ser lanzados al debate.⁶⁹¹ Pero al mismo tiempo, desde la teoría y desde la experiencias, se han desarrollado en Ecuador gran cantidad de aportes para poder contribuir a ese debate.⁶⁹²

Como diría Ileana Soto en 2007, el campo de la EIB es enorme, muy vasto, y su apreciación sigue vigente. “La cuestión es ubicar dónde están las posibilidades y quiénes pueden asumir esas posibilidades. Nada de lo que está establecido para educación bilingüe necesariamente está destinado al fracaso y a la derrota en ningún sentido. Incluso las equivocaciones son superables, pero el espacio que tiene la educación bilingüe es enorme, es inmenso, una perspectiva enorme y muy favorable”.⁶⁹³ Volver a la reflexión que invita a la acción para lograr dar ese salto cualitativo en la educación de los pueblos indígenas, en el ejercicio de una verdadera interculturalidad para toda la sociedad ecuatoriana, en la diversificación curricular y en la politización emancipadora. En tantos otros aspectos que puede desarrollarse la EIB, teniendo presente que su potenciación es un aporte directo al mejoramiento del Ecuador como sociedad.

Ileana Almeida, en el año 2007, nos daba sus apreciaciones sobre el gobierno de Correa: “Yo, por ejemplo, no creo que me equivoqué –y ojalá me equivoque–, pero me parece que el gobierno de Rafael Correa no tiene ninguna perspectiva a favor de los indígenas [...] Yo le conocí a él, porque le regalé un diccionario, después nos encontramos un día por ahí y dijo él: no, yo no acepto que hayan nacionalidades ni pueblos indígenas, aquí hay pobres”.⁶⁹⁴ La aseveración de Correa dice mucho de su comprensión del mundo indígena, de su concepción de sociedad diversa y del reduccionismo economicista de sus categorías. Quizá en esa simple respuesta puede sintetizarse toda una práctica de una década de confrontación con organizaciones indígenas, movi-

691 Quintero, entrevista.

692 Ibíd.

693 Soto, entrevista.

694 Almeida, entrevista.

mientos sociales y en particular de la implementación de un proyecto “civilizatorio” de los pueblos y nacionalidades desde diversos ámbitos, desde el extractivismo minero, hasta la cruel, represión pasando por la propuesta educativa de las “escuelas del milenio”.

En 2007, Ileana Almeida contaba: “Él [Correa] dijo que no aceptaba gremios, ni pueblos, ni nacionalidades, que eso no existe. Puede ser que cambie, esperemos, pero tal como van las cosas, en este aspecto de la EIB, no creo que cambien con Correa, ni con [el ministro de Educación] Vallejo”.⁶⁹⁵ Y en efecto, no cambió, sino que cada vez más rechazó su agenda y, como parte de ello, su ataque a los pueblos y nacionalidades desde la conservadora radicalización del carácter punitivo de las leyes concebidas por su mayoritaria bancada legislativa, que dejaron dos centenas de presos políticos, la mayoría de ellos indígenas.

Dos años después del diálogo con Almeida, en febrero de 2009, las relaciones con la CONAIE estaban en tensión y el gobierno, al retirar los fondos del CODENPE, avivó el enfrentamiento con la organización indígena. En ese mes, el presidente Correa daba su primera estocada a la EIB al aprobar una reforma, que era un cambio sustancial en la EIB colocando al SIEB integrado al Sistema Nacional de Educación, “bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado por medio de la autoridad educativa nacional”.⁶⁹⁶ Con ello, la DINEIB se convertía en una dependencia del Ministerio de Educación y su director nacional y directores provinciales pasaban a ser nombrados por parte del ministro y ya no por parte de las organizaciones indígenas. La CONAIE consideró a esto un golpe a su autonomía, en tanto para el presidente Correa, era un ejemplo del papel central del Estado frente al “faccionalismo”.⁶⁹⁷

Ese decreto fue la antesala para la LOEI, cuyas “reglas”, según la investigación conducida por Solórzano Granada, en el año 2014 en comunidades de Cotopaxi, “están fomentando un modelo educativo único y uniforme que, de cierta manera, está influyendo en los cambios

695 Ibid.

696 Resina de la Fuente. “La participación del movimiento indígena”, 321.

697 Ibid., 321.

identitarios en las nuevas generaciones de la población indígena, puesto que no reciben una enseñanza anclada en la realidad local”.⁶⁹⁸

Los testimonios de estudiantes jóvenes corroboran aquello, cuando manifiestan que lo que se privilegia es el aprendizaje de ciencias, emprendimientos e inglés, dejando de lado la cultura indígena, de la cual reciben algunas palabras en kichwa.⁶⁹⁹

CONCLUSIONES

698 María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado, coord. , *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces* (Quito: UPS / Abya-Yala, 2016), 200.

699 *Ibíd.*, 201.



CONCLUSIONES

La implementación de la EIB y el MOSEIB a escala local fue el aspecto más importante al que se refirieron los entrevistados. Este fue el resultado de varias experiencias locales de EIB que terminaron formando la propuesta de la EIB para las diferentes nacionalidades indígenas. La evolución histórica del MOSEIB fue el resultado de diversas experiencias locales que daban forma a una propuesta teórica y de otras que se centraban más en la pragmática y en buscar de soluciones a sus problemas concretos. Esta diversidad asevera que la EIB sigue, en su construcción, un enfoque curricular de abajo hacia arriba (*bottom-up approach*). Inicialmente se debatieron varias posiciones acerca de la forma de educación de los pueblos y nacionalidades. Se dieron enfoques incluso contrarios a la escolarización formal o la institucionalización, pero la necesidad del reconocimiento oficial de la propuesta hizo que esta propuesta adoptara los parámetros formales exigidos por la institucionalidad del Estado. Para todos los entrevistados, la EIB es percibida como una alternativa educativa desarrollada para enfrentar la discriminación y exclusión que sufría la población indígena dentro del sistema hispano.

El convencimiento ideológico, así como la resistencia a la dominación desde este mecanismo y el establecimiento de parámetros para un nuevo convencimiento ideológico contrahegemónico se dan en la arena de la política. El convencimiento ideológico y la obligación de que entren en vigencia los valores occidentales surgieron por la vía de la imposición y desde la invisibilización y eliminación de valores culturales propios. Esto se dio mediante la evangelización en los días de la Colonia. Posteriormente, siguió manifestándose desde diversas formas como me-

canismos de represión a los intentos de resistencia de los pueblos indígenas o desde formas más sutiles, como procesos civilizatorios conducidos por ONG e institutos como el ILV, en contubernio con el Estado, para facilitar la explotación de los recursos naturales de los territorios indígenas. Es en contraposición a estos procesos que se vislumbra la necesidad de una “educación propia”, como una educación que se adecúa a la realidad local, idiosincrasia y axiología. Dentro de este proyecto, su implementación local estuvo vinculada al trabajo desarrollado por el movimiento indígena y por las organizaciones indígenas a escala nacional.

Son la concienciación y las metodologías de la educación liberadora los mecanismos que usan las organizaciones para establecer una nueva ideología. Ideología que, en sus inicios, se manifestaba de manera directa en diversos componentes del currículo. Los enfoques de un nuevo convencimiento ideológico van a las raíces de la propuesta educativa, desde la misma concepción epistémica, que es holística, pasando por la metodología que contradice el carácter jerárquico y llegando a la valoración de la dimensión lingüística como un eje transversal. Enfoques que buscaban potenciar un proyecto político e ideológico de nacionalidad y de ser indígenas. Sin embargo, la colonialidad desde el desarrollismo se ha ido fortificando y, desde la idea de progreso, ha influido en que la propuesta contra hegemónica vaya perdiendo fuerza. A pesar de ello, se lograron importantes conquistas como la inclusión de la mujer en procesos educativos y hacer reales otras metas que antes eran vistas como lejanas, tales como la universalización de la educación y la ampliación de la cobertura. Esto, a su vez, trajo como consecuencia que se mirara de nuevo a la educación como un mecanismo para la incorporación al mercado occidental nacional y transnacional de empleo, bienes y servicios, para producir profesionales y mano de obra calificada.

La EIB es vista como un pilar de la organización comunitaria, cuyos logros se han dado desde la movilización y la resistencia. Es vista como el mecanismo más efectivo que han encontrado los pueblos ancestrales para enfrentar la exclusión y la violencia ejercida contra los indígenas por la sociedad dominante. Por ello, la EIB surgió con una propuesta donde se ejercitaban mejores relaciones democráticas entre los miembros de la comunidad educativa, principalmente entre docentes y estudiantes, caracterizadas por la horizontalidad y la afectividad, aunque

posteriormente se vieran, en algunos sitios, prácticas que contravenían este principio fundante, y que, a decir de ciertos entrevistados, respondían a la influencia del sistema hispano. El debilitamiento de las relaciones comunidad escuela y la institucionalización de la EIB fortalecieron las relaciones con el Estado, lo cual significó que aspectos como el maltrato infantil, que inicialmente no era una práctica de las escuelas EIB reapareciera.

El reconocimiento oficial de la EIB por el Estado ecuatoriano es el principal logro en términos de derechos culturales. La EIB y las bondades del MOSEIB se expresan principalmente en la aplicación de los usos y costumbres de las nacionalidades indígenas. La EIB ha desarrollado una política curricular que intenta preservar el patrimonio cultural indígena. Sin embargo, el reforzar aprendizajes de las lenguas ancestrales ha posibilitado consolidar valores culturales propios, lo cual ha sido difícil desarrollar en las escuelas MOSEIB. Este problema está profundamente arraigado en aquellas escuelas que no tienen maestros bilingües que sean fluidos en ambos idiomas. La EIB nunca tuvo suficientes maestros y, entre su planta docente, siempre hubo un número significativo de maestros monolingües provenientes del sistema hispano que no hacían esfuerzos para aprender los idiomas indígenas. Este factor contribuyó a debilitar el carácter bilingüe de la EIB ecuatoriana.

Los niños indígenas, antes de comenzar la escuela, hablaban las lenguas indígenas en su hogar y no hablaban español. Una vez matriculados en la escuela, eran enseñados por maestros de habla hispana que no hablaban la lengua ancestral. Esto creaba (crea) una barrera lingüística entre profesores y estudiantes. Debido a esto, los procesos de aprendizaje se volvían difíciles, mientras que la enseñanza de lengua materna indígena no se cumplía en la escuela. Esto empeoró debido a la falta de procesos metodológicos para aprender kichwa y el español como segunda lengua, dando como resultado de que ninguna de las dos lenguas se aprende desde una perspectiva bilingüe. El predominio de la cultura mestiza de habla española y el débil carácter bilingüe de las escuelas de la EIB han hecho que algunas familias indígenas, entre ellas algunos familiares de las autoridades DINEIB y líderes indígenas, hayan elegido la educación hispana para sus hijos. Sin embargo, los entrevistados indígenas también afirmaron que la EIB no respondía a todas las expectativas de calidad educativa

que tienen. La EIB aún no ofrece las habilidades suficientes para afrontar las demandas de una sociedad dominante en español.

La influencia del sistema hispano en las prácticas educativas de la EIB y en la implementación curricular distorsiona el significado original de la propuesta teórica del MOSEIB. Este problema no fue fácil de resolver también debido a la falta de producción teórica y científica en lengua indígena. Muchos actores coincidieron en que la aplicación del MOSEIB es difícil debido a la falta de material en los idiomas nativos y los escasos recursos bilingües. Es desde la diversificación y descentralización curricular donde se podrían generar aprendizajes que potencien los valores culturales que fortalezcan las relaciones comunitarias. En términos curriculares, la valoración de la identidad propia se logró.

Algunos entrevistados no conocían el significado educativo del proceso curricular, y sobre todo el significado de su discurso. La mayoría de los padres y estudiantes no conocían el significado específico de la propuesta educativa de sus hijos ni las implicaciones que los cambios curriculares tuvieron. Los entrevistados consideraron la implementación del discurso curricular como un proceso que no proporcionó orientación sobre cómo utilizar la propuesta curricular en la práctica cotidiana. Proceso que no fue fácil para los maestros, al no haber ellos participado directamente en la creación y desarrollo del proceso curricular. El documento original del MOSEIB no tenía suficientes orientaciones metodológicas para apoyar su aplicación en la vida escolar diaria y el nuevo documento desarrollado luego de la LOEI, en el año 2013, es más cercano a la visión occidental educativa que a la concepción filosófica del MOSEIB y de la cosmovisión indígena.⁷⁰⁰ La organización curricular es para las escuelas rurales y no es coherente con la realidad urbana, cada vez creciente.

La EIB ha dado respuestas adecuadas a cuestiones como la posición política y el futuro de las nacionalidades indígenas. El mejoramiento de la autoestima y el compromiso político con las organizaciones

700 Ecuador Ministerio de Educación. Acuerdos 0311-13. Emítase el currículo de educación intercultural bilingüe para los niveles de educación general básica y bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Registro Oficial 94, 3 de octubre de 2013.

indígenas son también abordadas adecuadamente. Según la mayoría de los entrevistados, la formación de la identidad indígena no entra en conflicto con la estructura del Estado-nación ecuatoriano. Los entrevistados se ven a sí mismos como miembros de nacionalidades indígenas, pero a la vez como ecuatorianos. Algunas interpretaciones asumen a la ciudadanía como la capacidad de ejercer la solidaridad con otros miembros de la comunidad. Sin embargo el discurso del progreso y del mercado propio de la sociedad occidental no pudo ser contrarrestado con eficacia.

Si los orígenes de la EIB son el resultado de la organización y la participación, la EIB fue un potenciador de la organización indígena, de su participación política y de su identificación identitaria. Son el liderazgo individual, la organización comunitaria y la dimensión organizativa nacional los que han potenciado la EIB y la participación política de los indígenas no solo en el mejoramiento de la misma, sino en la lucha por sus reivindicaciones de diverso orden, desde las relativas al mejoramiento de sus condiciones de vida, hasta aquellas que iban a la disputa con el Estado. Muchos entrevistados ven, sin embargo, que la politización necesaria para continuar potenciando los procesos EIB en materia de identidad, valores y desarrollo lingüístico se perdió. Otros consideran que esta politización salió del ámbito EIB al dedicarse los esfuerzos a la política partidista y la lucha por el poder del Estado. Unos terceros consideran que la politización se perdió desde que la EIB se institucionalizó y pasó a depender más del Estado que de la comunidad.

El apoyo que la DINEIB dio a iniciativas para reinsertar la escuela con la comunidad, permitió generar otras iniciativas, tales como el desarrollo de microempresas comunitarias o metodologías de enseñanza para mejorar las actividades agrícolas. Pero los procesos organizativos que dieron vida a la EIB, una vez institucionalizada, entraron en disputa. Las organizaciones indígenas disputaban la EIB y la dirección de la DINEIB desde la búsqueda de sus propias prebendas y del crecimiento político particular. En tanto que las nacionalidades disputaban, además de ciertos aspectos administrativos y de capacitación, sentidos de resistencia a una nueva hegemonía, esta vez kichwizante. Al igual que pasó con el MOSEIB, la DINEIB no pudo recrear adecuadamente la propuesta EIB para una población indígena cada vez más creciente.

Interculturalizar la sociedad fue uno de los anhelos y apuestas políticas que definió el movimiento indígena desde la resistencia y como un cambio cualitativo en las formas de relacionamiento. Sin embargo, la sociedad mestiza no comprendió ni valoró lo indígena en la dimensión que tiene como matriz identitaria. La propuesta intercultural surgió desde diferentes concepciones y en un momento histórico, en que esta se pensaba en toda la región. En los inicios de la EIB, se pensaba interculturalizar toda la sociedad, pero el Estado delegó esta tarea a los pueblos indígenas, incluso como un requisito para la oficialización de la EIB. Posteriormente, la reforma curricular del denominado sistema hispano, asume la interculturalidad, pero, sin el eco suficiente, se caricaturizó y se redujo al folclor. Así, no se ve lo indígena desde epistemes, sino desde bailes y trajes típicos; no se asume como una forma de comprender el mundo y menos de querer vivirlo.

A pesar de que la LOEI del año 2011, que unifica los dos sistemas educativos, subraya la interculturalidad, esta dimensión quedó meramente en el nombre. Se sigue manteniendo la separación y jerarquización de la vida social entre el mundo indígena y el hispano-mestizo. No hay una incorporación de hermenéuticas y axiologías indígenas dentro de la educación hispana, sino solo ciertas referencias culturales que no incorporan saberes indígenas. El debate sobre tener uno o dos sistemas para toda la población ecuatoriana, se dio desde antes de que se implementara la EIB. Si desde el año 1989 se establecieron dos sistemas, en el año 2011 volvió a ser uno desde una rectoría única, estatal y mestiza.

El espacio abierto por el nuevo gobierno en el año 2017 para que la EIB vuelva a las manos de las nacionalidades es una oportunidad que debe aprovecharse desde una evaluación autocrítica. Es necesaria la recuperación de la educación por parte de la comunidad, aun continuando vinculadas a los esquemas de escolarización e institucionalización. El espacio abierto desde la estructura estatal, debe partir de amplios diálogos con las bases y los pueblos para la recuperación comunitaria de la EIB desde nuevos enfoques políticos, esta vez más cercanos a los sentidos y pertinencia y privilegiando las visiones locales.



BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, José Luis. "La relación entre el marco teórico de la investigación, la pregunta de investigación y los objetivos de la investigación". *Daena International Journal of Good Conscience* 7, n.º 2 (2012): 174-86. <[http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)174-186.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)174-186.pdf)>.
- Agudelo, Jader. "Pedagogías con raíz latinoamericana: experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente". Tesis doctoral, UASB-E, 2016. <<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5263>>.
- Almeida, Mónica, y Ana Karina López. *El séptimo Rafael*. Quito: Aperimus, 2017.
- Ariño Villarroya, Antonio. "Ideologías, discursos y dominación". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 79 (1997): 197-219.
- Arrobo Rodas, Nelly. *Ver, juzgar y actuar: El método de Monseñor Proaño*. Quito: Pueblo Indio del Ecuador, 2008.
- Bartra, Roger. "El problema indígena y la ideología indigenista". *Revista Mexicana de Sociología* 36, n.º 3 (1974): 459-82.
- Bassegy, Michael. *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham-Filadelfia: Open University Press, 1999.
- Becker, Marc. "Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano". *Íconos*, n.º 27 (2007): 135-44.
- Brubaker, Rogers. *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge (MAS): Harvard University Press, 1992.
- Bruner, Jerome. "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* 18, n.º 1 (1991): 2-21.
- Castro-Gómez, Santiago. "Decolonizar la universidad: La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, compilado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- Cevallos, Alejandro. "Quito: Referentes teóricos metodológicos". *Escuela Otra Hoja de Ruta Educación Popular*, 3 de octubre de 2016. <<http://colivre.net/educacion-popular/blog/quito-referentes-teoricos-metodologicos#>>.
- Cirami, Lautaro. "Relación entre habilidades argumentativas y sistemas de foros virtuales". Conferencia, VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI, Jornadas de Investigación. X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, 2014.

- Conaie (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). *Las nacionalidades indígenas del Ecuador. Nuestro proceso organizativo*. Quito: Tinkuy-CONAIE, 1989.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Bello Horizonte: Auténtica, 1999.
- De la Torre Molina, Carolina. *Las identidades, una mirada desde la psicología*. La Habana: Ruth / Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, 2008.
- De Sousa Santos, Boaventura. "La reinención del Estado y el Estado plurinacional". *OSAL* 3, n.º 22 (2007): 25-46.
- Di Caudo, María Verónica, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado, coord. *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*. Quito: UPS / Abya-Yala, 2016.
- DINEIB. *Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe-MOSEIB*, 15 de septiembre de 1993. A. M. 112.
- Ecuador, *Constitución Política de la República del Ecuador*, Registro Oficial 1, 1 de agosto de 1998.
- . *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.
- . *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial 417, Suplemento 2, 31 de marzo de 2011.
- . *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Registro Oficial 278, Suplemento, 17 de septiembre de 1993.
- Ecuador Ministerio de Educación. *Acuerdos 0311-13. Emítase el currículo de educación intercultural bilingüe para los niveles de educación general básica y bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)*. Registro Oficial 94, 3 de octubre de 2013.
- Feinberg Walter, y Jonas Soltis. *School and Society*. Nueva York: Teachers College Press, 1985.
- Flores d'Arcais, Giuseppe. "La educación: diálogo, convencimiento, consenso". *Revista de educación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España), n.º extraordinario (2004): 221-5.
- Foucault, Michel. *Dits et écrits 1954-1988*. 4 vols. París: Gallimard, 1994.
- Freire, Paulo. "Cultural Action and Conscientization". *Harvard Educational Review* 40, n.º 3 (1970): 452-7.
- Fronzizi, Risieri. *¿Qué son los valores?: Introducción a la axiología*. México DF: FCE, 1995.
- Galvin, Michael. "Power, Subjectivity, *The New Formulation Magazine* 2, n.º 2 (2004).
- Gay, Geneva. "Curriculum Theory and Multicultural Education". En *Handbook of Research on Multicultural Education*, editado por James A. Banks y Cherry A. McGee Banks, 30-49. Nueva Jersey: Jossey-Bass, 2003.
- Gee, James Paul. *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Routledge, 1999.
- Giroux, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico". *Harvard Education Review*, n.º 3 (1983): 1-38.
- González Terreros, María Isabel. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México DF: CLACSO, 2011.
- Gramsci, Antonio. *Educación y sociedad*. Lima: Tarea, 1987.
- Granda, Sebastián. "La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi". Tesis doctoral, UASB-E, 2017.

- Greenwood Parr, Mary. "Leisure Theory and Practice, a Critical Approach". Ponencia, IX Congreso de Investigación en Esparcimiento, Wolfville, 13 de mayo de 1999.
- Guardiola-Rivera, Oscar. "Historia de un asesinato por ocurrir, contado a la manera de una novela policiaca (o colonialidad del poder y el futuro de los estudios culturales en América Latina)". En *Estudios culturales latinoamericanos: Retos desde y sobre la región andina*, editado por Catherine Walsh, 113-28. Quito: UASB-E / Abya-Yala, 2003.
- Kreiner, Anita, coord. *Educación, interculturalidad y ambiente: Experiencias prácticas en centros educativos del Ecuador*. Quito: FLACSO-E, 2012.
- Kvale, Steinar. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Londres: Sage, 1996.
- Kymlica, Will, y Wayne Norman. "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory". *Ethics* 104, n.º 2 (1994): 352-81.
- Lander, Edgardo, comp. *Colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- Laval, Christian. "La escuela no es laboratorio de una empresa". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 346 (2005): 45-50.
- Leyva Solano, Xochitl "¿Antropología de la ciudadanía?... étnica: En construcción desde América Latina", *Liminar* 5, n.º 1 (2007): 33-59.
- López, Luis Enrique, y Wolfgang Küper. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas". Documento de trabajo, Cooperación Técnica Alemana, febrero de 2008. http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf.
- Luckman, Thomas. *La religión invisible*. Salamanca: Sígueme, 1973.
- Luna, Milton. "Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010: Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad". Tesis doctoral, UNED, 2014. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Mluna>.
- Luna Tobar, Luis Alberto. *Monseñor Leonidas Proaño: Pensamiento fundamental*. Quito: UASB-E / CEN, 2006.
- Macdonald, Doune. "Curriculum Change and Post-modern World: Is the School Curriculum-reform Movement an Anachronism?". *Journal of Curriculum Studies* 35, n.º 2 (2003): 139-49.
- MacLaren, Peter. "Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts". En *The Critical Pedagogy Reader*, editado por Antonia Darder, Marta Baltodano y Rodolfo D. Torres. Nueva York: Routledge/ Farmer, 2002.
- Maldonado Ruiz, Luis. "Ecuador: participación política indígena". En *Población indígena: derechos y participación: Aportes al debate multicultural desde la perspectiva nacional y regional*, compilado y editado por Denise Gonzales Zamalloa Ismael Oliva Viguria, 183-97. Lima: Congreso de la República-Comisión de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos, Ambiente y Ecología / Fundación Konrad Adenauer-Programa Regional Participación Política Indígena en América Latina, 2007.
- Marsh, Colin J., y George Willis. *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Nueva York: Pearson / Merrill Prentice Hall, 1999.
- Martínez Novo, Carmen. "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". En *Repensando los movimientos indígenas*, editado por Carmen Martínez Novo. Quito: FLACSO-E, 2009.

- Montaluisa, Luis "Participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe del Ecuador". <<http://www.estudiosindigenas.cl/documentos/documentos%20originales/ops04ecuador.pdf>>.
- Munt, Sally. "Framing Intelligibility, Identity and Selfhood: A Reconsideration of Spatio-Temporal Models". *Reconstruction* 2, n.º 3 (2002).
- Oviedo, Alexis. "Cultura: de la colonialidad a la descolonización". En *Inclusiveness because we can: aspects of discourses and praxes of inclusion, with a focus on education*, editado por Sergio Saleem Scatolini, Milton A. George y Yasmin Hikmat Hannoun, 42-56. Omán: Euro-Khaleeji, 2017.
- . *Discourses and Practices of Curricular Development in Ecuador*. Düsseldorf: Lambert, 2013.
- . "Mestizo-Indigenous Identities and Subjectivities in Ecuador: A View Related to Social Movements and Power". Tesis de maestría, Katholieke Universiteit Leuven, 2004.
- . "Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leónidas Proaño". Documento inédito, 2018.
- Oviedo, Alexis, y Danny Wildemeersch. "Intercultural Education and Curricular Diversification: The Case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB)". *Compare* 38, n.º 4 (2008): 455-70.
- Pachano, Simón. "Ciudadanía e identidad". En *Ciudadanía e identidad*, editado por Simón Pachano, 13-66. Quito: FLACSO-E, 2003.
- Padilla Arias, Alberto. "El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia". *Reencuentro*, n.º 33 (2002): 40-52.
- Paredes, Edison. "Educación y sociedad". Documento inédito, UASB- E. Quito, 2016.
- . "La educación popular: Documento de apoyo para el/la educador/a". Documento inédito, UASB- E. Quito, 2017.
- . *La filosofía y sus laberintos*. Quito: CEN, 2011.
- Pinar, William, William M. Reynolds, Patrick Slatter y Peter M. Taubman. *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Nueva York: Lang, 1995.
- Popkewitz, Thomas. "The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions". *Curriculum Studies* 29, n.º 2 (1999): 131-64.
- Quaghebeur, Kerlijn, Jan Masschelein y Hoai Huong Nguyen. "Paradox of Participation. Giving or Taking Part?". *Journal of Community & Applied Social Psychology* 14, n.º 3 (2004): 154-65.
- Quishpe Lema, Cristóbal. "Educación intercultural y bilingüe". *Boletín ICCI RIMAI* 3, n.º 31 (2001): 9-11.
- Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*. México DF: UNAM, 2006.
- Ramón, Galo. *El regreso de los runas: La potencialidad del proyecto indio en el Ecuador contemporáneo*. Quito: Comunidec, 1993.
- Resina de la Fuente, Jorge. "La participación del movimiento indígena en el proceso político de construcción del Estado durante el gobierno de Rafael Correa en Ecuador (2007-2012)". Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014.
- Restrepo Gómez, Bernardo. *Investigación en educación*. Bogotá: ICFES, 1996.
- Roitman, Karem. "'Longos' and 'Cholos'. Ethnic/Racial Discrimination among Mestizos in Ecuador". *Crise Working Paper*, n.º 58 (2008): 1-28. <<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08bc3e5274a31e0000d60/wp58.pdf>>.

- . *Race Ethnicity and Power in Ecuador: The Manipulation of Mestizaje*. Boulder: First Forum Press, 2009.
- Rodríguez Cruz, Marta. "Amenazas globales, retos identitarios. La educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador." *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, n.º 2 (2014): 68-80.
- Rubenstein, Steve. "La conversión de los shuar". *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, n.º 22 (2005): 27-48.
- Russo, Hugo. "La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?". En *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana siglo XXI*, compilado por Carlos Alberto Torres, 135-45. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- Sacristán, Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.
- Salgado Díaz, Verónica. "Dolores Cacuango: Mama Dulu en la memoria oral de su pueblo". Tesis de maestría. UASB-E, 2015. <<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/4651>>.
- Serrano Ruiz, Javier. "El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 17 (1998): 91-104.
- Sautu, Ruth, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert. *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Schmelkes, Sylvia. "La interculturalidad en la educación básica". Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar, México, 2007.
- Schneck, Stephen Frederick. "Michel Foucault on Power / Discourse, Theory and Practice". *Human Studies* 10, n.º 1 (1987): 15-33.
- Sinclair Bell, Jill. "Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories", *TESOL Quarterly* 36, n.º 2 (2002): 207-13.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1991.
- Stake, Robert E. *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage, 1995.
- Sylva, Erika, Alexis Oviedo y Martha Moncada. *Políticas para una revolución cultural*. Quito: Ministerio de Cultura, 2011.
- Tibán, Lourdes. "La ruptura del ventriloquismo y el establecimiento de normas propias de representación en el pueblo kichwa de Cotopaxi". *Yachaikuna*, n.º 1 (2001): 1-13.
- Touriñán López, José Manuel. "Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación", *Revista Española de Pedagogía* 64, n.º 234 (2006): 227-48.
- Torres, Carlos Alberto. *Education and Neoliberal Globalization*. Nueva York-Londres: Routledge, 2008.
- Torres, Rosa María. "Ecuador: El cierre de la escuela comunitaria Inka Samana". *Otra Educación*, noviembre de 2016. <<http://otra-educacion.blogspot.com/2016/11/ecuador-el-cierre-de-la-escuela-comunitaria-Inka-Samana.html>>.
- Valiente-Catter, Teresa. "La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural". *Alteridad: Revista de Educación* 3, n.º 2 (2008): 24-43.
- Valiente Catter, Teresa, y Wolfgang Küper. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador 1990-1993*. Quito: Abya-Yala / Proyecto EBI-GTZ, 1998.
- Vidal, José Stalin. "¿Por qué Monseñor Leonidas Proaño considera a la educación como un hecho liberador?". Trabajo final de la asignatura Educación y Comunicación para la Paz, UASB- E, 2017, documento inédito, UASB-E, 2017.

- Viñao Frago, Antonio. "La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación". En *Pensar críticamente la educación escolar: Perspectivas y controversias historiográficas*, coordinado por Juan Mainer. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.
- Walsh, Catherine. "Presentación". En *Tejiendo textos y saberes: Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad, la interculturalidad*, compilado por Adolfo Albán Achinte, 11-2. Popayán: Universidad del Cauca, 2006.
- . *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB-E / Abya-Yala, 2009.
- . "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político epistémicos de refundar el Estado", *Tabula Rasa*, n.º 9 (II semestre de 2008): 131-52.
- Walsh, Catherine, ed. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. t. 1. Quito: Abya-Yala, 2013.
- Wardekker, Willem L., y Siebren Miedema. "Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation", *Curriculum Inquiry* 27, n.º 1 (1997): 45-61.
- Yantalema, Bolívar. "Contextualización del SEIB". Documento inédito, DINEIB, Quito, 2005.

ENTREVISTAS REALIZADAS POR ALEXIS OVIEDO OVIEDO

- Abram, Matthias. Guatemala, 20 de abril de 2007.
- Almeida, Ileana. Quito, 6 de marzo del 2007.
- Cargua, Avelino, conversación personal. Chambo, febrero de 2007.
- Cerda, Marcelo. Olalla, 8 de abril de 2008.
- Garcés, Fernando cuestionario respondido por correo electrónico, 5 de junio de 2007.
- Granda, Sebastián. Quito, 22 de marzo de 2007.
- Kowii, Ariruma. Quito, 15 de marzo de 2007.
- Krainer, Anita. Quito, 20 de abril de 2007.
- Macas, Luis. Quito, 13 de marzo de 2007.
- Montaluisa, Luis. Quito, 12 de abril de 2007.
- Morocho, Mariano. Quito, 15 de marzo de 2007.
- Morocho, Víctor. Quito, 8 de marzo de 2007.
- Moya, Ruth. Quito, 22 de marzo de 2007.
- Nina. Mulaló, 17 de marzo de 2008.
- Pacha. San Guisel Alto, 5 de mayo de 2008.
- Quintero, María. Quito, 6 de marzo de 2007.
- Quishpe Lema, Cristóbal. Quito, 5 de abril de 2007.
- Ramírez, Ángel. Quito, 8 de marzo de 2007.
- Soto, Ileana. Quito, 3 de abril de 2007.
- Sisa. Olalla, 8 de abril de 2008.
- Tamia. Turocoa, 8 de abril de 2008.
- Terán Yajaira. Cayambe, 17 de abril de 2008.
- Utitiaj, Santiago. Quito, 8 de marzo de 2007.
- Walsh, Catherine. Quito, 12 de abril de 2007.
- Yáñez, Consuelo. Quito, 19 de marzo de 2007.



EL AUTOR

Alexis Oviedo es graduado en Economía por la Universidad Central del Ecuador. Magíster en Culturas y Desarrollo (2004) y Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación (2009) por la Universidad Católica de Leuven en Bélgica. Su investigación doctoral trata sobre los discursos y prácticas de desarrollo curricular en Ecuador, estudiando el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y los procesos de Reforma Curricular de los años 90.

Durante treinta años ha desarrollado su experiencia laboral con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en Ecuador y otros países de Latinoamérica, entre ellos: Perú, Argentina, El Salvador y Cuba. Ha realizado gerencia, diseño, planificación y desarrollo de proyectos, y consultoría en las áreas de educación, desarrollo comunitario, capacitación docente, desarrollo microempresarial, monitoreo y evaluación. Su experiencia profesional también enfoca temas de inclusión social, cultura y política.

Ha realizado investigación académica en pedagogía social, diversificación curricular, educación intercultural, comportamiento organizacional y metodologías de la investigación. En el año 2017 escribió el texto y el cuaderno de trabajo para Lengua y Literatura del sexto grado de educación general básica y el texto de Lengua y Literatura para el décimo grado, certificados curricularmente por el Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Ha escrito libros y artículos académicos sobre temas educativos, identitarios y culturales y la novela *Arcanos mayores* editada por la Casa de la Cultura Ecuatoriana (2017).

Fue docente de Antropología de la Educación en FLACSO-E y actualmente es profesor de planta del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, donde enseña las asignaturas de Investigación en Educación y Educación para la Paz en el Programa Andino de Derechos Humanos de la misma universidad.



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución académica de nuevo tipo, creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos.

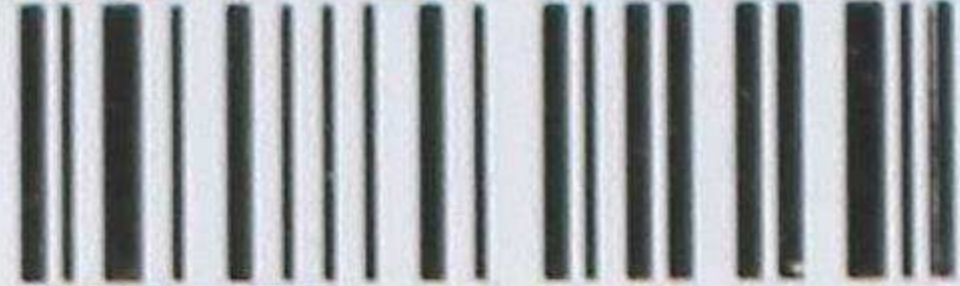
La Universidad es un centro académico abierto a la cooperación internacional, tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración, y el papel de la Subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal forma parte del Sistema Andino de Integración. Fue creada en 1985 por el Parlamento Andino. Además de su carácter de institución académica autónoma, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia), Quito (Ecuador), sedes locales en La Paz y Santa Cruz (Bolivia), y oficinas en Bogotá (Colombia) y Lima (Perú). La Universidad tiene especial relación con los países de la UNASUR.

La Universidad Andina Simón Bolívar se estableció en Ecuador en 1992. En ese año la Universidad suscribió un convenio de sede con el gobierno del Ecuador, representado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador, mediante ley, la incorporó al sistema de educación superior del Ecuador, y la Constitución de 1998 reconoció su estatus jurídico, el que fue ratificado por la legislación ecuatoriana vigente. Es la primera universidad del Ecuador en recibir un certificado internacional de calidad y excelencia.

La Sede Ecuador realiza actividades, con alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros ámbitos del mundo, en el marco de áreas y programas de Letras, Estudios Culturales, Comunicación, Derecho, Relaciones Internacionales, Integración y Comercio, Estudios Latinoamericanos, Historia, Estudios sobre Democracia, Educación, Adolescencia, Salud y Medicinas Tradicionales, Medio Ambiente, Derechos Humanos, Migraciones, Gestión Pública, Dirección de Empresas, Economía y Finanzas, Estudios Agrarios, Estudios Interculturales, Indígenas y Afroecuatorianos.

CDI - BIBLIOTECA UASB



080473



tinkuy

6



La invasión europea a los territorios luego conocidos como América, ocurrida hace más de 500 años, fue el inicio de la colonización. Además del uso de la fuerza, se inició un sistemático proceso de imposición de la cultura dominante y de estrategias de desculturación del pueblo indígena, como mecanismos, para subyugarlo. El resultado fue la resistencia de los pueblos originarios, desde un proceso de lucha por sus derechos, lucha que aún no ha terminado. Uno de ellos era el derecho a la educación que finalmente pudo darse en su propia lengua y hacia la integración intercultural con la sociedad dominante.

Este estudio analiza la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde su reconocimiento en Ecuador (1989) hasta 2007, donde iniciará una nueva etapa para el país y para la educación de los pueblos indígenas.

En esta investigación, además del constructo teórico y metodológico, se contextualiza la EIB y las propuestas de educación para los pueblos indígenas desde la llegada de los europeos hasta el período estudiado. Se estudian los fundamentos de la EIB, su carácter curricular y político, la revitalización de las lenguas indígenas y la crítica a la educación formal que directa y tácitamente implicó la existencia de la EIB. Y se analiza la EIB desde las concepciones teóricas del currículo manejadas por la pedagogía crítica y poscrítica.

ISBN: 978-9942-09-576-3



9 789942 095763



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



ABYA
YALA