

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR**  
**SEDE ECUADOR**  
**COMITÉ DE INVESTIGACIONES**

INFORME DE INVESTIGACIÓN  
**Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989- 2007): Voces**

**ALEXIS OVIEDO OVIEDO**

**Quito–Ecuador**

**2017**

**Resumen:** La dominación de población indígena surgió hace más de 500 años, pero el inicio de la misma marcó el inicio de la resistencia de los pueblos originarios, a la lucha por sus derechos. 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. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), fue legalmente reconocida por el Estado ecuatoriano en el año 1989, pero desde entonces sus discursos y sobre todo su práctica ha variado. Este estudio considera analizarla la EIB ecuatoriana desde su reconocimiento oficial hasta el año 2007, donde iniciará una nueva etapa para el país en general y para la educación de s los pueblos indígenas en particular. Este estudio considera de manera principal las voces de los actores que desde diversas *locus* y roles han participado de los de procesos EIB en esos veinte años.

**Palabras clave:** educación, interculturalidad, currículum

## Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1 .....	5
Contexto teórico y metodológico .....	5
1.1 Contexto del estudio e importancia .....	5
1.2 Perspectiva Teórica.....	8
1.3 El objeto del conocimiento .....	9
1.4 Orientaciones teóricas y preguntas de Investigación.....	11
1.5 Los problemas a investigarse y las preguntas de investigación.....	25
1.6 Metodología.....	27
Capítulo 2 .....	31
La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989 – 2007).....	31
Introducción.....	31
2.1 Educación y resistencia indígena durante la colonización española.....	32
2.2. Experiencias de educación indígena, intercultural y bilingüe anteriores a 1989.....	34
Capítulo 3 .....	48
La EIB vista por sus actores .....	48
3.1. El currículo como instrumento de convencimiento ideológico .....	49
3.2. El currículo en la escolaridad, la construcción identitaria y la interculturalidad .....	59
Conclusiones.....	72
Bibliografía.....	77

## Introducción

La organización curricular de la educación básica en el Ecuador ha tenido cambios importantes en esta última década, en especial a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).<sup>1</sup> Esta ley marca un antes y un después en la organización del currículo oficial de la educación básica, y en especial en la diversificación curricular.

Por ello, es importante mirar nuevamente la situación curricular del Ecuador antes de esta ley, donde eran dos las expresiones curriculares que organizaban la educación básica ecuatoriana: el denominado currículo “hispano” con el cual se educaban los niños mestizos y afroecuatorianos y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para que regularizar la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

Este estudio se enfocará en analizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y el Discurso curricular que la sustenta, vistos desde la pedagogía crítica y considerando como objeto del conocimiento el currículo. Consta de tres capítulos. El primero realiza un desarrollo teórico metodológico, en donde se organizan las bases conceptuales, a partir de lo cual se realiza además una delimitación del estudio. El segundo contextualiza la situación de la EIB desde su perspectiva histórica y además delimita su estudio desde el período de tiempo analizado (1989-2007). El tercer capítulo analiza críticamente diversos aspectos de la EIB, a partir del estudio de dos aspectos cruciales del currículo, concebidos a partir de las visiones que la pedagogía crítica tiene del currículum en diálogo con las interpretaciones realizadas por los diferentes actores y contrastando brevemente con fuentes secundarias en especial bibliográficas. Este capítulo concluye con las conclusiones del estudio.

---

<sup>1</sup> Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, en *Registro Oficial, Suplemento* No. 417, Quito, 31 de marzo de 2011.

# Capítulo 1

## Contexto teórico y metodológico

### 1.1 Contexto del estudio e importancia

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue reconocida oficialmente 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 a 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.<sup>2</sup> 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 embargo, 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 el Ecuador, desde los primeros días de la invasión española a nuestros territorios. Si bien el estudio se centra en los años que van desde el reconocimiento legal de la EIB hasta el 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

---

<sup>2</sup> Luis Macas, entrevista, Quito, 13 de marzo de 2007.

política e identitaria de los pueblos indígenas,<sup>3</sup> es desde su seno, donde los indígenas se han ido constituyendo en los sujetos políticos de momentos históricos del país.

### 1.1.1. Planteamiento y formulación del problema

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

Por el contrario el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) como sistema curricular de la EIB es un modelo generado desde la base (*bottom up approach*<sup>6</sup>), un esfuerzo de los pueblos y nacionalidades del Ecuador que lo construyeron a partir de diferentes experiencias previas de educación indígena, 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 otras experiencias pedagógicas, en especial 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,<sup>7</sup> 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 del MOSEIB también radica en que ambos se desarrollan como una dimensión curricular que toma en cuenta

---

<sup>3</sup> *Ibíd.*

<sup>4</sup> Catherine Walsh, edit, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I.* (Quito: Abya-Yala 2013).

<sup>5</sup> Doune Macdonald, “Curriculum Change and Post-modern World: Is the School Curriculum- reform movement an Anachronism?”, *Journal of Curriculum Studies* 35 No. 2 (2003): 139-149.

<sup>6</sup> *Ibíd.*

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

el componente cultural, ya que “la educación no puede divorciarse de la cultura, [pues] tiene un tono vivo”.<sup>8</sup> Al incorporar a la comunidad y su entorno en el proceso de conocimiento, en especial en los momentos en que es la comunidad quien valora el conocimiento construido en la escuela y convalida la utilidad del mismo para la vida y la identidad indígenas,<sup>9</sup> la propuesta educativa EIB cuestiona el pensamiento eurocéntrico y la colonialidad del saber, así como sus dimensiones occidentales de ciencia, 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 nuestro<sup>10</sup> y nos hace trascender esa atávica colonialidad del ser.<sup>11</sup>

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 (1989-2008). 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 este trabajo sigue la ruta trazada por la teoría crítica de la educación y la antropología de la educación al explorar diferentes aspectos del “Discurso”<sup>12</sup> curricular, como una construcción no dicotomizada entre teoría y práctica.<sup>13</sup> Es por ello que un estudio académico generado desde las dimensiones del discurso, es ni más ni menos importante que 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,

---

<sup>8</sup> Jader Agudelo, “Pedagogías con raíz latinoamericana: experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente”. (tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E). Quito, 2016), 210

<sup>9</sup> Ecuador, *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, Registro Oficial, Suplemento*, No. 278, 17 septiembre de 1993, 41-42

<sup>10</sup> Agudelo, “Pedagogías con raíz latinoamericana”, 210

<sup>11</sup> Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, edit. *El giro decolonial* (Bogotá: Siglo del Hombre, 2007), 79

<sup>12</sup> James Paul Gee, *An Introduction to Discourse Analysis* (Londres: Routledge, 1996), 26-28

<sup>13</sup> Stephen Frederick Schneck, “Michel Foucault on power /discourse, theory and practice”, *Human Studies* 10 No. 1 (1987): 15-33.

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 que significa hacerlo y de la necesidad que significa hacerlo. No se hace uso de la palabra de manera arbitraria o innecesaria.<sup>14</sup> 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.

## 1.2 Perspectiva Teórica

La perspectiva teórica que orienta esta investigación se centra en la Teoría Crítica cuyo punto de partida es el negar la brecha entre teoría y práctica. Esta brecha según la teoría crítica, parte de una falsa dicotomía entre ambos conceptos.<sup>15</sup> Por ello es entonces necesario concebir una perspectiva más amplia de la teoría para comprender las relaciones entre teoría y práctica. En ese sentido, la teoría estaría constituida por una combinación entre teorías científicas y teorías personales, en donde éstas 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”.<sup>16</sup>

Desde esa perspectiva, sería mejor no hablar de teorías sino de discursos o textos<sup>17</sup> y desde esa construcción discursiva, siguiendo esa lógica, tendremos que también un “Discurso”<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup>

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

---

<sup>14</sup> Avelino Cargua, conversación personal, Chambo, 23 de febrero de 2007.

<sup>15</sup> Morwenna Griffiths y Sarah Tann, “Using Reflective Practice to Link Personal and Public”, citado por Mary Greenwood Parr, “Leisure Therapy and practice, a critical approach”. Ponencia, IX Congreso de Investigación en Esparcimiento, Wolfville, 13 de Mayo de 1999.

<sup>16</sup> *Ibíd*, 1

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

<sup>18</sup> 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

<sup>19</sup> *Ibíd*, 22



que desarrollan una crítica consistente a las condiciones sociales de la educación.”<sup>20</sup> 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.

### 1.3 El objeto del conocimiento

El objeto del conocimiento para este estudio es el currículo, analizado y conceptualizado desde diversas perspectivas. El currículo puede ser visto desde un carácter técnico o desde su enfoque socio histórico, se lo considera también como un sistema formado por objetivos, metodología, recursos y evaluación.<sup>21</sup>

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, como un sinónimo de programa, una base de experiencias, un mandato tecnológico o un puente entre la teoría y la práctica.<sup>22</sup>

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”.<sup>23</sup> Pero 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, sino que además se insertan en un proyecto educativo global.<sup>24</sup> Esta visión del currículo, necesariamente debe tomar en cuenta aspectos socio históricos por cuanto “el currículo puede solamente 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”.<sup>25</sup>

Desde la pedagogía crítica hay diversas apreciaciones sobre el currículo. Así se consideran el uso que hace Apple del concepto de hegemonía y que miran al currículo como un instrumento que ayuda al convencimiento ideológico y la dominación desde

---

<sup>20</sup> Willem L. Wardekker y Siebren Miedema, “Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation”, *Curriculum Inquiry* 27 (No. 1) 1997: 45.

<sup>21</sup> Oviedo, *Discourses and Practices of Curricular Development in Ecuador*, 23.

<sup>22</sup> Gimeno Sacristán, *El currículo, una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 1991), 4.

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

<sup>24</sup> *Ibíd*, 13

<sup>25</sup> William Pinar y 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), 244.

sus dos vertientes, estructurales y relacionales, siendo un cuerpo no neutro ni desinteresado de conocimiento. Pero al mismo tiempo se consideran las precisiones que hace Giroux al concepto de currículo como política cultural, por tanto, un ente que involucra la construcción significados valores culturales, a la vez que un espacio para la oposición, la resistencia, y los conceptos de emancipación y liberación.<sup>26</sup> 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 pos-crítica que no entran en contradicción con las apreciaciones discursivas del currículo concebidas por la pedagogía crítica, pero que más bien aportan a comprender aspectos particulares presentes en el problema de estudio.

A partir de esas premisas, se subraya el carácter político del currículo y visto como “un problema de poder, producido a través de la producción de reglas y estándares de verdad”.<sup>27</sup> 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 concepto que más acerca a la realidad del estudio, son aquellos que lo miran 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 de currículo y para él, “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”.<sup>28</sup>

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 debilitamiento 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

---

<sup>26</sup> Michael Apple en Da Silva, *Documentos de identidad*, 23-25. Henry Giroux, *ibíd.*, 26-28

<sup>27</sup> Thomas Popkewitz, “The Production of Reason and Power: Curriculum history and intellectual traditions”. *Curriculum Studies* 29, No. 2 de 1999): 154.

<sup>28</sup> Lawrence Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (Madrid: Morata, 2003), 29.

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.<sup>29</sup>

Por todo lo mencionado, se puede concluir que el currículo no es un grupo de teorías creadas por los “expertos” de las instituciones, sino más bien un resultado de 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.<sup>30</sup> 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.

#### **1.4 Orientaciones teóricas y preguntas de Investigación**

Una vez definido el objeto de conocimiento, concepto desde el cual miraremos la realidad a estudiarse, elaboraremos las orientaciones o perspectivas teóricas<sup>31</sup> que organizarán el estudio y que permitirán una comprensión suficiente del problema de estudio. Desde el currículo, definido desde la Teoría Crítica en general y desde la pedagogía crítica en particular se pueden hacer muchas miradas a la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Es desde el objeto del conocimiento desarrollado por la pedagogía crítica, desde donde se desarrollarán “proposiciones teóricas

---

<sup>29</sup> Oviedo, *Discourses and Practices of Curricular Development in Ecuador*, 27.

<sup>30</sup> *Ibíd.*, 27.

<sup>31</sup> Ruth Sautu y otros, “La construcción del marco teórico en la investigación social”, en *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología* (Buenos Aires: CLACSO, 2005), 59.

específicas a la realidad social, que se pretende estudiar”.<sup>32</sup> 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 Popkewtiz del currículo, enfocándolo como un problema de poder y enfatizando en aspectos desarrolladas por Apple, Giroux, y los autores pos-críticos, 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.

#### **1.4.1. 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 de su *Weltanschauung* (visión del mundo) que tienen todos los individuos, generado desde las tradiciones, los hábitos y sus compromisos políticos, consciente o inconscientemente construidos<sup>33</sup>, esta se hace presente en el ámbito educativo y en el currículo desde la influencia ejercida por la ideología dominante desde sus aparatos y mecanismos de reproducción. Partiendo de una relación educación – sociedad, en la cual la primera se

---

<sup>32</sup> *Ibíd*, 34.

<sup>33</sup> Giuseppe Flores d’Arcais, “La educación: diálogo, convencimiento, consenso”, *Revista de educación*, (2004), 221-225.

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.<sup>34</sup> La estructura social y sus relaciones sociales dominantes ejercen su dominio desde un ejercicio del poder que no está dado por la fuerza, sino a través del convencimiento, a través del gobierno de la mente del individuo y su autogobierno. Este ejercicio, junto con el disciplinamiento, es connatural a las instituciones, entre estas, las instituciones educativas.<sup>35</sup> Simultáneamente generan en el individuo un estado de naturalización de dicho dominio. 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 sociedad<sup>36</sup> y desde esta perspectiva, busca develar críticamente estos mecanismos de control, la hegemonía de las relaciones de poder dominantes. Esta aproximación no busca realizar 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.

## **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 nivel de realidad trascendente y que permiten al organismo humano trascender su naturaleza biológica.<sup>37</sup> Los sistemas de significados informales son aquellos que conforman lo que Padilla, Douglas y López. (2010) definen como “argumentación cotidiana”.<sup>38</sup> Estos sistemas sirven para legitimar la dominación y sostener el privilegio.

---

<sup>34</sup> Edison Paredes. “Educación y sociedad” Documento inédito, UASB-E. Quito, 2016, 11

<sup>35</sup> Michel Foucault, *Dits et écrits*, 3 (París: Gallimard, 1994), 635-657.

<sup>36</sup> Paredes, “Educación y sociedad”, 13

<sup>37</sup> Thomas Luckman, *La religión invisible* (Salamanca: Sígueme, 1973), 258.

<sup>38</sup> 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.

Al mismo tiempo la dominación puede, en efecto, ser enmascarada desde la ciencia y la técnica, al operar éstas como ideologías, según nos lo mostraran ya Adorno, Marcuse, Foucault y Habermas.<sup>39</sup> “La dominación consiste en relaciones de poder que son “sistemáticamente asimétricas”, basadas en el privilegio o la posesión de una porción del excedente. Y dado que el privilegio no puede mantenerse durante mucho tiempo fundándose sólo en la violencia física, se requieren también mecanismos de ocultación y formas ideológicas de consentimiento”.<sup>40</sup>

Sin embargo, aun cuando las clases o sectores dominados estén conscientes del ejercicio de dominación, tengan una conciencia práctica y puedan reflexionar acerca del hecho de que son capaces de liberarse,<sup>41</sup> hay una serie de relaciones sociales objetivas que las 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) y el hábito y la costumbre explicado por Lenski<sup>42</sup> y posteriormente por Bourdieu. De manera particular en sociedades pos coloniales es determinante asimismo el ejercicio de la colonialidad del poder, del saber (Quijano) y del ser (Grosfoguel). 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.<sup>43</sup> 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”.<sup>44</sup> 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

---

<sup>39</sup> Antonio Ariño Villarroya, “Ideologías, discursos y dominación”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. No. 79 (1997): 197-219.

<sup>40</sup> *Ibíd.*, 204.

<sup>41</sup> Paulo Freire, “Cultural Action and Conscientization”, *Harvard Educational Review* 4 No. 3 (1970): 452-457.

<sup>42</sup> Ariño Villarroya, “Ideologías, discursos y dominación”, 200.

<sup>43</sup> Risieri Frondizi, *Introducción a la axiología* (México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 1995), 11-23.

<sup>44</sup> Edison Paredes, *La Filosofía y sus laberintos* (Quito: Corporación Editora Nacional (CEN), 2011), 31.

unidos por un hilo sutil, se ha hecho necesario profundizar el estudio de la axiología desde la naturaleza propia del valor.<sup>45</sup>

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.<sup>46</sup> Al ser la educación un espacio de reproducción social, es por ende un espacio de reproducción de prácticas culturales, ideología y valores que forman el marco cultural desde el cual un individuo concibe y da sentido al mundo.<sup>47</sup>

En sociedad multiculturales, hay una tensión entre la defensa de la propia identidad, la de la comunidad más cercana, frente a los valores y las 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”.<sup>48</sup> 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 subordinados.<sup>49</sup>

### **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 en ese sentido se convierte en un creador de valores. Es en ese sentido que el ser humano trasciende el

---

<sup>45</sup> Frondizi, *Introducción a la axiología*, 1.

<sup>46</sup> José Manuel Toriñán López, “Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación”, *Revista Española de Pedagogía* 64, No. 234 (2006): 227-247.

<sup>47</sup> Peter Mac Laren, “Critical Pedagogy: A look the major at concepts”, en Antonia Darder, Marta Baltodano & Rodolfo D. Torres, edit., *The Critical Pedagogy Reader* (Londres: Taylor and Francis Books, 1999), 71.

<sup>48</sup> *Ibíd*, 75.

<sup>49</sup> *Ibíd*, 75.

ámbito del “deber”, el cumplimiento de los valores que está obligado a cumplir, para pasar al ámbito de aquello que es “capaz” de hacer.<sup>50</sup>

Desde esta misma perspectiva, así como la educación desde su ámbito reproductor a través de la escuela como institución educativa, inculca y hasta obliga a los individuos a desarrollar determinados valores para legitimar la ideología dominante. Es desde 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 es en este espacio, donde desde una conducta de oposición los estudiantes, con sus limitados recursos, pueden reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias.<sup>51</sup> Dentro de este ejercicio es que los estudiantes, e incluso en cierta medida otros miembros de la comunidad educativa (los educadores radicales), pueden ser “capaces” de recrear y resignificar valores que resistan la ideología dominante y que busquen horizontes emancipatorios en la perspectiva de asumir como posible una educación diferente y desde este nuevo tipo de educación una escuela de libertad y libre iniciativa.<sup>52</sup>

La teoría de la resistencia busca que los educadores radicales asuman como necesidad, el develar los intereses ideológicos incluidos en los variados sistemas de mensajes de la escuela, particularmente aquellos encerrados en el currículum, el sistema de instrucción y modos de evaluación.<sup>53</sup> Al mismo tiempo, son los educadores radicales los que deben potenciar el pensamiento crítico, el discurso analítico y el aprendizaje a través de la práctica colectiva.

Su relacionamiento con los estudiantes debe ser más bien crítico antes que pragmático, poniendo énfasis en el análisis de las relaciones de dominación en las escuelas, en cómo estas se originan, cómo se sostienen y cómo los estudiantes se relacionan con ellas. Deben mirar más allá de la institución escolar, hacia el

---

<sup>50</sup> Paredes, *La Filosofía y sus laberintos*, 14.

<sup>51</sup> Henry Giroux, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico”, *Harvard Education Review*, No. 3 (1983): 1-38.

<sup>52</sup> Antonio Gramsci, *Educación y Sociedad* (Lima: Tarea, 1987), 13.

<sup>53</sup> Giroux, “Teorías de la reproducción”, 37



dimensionamiento y relación del estudiante/ ser humano con el mundo desde una comprensión crítica y esta como punto de partida de la concienciación.<sup>54</sup>

Es entonces que desde la resistencia se logra comprender construcciones sofisticadas como el poder, la resistencia y desde el sujeto como agente (como ser consciente), interpelar dichos conceptos y la naturalización de su ejercicio ideológico y hegemónico. Desde este agenciamiento se construyen a su vez los cimientos del pensamiento y aprendizaje críticos, a la vez que pautas de resistencia que permitan germinar nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, para nuevas construcciones axiológicas y cosmovisiones socialmente más justas.<sup>55</sup>

## **Orientación teórica 2: El currículo y la construcción de identidades**

### **Identidad**

El concepto de identidad puede ser visto desde varias perspectivas, desde la psicología a la sociología, pasando por los estudios culturales. El concepto que más cercanía tiene al tema de estudio parte desde varias construcciones que vinculan otros conceptos como el de la subjetividad y la agencia. La subjetividad según Foucault es uno de los rostros del poder, el cual nos configura como sujetos a partir de las prácticas, las cuales nos determinan simultáneamente los límites y nos posibilitan tomar acciones, con lo cual pensamos sobre nosotros mismos como sujetos y actuamos como sujetos.<sup>56</sup> Con ello, el concepto de subjetividad parte del concepto de sujeto opuesto a la agencia y, por ende, susceptible de ser subyugado por estrategias disciplinarias que producen “cuerpos dóciles”. Así, solamente cuando nos concebimos como agentes, cuando asumimos nuestra propia concienciación es que podemos generar prácticas de auto control que se incrustan en las instituciones de poder, entre ellas la escuela.<sup>57</sup>

En este contexto, el concepto de identidad va más allá que el de subjetividad, pues el primero no solo se enfoca en la equidad sino también en la diferencia.<sup>58</sup> Si la subjetividad actúa en los ámbitos del ser en sí mismo, la identidad actúa en los campos

---

<sup>54</sup> Paulo Freire, “Cultural Action and Conscientization”, *Harvard Educational Review* 4 No. 3 (1970): 452-457

<sup>55</sup> Giroux, “Teorías de la reproducción”, 3. Freire, “Cultural Action and Conscientization”, 102

<sup>56</sup> Michael Galvin, “Power, Subjectivity, Resistance: Three works on Postmodern Anarchism”, *The New Formulation Magazine* 2, No. 2 (2004), 2.

<sup>57</sup> Linda Alcoff, “Philosophers matters” citada por Alexis Oviedo, “Mestizo-Indigenous Identities and Subjectivities in Ecuador. A View Related to Social Movements and Power”. (tesis de maestría, Katholieke Universiteit Leuven, 2004), 9.

<sup>58</sup> Carolina De la Torre Molina, *Las identidades, una mirada desde la Psicología* (La Habana: Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura, 2008), 28.

de su particularidad. Sin embargo, es el sentido de comunidad el que configura las identidades, por cuanto la identidad en su sentido general es el resultado de procesos de identificación, desarrollados y concebidos por los individuos desde su base comunitaria.<sup>59</sup>

El concepto de identidad, asimismo, se vincula y hace posible la resistencia, siempre y cuando se identifique de manera precisa, a que se debe resistir, creando la necesidad concreta de resistir.<sup>60</sup> 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.<sup>61</sup> 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 serían los orígenes 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 los diferentes miembros de la sociedad 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”.<sup>62</sup>

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

---

<sup>59</sup> Chia-yi Lee, “Thinking cyber subjectivity: Ideology and the subject” citado por Oviedo, “Mestizo-Indigenous Identities”, 16-17.

<sup>60</sup> Alcoff, citada por Oviedo, “Mestizo-Indigenous Identities”.

<sup>61</sup> Sally Munt, “Framing Intelligibility, Identity and Selfhood: A reconsideration of Spatio-Temporal Models”, *Reconstruction* 2, No. 3 (2002), 11.

<sup>62</sup> Rogers Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany* (Cambridge: Harvard University press, 1992), 48.

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 conceptos<sup>63</sup> y es por ello que la referencia específica al concepto de ciudadanía 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.

A nivel mundial no se han delimitado las barreras política o meramente científicas acerca del concepto de ciudadanía, sin embargo, en el 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 el Ecuador, vino de la mano con 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 a formas abiertas de exclusión social<sup>64</sup> desde la sociedad blanco-mestiza a esos que no pertenecían cultural o económicamente a ella, y que eran tradicionalmente los indígenas y los afroecuatorianos. De esta forma, si bien había una ciudadanía ecuatoriana para todos los 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, tanto en términos étnicos, económicos o culturales. Es desde estos considerandos que 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,<sup>65</sup> 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

---

<sup>63</sup> Simón Pachano, comp. *Ciudadanía e identidad*, (Quito: FLACSO-E), 2003.

<sup>64</sup> *Ibíd*, 31.

<sup>65</sup> Andrés Guerrero “La desintegración de la identidad étnica en el Ecuador: de sujetos indios a ciudadanos étnicos.”, citado por Xochitl Leyva Solano, “¿Antropología de la ciudadanía?... étnica: En construcción desde América Latina, *Liminar* 5 No. 1 (2007): 33-59.

contextos y temáticas más amplias. Así, se 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.<sup>66</sup>

### **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 “esta tiene por un lado un fuerte compromiso con la emancipación y al mismo tiempo decae en medidas y regulaciones, las que por lo general son absolutamente directivas, precisas y jerárquicamente estructuradas”.<sup>67</sup>

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, en especial desde la última década del siglo pasado, han tenido dos dimensiones: la primera, sustituyendo a la ciudadanía civil desde la incidencia 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. Es así que la “participación política” se ha puesto como condición insustituible de la ciudadanía y como un requisito previo para obtener la condición ciudadana.<sup>68</sup>

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 Educación Intercultural Bilingüe y generadores de unos 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

---

<sup>66</sup> *Ibíd*, 45.

<sup>67</sup> Kerlyn Quaghebeur y otros, “Paradox of Participation. Giving or Taking Part?”, *Journal of Community & Applied Social Psychology* 14 (2004), 154- 165

<sup>68</sup> Pachano, comp. *Ciudadanía e identidad*, 51.

participación pública, desde una participación étnica.<sup>69</sup> 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 en especial los entornos institucionales y procedimentales.<sup>70</sup>

Sin embargo, históricamente los mecanismos institucionales y procedimentales han excluido históricamente 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 socio político propuestas anticoloniales e incluyentes. Estas propuestas 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.<sup>71</sup>

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.<sup>72</sup> Son esos sentidos politizados los que han demostrado su efectividad en la resistencia a los modelos hegemónicos, al 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

---

<sup>69</sup> Luis Maldonado Ruiz, "Ecuador: participación política indígena". *Población indígena, derechos y participación: Aportes al debate regional*, Konrad Adenauer Stiftung / Congreso de la República del Perú Lima (2007): 183-197

<sup>70</sup> Pachano, comp. *Ciudadanía e identidad*, 54.

<sup>71</sup> Maldonado Ruiz, "Ecuador: participación política indígena", 183.

<sup>72</sup> Quaghebeur y otros, "Paradox of Participation", 155.

estas sociedades la migración y la globalización han ido configurando un estilo de sociedad multi-pluri culturales 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.<sup>73</sup> Esta visión multicultural donde se obvian las relaciones de poder, calza perfectamente con los proyectos neoliberales y 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 donde 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.<sup>74</sup> 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.<sup>75</sup>

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 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.

---

<sup>73</sup> Sylvia Schmelkes, “La interculturalidad en la educación básica”. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar, México, 2007. Catherine Walsh, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político epistémicos de refundar el Estado”, *Tabula Rasa* 9 (2008): 131-152.

<sup>74</sup> *Ibíd*, 4

<sup>75</sup> Schmelkes, “La interculturalidad en la educación básica”, 3

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. 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 enriquecimiento (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.<sup>76</sup>

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”.<sup>77</sup>

Desde una visión más específica para el estudio del EIB, los conceptos de interculturalidad y las perspectivas políticas del currículo no son discordantes en principio, conceptos e intenciones.<sup>78</sup> 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 a 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 un hecho escolar en el cual la población infantil, desde edades tempranas hasta la edad adulta, asisten a instituciones escolares y permanecen en ellas determinados días y en

---

<sup>76</sup> *Ibíd.*

<sup>77</sup> Catherine Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: UASB-E / Abya-Yala. 2009), 140.

<sup>78</sup> Geneva Gay, “Curriculum Theory Education”, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education* (San Francisco: Janey Ban and Multicultural. 2004), 30-49.

determinado horario y que fueron creadas inicialmente para el adoctrinar enseñar y transmitir determinados saberes.<sup>79</sup>

Así como hay diferentes perspectivas de entender la escuela, así mismo las hay para analizar la escolaridad como un hecho escolar. Desde el enfoque interpretativo y socio-crítico 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 de, 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 evadirlas, o los que les permite aliviar 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, etc.<sup>80</sup>

Por otro lado la visión socio crítica 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 a de las ideas de progreso y de desarrollo.<sup>81</sup> En los últimos años estas ideas han respondido incluso a la reproducción de formas mercatizadas no solo en las prácticas administrativas sino en los espacios cotidianos de la escolaridad, tales como la alimentación en el recreo y la segregación.<sup>82</sup> Otro aspecto a tomarse en cuenta es la visión de la escolaridad y la escuela gratuitas y universales, que han tomado particular relevancia en la era neoliberal.<sup>83</sup> Finalmente se mira críticamente a la escolaridad tradicionalmente asumida desde una visión de la historia donde se olvida su carácter social y donde los procesos se

---

<sup>79</sup> Antonio Viñao Frago, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación”, en Juan Mainer, coord., *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 2008), 9-54.

<sup>80</sup> Walter Feinberg y Jonas Soltis, *School and Society* (Nueva York: Teachers College Press, 1985), 7-8

<sup>81</sup> Paredes, “Educación y sociedad”, 14. Viñao Frago, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos”, 53.

<sup>82</sup> Christian Laval, “La escuela No es Laboratorio de una empresa”, *Cuadernos de Pedagogía*, No. 346 (2005): 45-50.

<sup>83</sup> Viñao Frago, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos”, 33. Torres, *Education and Neoliberal Globalization*, 1-135.



desarrollan sin sujetos conectados a las relaciones de poder, la dominación<sup>84</sup>, a 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.

### 1.5 Los problemas a investigarse y las preguntas de investigación

A partir de las orientaciones teóricas surgen aspectos “clave”, a los cuales Stake (1995) denomina aseveraciones (*assertions*). Estas aseveraciones son manifestaciones del problema que tiene que ser enfocadas por la investigación, las cuales pueden ser definidas a partir de contestar preguntas temáticas específicas (*topical questions*).

Son diversas las manifestaciones que tiene un problema de estudio, sin embargo, desde la limitación teórica, en especial 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 investigado.<sup>85</sup> Posteriormente, estas preguntas temáticas son organizadas en una pregunta de investigación problémica (*issue question*), de tal forma que cada una de las respuestas a estas preguntas de investigación problémica brinden los elementos necesarios para responder la pregunta de investigación del estudio.

**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)		

<sup>84</sup>Paredes, “Educación y sociedad”, 18. Viñao Frago, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos”, 33.

<sup>85</sup> Robert E. Stake, *The Art of Case Study Research* (Londres: Sage, 1995), 15.

Abreu (2012)<sup>86</sup> 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. Desde esta última perspectiva consideramos para el caso de investigación que nos atañe, algunos 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, problémicas 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 problémica 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, al 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	Pregunta problémica 2 ¿Cómo interpretan los	

<sup>86</sup> 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*, (Julio de 2012): 174-186 <[http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)174-186.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)174-186.pdf)>.

en la formación de identidades?	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 propia

Volviendo a la propuesta de Abreu (2012) para pasar de la teoría a los objetivos consideramos la siguiente organización:

**Tabla 3. Las preguntas problémicas y los objetivos específicos**

Pregunta problémica 1 ¿Cómo interpretan los diferentes actores consultados el currículo como instrumento de convencimiento ideológico?	Pregunta problémica 2 ¿Cómo interpretan los diferentes actores consultados la incidencia del currículo en la escolaridad y la construcción identitaria?
Objetivo 1 Conocer cómo los diversos actores vinculados a la EIB, interpretan al currículo como instrumento de convencimiento ideológico.	Objetivo 2 Conocer cómo los diversos actores vinculados a la EIB, interpretan la incidencia del currículo en la escolaridad y la construcción identitaria.
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.	

Fuente y Elaboración propia

## 1.6 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”,<sup>87</sup> y como “una instancia determinada vista en acción”.<sup>88</sup>

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

<sup>87</sup> Stake, *The Art of Case Study Research*, 11.

<sup>88</sup> Michael Bassey, *Case Study Research in Educational Settings* (Filadelfia: Open University Press, 1999), 30.

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 trascender el ventriloquismo<sup>89</sup> por el cual el investigador repite a su manera la palabra del informante. Por ello, 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 la EIB en sus diferentes roles, se considera indispensable presentar de manera fidedigna la voz del pensador, pues éste 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 trascender la perspectiva del informante, las voces que dialogan con el investigador son pensadores y si bien la entrevista semiestructurada<sup>90</sup> trascendiendo el interrogatorio desde un extractivismo intelectual, al ir fluyendo 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. Es por ello que 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 mirar esta investigación desde una “construcción narrativa de la realidad”,<sup>91</sup> partiendo de la premisa que “todos organizamos nuestra experiencia y las memorias de nuestros acontecimientos, principalmente como una narrativa”.<sup>92</sup> 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.<sup>93</sup>

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

---

<sup>89</sup> Lourdes Tibán, “La ruptura del ventriloquismo y el establecimiento de normas propias de representación en el pueblo kichwa de Cotopaxi”. *Yachaykuna*, No. 1 (2001): 1-13, 1.

<sup>90</sup> Kvale Steinar, *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (Londres: Sage Publications. 1996), 1-325.

<sup>91</sup> Jerome Bruner, “The Narrative Construction of Reality”, *Critical Inquiry* 18, No. 1 (1991): 2-21

<sup>92</sup> Bruner, “The Narrative Construction of Reality”, 4.

<sup>93</sup> Jill Sinclair Bell, “Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories”, *TESOL Quarterly* 36, No. 2 (2002): 207-213.

experiencias y las del investigador en su rol de entrevistador; la construcción de las narrativas se basará en “entrevistas semiestructuradas”<sup>94</sup> o “entrevistas no estandarizadas”<sup>95</sup> 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.

Es entonces desde la entrevista de investigación cualitativa, que se busca obtener información de este carácter, concebida como un intercambio de perspectivas sobre temas de interés mutuo.<sup>96</sup> Con este contexto se busca la construcción y reconstrucción de la realidad desde las voces y por tanto de 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**

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>FUENTE DE DATOS</b>	<b>RECOLECCIÓN</b>	<b>Actividades para obtener la experiencia empírica</b>
Conocer cómo los diversos actores vinculados a la EIB, interpretan al currículo como instrumento de convencimiento ideológico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Líderes indígenas, intelectuales, académicos de los pueblos, nacionalidades y de la sociedad civil vinculados con la EIB.</li> <li>• Autoridades del Ministerio de educación</li> <li>• Bibliográficas y documentales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestructuradas</li> <li>• Fichas bibliográficas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de informantes calificados</li> <li>• Coordinación para la realización de entrevistas semiestructuradas</li> </ul>

<sup>94</sup> *Ibíd*, 4

<sup>95</sup> Kvale, *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, 83-105

<sup>96</sup> *Ibíd*, 4

<p>Conocer cómo los diversos actores vinculados a la EIB, interpretan la incidencia del currículo en la escolaridad y la construcción identitaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Líderes indígenas, intelectuales, académicos de los pueblos, nacionalidades y de la sociedad civil. Autoridades del Ministerio de educación</li> <li>• Actores sociales de la educación (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes)</li> <li>• Bibliográficas y documentales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestructuradas</li> <li>• Fichas bibliográficas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de informantes calificados</li> <li>• Coordinación para la realización de entrevistas semiestructuradas.</li> <li>• Selección de bibliografía y documentos</li> </ul>
--	--	--	--

Fuente y Elaboración propia

## Capítulo 2

### La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989 – 2007)

#### Introducción

El sistema de educación no universitario del Ecuador, antes de 1989 era uno solo y en castellano. No se consideraba en la educación la diversidad lingüística, étnica y cultural del país. A partir de 1989, fecha del reconocimiento oficial del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y el apareamiento de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), hasta el año 2011 en que entró en vigencia la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la educación básica en el Ecuador se da 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 el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la escolarización de los miembros de las trece nacionalidades indígenas que viven en el Ecuador.

Lograr que la EIB haya sido reconocida oficialmente por parte del estado ecuatoriano no fue fácil. Desde los mismos días en que 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, negando sistemáticamente las raíces indígenas en las sociedades en construcción. Desde el arribo de los europeos a estas tierras se inicia una larga historia de exclusiones e inclusiones y se generan tensiones de diverso tipo entre el grupo étnico dominante blanco mestizo y las marginadas nacionalidades indígenas.<sup>97</sup>

Históricamente la escuela ha sido un instrumento de “adoctrinamiento” y de “civilización” y en sociedades post coloniales ha sido el principal instrumento para llevar a dichas sociedades a la “modernidad”. La educación desde entonces fue 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), sin embargo, para ello es necesario hacer

---

<sup>97</sup> Alexis Oviedo y Danny Wildemeersch, “Intercultural education and curricular diversification: The case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB)”, *Compare* 38, No. 4 (2008): 455–70.

una breve aproximación histórica de la educación que recibieron los pueblos indígenas en los territorios hoy llamados Ecuador y de qué manera ésta ha estado signada por la herencia colonial. Por ello es necesario realizar 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. Así como analizar brevemente aspectos posteriores al período de estudio, como una base para un estudio posterior exclusivo para esta nueva 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.

## **2.1 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 e indígenas 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”.<sup>98</sup> 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 que los mismo indígenas imparten o impartieron”,<sup>99</sup> 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 doctrineros 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

---

<sup>98</sup> Elisa Ramírez Castañeda, *La educación indígena en México* (México D.F.: Universidad Autónoma de México (UNAM), 2006), 1.

<sup>99</sup> *Ibíd.*



cultura del pueblo”.<sup>100</sup> Una de las manifestaciones más importantes de la resistencia se da en el ámbito simbólico, en la preservación de las lenguas y de las culturas indígenas, muchas manifestaciones de ésta última 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 los territorios indias del Perú, alto Perú y los 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, hecha por Domingo de Santo Tomás. Eso nos ha servido, digamos, acá en el Ecuador, hicimos una réplica de unas diez gramáticas. Por ahí yo también he escrito gramáticas”.<sup>101</sup>

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”.<sup>102</sup> 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 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 a través del castellano y del latín”.<sup>103</sup>

Cristóbal Quishpe Lema nos cuenta acerca de esta modalidad en nuestro territorio: “la EIB en el Ecuador pues no comienza recientemente, sino desde el 1560 con una escuela acá en Quito, [...] que está a cargo de los españoles pero asistían niños indígenas de la clase alta, de los incas. Pero vieron que estaban aprendiendo tan rápido y

---

<sup>100</sup> Alberto Padilla Arias, “El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia”, *Reencuentro*, No. 33 (2002), 50

<sup>101</sup> Cristóbal Quishpe Lema, entrevista, Quito, abril 5 del 2007.

<sup>102</sup> Arturo Roig “Humanismo en la segunda mitad del siglo XVIII” citado por Alexis Oviedo y Danny Wildemeersch, “Intercultural education and curricular diversification”

<sup>103</sup> Luis Enrique López y Wolfgang Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas”, Cooperación Técnica Alemana, (2008),28, <[http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes\\_comp1.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf)>

que esto va a ser un peligro y terminaron por cerrarla”.<sup>104</sup> Posteriormente, cuando esta modalidad de educación se hacía extensiva a toda la población indígena, desde diversos mecanismos de resistencia de los pueblos indígenas, las lenguas indígenas fueran 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.

## **2.2. Experiencias de educación indígena, intercultural y bilingüe anteriores a 1989**

### **2.2.1 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 instrumentos 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 homogeneizador<sup>105</sup> 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 sociocultural 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”.<sup>106</sup>

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, quienes demandaban al estado, el derecho de ser admitidos en la escuela en castellano.<sup>107</sup>

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 puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la

---

<sup>104</sup> Quishpe Lema, entrevista.

<sup>105</sup> Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural education and curricular diversification”.

<sup>106</sup> María Isabel González Terreros, *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador* (México D.F.: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, (CLACSO). 2011), 11.

<sup>107</sup> López y Kuper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina”

ciudadanía. En todo fundo donde hubiere más de veinte 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 catorce años. Si no hubiere escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente en el mismo fundo.<sup>108</sup>

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”.<sup>109</sup> 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 ejerzan ese derecho, la mayoría de miembros de los pueblos indígenas permanecieron analfabetos hasta bien entrado el siglo XX.<sup>110</sup>

## **2.2.2. La educación de los pueblos indígenas en la primera mitad del siglo XX**

Después de algunos años, los indígenas 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 para lograr ascenso social. Por el contrario, esta escolarización estaba en contra de su cosmovisión y era ajena a sus propias aspiraciones culturales.<sup>111</sup>

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 después el partido comunista también. María Luisa Gómez de la Torre y la negra [Nela] Martínez y bueno también fue por influencia [...] 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”.<sup>112</sup>

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.<sup>113</sup>

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

---

<sup>108</sup> Consuelo Yáñez Cossío, *La Educación Indígena en Ecuador* (Quito), 75, citado por Carmen Martínez Novo, “La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena”, Carmen Martínez Novo, edit., *Repensando los Movimientos Indígenas*, (2009), 178.

<sup>109</sup> Martínez Novo, *ibíd.* (Quito: FLACSO-E, 2009), 179.

<sup>110</sup> *Ibíd.*

<sup>111</sup> Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural education and curricular diversification”, 3.

<sup>112</sup> Ileana Almeida, entrevista, Quito, 6 de marzo del 2007.

<sup>113</sup> Verónica Salgado Díaz, “Dolores Cacungo: Mama Dulu en la memoria oral de su pueblo” (tesis de Maestría. UASB-E, 2015), 31.

educativas posteriores. Los puntos de esta agenda indígena iban a suprimir formas de explotación presentes desde los días de la conquista.<sup>114</sup> 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”.<sup>115</sup> 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 escuelas son pensadas y dimensionadas por indígenas; surgen desde la resistencia 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 la Federación Ecuatoriana de Indios, en forma de escuelas clandestinas en los años cuarenta del siglo veinte.”<sup>116 117</sup>

### **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 los años 40 del siglo pasado. Estuvieron lideradas por Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña y Daniel Ulcuango, (1945-1963),<sup>118</sup> “acompañadas por la comunista mestiza Luisa Gómez de la Torre y posteriormente continuadas por Amadeo Alba, Jesus Gualavisí, Neptalí Ulcuango y

---

<sup>114</sup> *Ibíd.*

<sup>115</sup> Teresa Valiente-Catter, “La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global. Currículo intercultural y aprendizaje multicultural”, *Alteridad: Revista de Educación* 3, No. 2 (2008): 24-43.

<sup>116</sup> Martínez Novo, “La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena”, 179.

<sup>117</sup> La Federación Ecuatoriana de Indios 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 discutía los sentidos del Estado ecuatoriano y la relación de este con los indígenas, aún 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”, *Revista ÍCONOS*, No. 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.

<sup>118</sup> Santiago Utitaj, entrevista, Quito, 8 de marzo de 2007. Valiente-Catter, “La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global”, 24.

luego por una serie de... personajes y de instituciones”.<sup>119</sup> 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. Él las denomina como un modelo indígena. Otras experiencias posteriores, que siguen esta dinámica reivindicativa serán las experiencias con los indígenas de Cotopaxi, tales como el Instituto Killoa y las experiencias iniciales de Simiatug.<sup>120</sup>

Las escuelas creadas por Dolores Cacuangó 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 patrones. “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”.<sup>121</sup> En 1945, comienzan a funcionar las tres escuelas indígenas de Cayambe, las Escuelas Comunitarias Indígenas del Ecuador.<sup>122</sup> Según Teresa Valiente-Catter, la metodología usada, no era la de la enseñanza bilingüe sistemática, sino más bien, iniciativas individuales con sensibilización pedagógica, donde los maestros y maestras utilizaban espontáneamente la lengua materna de los escolares para facilitar la comprensión del significado de los contenidos elaborados en castellano.<sup>123</sup>

Estas escuelas que operaban sin el apoyo del Estado, solamente con la autogestión comunitaria y que estaban 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 el cierre de la última de estas escuelas y prohíbe el uso del kichwa para la instrucción infantil.<sup>124</sup> Las “Escuelas Indígenas de Cayambe”, como se conoció a la propuesta educativa

---

<sup>119</sup> 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*, No.2 (2014): 68-80.

<sup>120</sup> Ángel Ramírez, entrevista, Quito, marzo 8 de 2007.

<sup>121</sup> Salgado Díaz, “Dolores Cacuangó”, 34.

<sup>122</sup> 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 en la encrucijada global”, 28.

<sup>123</sup> *Ibíd.*

<sup>124</sup> Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural education and curricular diversification”.

iniciada por Dolores Cacuango, dejó huellas importantes para el movimiento indígena. Se considera como el momento fundacional de al EIB.<sup>125</sup>

### **2.2.3. La educación de los pueblos indígenas en la segunda mitad del siglo XX**

Antes de que inicie 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 3.189 escuelas primarias y de estas 2.579 estaban ubicadas en el campo, pero esos establecimientos sólo ofrecían cuatro años de estudio, por lo cual los niños rurales estaban en desventaja en relación a los niños urbanos, que gozaban de 6 años de escuela básica, quedando los estudiantes rurales en general y los indígenas en particular, excluidos de ingresar al secundario y a la universidad.<sup>126</sup> En esos años estaban 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.<sup>127</sup>

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 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.<sup>128</sup> Una década después, en los años 60, este rol lo realizaría el Estado. Por esos mismos años 60, se gesta otro proceso significativo para la educación de los pueblos indígenas del Ecuador y que influiría decisivamente en la EIB. Es la propuesta de educación liberadora para los pueblos indígenas impulsada por Monseñor Leónidas Proaño.

### **Los años sesenta, el biculturalismo y el aporte de Leónidas Proaño a la educación indígena y bilingüe**

---

<sup>125</sup> Alejandro Cevallos, “Quito: Referentes teóricos metodológicos” (2016), <<http://colivre.net/educacion-popular/blog/quito-referentes-teoricos-metodologicos#>>.

<sup>126</sup> Milton Luna, “Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010: Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad” (tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2014), 33

<sup>127</sup> Cevallos, “Quito: Referentes teóricos metodológicos”.

<sup>128</sup> Matthias Abram, entrevista, Guatemala, 20 de abril de 2007

Ángel Ramírez realiza una caracterización de la educación de los pueblos indígenas en los años sesenta e identifica a esta como una etapa dominada por el *biculturalismo*, corriente propia de esta década, donde 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 culturas, pero asumiendo ciertos valores de las otras culturas, 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 Servicio Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (SERBICH) que comenzó su funcionamiento en el año 1967 en Morona Santiago.<sup>129</sup>

A inicios de los años 1960, 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 nombres. Los campesinos eran explotados por los grandes terratenientes, en especial los indígenas, quienes mantenían relaciones coloniales de sumisión y servidumbre en los huasipungos.<sup>130</sup> En el año 1964, bajo el gobierno de la dictadura militar se dio la primera reforma agraria; dicha reforma favorecía los intereses terratenientes en desmedro de los del campesinado, recrudesciendo las pobrísimas condiciones de vida de los pobladores rurales.<sup>131</sup>

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. Es así que varios sacerdotes se sensibilizaron con las necesidades de los más pobres y éstos miraron en la iglesia su única esperanza en medio de un entorno de injusticias. En 1954, Leónidas Proaño Villaba es nombrado Obispo de Riobamba y una de sus primeras obras fue la entrega de las haciendas de su diócesis a los indígenas, no desde una la lógica de la parcelación, sino más bien desde una propuesta cooperativa.

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

---

<sup>129</sup> Ramírez, entrevista.

<sup>130</sup> Alexis Oviedo, "Educación para la hegemonía, educación para la emancipación", *Scribd* (2011): <<https://es.scribd.com/document/52515833/Educacion-emancipadora-publish>>.

<sup>131</sup> José Stalin Vidal, "¿Por qué Monseñor Leonidas Proaño considera a la educación como un hecho liberador?". Trabajo final, asignatura "Educación y comunicación para la paz", UASB- E, 2017, 5.

maestro sino más bien aprendiz de las prácticas de los pueblos indios y también “aprendiz de cristiano”. Desde su premisa ver, juzgar, actuar; la lectura e interpretación del evangelio, es contrastada con la realidad. Esa interpelación del evangelio 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.<sup>132</sup> 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 como juzgaban esta realidad de injusticia. Luego se analizaba colectivamente las causas de dicha situación, para asumir posteriormente el compromiso de transformar dicha realidad y construir una nueva sociedad.<sup>133</sup>

### **La Educación Bilingüe y la Educación Intercultural en la década de los 70's y 80's**

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 Amazonia con gente de la sierra y como parte de ello, las élites económicas y religiosas crearon y utilizaron ONG's 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 quien 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.<sup>134</sup>

Desde finales de la década de los años 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. Se desarrollaron en esta época procesos educativos cargados de una fuerte participación comunitaria, y desde diversas orillas se desarrollaron proyectos para apoyar la educación de los indígenas. Uno de

---

<sup>132</sup> Oviedo, “Educación para la hegemonía, educación para la emancipación”, 6.

<sup>133</sup> Nelly Arrobo Rodas, *El método de Monseñor Proaño* (Quito: Pueblo Indio del Ecuador, 2008). 7.

<sup>134</sup> “Los procesos de adoctrinamiento comenzados por la iglesia católica del siglo XVI, no han podido, sin embargo, desterrar por completo cosmogonías originarias” Ruth Moya, entrevista, 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.



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 el 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”.<sup>135</sup>

Estas dos décadas se caracterizan por la inclusión del bilingüismo, y posteriormente del término interculturalidad. El período abarcado por estas dos décadas y en especial 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”.<sup>136</sup>

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 post alfabetización en cuatro lenguas indígena y en castellano como segunda lengua. En el año 80, surge el Modelo educativo MACAC, desde el cual se inicia la unificación del sistema de escritura en kichwa y que posteriormente sería adoptado por el MOSEIB en el año 98.

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 Instituto Nacional Bilingüe Shuar (INBISH). Experiencias educativas importantes surgidas en esta década son el Chimborasoca Caipimi de Riobamba,<sup>137</sup> el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) iniciadas en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chucchilán; y las escuelas

---

<sup>135</sup> Quishpe Lema, entrevista.

<sup>136</sup> Ramírez, entrevista

<sup>137</sup> Luis Montaluisa, “Participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe del Ecuador”: s. l., s. e., s. f., <<http://www.sit.edu/publications/docs/ops04ecuador.pdf>>

bilingües de la federación de comunas de la Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE); escuelas que comenzaron como iniciativas locales en 1975, pero que se extendieron luego a unas cincuenta comunas de la Federación. 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 “Centro de Investigaciones para la Educación Indígena” (CIEI) que llegó a tener 724 centros de educación de adultos y 300 escuelas para niños y niñas, siendo el primero en producir material escrito en lenguas indígenas.<sup>138</sup>

La década los 80 es promisoría para la educación a nivel de la región y en particular para el Ecuador. En la región, siguiendo una dinámica que se inició en los años 60, se desarrollan programas experimentales de todo tipo, entre ellos experiencias EIB realizadas con el apoyo de cooperación internacional<sup>139</sup>, a excepción de México que desarrolló experimentos bilingües y biculturales impulsado por el estado<sup>140</sup>. Nuestro país retorna a la democracia en el año 1979 y el flamante presidente Roldós cierra su discurso de posesión de mando con una breve alocución en kichwa, lo que simbólicamente era reconocer una matriz cultural que durante más de 400 años fue tratada de invisibilizar. En el año siguiente Roldós Aguilera anuncia una nueva campaña de alfabetización y a la vez gestiona la creación de planteles rurales, iniciando el cumplimiento de las palabras dadas en su discurso.<sup>141</sup>

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.

Otras experiencias de los años 80 son el proyecto alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la COFENIAE (PAEBIC), que funciona desde 1982 en las provincias de Napo y Pastaza. La incorporación de la lengua nativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue una particularidad de los años 80. Anteriormente los idiomas indígenas siempre estuvieron restringidos a los espacios familiares y comunitarios,

---

<sup>138</sup> Ecuador, MOSEIB, 5, 6.

<sup>139</sup> López y Kuper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina”, citado por Alexis Oviedo, “Educación para la hegemonía, educación para la emancipación”.

<sup>140</sup> Alma Carrasco, “Educación bilingüe” (texto presentado al Centro de Investigaciones Universales, Veracruz, 2003) citado por Oviedo y Wildemeersch, “Intercultural education and curricular diversification”.

<sup>141</sup> Mónica Almeida y Ana Karina López, *El séptimo Rafael*, Quito: Aperimus, 2017, 87

estando prohibidos de hablar su idioma, y siendo obligados a comunicarse en la lengua dominante, el castellano.<sup>142</sup>

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.

### **El reconocimiento oficial de la Educación Intercultural Bilingüe**

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 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.<sup>143</sup>

Es a finales de los años ochenta, a finales del gobierno de Febres Cordero, que puede ubicarse el punto de partida de la EIB en el Ecuador, y 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.

Un antecedente desde el ámbito institucional, fue el Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación y Cultura (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”.<sup>144</sup>

---

<sup>142</sup> Javier Serrano Ruiz. “Educación, Lenguas. Culturas. El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 17 (1998), 99.

<sup>143</sup> Abram, entrevista.

<sup>144</sup> Moya, entrevista.

El reconocimiento oficial tiene como antecedente la propuesta educativa que preparó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) para el gobierno nacional en 1988 y que culminó con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en noviembre de ese año. Fue un avance importantísimo 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”.<sup>145</sup>

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 está seguía bajo la administración del Estado. Anita Kreiner mira a 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.<sup>146</sup>

Pero contrario a lo que algunos sostienen, los gestores de los procesos EIB, no fueron ni autoridades estatales, ni ONG's, sino hombres y mujeres indígenas. El primer director de la DINEIB, Luis Montaluisa, fue dirigente de la CONAIE y respondía a la visión unitaria de la Confederación: “[...] entonces, yo creo que eso nos dio una fuerza militante para defender el proceso. Porque obstáculos hubo”.<sup>147</sup> Luis Macas, desde otro lado refuerza el carácter particular de la intelectualidad indígena de ese tiempo:

yo 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 de que 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.<sup>148</sup>

---

<sup>145</sup> Sebastián Granda, entrevista, Quito, 22 de marzo del 2007.

<sup>146</sup> Anita Kreiner, entrevista, Quito, 20 de abril de 2007.

<sup>147</sup> Luis Montaluisa, entrevista, Quito, 12 de abril de 2007.

<sup>148</sup> Macas, entrevista.

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 sea acorde con la cosmovisión de los pueblos 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”.<sup>149</sup>

Posteriormente, con la creación de la DINEB se centralizan experiencias y procesos desarrollados por la izquierda, las Iglesias, ONG’s; por los intelectuales y los etno-lingüistas, para los pueblos indígenas. En especial aquellos realizados desde la segunda mitad del siglo XX. A la DINEIB también pasaron todas las escuelas donde estudiaban más de un 80 por ciento de niños indígenas<sup>150</sup> y una vez que esta se crearía, el estado firma un convenio con la CONAIE para la investigación lingüística y pedagógica, la elaboración de material didáctico de alfabetización y postalfabetización.<sup>151</sup>

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 hace necesaria una reconstrucción no solamente de la educación sino de toda la sociedad ecuatoriana, a partir del concepto de interculturalidad.

El momento histórico y político que vivía el 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 demócrata que debía desde el principio mostrarse como la antítesis de la traumática experiencia neoliberal socialcristiana. El presidente Borja tenía una visión favorable a temas como diversidad, la cuestión rural y su ministro de educación Alfredo (el Cachito) Vera, era un hombre de avanzada para esos tiempos.<sup>152</sup>

---

<sup>149</sup> Montaluisa, entrevista.

<sup>150</sup> Martínez Novo, “La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena”, 179.

<sup>151</sup> Ecuador, MOSEIB, 5.

<sup>152</sup> *Ibíd.*

El haber conseguido el reconocimiento oficial significó para el pueblo indígena mucho. 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”.<sup>153</sup> 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”.<sup>154</sup>

### **Del reconocimiento oficial de la propuesta a los inicios de la revolución ciudadana**

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 crea el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se dan 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 [...]”.<sup>155</sup> 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 reconocerles como maestros.<sup>156</sup> 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 ONGs ya no eran apoyados. Por otra parte, no había unicidad del proceso a nivel 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”.<sup>157</sup>

---

<sup>153</sup> Almeida, entrevista.

<sup>154</sup> Abram, entrevista.

<sup>155</sup> María Quintero, entrevista, Quito, 6 de marzo de 2007.

<sup>156</sup> *Ibíd.*

<sup>157</sup> Mariano Morocho, entrevista, Quito, 15 de marzo de 2007.

Sin embargo, pocos años después de realizadas las entrevistas, bajo el gobierno de un presidente auto declarado 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 correista adoptó el Plan Decenal de Educación, realizado por su predecesor, donde no se menciona absolutamente nada para la Educación Intercultural Bilingüe.<sup>158</sup> 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 ministro y actual asambleísta Augusto Espinosa.

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 un decreto, fechado en el año 2009, donde sometía a la DINEIB a la autoridad ministerial y definitivamente con la LOEI del 2011, en donde la figura de “interculturalidad integral” efectiviza un proceso de homogenización de la educación ecuatoriana. Sin duda el mayor logro en términos de educación intercultural bilingüe en el Ecuador es su reconocimiento oficial en el año 1989, y quizás el golpe más duro que recibió fueron las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del año 2011, que le quitó su autonomía. 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 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 y en las aspiraciones de concreción de una sociedad intercultural.<sup>159</sup>

En el Ecuador del 2017, el estado ecuatoriano, con Lenin Moreno, tiene que dar un giro diametral a su relacionamiento con las organizaciones indígenas y al tratamiento que se quiere dar a la EIB, la cual aun sin carácter autónomo, sigue vigente. Eso está por verse, así como también una más exhaustiva investigación sobre la EIB en el período correista, materia de la siguiente investigación.

---

<sup>158</sup> Quintero, entrevista.

<sup>159</sup> 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). Quito, 2017), 169.

## Capítulo 3

### La EIB vista por sus actores

#### Introducción

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 Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador (EIB). 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. Es por ello que 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 desde 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 semiestructuradas<sup>160</sup> realizadas en los años 2007 y 2008 a docentes, estudiantes y padres de familia de varias comunidades rurales de los Andes ecuatorianos; en las conversaciones con intelectuales indígenas y mestizos, y con funcionarios de la hoy desaparecida Dirección Nacional de Educación

---

<sup>160</sup> Steinar Kvale. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (Londres: Sage Publications, 1996), 1 -325.



Intercultural Bilingüe (DINEIB) y del Ministerio de Educación. También se analizan algunas de esas cataduras una década después, como un preámbulo para un estudio posterior más preciso de esos años (2007-2017). Debe subrayarse partirse de dos preguntas problémicas 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 califica. Las dimensiones en que se concibe la interculturalidad responden tanto al posicionamiento identitario, a la valoración que se hace de la otra cultura y a las dimensiones formativas del currículo respecto del “Otro”. De esta manera podríamos ir tejiendo nuevas relaciones entre todos los conceptos y experiencias vividas.

### **3.1. El currículo como instrumento de convencimiento ideológico**

El convencimiento ideológico está íntimamente relacionado con la dimensión política. El currículo, visto desde esta dimensión<sup>161</sup> adopta o cuestiona la ideología dominante, y el convencimiento que se realice para dicha adopción o cuestionamiento se sustentan en valores. Puede considerarse que la evangelización de la población indígena por parte de los doctrineros fue 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 Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quienes construyeron procesos de educación bilingüe en el 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”.<sup>162</sup> Es así que este modelo curricular sería el antecedente de la EIB del Ecuador, pero que sirvió para, precisamente, generar una propuesta radicalmente diferente a la del I LV.

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

---

<sup>161</sup> Thomas Popkewitz, “The Production of Reason and Power: Curriculum history and intellectual traditions”. *Curriculum Studies* 29, No.2 de 1999, 131

<sup>162</sup> Teresa Valiente Catter y Wolfgang Küpper. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador: 1990 – 1993* (Quito: Abya-Yala / Proyecto EBI GTZ, 1998), 10.

indígena, desde la aculturación y la desculturación. Así se buscó generar un nuevo individuo disminuido como persona humana y como un cascarón vacío para ser “reprogramado” con nuevos valores por el dominador a su voluntad.<sup>163</sup> 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, aquellas desde la adscripción étnico cultural entre ser indio y ser mestizo y las que se dan entre lo urbano y lo rural.<sup>164</sup>

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, ex ministra 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 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 dé] esa situación.<sup>165</sup>

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.<sup>166</sup> Los que “ya sabemos”, son los herederos económicos y simbólicos de los dominadores españoles, son los miembros de la cultura dominante.

Según Fernando Garcés vemos que la EIB surge desde las bases y:

planteada inicialmente desde las organizaciones indígenas [...] como parte de una suerte de plataforma reivindicativa de los pueblos indígenas. Éste es un dato

---

<sup>163</sup> 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 Catherine Walsh, edit. *Estudios culturales latinoamericanos, restos desde y sobre la región andina* (Quito: UASB-E / Abya-Yala, 2003).

<sup>164</sup> Oviedo, *Discourses and Practices of Curricular Development in Ecuador*, 39

<sup>165</sup> Consuelo Yáñez, entrevista, Quito, 19 de marzo de 2007.

<sup>166</sup> Almeida, entrevista.

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.<sup>167</sup>

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

educación que naciera y se adecuara a la realidad”[...]: un proyecto educativo que se organizara basándose en los requerimientos y necesidades de las comunidades indígenas de la zona, que *se alinear*a con sus causas y proyectos de corto, mediano y largo plazo; que considerara y *acoplará* a sus tiempos y dinámica de vida; que *utilizará su lengua materna* como el medio fundamental de comunicación y aprendizaje; que fuera impartida por personas de las mismas comunidades, y que fuera regentada y orientada por las mismas comunidades.<sup>168</sup>

Desde estos 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 ex director 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, esa era leer la realidad y por eso algunos de los ex alumnos que viene de ahí tenemos una visión diferente, comparado con lo que pasa [hoy].<sup>169</sup>

La concienciación del ser humano desde una perspectiva integral tiene en la EIB sentidos de liberación y ha dado frutos en ese sentido. 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 [...]”.<sup>170</sup>

Pero además era el sentido comunitario de la propuesta curricular EIB las que estaba también vinculada a otros valores, tales como la solidaridad, un valor fundamental a ser inculcado, según subraya Víctor Morocho, responsable educativo del

---

<sup>167</sup> Fernando Garcés. cuestionario respondido por correo electrónico, 5 de junio de 2007.

<sup>168</sup> Granda, entrevista. Énfasis propio.

<sup>169</sup> Utitiaj, entrevista.

<sup>170</sup> *Ibíd.*

Federación nacional de organizaciones campesinas, indígenas y negras (FENOCIN).<sup>171</sup> Ileana Soto considera que si bien permanecieron 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 nivel global, donde el eje es el individuo. El discurso de la “educación personalizada” que iba ganando terreno en todas las reformas curriculares de los años 90’s y desde tendencias constructivistas ligadas a la psicologización educativa,<sup>172</sup> influyó también en el currículo EIB, impregnándole de ciertos valores propios de la idea de progreso.

Por otra parte, la emancipación se mira desde otras aristas, tales como 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, 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 se ahora los números, pero los niveles de escolaridad, de cuantos niños, entran, cuantos salen de la escuela, la permanencia [son un éxito]”.<sup>173</sup>

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 educadora y consultora Ruth Moya.

Una cosa que resaltaba la época, que luego es 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.<sup>174</sup>

Estos procesos de inclusión de la mujer en la educación, a la vez significan la participación femenina en procesos de liderazgo y dirigencia, desde un enfoque visto por las organizaciones indígenas con claridad política y visión estratégica. Desde las

---

<sup>171</sup> Víctor Morocho, entrevista 8 de marzo de 2007.

<sup>172</sup> Oviedo, *Discourses and Practices of Curricular Development in Ecuador*.

<sup>173</sup> Kreiner, entrevista.

<sup>174</sup> Moya, entrevista.

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 a provincial y a nivel nacional”.<sup>175</sup> Desde entonces la EIB es también la cantera de cualificadas lideresas y mujeres dirigentes.

### **3.1.1. El currículo de la EIB, herramienta para confrontar la dominación y generar la emancipación**

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 sufran lo mismo.”<sup>176</sup>

La EIB es considerada como el pilar de la organización comunitaria.<sup>177</sup> Los entrevistados miran a 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 como dádivas del Estado. El derecho a la educación para los indígenas se logró a partir de la búsqueda de mecanismos para enfrentar la exclusión que sufrían los indígenas que se educaban 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”.<sup>178</sup>

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 primaria: “Decidí ser maestro después de ver los maltratos que los maestros daban a los

---

<sup>175</sup> *Ibíd.*

<sup>176</sup> Kreiner, entrevista.

<sup>177</sup> Marcelo Cerda, entrevista, Olalla, 8 de abril de 2008. Nina, entrevista, Mulaló, 17 de marzo de 2008.

<sup>178</sup> Nina, entrevista.

niños indígenas, castigando a los niños porque llegaban sucios a la escuela. Los maestros solían decir '¡Sal indio, Sal, largo!'.<sup>179</sup> Quizás por ello se ha tenido especial cuidado 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.<sup>180</sup>

La horizontalidad en el trato entre estudiantes y docentes es otra práctica que se contrapone a formas de educación para la dominación, donde prevalece la autoridad y la relación vertical del docente.<sup>181</sup> 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 Lema<sup>182</sup> 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, compañero, mientras que en la educación hispana los maestros quieren ser llamados de acuerdo a sus títulos”.<sup>183</sup>

Una relación más afectuosa entre maestros y estudiantes se logra desde el contexto comunitario, y 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”.<sup>184</sup>

Sin embargo, también pueden verse prácticas que contradicen los principios y motivaciones para generar una propuesta educativa diferente. Educadores como Yajaira Terán, mencionan que el maltrato persiste desde diferentes formas. Ha visto a algunos

---

<sup>179</sup> Cerda, entrevista.

<sup>180</sup> Tamia, entrevista, Turucoa, 8 de abril 8 de 2008. Nina, entrevista.

<sup>181</sup> Paredes, Educación y sociedad, 9

<sup>182</sup> Quishpe Lema, entrevista.

<sup>183</sup> Nina, entrevista.

<sup>184</sup> *Ibíd.*

maestros de la EIB gritar 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.<sup>185</sup> 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.

### **3.1.2. 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: "... 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".<sup>186</sup>

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. Se entregó a mestizos de todo el país tierra en esa parte del país, 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 (Provincia del Napo, 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 Federación de Organizaciones Indígenas del Napo [FOIN], apoyó la EIB, pero también fue una mediadora con el sistema de educación hispano, para evitar el conflicto entre este y la nueva EIB".<sup>187</sup>

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 (DINEIB, 1993). Según Yajaira

---

<sup>185</sup> Yajaira Terán, entrevista, Cayambe, 17 de abril del 2007.

<sup>186</sup> Abram, entrevista.

<sup>187</sup> Cerda, entrevista.

Terán, este mandato no se practicó en muchas de las escuelas EIB,<sup>188</sup> es así que la identidad y valores propios desarrollados en la propuesta curricular discursiva, no siempre lograron plasmarse en la práctica y desde ella.

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. La potenciación y ejercicio de la interculturalidad necesita un manejo adecuado del castellano como lenguaje de relacionamiento intercultural. Dentro de estos contextos se ha venido trabajando en el mantenimiento de valores y la preservación de la lengua ancestral, ésta última vinculada a la axiología, desde la subjetividad, “como una manifestación única de la expresión de los sentimientos de las personas”,<sup>189</sup> pero además, siendo conscientes 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. 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 el Ecuador, al punto de que más o menos después de 18 años que se hizo una investigación sobre el kichwa en el 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 los hablantes de los idiomas una respuesta técnica, didáctica, concreta, sobre cómo trabajar las lenguas con los niños, con los jóvenes.<sup>190</sup>

“[...] por ejemplo los kichwas en el año 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 bien 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”.<sup>191</sup>

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 de kichwa. También es el ambiente de habla hispana mestizo 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

---

<sup>188</sup> Terán, entrevista.

<sup>189</sup> Quishpe, Lema, “Educación Intercultural y Bilingüe”, 2

<sup>190</sup> Ileana Soto, entrevista, Quito 3 de abril de 2007.

<sup>191</sup> Kreiner, entrevista.



cosas”.<sup>192</sup> “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]”.<sup>193</sup> Desde la lingüística Matthias Abram nos explica cómo una adecuada educación bilingüe potencia las destrezas y capacidades del niño:

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.<sup>194</sup>

Pacha, ex estudiante EIB, relató su experiencia: “EIB debe significar bilingüismo, pero cuando yo era estudiante recibí algunos temas en español y otros sólo en kichwa. A veces los maestros sólo hablaban kichwa y la explicación se daba en español. No fue posible tener un proceso para gestionar ambos idiomas. Cuando empecé la universidad, tuve dificultades con el español. En la universidad todas las explicaciones y cursos son sólo en español”.<sup>195</sup> 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.<sup>196</sup> 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.

Los procesos de dominación ideológica ya se venían gestando desde el interior del sistema educativo, aún antes que se 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 bilingües por parte de la DINEIB. Las entrevistas muestran la apabullante hispanización que se daba ya en el año 2007 y 2008 en las escuelas EIB, la cual se consolidó con la organización distrital del estado correista, la 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

---

<sup>192</sup> Sisa, entrevista, Olalla, 8 de abril de 2008

<sup>193</sup> *Ibíd.*

<sup>194</sup> Abram, entrevista.

<sup>195</sup> Pacha, entrevista, San Guisel Alto, 5 de mayo del 2008.

<sup>196</sup> Terán, entrevista.

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 eso 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”.<sup>197</sup>

Para Fernando Garcés más bien:

el 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.<sup>198</sup>

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, no saben que las directrices para la evaluación y los contenidos a evaluar no se desarrollaron de manera particular desde instrumentos de evaluación. Quizás por ello, la evaluación en las escuelas EIB sigue siendo aditiva y cuantitativa, a través de exámenes tradicionales a pesar de que la propuesta MOSEIB no es tradicional.

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.<sup>199</sup> 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.<sup>200</sup>

Es desde la diversificación y descentralización curricular, donde 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

---

<sup>197</sup> Abram, entrevista.

<sup>198</sup> Garcés, cuestionario. Énfasis propio.

<sup>199</sup> Nina, entrevista.

<sup>200</sup> Terán, entrevista., Pacha, entrevista.

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”.<sup>201</sup>

### **3.2. El currículo en la escolaridad, la construcción identitaria y la interculturalidad**

La construcción identitaria y la interculturalidad son aspectos cruciales para el Ecuador y los ecuatorianos. Mientras el discurso del poder plantea visiones identitarias desde la homogenización, desde el país mestizo, la cultura nacional y un estado vinculado a una nación sin contradicciones y diversidad;<sup>202</sup> 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 la Constitución, el más importante documento del país, considere pertinente incluir estos temas como sentidos fundantes del Estado.

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 ésta última, tuviera las mismas dificultades que las que tiene el llamado sistema hispano. 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 híbridas<sup>203</sup> y desde el “blanqueamiento”<sup>204</sup> 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 quizás 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 enfocarse, por ese resquemor a enfocarlos que viene desde la subjetividad, así como también desde la falta de posibilidades técnicas o metodológicas para enfocarlos en la recreación curricular.<sup>205</sup>

---

<sup>201</sup> *Ibíd.*

<sup>202</sup> Alexis Oviedo. “Cultura: de la colonialidad a la descolonización”. En Sergio Saleem Scatolini, Milton A. George y Yasmin Hikmat Hannoun, edit. *Inclusiveness Because we Can: Aspects of Discourses and Praxes of Inclusion, with a Focus on Education* (Omán: Euro-Khaleeji, 2017), 42-57. Erika Sylva, Alexis Oviedo y Martha Moncada. *Políticas para una Revolución Cultural* (Quito: Ministerio de Cultura, 2012), 59-62

<sup>203</sup> Alexis Oviedo. “Cultura: de la colonialidad a la descolonización, 42-57

<sup>204</sup> Alexis Oviedo, “Mestizo-Indigenous Identities and Subjectivities in Ecuador. A View Related to Social Movements and Power” (tesis de maestría, Katholieke Universiteit Leuven, 2004), 16

<sup>205</sup> Granda, entrevista.

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 atiente 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 de 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 4 años en esa escuela EIB dijo: “está más abiertita, ya sabe hablar en quichua, cuenta en quichua, canta en quichua, 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”.<sup>206</sup>

Mientras, por un lado se logró el reconocimiento oficial, 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.<sup>207</sup> 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 Utitaj, también consideraba que se deben retomar los aprendizajes significativos desde contenidos adecuados y no “[...] otros textos, y canciones que están sacando los compañeros, unas canciones que no significan nada en términos de contenido organizativo, contenido político, [eso] no hay”.<sup>208</sup> 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 más bien del debilitamiento del movimiento indígena”.<sup>209</sup>

### **3.2.1 La escolarización, la identidad indígena y la ciudadanía en el currículo EIB**

---

<sup>206</sup> Tamia, entrevista.

<sup>207</sup> Pacha, entrevista.

<sup>208</sup> Utitaj, entrevista.

<sup>209</sup> Macas, entrevista.

La identidad y la ciudadanía desde la visión curricular de la EIB, miraban hacia un nuevo enfoque de sociedad. “[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”.<sup>210</sup> 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 [...]. 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.<sup>211</sup>

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 principalmente para entender nuestros derechos y defender nuestros orígenes. “La educación de la EIB aumenta nuestra autoestima. No tenemos vergüenza de mi madre indígena (apellido). No me avergüenzo de ser india y pertenecer a una comunidad”.<sup>212</sup>

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

---

<sup>210</sup> *Ibíd.*

<sup>211</sup> Soto, entrevista.

<sup>212</sup> Nina, entrevista.

ciudadano ecuatoriano: “Soy ecuatoriana, tengo mi nacionalidad y no creo que necesite otra nacionalidad”.<sup>213</sup>

Padres de familia y estudiantes consideraban que temas importantes para el refuerzo de la identidad indígena era aprender el idioma indígena, 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 consideraban importante para la construcción de su identidad el aprender kichwa, un aprendizaje que les “pone contentos con la educación que reciben”. Sisa, alumna de 7 ° 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 a través de canciones, poemas y videos. Consideraban que las metodologías utilizadas para este aprendizaje desarrollaban el aprendizaje significativo.<sup>214</sup>

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.<sup>215</sup> En otras escuelas como la escuela urbana Yachay Wasi, los maestros y estudiantes usaban ropa tradicional cada lunes y viernes,<sup>216</sup> 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”.<sup>217</sup>

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

---

<sup>213</sup> *Ibíd.*

<sup>214</sup> *Ibíd.*, Sisa, entrevista.

<sup>215</sup> Cerda, entrevista.

<sup>216</sup> Tamia, entrevista.

<sup>217</sup> Krainer, entrevista.

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.<sup>218</sup>

Desde la denominada “hispanización”, hay otras prácticas que son reproducidas por los propios indígenas, a partir de la necesidad del reconocimiento oficial. La lingüista y consultora de proyectos EIB, María Quintero enfilea 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 Sionas y los Secoyas donde no había maestros [...] No había maestros desde este parámetro formal”.<sup>219</sup> 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, lo cual en muchos caso se dejó de lado.

El conjunto, de estas y otras manifestaciones culturales, determinan la adscripción identitaria, la cual, sin embargo, no impide que de acuerdo a sus necesidades y usos sociales puedan “amestizarse” temporalmente sin que esto signifique perder su identidad indígena. Nina nos dice: “[...] pero tengo mi cultura indígena y por lo tanto mi ropa indígena, incluso algunas veces cuando uso ropa elástica (occidental), entonces también puedo ser mestiza”.<sup>220</sup> Adscribirse o negar componentes de identidad étnica por razones socioeconómicos, es parte del desarrollo de identidades híbridas<sup>221</sup>, lo cual es común entre los indígenas al actuar dentro de la sociedad mestiza.

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 que redireccionamiento tendrá el serlo en futuro. Santiago Utitiaj se preguntaba “¿Pero cómo se consigue eso si no se

---

<sup>218</sup> Terán, entrevista.

<sup>219</sup> Quintero, entrevista.

<sup>220</sup> Nina, entrevista.

<sup>221</sup> Karen Roitman. *Race Ethnicity and Power in Ecuador. The Manipulation of Mestizaje* (Ginebra: First Forum Press, 2009), 11

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. [...], 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.<sup>222</sup>

Para el docente /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.<sup>223</sup>

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 es necesario, reflexiona Ileana Soto consultora de proyectos EIB, armar una propuesta educativa indígena en la ciudad, ya que el proceso es diferente. Por ello, avizora necesario seguir al mismo ritmo la creación de una propuesta educativa a partir del MOSEIB para las ciudades.<sup>224</sup> Algunos esfuerzos ya se realizaron en ese sentido. La hija de Tamia, estudiaba en una escuela urbana que seguía por más de más de 15 años el sistema EIB, y su madre consideraba de gran valía que la escuela haya puesto mucho cuidado en el mantenimiento de las tradiciones y el reconocimiento legal y oficial de la misma por parte las autoridades educativas nacionales.<sup>225</sup>

Estos procesos de discusión que eran innovadores incluso a nivel 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 correista 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 del país, que no seguían el currículo oficial diseñado para las ciudades.

### **3.2.2. La escolaridad y la participación en el MOSEIB**

---

<sup>222</sup> Utitaj, entrevista.

<sup>223</sup> Cerda, entrevista.

<sup>224</sup> Soto, entrevista.

<sup>225</sup> Tamia, entrevista.



Las comunidades indígenas generaron una “educación propia”, y las organizaciones indígenas fueron artífices de que ésta tenga un reconocimiento oficial. Pero al mismo tiempo, desde los días de la “educación propia” y de los procesos EIB previos al reconocimiento oficial “[...] 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]”.<sup>226</sup> Con más fuerza, una vez obtenido este reconocimiento, la escolaridad de la EIB influyó decisivamente en los 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 la CONACNIE (Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) se convierte en CONAIE (1986)”<sup>227</sup> y por ello una de las metas de la EIB fue desde la educación fortalecer el movimiento indígena:

“[...] la 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.”<sup>228</sup>

Para Nina, la EIB también 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

---

<sup>226</sup> Garcés, cuestionario

<sup>227</sup> Garcés, cuestionario.

<sup>228</sup> Montaluísa, entrevista.

negación de la identidad indígena.<sup>229</sup> 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.<sup>230</sup> 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 hayan las escuelitas en la propia comunidad y que no tengan que emigrar a la ciudad... [y a nivel nacional] como movimiento indígena, las tres organizaciones principales que son la CONAIE, FENOCIN y la FEINE [Federación Ecuatoriana de indígenas evangélicos], las que lucharon para esa educación”.<sup>231</sup> Pero al mismo tiempo lograr que los estudiantes tengan aprendizajes de calidad, dependía del nivel de compromiso que todos los actores implicados tengan con el hecho educativo y en especial los directivos de las instituciones educativas:

mucho depende del entusiasmo de la dedicación de la persona. Porque el director, el Alberto Guapizaca, era super 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.<sup>232</sup>

Sin embargo, 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:

Sólo como mi apreciación, que hace diez años, en 1995, un poco más de diez años, en donde 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

---

<sup>229</sup> Nina, entrevista.

<sup>230</sup> *Ibíd.*

<sup>231</sup> Tamia, entrevista.

<sup>232</sup> Kreiner, entrevista.

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...<sup>233</sup>

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 indígenas.<sup>234</sup> 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 éste apareció, se convirtió en una bandera de muchos funcionarios de las DIPEIBs 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 refleje una concepción andinocéntrica. De paso, salvo algún que otro caso aislado no se hizo el proceso de “adecuación” a cada pueblo indígena o dirección provincial.<sup>235</sup>

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 qué 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 las cosas y coyunturales.<sup>236</sup> 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: “no 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.<sup>237</sup>

---

<sup>233</sup> Montaluisa, entrevista.

<sup>234</sup> Granda, entrevista.

<sup>235</sup> Garcés, cuestionario.

<sup>236</sup> Macas, entrevista.

<sup>237</sup> Abram, entrevista.

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”<sup>238</sup>. 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...”<sup>239</sup>. Esta disputa inter organizacional 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.<sup>240</sup>

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:

[...] en 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.<sup>241</sup>

En ese contexto, es necesario que la comunidad recupere el control de su educación. En sus inicios los docentes respondían a las comunidades y éstas 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.<sup>242</sup> “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

---

<sup>238</sup> Macas, entrevista.

<sup>239</sup> *Ibíd.*

<sup>240</sup> Terán, entrevista.

<sup>241</sup> Montaluisa, entrevista.

<sup>242</sup> Granda, entrevista.

y desarrollo interno, llega a ser una exigencia que no se cumple, donde solo algunos lo hacen, pero la mayoría no”.<sup>243</sup>

### 3.2.3. La Interculturalidad en el currículo EIB

La interculturalidad en la EIB está vinculada fuertemente a los sentidos de identidad. Ruth Moya nos recuerda cual era la aspiración de la EIB a ese respecto:

... se pensaba, que la gente que salga de la educación bilingüe debiera 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 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.<sup>244</sup>

El padre de familia y a la vez maestro Marcelo Cerda, 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.<sup>245</sup> 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 dialogo, ¿no? O sea, eso también es, pero yo creo que también es el tema de ir trabajando más”.<sup>246</sup>

Santiago Utitaj 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.<sup>247</sup>

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 EBI promueve la construcción de los

---

<sup>243</sup> Abram, entrevista.

<sup>244</sup> Moya, entrevista.

<sup>245</sup> Cerda, entrevista.

<sup>246</sup> Ariruma Kowii, entrevista, Quito, 15 de marzo de 2007.

<sup>247</sup> Utitaj, entrevista. Énfasis propio.

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”.<sup>248</sup>

El Dr. Luis Macas profundiza su interpretación de la 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”.<sup>249</sup>

La interculturalidad también se percibe como un mecanismo de lucha política dentro de una teoría política, cuyos cimientos son eurocéntricos y monoculturales.<sup>250</sup> 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.<sup>251</sup>

Siendo la lengua una de las principales manifestaciones de la cultura de un pueblo, la búsqueda de acercamientos interculturales desde ese camino es acertada, Utitiaj 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”.<sup>252</sup>

La dimensión intercultural en el currículo de la EIB también ha sido vista como una demanda del Estado y de la hegemónica educación hispana:

... la educación hispana demandaba a la DINEIB propuestas de interculturalidad para el tema de desarrollo curricular, lo cual me parece un verdadero disparate político,

---

<sup>248</sup> *Ibíd.* Énfasis propio.

<sup>249</sup> Macas, entrevista.

<sup>250</sup> Boaventura de Sousa Santos, “La reinención del Estado y el Estado plurinacional”, *Revista OSAL – CLACSO*, N° 22 (2007): 25-46

<sup>251</sup> Macas, entrevista.

<sup>252</sup> *Ibíd.*

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.<sup>253</sup>

Fernando Garcés va más allá en la crítica a la EBI 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 DIPEIBs], que [...] en realidad estaban funcionalizando y eficientizando los procesos educativos comunitarios a la lógica estatal.<sup>254</sup>

Esta funcionalización no solo se enfocó a la EIB sino también en el proceso de la reforma curricular hispana, en donde se puso como eje la interculturalidad, pero no hizo absolutamente nada para operativizarla.<sup>255</sup> 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<sup>256</sup>. Sin embargo, Catherine Walsh considera que se partió de un supuesto en que la educación indígena debía ser intercultural y no todo el sistema, lo cual generó una contradicción principal desde el inicio.<sup>257</sup> A partir de los criterios manifestados y analizados podemos decir que la dimensión intercultural en la EIB, y todo el sistema educativo, ha sido vista de manera parcelada.

---

<sup>253</sup> Moya, entrevista.

<sup>254</sup> Garcés, cuestionario.

<sup>255</sup> *Ibíd.*

<sup>256</sup> Quishpe Lema, entrevista.

<sup>257</sup> Catherine Walsh, entrevista, Quito, 12 de abril del 2007.

## Conclusiones

La implementación de la EIB y el MOSEIB a nivel local fue el aspecto más importante al que se refirieron los entrevistados. Esta fue el resultado de varias experiencias locales de educación intercultural y bilingüe 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 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 adopte 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 contra hegemónico 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 a través de la evangelización en los días de la colonia. Posteriormente siguió manifestándose desde diversas formas como mecanismos de represión a los intentos de resistencia de los pueblos indígenas o desde formas más sutiles, como procesos civilizatorios conducidos por ONG's 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 adecua 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 mire 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 reaparezca.

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 la 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 podían 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 (2013) es más cercano a la visión occidental educativa que a la concepción filosófica del MOSEIB y de la cosmovisión indígena. 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 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 ecuatoriana. 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. Es el liderazgo individual, la organización comunitario y la dimensión organizativa nacional la que ha 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 perdieron. 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 folklor. 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 vivirla.

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 implemente 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 le 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**

- Agudelo, Jader. “Pedagogías con raíz latinoamericana: Experiencias de formación popular comunitaria con nuestra gente”. Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E). Quito. 2016.
- Almeida, Mónica, y Ana Karina López. *El séptimo Rafael*. Quito: Aperimus, 2017.
- Ariño Villarroya, Antonio. “Ideologías, discursos y dominación”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No. 79 (1997): 197-219.

- Arrobo Rodas, *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, No. 3 (1974): 459-482.
- Bassegy, Michael. *Case Study Research in Educational Settings*. 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*, No. 27 (2007): 137.
- Brubaker, Rogers. *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- Castro-Gómez, Santiago, y Ramón Grosfoguel. *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- Cirami, Lautaro. “Relación entre habilidades argumentativas y sistemas de foros virtuales”. Conferencia en el 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.
- Connely, Michael, y D. Jean Clandinin. “Stories of Experience and Narrative Inquiry”, *Educational Researcher* No. 5 (1990): 2.
- Constitución de la República del Ecuador [1998]. [Quito]: Gonzalo Arias Barriga, s. f.
- Constitución de la República del Ecuador [2008]. [Quito]: Asamblea Nacional, Comisión Legislativa y de Fiscalización, s. f.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Bello Horizonte: Auténtica Ed., 1999.
- De la Torre Molina, Carolina. *Las identidades, una mirada desde la psicología*. La Habana: Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura, 2008.
- Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural, *Registro Oficial, Suplemento*, No. 417, Quito, 31 de marzo de 2011.
- Ecuador, Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), *Registro Oficial, Suplemento*, No. 278, Quito, 17 de septiembre de 1993.

- 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*, (2004): 221-225.
- Foucault, Michel. *Dits et écrits*, vol. 3. París: Gallimard, 1994.
- Freire, Paulo. "Cultural Action and Conscientization", *Harvard Educational Review*, 4, No. 3 (1970): 452-457.
- Fronzizi, Risieri. *Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 1995.
- Galvin, Michael. "Power, Subjectivity, Resistance: Three Works on Postmodern Anarchism". *The New Formulation Magazine*, 2, No. 2 (2004): 2
- Gay, Geneva. "Curriculum Theory Education", en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Janey Ban and Multicultural, 2004), 30-49.
- Gee, James Paul. *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Routledge, 1996.
- Giroux, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico", *Harvard Education Review*, No. 3 (1983):1-38
- González Terreros, María Isabel. "*Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*". México D.F.: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (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). Quito, 2017.
- Griffiths, Morwenna, y Sarah Tann, "Using Reflective Practice to Link Personal and Public". En Mary Greenwood Parr, "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 Catherine Walsh, edit. *Estudios culturales latinoamericanos: Retos desde y sobre la región andina*. Quito: (UASB-E) / Abya - Yala, 2003.
- Kvale, Steinar. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Londres: Sage Publications, 1996.
- Laval, Christian. "La escuela no es laboratorio de una empresa". *Cuadernos de Pedagogía*, No. 346 (2005): 45-50.
- Leyva Solano, Xochitl. "¿Antropología de la ciudadanía?... étnica: En construcción desde América Latina, *Liminar* 5 No. 1 (2007): 33-59.
- 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, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2014.
- Macdonald, Doune. "Curriculum Change and Post-modern World: Is the School Curriculum- reform Movement an Anachronism?". *Journal of Curriculum Studies* 35, No. 2 (2003): 139-149.
- Mac Laren, Peter. "Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts". En Antonia Darder, Marta Baltodano y Rodolfo D. Torres. Edit., *The Critical Pedagogy Reader*. Londres: Taylor and Francis, 1999.
- Maldonado Ruiz, Luis. "Ecuador: participación política indígena". *Población indígena, derechos y participación: Aportes al debate regional*, Konrad Adenauer Stiftung / Congreso de la República del Perú Lima (2007): 183-197
- 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 Carmen Martínez Novo, edit., *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: FLACSO-E, 2009.



- Ministerio de Coordinación de Patrimonio (MCP). *Plan plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural*. Quito: MCP, 2009.
- Munt, Sally. “Framing Intelligibility, Identity and Selfhood: A reconsideration of Spatio-Temporal Models”. *Reconstruction* 2, No. 3 (2002): 11.
- Oviedo, Alexis. “Cultura: de la colonialidad a la descolonización”. En Sergio Saleem Scatolini, Milton A. George y Yasmin Hikmat Hannoun, edit. *Inclusiveness Because we Can: Aspects of Discourses and Praxes of Inclusion, with a Focus on Education*. 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, Lovaina, 2004.
- Oviedo, Alexis, y Danny Wildemeersch. “Intercultural Education and Curricular Diversification: The Case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB)”, *Compare*, 38, No. 4 (2008): 455 – 470.
- Pachano, Simón, comp. *Ciudadanía e identidad*. Quito: FLACSO-E, 2003.
- Padilla Arias, Alberto. “El doble carácter de la educación indígena: Reproducción y resistencia”. *Reencuentro*, No. 33 (2002): 50
- 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, No. 2 (1999): 131-164.
- Quaghebeur, Kerlijn, Jan Masschelein y Hoai Huong Nguyen. “Paradox of Participation. Giving or Taking Part?”. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 14 (2004): 154-65.

- Quishpe Lema, Cristóbal. “Educación Intercultural y Bilingüe”. *Boletín ICCI RIMAI*, No. 3 (2001): 9-11.
- Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*. México D.F.: Universidad Autónoma de México (UNAM), 2006.
- Roitman, Karen. *Race Ethnicity and Power in Ecuador: The Manipulation of Mestizaje*. Ginebra: 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*, No. 2 (2014): 68-80.
- 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, Quito. 2015.
- Santos, Boaventura de Sousa. “La reinención del Estado y el Estado plurinacional”. *Revista OSAL – CLACSO*, N° 22 (2007): 25-46.
- Serrano Ruiz, Javier. “Educación, lenguas, culturas: El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 17 (1998).
- 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, No. 1 (1987): 15-33.
- Sinclair Bell, Jill. “Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories”, *TESOL Quarterly*, No. 2 (2002): 207-213.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 2003.
- 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, 2012.
- Tibán, Lourdes. “La ruptura del ventriloquismo y el establecimiento de normas propias de representación en el pueblo kichwa de Cotopaxi”. *Yachaykuna*, No. (2001): 1-13
- Toriñán López, José Manuel. “Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación”, *Revista Española de Pedagogía*, 64, No. 234 (2006): 227-247.
- Torres, Carlos Alberto. *Education and Neoliberal Globalization*. Nueva York- Londres: Routledge. 2009.
- Valiente Catter, Teresa, y Wolfgang Küpper. *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, asignatura “Educación y comunicación para la paz”. UASB-E, 2017, 5.
- Viñao Frago, Antonio. “La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación”. En Juan Mainer, coord. *Pensar críticamente la educación escolar: Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.
- Walsh, Catherine. *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*, No. 9 (II semestre de 2008): 131-152.
- . edit. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Quito: Abya-Yala. 2013
- . *Tejiendo textos y saberes: Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad, la interculturalidad*. Cauca: Universidad del Cauca, 2006.

Wardekker, Willem L., y Siebren Miedema. "Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation", *Curriculum Inquiry*, 27. No. 1 (1997): 45.

### Fuentes de internet

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* (2012): 174-186. <[http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)174-186.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)174-186.pdf)>. Consulta: marzo de 2017.

Cevallos, Alejandro, "Quito: Referentes teóricos metodológicos" (2016), <<http://colivre.net/educacion-popular/blog/quito-referentes-teoricos-metodologicos#>>.

Consulta: abril de 2017.

López, Luis Enrique, y Wolfgang Kuper. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas". Cooperación Técnica Alemana (2008), 28. <[http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes\\_comp1.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf)>.

Consulta: mayo de 2017.

Montaluisa, Luis. "Participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe del Ecuador": s. l., s. e., s. f.: <<http://www.sit.edu/publications/docs/ops04ecuador.pdf>>. Consulta: diciembre de 2005.

Oviedo, Alexis. "Educación para la hegemonía, educación para la emancipación". *Scribd* (2011): <<https://es.scribd.com/document/52515833/Educacion-emancipadora-publish>>. Consulta: junio de 2017.

Roitman, Karen. "Longos" and "Cholos". Ethnic/'racial' discrimination among mestizos in Ecuador", Crise Working Paper, No. 58 (2008). DOI: <<http://www.crise.ox.ac.uk/pubs/workingpaper58.pdf>>. Consulta: junio de 2009

Torres, Rosa María. "Ecuador: El cierre de la escuela comunitaria Inka Samana". Blog Otra Educación. <<http://otra-educacion.blogspot.com/2016/11/ecuador-el-cierre-de-la-escuela-comunitaria-Inka-Samana.html>>. Consulta: julio de 2017

## **Entrevistas realizadas por el autor**

- 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.
- Utitiáj, Santiago. Quito, 8 de marzo de 2007.
- Walsh, Catherine. Quito, 12 de abril de 2007.
- Yáñez, Consuelo. Quito, 19 de marzo de 2007.