

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y  
LITERATURA**

**ESCUELA DE LINGÜÍSTICA**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL  
TÍTULO DE LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA CON  
MENCIÓN EN ENSEÑANZA DE LENGUAS**

**EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y  
EDUCATIVAS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL BILINGÜE DEL ECUADOR: EL CASO DE LA  
UNIDAD EDUCATIVA CACIQUE TUMBALÁ EN ZUMBAHUA,  
COTOPAXI**

**DIRECTORA: MARLEEN HABOUD, Ph.D.**

**JEFFERSON ISRAEL IMBAQUINGO RAMÓN**

**Septiembre, 2020**

**Quito - Ecuador**

## **DEDICATORIA**

*Dedico este trabajo a todos los maestros que, a pesar de condiciones laborales poco favorable, se esfuerzan cada día para ayudar a sus estudiantes a tener un mejor futuro.*

## AGRADECIMIENTO

*Quiero agradecer a Dios por darme la facultad para realizar este trabajo, sin su bendición, este estudio no hubiese sido posible.*

*Agradezco a mis padres y a mi familia por el apoyo y su paciencia durante mi vida académica. A mi madre por su amor incondicional y a mi padre por instruirme el valor del trabajo duro.*

*Quiero también agradecer a mi directora, Marleen Haboud, quién con dedicación y paciencia, ha leído el laberinto de palabras escritas en este trabajo; sin duda su personalidad me ha inspirado a continuar y a servir. Agradezco también a mis lectores, Verónica Montero y Enrique Contreras, por su paciencia, dedicación y tiempo para la realización de este trabajo.*

*Finalmente, con la misma importancia, agradezco infinitamente a una amiga, Elsa Toaquiza, quien, sin su ayuda y guía, no hubiese comprendido la magnitud de este trabajo. Gracias por acogerme en su casa, en su familia y en su escuela.*

## INDICE

Resumen .....	1
Abstract.....	1
ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN .....	2
INTRODUCCIÓN .....	5
Objetivo general .....	7
Objetivos específicos .....	7
CAPITULO 1 .....	9
MARCO TEÓRICO .....	9
1.1 Lingüística .....	9
1.1.2 Sociolingüística .....	9
1.2 Políticas lingüísticas .....	10
1.2 Planificación lingüística .....	13
1.2.1 Políticas educativas y planificación.....	15
1.3 Educación Intercultural Bilingüe.....	16
1.4 Lengua e identidad.....	17
CAPÍTULO 2 .....	19
MARCO METODOLÓGICO .....	19
2.1 Tipo de investigación.....	19
2.2 Técnicas e instrumentos.....	19
2.3 Universo y muestra .....	20
2.4 Almacenamiento de datos.....	20
CAPÍTULO 3 .....	22
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES: DEMOGRAFÍA Y CON EL SISTEMA EDUCATIVO .....	22
3.1 Análisis y estadísticas y censos en el Ecuador .....	22
3.2 Análisis de las políticas lingüísticas y Educación Intercultural Bilingüe.....	29
3.3 Análisis de las políticas lingüísticas y documentos legales.....	31
3.4 Proyectos desarrollados por el Estado ecuatoriano para proteger las lenguas indígenas .....	35
3.4.1 Ley de lenguas .....	35
3.4.2 Modelos de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) .....	36
3.4.3 Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de la Lengua y de los Saberes .....	38
3.4.4 Currículos Nacionales Interculturales Bilingües de las Nacionalidades .....	40



3.5 Educación Intercultural Bilingüe en Cotopaxi. El caso de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá .....	44
CAPITULO 4 .....	45
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA PRÁCTICA: EL CASO DE LA UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO CACIQUE TUMBALÁ.....	45
4.1 Zumbahua .....	45
4.2 Análisis e interpretación de datos del estudio de campo en la UEM Cacique Tumbalá .....	49
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	59
REFLEXIÓN Y PROPUESTA .....	61
Bibliografía .....	62
ANEXO 1 .....	67
Guía de observación dentro de la UEM Cacique Tumbalá .....	67
ANEXO 2 .....	67
Guía de Entrevista a profesores de Educación Intercultural Bilingüe.....	67
ANEXO 3 .....	68
Guía de entrevista a profundidad con la docente María Elsa Toaquiza .....	68
ANEXO 4 .....	69
Guía de entrevista al Secretario de Educación Intercultural Bilingüe: Jaime Gayas .	69

### Índice de Tabla

Tabla 1 .....	11
Tabla 2 .....	13
Tabla 3 .....	27
Tabla 4 .....	37
Tabla 5 .....	39
Tabla 6 .....	39
Tabla 7 .....	41
Tabla 8 .....	42
Tabla 9 .....	46
Tabla 10 .....	50

## Índice de Mapas

Mapa 1 .....	23
Mapa 2 .....	45

## Índice de Figuras

Figura 1 .....	24
Figura 2 .....	25
Figura 3 .....	26
Figura 4 .....	28
Figura 5 .....	40

## Índice de Fotos

Foto 1 .....	47
Foto 2 .....	50
Foto 3 .....	51
Foto 4 .....	52
Foto 5 .....	56

## Índice de Anexos

ANEXO 1 .....	67
Guía de observación dentro de la UEM Cacique Tumbalá .....	67
ANEXO 2 .....	67
Guía de Entrevista a profesores de Educación Intercultural Bilingüe .....	67
ANEXO 3 .....	68
Guía de entrevista a profundidad con la docente María Elsa Toaquiza .....	68
ANEXO 4 .....	69
Guía de entrevista al Secretario de Educación Intercultural Bilingüe: Jaime Gayas ..	69

## Resumen

Las lenguas indígenas en el Ecuador están en riesgo, debido a la estandarización educativa e indebida ejecución de las políticas lingüísticas que promueven el uso de lenguas indígenas como medio de instrucción académica. Existen estudios previos del tema (Haboud & King, 2002; King & Haboud, 2007; Kowii, 2013) que encuentran que, a pesar de las políticas lingüísticas y educativas, los hablantes no se benefician, en la praxis. Partiendo de este hecho, este estudio explora las políticas lingüísticas actuales en el Ecuador, tomando en cuenta documentos oficiales: la Constitución del Ecuador, la Ley de Comunicación y la Ley de Lenguas, en las cuales el Kichwa y Shuar se reconocen como leyes cooficiales (Constitución del Ecuador, 2018), además de entrevistas y conversaciones libres con docentes de Educación Intercultural Bilingüe. Esta investigación, que analiza el impacto de estas políticas en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Cacique Tumbalá en Zumbahua, encontró que las leyes ecuatorianas fomentan el modelo de educación intercultural bilingüe en zonas con población indígena. El Gobierno, también, puso en marcha los programas “Escuelas del Milenio” y “Guardianas de la Lengua” cuyos currículos promueven el mantenimiento de las lenguas indígenas, a través de la educación. Sin embargo, las políticas no se reflejan en la práctica por parte del Gobierno, debido a la creación de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe basado en el sistema de educación hispano causando así la pérdida de principios indígenas dentro de su modelo educativo.

## Abstract

Indigenous languages in Ecuador are at stake, due to the standardization of education and the weak execution of linguistic policy to encourage indigenous language as the medium of instructions in the education system. Studies concerning linguistic policies in Ecuador have been previously done (Haboud & King, 2002; King & Haboud, 2007; Kowii, 2013). This paper explores the linguistic policies in Ecuador which are currently active in official documents such as the Ecuadorian Constitution, Communications law and *Ley de Lenguas*, in which Kichwa and Shuar are labelled as co-official languages (Constitución del Ecuador, 2018). Moreover, interviews and free conversations which were carried out with teachers of Intercultural Bilingual Education. This study, which focuses on the impact of linguistic policies in the Cacique Tumbalá Intercultural Bilingual School in Zumbahua, found that Ecuador currently has an extensive law that supports and encourages intercultural education in regions highly populated by speakers of an indigenous language. Additionally, the Government implanted programs called “Escuelas del Milenio” and “Guardianas de la Lenguas” in which, according to their curriculum, indigenous languages are the priority. Nevertheless, the policies are not quite reflected in the practice due to the development of the Intercultural Bilingual Education system based upon the Hispanic education system. Hence, these actions lead to the loss of indigenous principles in their own education system.

## ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

Para las sociedades, la lengua es un espejo de sus culturas y cosmovisiones, y sus conocimientos se pierden cuando la lengua se extingue. Según *Ethnologue* (2018) y UNESCO (2016), en la actualidad existen alrededor de 7000 lenguas en el mundo y el ritmo de extinción es de 6 lenguas al año. Además, la UNESCO (2016), estima que la mitad las lenguas que existen al momento corren el riesgo de desaparecer para el final de este siglo.

Como respuesta a la eminente desaparición de las lenguas indígenas, muchas entidades gubernamentales y no gubernamentales han ajustado las leyes cuyos objetivos son el mantenimiento y la revitalización de las lenguas en peligro, y Ecuador no podría ser la excepción. Sobre el Ecuador, en materia de políticas lingüísticas, se ha hecho un recuento del estado de las lenguas indígenas y sus políticas. King y Haboud (2002) y Haboud y King (2007) describen la situación de las lenguas indígenas en del Ecuador, además de hacer un recuento histórico del rol del Kichwa en la sociedad.

En el 2008, se presenta el caso de políticas lingüísticas en Chaco, Argentina (Censabella, Giménez, & Gómez, 2013). Censabella (2008) llevó a cabo un estudio con maestros de educación intercultural, tomando en cuenta la competencia comunicativa de los profesores en la lengua indígena. Los maestros de mayor edad tenían alta competencia comunicativa en la lengua indígena, pero no poseían un título de educación superior de ningún tipo y, descontentos por los resultados de la enseñanza de la lengua a las nuevas generaciones, exigieron una adecuada formación para los docentes jóvenes que enseñan la lengua indígena. Es por eso por lo que Censabella concluyó que las políticas sí respondían éticamente a las necesidades de los *hablantes* de la lengua, pero que no respondieron a las necesidades de la lengua. Debido a estos resultados y bajo un enfoque comunicativo de la lengua, Censabella realizó un proyecto de investigación-acción de observaciones de clases de la lengua *qom*. Al final de este estudio, Censabella determinó que las clases se dictan mayormente en español y que la interacción profesor-estudiante se reducían a turnos de preguntas y respuestas. Las palabras de uso cotidiano sí se repetían en *qom*, pero sin contexto, y los maestros ponían mayor énfasis en aspectos ortográficos. Al final de su investigación, Censabella reflexionó que la implementación de programas de documentación es vital, si se encuentra dentro de un proyecto etnoeducativo propuesto por los mismos hablantes indígenas. De lo contrario, la documentación de lenguas

indígenas pasa a ser un conjunto de ejercicios que no tienen impacto para su oficialización en niveles como el Estado.

Similar es el caso de Colombia, en Providencia y Santa Catalina en 1997 y 1999. En estos dos municipios, se llevó a cabo una investigación con el fin de preservar la lengua criolla. Este estudio contó con la participación de 30 maestros de las unidades educativas de la zona, en diálogos sobre la implementación y revitalización, a través de un programa bilingüe. Adicionalmente, se realizó una encuesta a cuatro grupos de la población: padres, estudiantes, maestros y líderes de la comunidad (Abouchaar, Yolette, & Robinson, 2002). En la zona de los dos municipios antes mencionados, el 90% de los maestros tiene como lengua materna la lengua criolla y como segunda lengua el español, el cual es suficiente para la comunicación ordinaria. Para este entonces, la educación colombiana se regía bajo la Ley de Educación que estipulaba que la educación debía ser integradora en torno a las lenguas vernáculas y a la formación de los docentes. Por ello, el estado colombiano redactó una serie de compromisos que van desde la creación de proyectos de etnoeducación bilingüe hasta la capacitación de los docentes a nivel de pregrado y postgrado. Finalmente, se dificultó aún más la implementación de proyecto de educación bilingüe, debido a la estrecha relación de poder que tiene el español y el conocimiento. En otras palabras, los programas curriculares de esta zona se redactaban en español, disminuyendo así la importancia de la lengua criolla (Abouchaar, Yolette, & Robinson, 2002). Abouchaar, Yolette, y Robinson concluyeron que La Providencia y Santa Catalina tenían que trabajar en la construcción de un modelo curricular cuyas bases partan de la lengua criolla y fomenten la cosmovisión de ser isleño de los habitantes de la zona, y de esta manera cumplir con los requisitos de la enseñabilidad<sup>1</sup> y educabilidad<sup>2</sup> de una educación intercultural de buen nivel.

El Ecuador enfrenta una situación similar a las de Colombia y Argentina anteriormente mencionadas. En la última década, se han venido dando una serie de cambios en las políticas y planificación lingüística. Dichos cambios varían según las autoridades responsables de estas áreas. En general, si bien se afirma que cada reforma busca reforzar el sistema de educación intercultural bilingüe, podemos ver que en la práctica difiere de lo propuesto. Cabe recalcar que desde septiembre de 2008 se

---

<sup>1</sup> Término que alude a la capacidad de transmitir aspectos teóricos y comprobables de manera pedagógica.

<sup>2</sup> Término que alude a la interrelación entre el conocimiento y el crecimiento moral para la integración en la sociedad.

inauguraron alrededor de 58 Unidades Educativas del Milenio (en adelante UEM), de las cuales 10, hasta el 2015, son instituciones de educación bilingüe (Álvarez, 2015). Si bien el número de escuelas que funcionan bajo el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (de ahora en adelante EIB) es extenso, este estudio abarca una Unidad Educativa *Guardiana de la Lengua* en la cual se busca preservar, mantener y fomentar el uso del Kichwa.

Para terminar, es importante mencionar que este tema es de interés personal puesto que desde el inicio de mis estudios en lingüística conocí la importancia de todas las lenguas, y el conocimiento y la memoria que conllevan. Es impactante conocer que en el Ecuador se están perdiendo las 13 lenguas que se hablan dentro del territorio nacional. Ante esta situación, el Gobierno ha dispuesto leyes para la conservación de las lenguas indígenas (Ley Orgánica de Educación Intercultural, Constitución del Ecuador, etc.); sin embargo, no existe una ejecución eficaz ni responsable. Es crucial entender que, si se pierde una lengua, también se pierde una memoria colectiva que queda en el olvido y que es irrecuperable. Este fenómeno social es el detonador que me ha inspirado para trabajar en el campo de la sociolingüística.

## INTRODUCCIÓN

La política es un tema que nos atañe a todos en la sociedad, más aún si esta se trata de políticas educativas. A medida que el tiempo pasa, la vitalidad de las lenguas indígenas del Ecuador va decreciendo hasta el punto de su extinción. Para la protección y revitalización lingüística, las lenguas indígenas del Ecuador están amparadas bajo marcos legales como la Constitución del Ecuador, la Ley de Comunicación y hasta de entidades internacionales como la UNESCO (Declaración de los Derechos de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas); sin embargo, muchos desconocen esta realidad y el público en general no muestra mayor interés en las lenguas ancestrales. Al dar a conocer las leyes y políticas lingüísticas, se da a las lenguas la importancia que merecen, para así evitar que desaparezcan. Las políticas lingüísticas de un país deben ser de conocimiento público para que, desde toda la población, se pueda ejercer presión social para el cumplimiento de estas.

En nuestra región, todos los países latinoamericanos toman en consideración la importancia de las lenguas indígenas y las consideran oficiales o cooficiales para la educación (Haboud, 2019). En el Ecuador, existen 14 nacionalidades y se hablan 13 lenguas indígenas distribuidas en las cuatro regiones del país y la constitución ecuatoriana reconoce al Ecuador como un estado plurinacional.

El Ecuador, atravesado por la cordillera de los Andes, se caracteriza por ser un país plurinacional y, a la vez, multilingüe al contar con 13 lenguas indígenas dentro del territorio continental y el archipiélago de Galápagos. El interés sobre el mantenimiento de las lenguas indígenas no es reciente, ya que el Ecuador cuenta con una larga historia de proyectos de revitalización lingüística que tomaron a la educación como herramienta principal. Si bien hay estudios sobre el impacto de las políticas lingüísticas en el Ecuador en la última década, este trabajo pretende dar una percepción de las políticas en la actualidad, junto con los cambios más recientes concernientes a la materia planificación lingüística y educación bilingüe.

A lo largo de la historia, las políticas lingüísticas han surgido gracias a la necesidad de salvaguardar las lenguas indígenas que, a su vez, han sido objeto de una historia de minorización social y bilingüismo minorizado contra la población indígena, por parte de la sociedad dominante ecuatoriana mayormente compuesta por mestizos y

blancos (King & Haboud, 2007). Debido a esto, el estado ecuatoriano ha impuesto una serie de estatutos que benefician a las lenguas indígenas del país desde la perspectiva educativa, mediática y administrativa. Por otro lado, a pesar de que Kowii (2013) asevera que el alcance de las políticas lingüísticas del Ecuador se ha visto extendido desde las últimas Constituciones del Ecuador (1998 y 2008), los movimientos indígenas continúan en la lucha por la reivindicación.

Uno de los ciclos de cambios más reciente en el Ecuador tuvo lugar en 2008, cuando se empezó un plan de mejora de la educación pública que consistía en la creación de las UEM. Hasta el 2017 se han inaugurado 117 establecimientos UEM en el territorio nacional (Telégrafo, 2017). Junto a la creación de las UEM, se incluyó la creación de la política de las “Unidades Educativas Guardianas de la Lengua” el 12 de noviembre del 2014. Esta política consiste en que, a través del sistema educativo, se fortalezca y promueva el uso de las lenguas indígenas del Ecuador desde las aulas de clase y se aplique al 100% el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (de ahora en adelante MOSEIB) (Ministerio de Educación, 2014). Por esta razón, el Ministerio de Educación (de ahora en adelante MINEDUC) se propuso crear una Unidad Educativa Guardianas de la Lenguas por cada nacionalidad.

En este mismo contexto, todo el aparataje legal-educativo que se ha estructurado para salvaguardar la riqueza lingüística es extenso y se asegura de incluir a todas las lenguas indígenas en el Ecuador. Una de las lenguas con más presencia en el Ecuador es el Kichwa, hablado por la nacionalidad kichwa, que se encuentra en tres de las cuatro regiones del Ecuador: sierra, Amazonía y Galápagos.

Esta investigación de carácter descriptivo-analítico se centró en la UEM Cacique Tumbalá ubicada en la parroquia de Zumbahua, Cotopaxi, Ecuador. Zumbahua, donde más del 90% de sus habitantes se autoidentifican como indígenas de la nacionalidad kichwa, es una de las zonas más propicias para la implementación de la EIB, la cual fue propuesta como eje educativo de la UEM en la zona. Sin embargo, a pesar de que las políticas lingüísticas que amparan las prácticas educativas dentro del EIB están en vigencia hasta el día de hoy, su ejecución no se ve reflejada en las prácticas cotidianas en esta UEM que es también Guardianas de la Lengua. Todo esto conlleva una ambivalencia entre la teoría y la práctica. El trabajo in situ comprendió entrevistas y conversaciones libres con profesores con experiencia en la EIB, dentro y fuera de la UEM Cacique Tumbalá.



Además, se hizo un recuento de documentación legal que nutre a la práctica con leyes y lineamientos que la EIB debe seguir. En el caso del Ecuador, estas leyes se encuentran en los datos oficiales de los censos de población y vivienda, las constituciones de la república, la Ley de Comunicación, la Ley Orgánica de Educación, el MOSIEB entre otros. Este tipo de leyes atañen directamente a la educación, dando paso así a la EIB en el Ecuador.

## **Objetivo general**

- Analizar las políticas lingüístico-educativas del Ecuador y el alcance de su implementación en la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá en Zumbahua.

## **Objetivos específicos**

- Describir las políticas lingüísticas y educativas vigentes en el país
- Determinar el conocimiento que tienen cuatro docentes kichwahablantes de la UEM Cacique Tumbalá sobre con respecto al EIB.
- Evaluar la ejecución de políticas lingüísticas y educativas en la UEM Cacique Tumbalá en Zumbahua, Cotopaxi.

Para alcanzar los objetivos de este estudio, se llevaron a cabo observaciones de las prácticas educativas dentro de UEM Cacique Tumbalá, así como de los planes de estudio que utiliza la institución. Además, se realizaron entrevistas y conversaciones libre con maestros de EIB de la UEM en la que se basa este estudio. Este centro educativo es de interés porque, a pesar de ser una Escuela Guardiana de la Lengua, funciona bajo un código educativo hispano, lo que dificulta la aplicación de las políticas lingüísticas acordes con la realidad sociolingüística de la zona de Zumbahua.

El enfoque de ese estudio se centró en la descripción de las políticas lingüísticas educativas y en la UEM Cacique Tumbalá. Además, tomó en cuenta 4 docentes bilingües de la institución antes mencionada.

Este trabajo consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo se realiza la discusión teórica pertinente de lingüística y políticas lingüísticas que darán pie a la interpretación de datos. El segundo capítulo aborda las herramientas metodológicas tales

como conversaciones libres, entrevistas y análisis de documentación. En el tercer y cuarto capítulo, se analizan e interpretan los datos recogidos. Finalmente, se presentan las conclusiones, las recomendaciones y los anexos de la investigación.

# CAPITULO 1

## MARCO TEÓRICO

En esta sección se aborda los conceptos teóricos de la lingüística y sociolingüística que dan luces a la comprensión y a la interpretación de los datos presentados en este estudio.

### 1.1 Lingüística

La lingüística es la ciencia que se encarga del estudio de la lengua en todas sus formas de expresión, es decir, no solamente tomando como referencia a la lengua literaria y a la lengua canónica, sino que aborda todas las formas de expresión de la lengua (Saussure, 1966). Este mismo autor afirma que el alcance de la lingüística es muy amplio, debido a su estrecha relación con otras disciplinas afines, pero que esta ciencia gira en torno a la descripción y rastreo de las lenguas y sus orígenes y determinar las reglas de funcionamiento de las lenguas (Saussure, 1996).

De la Vega (2001) añade que la lingüística estudia la lengua en todos sus niveles: fonología, morfología, semántica y sintaxis, y que no solamente la aborda como un fenómeno individual, sino a un nivel social. La lingüística ha contribuido con otras áreas humanas como la historia, comunicación, literatura, psicología y la sociología (De la Vega, 2001). En este estudio, se tratará la lingüística, a través de las sociedades cuyos fenómenos son abordados por la sociolingüística.

#### 1.1.2 Sociolingüística

La sociolingüística es el estudio de la lengua, a través de los ojos de la sociedad y pretende entender el funcionamiento de la lengua dentro de la sociedad y, por ende, es parte del estudio de la composición de una lengua (Hudson, 2001). Para Fernández (1993) la sociolingüística, a propósito de ser un área interdisciplinaria, es una rama de la lingüística que aborda la lengua como un fenómeno social existente que presta atención a los hechos lingüísticos reales que se presentan en diferentes facetas en la sociedad. La sociolingüística no solamente aborda la lengua desde el punto de vista social, sino que intenta mantener el centro de interés en el individuo, debido a que dos hablantes nunca utilizan la misma lengua del mismo modo, porque sus experiencias, a través de la lengua, no son las mismas (Hudson, 2001). Esto quiere decir que cada individuo forma un mapa mental del sistema lingüístico de la comunidad y, a través de este, filtra las experiencias de manera diferente, llevando así a la creación de nuevos mapas mentales únicos.

Con relación a esto, la preservación de una lengua es crucial para la conservación de los conocimientos e identidad de los hablantes y el mantenimiento de las lenguas es uno de los campos de interés que está relacionado con las políticas lingüísticas y su implementación.

## 1.2 Políticas lingüísticas

Actualmente existen alrededor de 7000 lenguas en el planeta, de las cuales más de la mitad se encuentran en peligro de extinción. Debido al eminente peligro de extinción de estas lenguas, los gobiernos implementan políticas que amparan y protegen las lenguas que usualmente son de minorías y de desprestigio, y así lo afirma Skrobot (2014):

[...] las políticas lingüísticas tienen como objetivo la promoción del uso de un idioma concreto o de un conjunto de ellos [...] Actualmente, en la mayoría de los países del mundo, se mantienen políticas de protección y promoción de idiomas regionales y lenguas de distintos grupos étnicos para, de esta manera, preservar su supervivencia (Skrobot, 2014, p.176).

Sin embargo, no solamente los actores son los encargados de las políticas o de la planificación lingüística, sino que las tendencias de habla también influyen (Haboud, 2019).

Las políticas lingüísticas son las resoluciones de una administración de manera oficial por medio de la legislación, sentencias judiciales o políticas, que buscan cómo y en qué ámbitos se debe usar una lengua. Louis-Jean Calvet utiliza el término *Políticas Lingüísticas*, el cual surge del intento de Einar Haugen por estandarizar el noruego por medio de reglas ortográficas y así fomentar una identidad nacional, después de vivir bajo el yugo danés (Calvet, 1996). Bajo este mismo principio, Calvet (1996) afirma que, sin importar nacionalidad o situación geográfica, cualquier comunidad lingüística puede elaborar políticas lingüísticas con respecto a su lengua, pero está en las manos del Estado el realizar acciones para que se ejecuten las leyes pertinentes. Tomando en cuenta esto, es necesario conocer la situación de los pueblos que hablan esta(s) lengua(s) para saber qué acciones y procesos se tienen que desarrollar.

Debido al contacto lingüístico, muchas variaciones y lenguas entran en una interacción dinámica que influye en su uso y percepción de los hablantes hacia las lenguas. La interacción de las lenguas en estos contextos asigna roles y estatus a las lenguas, los cuales son reforzados por las acciones del Estado. Es por esto por lo que, Fishman (1983) reconoce tres tipos de resultados de la interacción entre una lengua

indígena (lengua propia de una comunidad), representada por A, y una lengua invasora, representada por B.

**Tabla 1.** Interacción entre comunidades etnolingüísticas

<b>Resultado 1</b>	<b>B → A = A</b>
<b>Resultado 2</b>	<b>B → A = B</b>
<b>Resultado 3</b>	<b>B → A = B + A</b>

**Fuente:** Fishman, 1983.

Fishman (1983) define el resultado 1 como la desaparición de la lengua invasora, debido a factores externos como la prohibición o falta de oficialidad impuesta por el gobierno de la lengua invasora. El resultado 2 establece la pérdida de la lengua indígena. Dada la importancia que posee la lengua invasora, con respecto al contexto, este es el caso de las lenguas indígenas del continente americano antes de la llegada de los españoles, ingleses, portugueses y franceses. Finalmente, el último resultado sugiere que la lengua invasora e indígena se conservan en una especie de simbiosis entre los dos sistemas lingüísticos.

Esto se contrapone con la utilización de las lenguas de manera separada, lo que Fishman reconoce como una situación A/B, y no A + B como la tercera resolución propone. Con estos resultados obtenidos de la interacción de lenguas, podemos observar los desafíos que enfrentan las lenguas indígenas o invasoras en contextos de contacto.

En relación con esto, la identificación de los desafíos de las lenguas es crucial para la creación de políticas lingüísticas que respondan a las necesidades y una efectiva planificación de la lengua. Como describe Calvet (1996), retomando a Haugen (1959) son cinco las etapas que constituyen la formación de políticas lingüísticas:

1. **La identificación del problema** se resume en el desconocimiento sobre la situación de los pueblos indígenas y el desafío que enfrentan muchas lenguas, debido a la incapacidad de comunicación parcial o absoluta a través de su lengua.
2. **Las alternativas:** Haugen resalta el papel decisivo del Gobierno para la implementación de las políticas, explicando que las políticas no buscan solamente la uniformidad de códigos, sino que también tienden hacia la

- diversificación de estas, tomando en cuenta las diferentes funciones de la lengua, la situación específica y los contextos sociales de las comunidades de hablantes.
3. **Los decisores** (quienes toman decisiones) se refieren a la participación de entidades gubernamentales o no gubernamentales que disponen de la autoridad suficiente para fomentar el cambio lingüístico y son capaces de influir en la toma de decisiones, con respecto a las lenguas en peligro.
  4. **La práctica** que finalmente revelará las limitaciones en los campos donde pueden intervenir las posibles soluciones y determinará si los hablantes están dispuestos a aceptar las políticas. Por eso, Haugen sugiere que para que las soluciones sean más efectivas, estas deben ser fáciles de aprender y fáciles de implementar.
  5. **La evaluación** alude a la decisión final de utilizar la lengua por parte de los hablantes. Sin embargo, el Estado tiene el poder para motivar el uso de las lenguas indígenas a través del sistema educativo y judicial, y a través de la implementación de estrategias que favorezcan el uso de las lenguas.

Sin embargo, a pesar de que Haugen propuso este modelo para el planteamiento de políticas lingüísticas, es muy difícil para los Estados desarrollar planes que amparen a las comunidades lingüísticas, sin el adecuado manejo de estadísticas. Es importante considerar que la globalización, si bien contribuye al desuso de lenguas indígenas, también permite visibilizarlas. Es así como, hoy en día, todos los países de Latinoamérica reconocen a las lenguas indígenas en sus constituciones y enfatizan su mantenimiento y cuidado, dentro del marco legal.

En el plano regional, podemos destacar que las preguntas de autoidentificación y de uso de lengua sean más comunes en los censos en Latinoamérica. Debido a la subjetividad de las preguntas y la cantidad de datos recolectados, el manejo de números exactos se vuelve más complicado, si se refieren a grupos indígenas y los resultados oficiales difieren con respecto a la fuente. Es así como, a manera de ejemplo, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador indica que el 40% de la población total del Ecuador se autoidentifica como indígena (Haboud, Howard, Cru, & Freeland, 2016); sin embargo, el censo de población y vivienda de 2010 muestra que el 7.3% de la población se autoidentifica de esta forma (INEC, 2010).

## 1.2 Planificación lingüística

La planificación lingüística es un área que no se ha logrado definir de manera exacta. De acuerdo con Cooper (1989), no existe una definición única y universal de lo que puede ser planificación lingüística. Hace más de medio siglo, Haugen (1959) la definió como las acciones que pretenden establecer una ortografía, una gramática y un diccionario como referente de orientación a escritores y hablantes de una comunidad lingüística. Moreno-Fernandez (1998), retomando a Haugen, propuso un modelo de planificación lingüística que involucra cuatro fases (selección, codificación, implementación y elaboración) de planificación: dos estadios sociales y dos lingüísticos que se toman en consideración para una nueva lengua.

**Tabla 2.** Fases de la planificación lingüística según Haugen

	NORMA	FUNCIÓN
SOCIEDAD	1. selección	3. implementación
LENGUA	2. codificación	4. elaboración

**Fuente:** A partir de Moreno-Fernández (1998)

Este mismo autor describe que en la fase de *planificación*, se selecciona la lengua o la variedad la cual va a ser sujeto de planteamiento de políticas y planificación. En la segunda fase, *codificación*, la lengua o variedad seleccionada atraviesa procesos de sistematización léxica, gramatical y morfológica, además de una revisión ortográfica y la preparación de un diccionario. Siguiendo con la tercera fase de planificación, la *implementación* comprende los medios de difusión por los cuales se informará la norma para así atribuirle el estatus a la lengua. Finalmente, en la etapa de *elaboración* la lengua o variedad se desarrolla paulatinamente y se reforma para suplir las necesidades comunicativas de la comunidad.

Por su parte, otros estudiosos han complementado el modelo de planificación de Haugen; Neustupný (1970) añade la fase de *cultivo* que se define como el “fomento del uso de una variedad en individuos con capacidad para elevar su prestigio, en virtud de su peso en la comunidad de que se trate” (Escoriza, 2008, pág. 12). De la misma forma, Rubin en 1971 agrega la *evaluación* que consisten en la constatación de resultados de proyectos que fomenten el mantenimiento y uso de la lengua. Dichos proyectos deben disponer de la instrumentación adecuada para que la planificación sea efectiva. En 1974 Fishman

incorporó la fase de *orientación*, la cual se ocupa de la institucionalidad, ampliación o sustitución de una lengua.

Por otra parte, Tovar (1997) y Fishman (1983) añaden que la planificación lingüística consiste en una serie de decisiones de grupos organizados gubernamentales y no gubernamentales que intentan mantener o cambiar la situación, la forma y adquisición de la lengua de ciertas comunidades lingüísticas, a través de la asignación de recursos por parte de autoridades competentes para el logro de las metas relacionadas con el estatus y el corpus de una lengua para poner en práctica lo estipulado en la política.

En otras palabras, podemos considerar la planificación lingüística como el grupo de acciones y procesos, con los cuales se busca la implementación de las políticas y cuyos responsables son las instituciones gubernamentales o no gubernamentales. Estos procesos y acciones se ejecutan para mantener o cambiar el estatus, la forma o la adquisición de lenguas en grupos determinados (Haboud, 2006). Según Calvet (1996), este análisis de planificación puede darse a corto o largo plazo y también puede ser sujeto a evaluación. A diferencia de las políticas lingüísticas que son el conjunto de reglas estipuladas con respecto a una o más lenguas, la planificación lingüística es la ejecución o práctica sobre la base de esas leyes. De la misma forma, Haboud (2006) menciona que cuando nos referimos al planteamiento de políticas y de planificación lingüística y cultural, los actores y las tendencias son decisivos. Con respecto a los actores, si bien los Estados son los encargados de la creación de leyes y de su ejecución, existen ocasiones en las cuales el papel de las organizaciones independientes, como las organizaciones indígenas, también juega un rol decisivo. Sin embargo, esta no siempre es una constante, como ocurre en el caso ecuatoriano.

Con respecto a las tendencias, la creación de políticas lingüísticas puede estar fundamentada en, por un lado, los derechos colectivos que involucran derechos lingüísticos territoriales; es decir, el Estado puede justificar su orientación con respecto al marco legal según la relación de la lengua con el lugar. Por otro lado, los derechos individuales involucran la libertad lingüística (libertad de elección de la lengua), sin la consideración del lugar donde se encuentre el hablante. Bajo estas premisas, los estados pueden tomar posiciones, con respecto a las acciones legislativas que influirán en la planificación del uso de la lengua en los territorios en los que se habla la lengua indígena o en la elección libre del uso de la lengua.



Para el funcionamiento de una lengua o variedad que está respaldada por el marco legal de las autoridades responsables, se deben realizar tres tipos de planificación lingüística:

1. **Planificación del estatus:** Se refiere al uso de lenguaje y a aspectos políticos relativos a la distribución de funciones entre las distintas lenguas o variedades de una comunidad y a la asignación de funciones determinadas a dichas lenguas o variedades, es decir, el posicionamiento de la lengua con relación a otras y la extensión del alcance de la lengua dentro de la sociedad. Las organizaciones con poder de influencia suficiente son las responsables de fomentar el estatus de una lengua dentro de una sociedad.
2. **Planificación del corpus:** Se relaciona con las variedades existentes y con los cambios a los que se deben someter para que respondan satisfactoriamente a los requerimientos que surgen de las funciones atribuidas por la planificación de estatus (Kloss, 1969). Este tipo de planificación se encarga de adaptar a los cambios que una lengua pueda tener: adopción de extranjerismos, cambios de escritura, sistema ortográfico, la selección de un diccionario, etc.
3. **Planificación de la adquisición:** Es la difusión/enseñanza de variedades o lenguas. Igualmente, aquí se incluye la planificación educativa y el procedimiento para la adquisición y enseñanza de las lenguas (Pereira, 2013).

Este tipo de planificación es decisiva para el mantenimiento, supervivencia y revitalización de la lengua, al impulsar el uso verdadero de la lengua entre los hablantes. Durante esta fase, se valida la percepción y la actitud de los miembros de la comunidad lingüística ante la nueva lengua.

### **1.2.1 Políticas educativas y planificación**

Con respecto a las políticas educativas, la Constitución del Ecuador de 2008 establece que la educación es un derecho para los ecuatorianos al cual el Estado debe brindar garantías de acceso, permanencia, movilidad y egreso (Constitución del Ecuador, 2008). El idioma oficial del Ecuador es español y la educación es obviamente impartida en español y orientada a la cultura hispana; sin embargo, este documento propone, como finalidad de la educación en el Ecuador, el desarrollo de capacidades colectivas e individuales, mientras se integra una visión intercultural acorde con la diversidad demográfica y lingüística del país (Constitución del Ecuador, 2008). En un país con 14 nacionalidades y 13 lenguas aborígenes, el uso de las lenguas indígenas debe ser uno de los medios principales en los que se lleve a cabo la instrucción académica en el Ecuador.

Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (de ahora en adelante LOEI) en el artículo 38, el sistema educativo ecuatoriano en la actualidad se estructura de la siguiente manera:

1. Educación escolarizada
  - 1.1. Educación inicial
  - 1.2. Educación básica general
  - 1.3. Bachillerato
2. Educación no escolarizada

La EIB se encuentra dentro de la educación escolarizada. La entidad encargada de la administración de la EIB fue la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (de ahora en adelante SEIB) que luego pasó a ser en la Dirección Nacional de la Educación Bilingüe (de ahora en adelante DINEIB). La misión de esta dirección es diseñar y desarrollar programas culturales y lingüísticos que puedan atender las necesidades educativas, y llegar a la plenitud de vida de los pueblos y nacionalidades del país. Para esto, se han llevado a cabo varios proyectos que prometen ayudar a revitalizar e incentivar el uso de la lengua. Con respecto a la EIB, Haboud (2016) explica que el Ecuador debe hacer un análisis sobre las falencias y debilidades de este sistema, y una reestructuración desde sus orígenes es necesaria. A manera de ejemplo, a pesar de que el MOSEIB sugiere una metodología orientada al uso de la lengua indígenas como medio de educación, las prácticas docentes reflejan una réplica del tipo de enseñanza occidental.

### **1.3 Educación Intercultural Bilingüe**

La educación ha sido considerada como uno de los instrumentos más concretos para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos y como un mecanismo para el progreso de una sociedad. Bajo esta misma corriente, el Estado, en sus leyes, garantiza la educación para todos los sectores de la sociedad, entre ellos el sector indígena. Según el MINEDUC:

“[...]se busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente (Sumak Kawsay) (Ministerio de Educación, 2019).

La EIB nace a partir del fenómeno de globalización, internacionalización y *mundialización*, cuyas consecuencias pusieron en evidencia el valor cultural que poseían

los pueblos y nacionalidades indígenas (Corbetta, Bonetti, Bustamante, & Vergara, 2018). Debido a esta *visibilización* de los sectores indígenas y afrodescendientes en la política local, los Estados se vieron en la obligación de administrar este nuevo conjunto de procesos educativos. La EIB en un país gira en torno a modelos pedagógicos preestablecidos, saberes ancestrales, y prácticas de los mismos de cuyo cumplimiento depende el respeto a los principios básicos de la educación.

#### **1.4 Lengua e identidad**

La identidad del ser humano se empieza a formar desde el momento que nace y se sumerge en una sociedad, pero sobre todo en una lengua. Un gran número de factores influyen en la construcción del individuo como la religión, sexualidad, etc., pero un paradigma que cubre todos estos factores sociales es la lengua. A pesar de los postulados científicos expuestos por Saussure de la lengua como un sistema de signos que todos los hablantes poseen en forma de memoria social, no se puede encasillar a la lengua como un ente inmodificable, estático, terminado e invariable (Kappes, s.f.), es decir, la lengua es un factor primordial que determina la identidad de un individuo. Así lo afirma Zambrano (2009), quien dice que la lengua es una llave social que nos permite interactuar dentro de una sociedad y, a la vez, sirve de espejo social en el cual otras sociedades y otras lenguas encuentran similitudes, pero también diferencias. Este mismo autor establece que el proceso de adquisición de una identidad que se da a través de la lengua no es un proceso mecánico, sino dinámico y es producto de resultados psicológicos y procesos deliberados. De esta forma, se dice que la forma de identificarse queda a juicio personal de cada persona. Con respecto a la identidad lingüística, Obediente (1999) sugiere que un hablante orgulloso de su dialecto o lengua tiende a realzar y a reforzar ciertos rasgos de ella, mientras que un hablante que se sienta aludido por el desprestigio que sufre su lengua querrá adaptarse a otra variedad o lengua. Este tipo de juicio de valor se mueve a través de un continuum de prestigio lingüístico que determina actitud de los individuos hacia una variedad o lengua, y hace que sientan la necesidad de reforzar su identidad a través de la lengua o rechazarla y adaptarse a otra.

Retomando a Narol (1964), Salas (1987) y Krauss (1992), Hecht (2008) sostiene que la diversidad cultural y, por ende, la identidad es coextensiva y está estrechamente ligada a la variedad lingüística, debido a que el constructo cultural está compuesto por saberes que se transmiten a través de la lengua. Para muchas comunidades lingüísticas, la transmisión de conocimientos se ha desarrollado a través de la oralidad, lo cual presupone

que la pérdida de su lengua significaría la pérdida de su conocimiento y también de su identidad.

## CAPÍTULO 2

### MARCO METODOLÓGICO

#### 2.1 Tipo de investigación

Esta investigación es de carácter descriptivo-analítico sincrónico. El análisis de este trabajo se centró en la situación actual de las políticas lingüísticas concernientes a la educación. Esta investigación se realizó a través de un análisis con una visión crítica de los documentos legales y la bibliografía existente, con relación a la aplicación de estas en la práctica educativa diaria. Además, este estudio requirió trabajo in situ en una Unidad Educativa que gira en torno al eje de la EIB, con el fin de determinar el alcance de estas políticas. El foco de la investigación in situ de este trabajo fue determinar la aplicación de las políticas.

#### 2.2 Técnicas e instrumentos

Para este propósito, se llevaron a cabo:

- observaciones (Anexo 1) no participantes dentro de la unidad educativa y un análisis a través de infraestructura con fotografías
- un análisis de curricula en las que estas se basan para conocer el alcance y efecto de las leyes dentro de las instituciones.

Se realizaron entrevistas (Anexo 2) a maestros de EIB que laboran en la UEM Cacique Tumbalá para conocer su experiencia dentro el sistema de educación intercultural bilingüe y cuál es su opinión sobre la implementación de leyes anteriores y las actuales. Para esto se utilizó una guía de entrevista. Además, se llevaron a cabo conversaciones libres e informales con los profesores, con el fin de conocer la implantación y los efectos de la aplicación de las políticas lingüísticas en el contexto educativo.

Se realizó una entrevista a profundidad a María Elsa Toaquiza (Anexo 3), docente en la UEM Cacique Tumbalá, a quién se le preguntó sobre sus opiniones y expectativas con respecto a EIB y a su aplicación. También, se propiciaron conversaciones libres y se hicieron análisis de documentos.

De la misma forma, se entrevistó al secretario de la actual SEIB (Anexo 4) para conocer de primera mano las acciones de parte de la autoridad competente y encargada del EIB en el Ecuador.

Adicionalmente, se conversó libremente con los estudiantes sobre el uso y la percepción del uso de la lengua Kichwa dentro del contexto educativo.

### **2.3 Universo y muestra**

Para este trabajo, se usó un estudio piloto que se desarrolló en la escuela foco de esta investigación. Este primer estudio, que trató el caso del Kichwa de la sierra, sirvió como guía para la aplicación de una investigación más amplia en la unidad educativa escogida para esta disertación. Se escogió el centro educativo la UEM Cacique Tumbalá en la parroquia de Zumbahua en la provincia de Cotopaxi para el estudio de las políticas lingüísticas en torno a la lengua Kichwa. Además, debido al estudio piloto previo, se pudo realizar una comparación y contraste con la situación de principios del año 2018 y principios del 2020. Esto arrojó datos comparativos diacrónicos. Cabe mencionar que los entrevistados mantuvieron el estado de anónimo y serán mencionados como:

1. Ent. 1: Profesor
2. Ent. 2: Profesor
3. Ent. 3: Profesor
4. Ent. 4: Rector de la UEM

### **2.4 Almacenamiento de datos**

Para este estudio me basé en datos cualitativos y cuantitativos. En Excel, se analizó cuantitativamente el número de hablantes de las lenguas dentro de la unidad educativa en cuadros estadísticos. Los datos cualitativos, recogidos por medio de entrevistas y conversaciones libres, se los examinó utilizando el software lingüístico ELAN, como herramienta para la transcripción de textos.

Además, se observó y analizó el programa educativo, el plan de estudios para averiguar el acercamiento a la lengua indígena en la unidad educativa seleccionada para este trabajo, y de esta forma, conocer lo que la institución está poniendo en marcha para la revitalización a través del Kichwa dentro del aula de clase.

En el capítulo de análisis, se presentan cuadros estadísticos dando porcentajes de números de estudiantes hablantes de la lengua, número de profesores hablantes de la lengua y la cantidad del tiempo que se utiliza la lengua.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES: DEMOGRAFÍA Y CON EL SISTEMA EDUCATIVO**

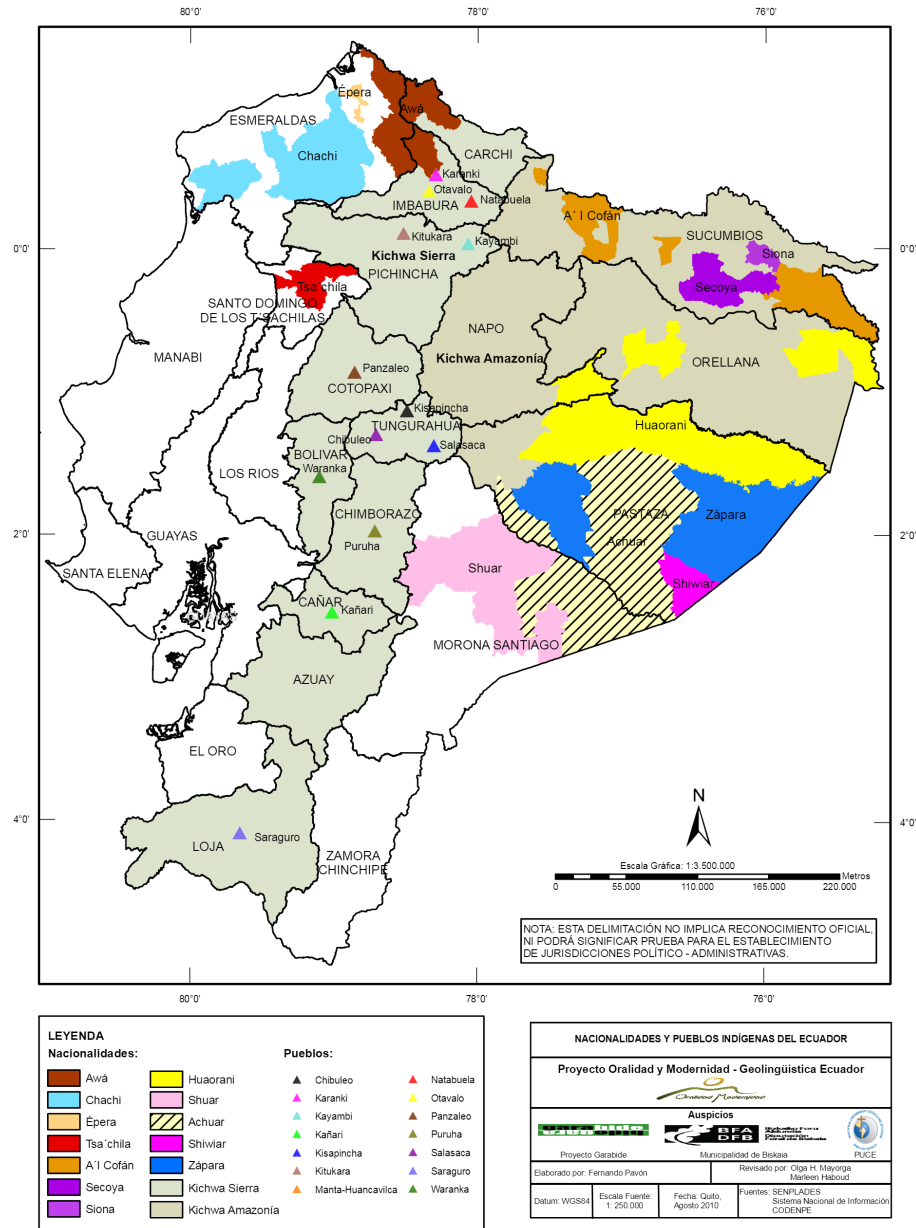
En este capítulo, luego de un análisis histórico de los censos de población y vivienda, y un análisis de los documentos legales existentes a la fecha que abordan las políticas lingüísticas en el Ecuador, expongo el análisis cualitativo de las entrevistas, conversaciones libres y observacionales que tuvieron lugar en la UEM Cacique Tumbalá.

#### **3.1 Análisis y estadísticas y censos en el Ecuador**

Con respecto al plano nacional, el Ecuador es un país plurinacional, como lo declara la Constitución de la República del Ecuador (2008) y es un país que cuenta con 14 nacionalidades y 18 pueblos, de las cuales la mayoría se autoidentifica como indígena. A continuación, se presenta un mapa elaborado en el 2010 por el Programa de Investigación Oralidad Modernidad donde se detalla con colores la ubicación de las respectivas nacionalidades.



## Mapa de localización de Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador



**Mapa No. 1 Mapa de localización de las Nacionalidades y Pueblos en el Ecuador**

**Fuente: Haboud (2010)**

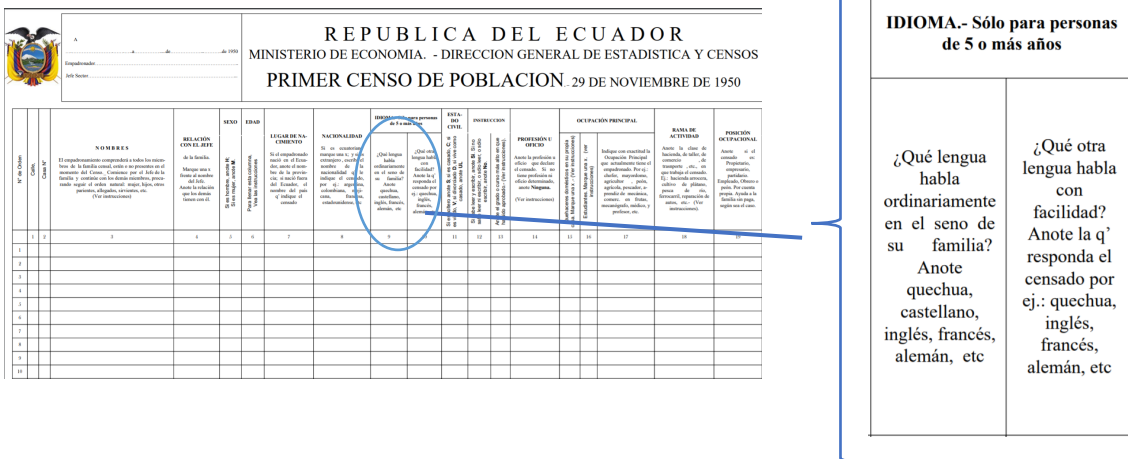
Con respecto al último censo de población y vivienda el 2010, en el Ecuador está conformado por 14.483.499 de habitantes. Sin embargo, tomando en cuenta que entre el último censo oficial y esta disertación ha transcurrido una década. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (de ahora en adelante INEC) propone una tasa de crecimiento intercensal en el Ecuador de 1.95%, y estima que para el 2019 el país contará con alrededor de 17.000.000 de habitantes (Villacís & Carrillo, 2011). Los censos, a

través de la historia han variado significativamente, desde su naturaleza hasta en el número de preguntas.

El primer censo del cuál se tiene datos tomó lugar en el 1950. Las preguntas en esta encuesta censal fueron 17 que solo abarcaron temas de vivienda (4 preguntas) y población (13 preguntas). Sin embargo, en este censo, la única pregunta que toma en cuenta aspectos lingüísticos es la que averigua cuál es la lengua hablada por la madre y el padre del encuestado, ya sea indígena o una lengua extranjera. No hay ningún tipo de especificación, además que el término usado para la lengua de la nacionalidad kichwa fue “quechua” y no “Kichwa” como se la denomina en la actualidad. (INEC, 2012). La pregunta era dirigida exclusivamente a los niños mayores de 5 años y de esta se derivan dos subpreguntas:

1. ¿Qué lengua habla ordinariamente en el seno de su familia?
2. ¿Qué otra lengua habla con facilidad?

En esta encuesta, no se consideró variables como la autoidentificación del encuestado con respecto a su cultura y a sus costumbres. Además, la formulación de la pregunta es confusa ya que no existen parámetros para la época que definan lo que es una “familia”.



**Figura 1.** Primer Censo Poblacional – 29 de noviembre de 1950  
**Fuente:** INEC, 2012.

Los resultados del censo nacional de 1950 arrojaron que la población en el Ecuador en esa época era de 2.733.859 habitantes. De este número de habitantes, el 13.5% mayor de 6 años declaró hablar una de las lenguas nativas. Con respecto al Kichwa, para la época de 1950, debido al proceso de blanqueamiento que atravesó la

población indígena en las décadas pasadas, solo el 11.1% de la población hablaba quichua (Miño, 2015). En otras palabras, dentro de las lenguas indígenas en el Ecuador, el Kichwa era la lengua de 82% de la población indígena para 1950.

La falta de preguntas sobre la lengua que se habla o cómo el encuestado se autoidentifica en las encuestas censales se repite en los censos nacionales de los años 1962, 1974 y 1982. Esta realidad cambia en el censo nacional del año 1990, en el que se intenta averiguar cuál es el idioma que hablaban habitualmente entre sí los miembros de un hogar, pero se sigue dejando afuera la pregunta de autoidentificación. Esta pregunta está ubicada en una sección exclusiva, “Idioma”.

8.- ¿QUE IDIOMA HABLAN HABITUALMENTE ENTRE SI  
LOS MIEMBROS DE ESTE HOGAR?

Lengua nativa ( <i>especifique</i> ) _____	<input type="checkbox"/>	1
Español .....	<input type="checkbox"/>	2
Lengua extranjera ( <i>especifique</i> ) _____	<input type="checkbox"/>	3

**Figura 2.** V Censo de Poblacional y IV de Vivienda 1990

**Fuente:** INEC, 2012.

En el censo del año 1990, se encuentra que existe un total de 7.088.688 habitantes en el Ecuador (Miño, 2015). Del total de habitantes, el censo descubre que el 8% de la población habla de forma habitual una de las lenguas indígenas del país. Esto, según el INEC representa 362.500 habitantes del total de la población (INEC, 2012).

No es hasta el censo nacional del año 2001 que se incluyeron preguntas con la intención de averiguar si el encuestado hablaba una *lengua nativa*<sup>3</sup> (lengua indígena de alguna de las nacionalidades del Ecuador). Cabe acotar que esta pregunta está bajo el apartado de “Hogar”, en la sección de población.

Similar es el caso de la pregunta sobre la autoidentificación según costumbres y culturas. A diferencia de la pregunta sobre la lengua, la pregunta de autoidentificación apareció por primera vez en el 2001 y se mantuvo vigente en el censo del 2010. Esta pregunta clasificaba a la población en: indígena, negro/a (afroecuatoriano), mulato/a, montubio/a, mestizo/a<sup>4</sup>, blanco/a, u otro/a. Esta sección es para todos los miembros de las

<sup>3</sup> Término usado por la encuesta censal.

<sup>4</sup> Esta categoría no pertenece al censo de 2001. Apareció por primera vez en el censo de 2010.

familias, excepto para los menores de 1 año. Esta pregunta se encuentra bajo el área de “Datos de Población”, en “Características Generales”.

**VI DATOS DE POBLACIÓN**  
CUESTIONARIO PARA EL JEFE O JEFA DEL HOGAR

**A. CARACTERÍSTICAS GENERALES**

**B. CARACTERÍSTICAS EDUCACIONALES**

**5.- ¿CUÁLES EL IDIOMA O LENGUA QUE HABLA ?**

Sólo Español .....	<input type="checkbox"/>	1
Sólo Lengua Nativa .....	<input type="checkbox"/>	2
Sólo Idioma Extranjero .....	<input type="checkbox"/>	3
Español y Lengua Nativa .....	<input type="checkbox"/>	4
Otro (especificar) .....	<input type="checkbox"/>	5

¿Cuál lengua nativa? [ ] [ ]

**6.- CÓMO SE CONSIDERA : ¿ INDÍGENA, NEGRO (Afro-ecuatoriano), MESTIZO, MULATO, BLANCO U OTRO ?**

Indígena .....	<input type="checkbox"/>	1
Negro (Afro-ecuatoriano) ..	<input type="checkbox"/>	2
Mestizo .....	<input type="checkbox"/>	3
Mulato .....	<input type="checkbox"/>	4
Blanco .....	<input type="checkbox"/>	5
Otro .....	<input type="checkbox"/>	6

¿A qué Nacionalidad Indígena o Pueblo Indígena pertenece? [ ] [ ]

**Figura 3. VI Censo de Población y V de Vivienda 2001**  
**Fuente: INEC, 2012**

En el censo de 2001, a más de incluir preguntas sobre la lengua hablada por el encuestado y su autoidentificación, se hizo una distinción de la lengua hablada por el encuestado y la lengua hablada por la madre o el padre del encuestado. Con respecto a la pregunta de autoidentificación, se incluyó una subpregunta que averigua a qué nacionalidad o pueblo indígena pertenecía el encuestado si se autoidentificaba como indígena. De un total de 12.156.608 de habitantes en el Ecuador, el INEC estimó que 524.136 personas son hablantes de unas de las lenguas indígenas de las nacionalidades. Esto representaría el 4.7% de la población total. Sin embargo, debido a que el censo de 2001 incluía por primera vez las variables de (i) lengua y (ii) autoidentificación, las estadísticas arrojaron que un total de 830.418 personas que se autoidentifican como indígena. Este es el primer censo que hace una distinción entre la lengua hablada por la población y la percepción de pertenencia a una nacionalidad (Chisaguano, 2006). A diferencia de este censo nacional, los censos pasados consideraban indígena a las personas que hablan una lengua “nativa”.

A partir de este año, el INEC elaboró una tabla de la población indígena ecuatoriana clasificada según la lengua que habla, la cual dio luces sobre el número de hablantes por lengua. El Kichwa ocupa el primer lugar con 451.783 hablantes, los cuales representan el 86.1% de la población indígena.

Para el censo del 2001, las estadísticas arrojaron que 830.418 se autoidentificaron como indígenas de los cuales solamente 524.136 hablan una lengua nativa, es decir, esta

fue la primera encuesta que incluye dos variables dentro las preguntas: (Chisaguano, 2006). Sin embargo, en el censo llevado a cabo en el 2010, 1.018.176 se autoidentificó como indígena.

**Tabla 3. Población Indígena Ecuatoriana**

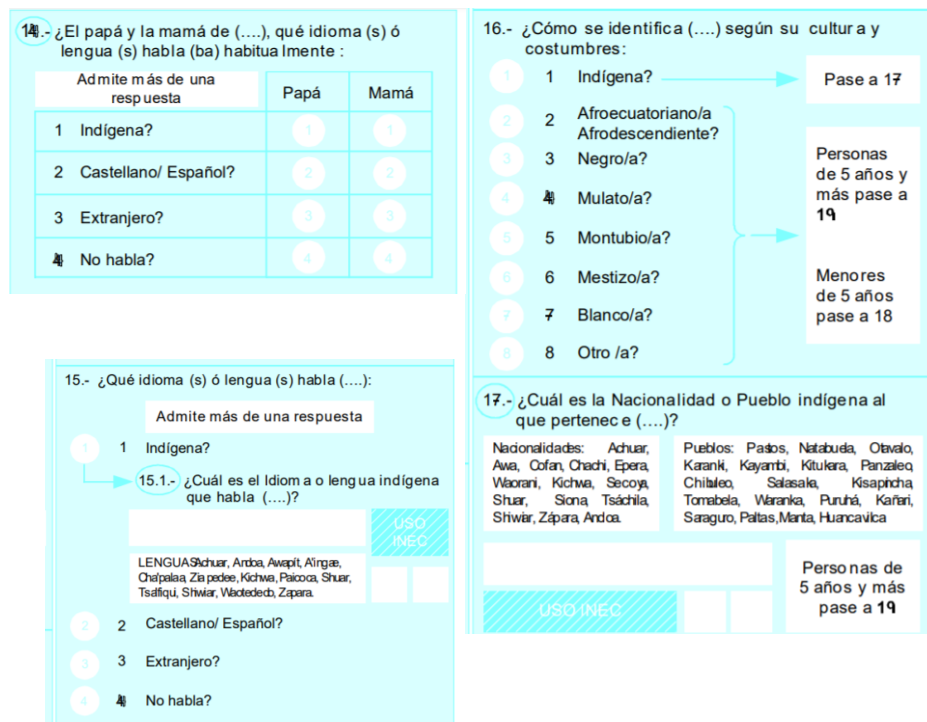
Provincias	Lengua														Total
	Achuar	Awapit	A'ingae	Chapala	Siapedie	Huao/Terero	Secoya	Shuar/Chicha	Paicoca	Tsa'fiqui	Zaparo	Shiwiar	Qichua	Ignorado	
Azuay	7	3	3	4	0	0	1	36	0	2	0	2	6962	32	7052
Bolívar	3	1		13	1					7	2	1	21195	1737	22960
Cañar	4	1	7	27	0	0	3	6	0	6	0	1	22102	439	22596
Carchi	6	1075	13	2				4		2	1		843	39	1985
Cotopaxi	4	7	2	49	1			11		16	12	2	50070	1233	51407
Chimborazo	6	9		165		2		36	3	59	28	12	125771	1531	127622
El Oro	9	2		1		1	1	11		1			1142	37	1205
Esmeraldas	324	612	4	5150	23	1		36		17		1	311	382	6861
Guayas	3	5	35	17	2		5	32		3		1	13261	270	13634
Imbabura	88	273	1	140	2	12	11	13		38	16	4	62079	1023	63700
Loja	2							132			2		2633	324	3093
Los Ríos	1	3	3	1				4			1		585	9	607
Manabí	42	2	18					55			2	10	398	10	537
Morona S.	1088	2	2	7		16	4	38776		12		1	517	48	40473
Napo	17	65	3	49	9	115	13	42		52	12	10	37166	520	38073
Pastaza	1239	6	5	14	1	1267	3	2800		47	84	516	13813	98	19893
Pichicha	56	21	11	106	1	9	22	183	3	1581	5	2	31322	696	34018
Tungurahua	5		5	29	2		2	17		9	3	13	30735	880	31700
Zamora Ch.	8		5			19		2439					929	6	3406
Galapagos			1	2				1					452	6	462
Sucumbios	10	6	517	72	1	1	18	768	253	12	2	3	8372	219	10254
Orellana	14	7	2	22	9	173	2	859	1	8	6		21074	360	22537
no-delimitado	7		1	1									51	1	61
<b>Total</b>	<b>2943</b>	<b>2100</b>	<b>638</b>	<b>5871</b>	<b>52</b>	<b>1616</b>	<b>85</b>	<b>46261</b>	<b>260</b>	<b>1872</b>	<b>176</b>	<b>579</b>	<b>451783</b>	<b>9900</b>	<b>524136</b>

**Fuente:** INEC  
Censo del 2001

El último censo realizado en el Ecuador se llevó a cabo en 2010. Los resultados sugirieron que, de los 14.438.499 habitantes en el país, 1.018.176 se autoidentificaron como indígenas. Esto quiere decir que desde el 2001 la población que se autodenominó como indígena ha crecido en casi un 26% y representaba el 6.1% de la población (INEC, 2010). Con respecto a la nacionalidad kichwa, foco de esta investigación, del 100% de la población indígena, el 85.9% pertenece a esta nacionalidad. En términos demográficos, en la sierra habita el 68.2% de la población indígena del país, poniendo así a la provincia

de Chimborazo como la provincia con más población indígena. En segundo lugar, está Pichincha; le sigue Imbabura y Cotopaxi en tercer y cuarto lugar respectivamente. Con respecto a las personas que hablan una lengua indígena, el INEC sugiere que el 63.3% de toda la población que se autoidentifica como indígena habla una de las lenguas de las nacionalidades (INEC, 2010).

Como podemos observar, para el censo de 2010, la cantidad de datos que se pudo recolectar es mayor a la de otros censos debido a que en este censo se incrementaron variables. Las variables indagan qué lengua hablan los padres en casa, la lengua que habla habitualmente el encuestado, la pregunta de autoidentificación, y el sentido de pertenencia a una nacionalidad o pueblo indígena del Ecuador.



**Figura 4.** VII Censo de Población y VI de Vivienda

**Fuente:** INEC (2012)

Según el INEC (2012) el objetivo de este tipo de preguntas es conocer el porcentaje de personas que se autoidentifican como indígenas y conocer el porcentaje de la población que pertenece a cada nacionalidad. Estos datos serán útiles para obtener indicadores de autoidentificación cultural y étnica de la población.

A pesar de la oficialidad de los datos de los censos que ha vivido el Ecuador, en especial el de 2010 el cual brinda de una manera clara la situación de las nacionalidades

y pueblos indígenas en el país, existen otras instituciones que, con base a sus propios estudios, el porcentaje de la población indígena ha variado. En 1995, Comité del Decenio de los Pueblos Indígenas de Ecuador aseguró que alrededor de 3.000.000 son indígenas considerando los ámbitos geográficos y organización comunitaria. La ENEMDUR (La Encuesta Nacional Empleo, Desempleo y Subempleo) estimó que a población indígena es de más 1.500.000 personas o como la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) que asegura que el número de personas que se autoidentifican como indígena es de 45% de la población total de ecuatorianos.

La inconsistencia de datos reales se debe a las diferentes metodologías y consideraciones tomadas en cuenta al momento de la encuesta para catalogar el término “indígena”. Esto ha causado una mala interpretación de la realidad del país que luego se reflejan en la implementación y ejecución de leyes (Chisaguano, 2006).

### **3.2 Análisis de las políticas lingüísticas y Educación Intercultural Bilingüe**

Los censos de población y vivienda han demostrado que el Ecuador es rico en multiculturalidad y, por ende, se han creado políticas lingüísticas y leyes que favorecen a las lenguas aborígenes de las comunidades en varios ámbitos: comunicación, desarrollo social, pero, sobre todo, en el área de la educación. La EIB empezó a implementarse de manera clandestina en la década de los años 40 en el cantón Cayambe a manos de Dolores Cacungo (González, 2015). Esta nueva propuesta educativa dirigida por grupos indígenas que eran parte de sindicatos y organizaciones sociales fue un proyecto innovador y diferente que ofrecía una alternativa para la educación *homeogeneizante* de la época. Las prácticas dentro de esta nueva forma de educación marcaron un hito, porque dentro de las clases se enseñaba la lengua ancestral, saberes de las comunidades a pesar de que entonces esta práctica se consideraba *bárbara y retrasada*. Este hecho, sin duda, marcó el inicio y las pautas para una EIB formal.

El 19 de marzo de 1962, Monseñor Leónidas Proaño fundó las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE). Es una fundación privada con enfoque social, educativo y de compromiso al desarrollo del sector indígena en zonas urbanas y rurales. Durante la década de los sesenta e inicios de los setenta, la Fundación ERPE realizó programas radiofónicos de alfabetización beneficiando a 20.000 indígenas y campesinos. Además, desde 1975 a 1986, 16.000 indígenas participaron en el Sistema de Teleeducación auspiciado por la radio. Con respecto a los programas de radio difundidos,

se dedicaron 18 horas de transmisión para contenido radiofónico en Kichwa y castellano (Fundación ERPE, 2015).

En enero de 1952 en al Paz, Bolivia, la Organización Internacional del Trabajo celebró la primera reunión de lo que se conocería como la Misión Andina cuyo objetivo fue analizar el caso de Bolivia, Perú y Ecuador. En Ecuador, se iniciaron las actividades en 1956 con 10 comunidades en Chimborazo 13 escuelas que contaban con un total de 1300 alumnos. Crearon Centros de Cooperación Pedagógica para asistir a los maestros de zonas rurales. Sin embargo, no solamente tuvo impacto sobre la educación, sino en la salud. Para el inicio de los sesenta, MAE<sup>5</sup> había extendido su alcance a 161 comunidades distribuidas en las provincias de Chimborazo, Azuay, Cañar, Imbabura, Loja y Tungurahua y con un total de 330.000 personas beneficiadas (Solo, 2001) .

En 1964, con el fin de proteger a la nacionalidad Shuar y su territorio, se crea la Federación de Centros Shuar<sup>6</sup>, y el Sistema de Educación Radiofónico Bicultural Shuar (SERBISH). Este proyecto tuvo como alcance a la población alejada dentro de la selva, y que de esta manera tuvieran acceso a la alfabetización y educación primaria independientemente de la distancia. La metodología consistía en la transmisión de las clases por un tele-maestro y el refuerzo presencial por un visitante a las comunidades. Las clases por radio entraron en desuso, a medida que los equipos radiofónicos provisto por los salesianos se hicieron obsoletos. Dentro de la misma región, el 12 de junio de 1975 se celebró el primero congreso de comunidades indígenas kichwas en Napo, dando paso a la conformación de la Federación de Comunas Unión de Nativos en la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE). Esta federación, sin fines de lucro ni afiliación religiosa, defiende la cultura indígena kichwa desde el ámbito educativo, social, laboral y ambiental (Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana, s.f.).

El Instituto Lingüístico de Verano participó en planificación lingüística e investigación antropológica en comunidades indígenas de la Sierra y Amazonia ecuatoriana, a pesar de que su intención original fue la evangelización y la traducción de la Biblia en las lenguas vernáculas de la zona (Haboud, 2006). Esta institución contó con el apoyo del MIDEDUC y estuvo a cargo de la educación indígena desde el año 1952 hasta 1982. Este programa buscaba evangelizar y castellanizar a la población indígena.

---

<sup>5</sup> Misión Andina Ecuador (1956-1961)

<sup>6</sup> Programa auspiciado por los salesianos (1964)



Por esa razón, durante los tres primeros años de instrucción académica, se usaba la lengua indígena, y luego se continuaba con el español (Haboud, 2019).

Desde 1978 a 1981 la educación bilingüe bicultural en conjunto con el MINEDUC y la PUCE. Un año más tarde se oficializó en 1982 con el acuerdo ministerial N°00529. De esta manera se establecieron centros educativos en zonas con predominio indígena donde el Kichwa, u otras lenguas indígenas, y el español fueran el medio de instrucción. Esto se reitera en la constitución de 1983 al estipular que en zonas indígenas se use la lengua Kichwa como medio de instrucción educativo y al castellano como una lengua de relación intercultural. En 1985 el Estado inició el proyecto de EIB que empezó en setenta y cuatro escuelas en zonas de predominancia de la lengua Kichwa (Haboud, 2006).

Como resultado de todas estas experiencias en la EIB, el 15 de noviembre de 1988 se institucionalizó la DINEIB, la cual podía participar en todos los niveles e instancias de la administración educativa. La DINEIB tenía la autoridad de (1) desarrollar currículos educativos que cubran las necesidades de la población indígena, (2) supervisar el proceso educativo en todos sus niveles, (3) capacitar y formar docentes de EIB y desarrollar los recursos necesarios para que se dé lugar los procesos educativos.

### **3.3 Análisis de las políticas lingüísticas y documentos legales**

Haboud (2019) sugiere que son dos las entidades que intervienen en la creación de políticas lingüísticas y la panificación de la lengua son los actores y las tendencias. Los actores son las entidades, como gobiernos y grupos no gubernamentales, que tienen el poder suficiente y la capacidad operativa para influenciar en las decisiones de la sociedad. A manera de ejemplo de entidades no gubernamentales está la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). Esta confederación nace en 1986 como resultado de la resistencia y lucha de comunidades, centros, confederaciones y federaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE, s.f.). Los principales objetivos de esta confederación es la consolidación de los pueblos y nacionalidades del país. Además, abordan la construcción de una sociedad intercultural a través de la democracia participativa y con el fortalecimiento de la EIB.

Por otro lado, el Gobierno nacional es el ente de Estado más influyente en la creación de leyes, y ha tomado en cuenta a las lenguas indígenas en la creación de las leyes integrándolas en el marco legal como la constitución ecuatoriana, la LOEI, la Ley

Orgánica de Comunicación y en proyectos de ley de derechos lingüísticos dirigidos exclusivamente a las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador.

Desde la creación de la República del Ecuador, los indígenas, si bien no han sido protagonistas de sus derechos, han estado presentes dentro del marco legal al momento de la redacción de leyes. El hecho que desde la creación del Ecuador como república la población indígena tuvo una influencia tan fuerte sugiere que ha sido parte y componente fundamental de la historia del Ecuador, y no una minoría débil como las leyes de entonces representaban a este sector.

En 1830, cuando se escribió la primera Constitución, no se dejó fuera a los indígenas. Se reconoce su existencia y pertenencia en el Estado. Sin embargo, fueron víctimas de un estatus degradante por parte del gobierno de la época. Para ejemplificar esto, el artículo 68 de la sección de Derechos Civiles y Garantías dice:

*Art 68.- Este Congreso constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad en favor de esta clase **inocente, abyecta y miserable***<sup>7</sup> (Constitución del Ecuador, 1830).

Este tratamiento hacia el sector indígena, hoy en día, sería considerado como racista y excluyente y violaría numerosos derechos humanos y convenios tanto nacionales como internacionales. Adicionalmente, y con respecto a la materia educativa de la época, el objetivo de la educación era diferente para los diferentes sectores de la sociedad: la clase elitista y la clase indígena.

A pesar de ser una república independiente y lograr la soberanía de la colonia española, no hubo cambios significativos ni substanciales con respecto a la educación. Según la Organización de Estados Iberoamericanos, en su informe OEI-Ministerio 1994 (1994), expone que, en la época de 1850, los conquistadores españoles orientaron la educación del país a dos sentidos. El primer sentido estaba dirigido a la clase elitista cuyo objetivo era educar a los futuros administradores de las “posesiones” de la colonia española, mientras que el segundo sentido de la educación de la época estaba dirigido a *evangelizar* y *civilizar*<sup>8</sup> a los *indios* y a los mestizos de clase baja.

A medida que pasó el tiempo, las constituciones que rigieron al país incluyeron al sector indígena en incisos que tiene que ver con grupos minoritarios que requieren

---

<sup>7</sup> El subrayado es mío.

<sup>8</sup> El subrayado es mío.

asistencia. En la constitución de 1968, en el artículo 171 establece que la educación debe prestar especial atención a la *raza* indígena conforme la ley. Además, que, en zonas de predominante población indígena, se debe usar la lengua correspondiente a la cultura respectiva, y el español debe ser usado como una lengua de relación intercultural.

Desde 1978, en los artículos de la constitución ecuatoriana, ya se hace alusión a un intento de denominar al país como un Estado en el cual habitan más culturas. Este es el caso del primer artículo de la constitución de 1979 en el cual se reconoce al Kichwa y a otras lenguas aborígenes como “integrantes” de la cultura nacional. En otras palabras, se entiende que en el país existe una sola cultura nacional de la cual las otras culturas son solo unos integrantes, y no poseen independencia y/o autonomía.

*Art. 1.- El Ecuador es un Estado soberano" independiente, democrático y unitario. Su gobierno es republicano, electivo, responsable y alternativo. La soberanía radica en el pueblo que la ejerce por los órganos del poder público. El idioma oficial es el castellano. Se reconocen el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional (Constitución del Ecuador, 1979).*

En relación con las diferentes acciones tomadas para salvaguardar la variedad lingüística del país, el Estado ha integrado las lenguas indígenas dentro del marco legal y desde la constitución de 1978 se reconocen a las lenguas indígenas como medios principales de la educación en zonas de influencia indígena.

*Art 27: [...] En los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano, como lengua de relación intercultural (Constitución del Ecuador, 1978).*

Para entonces, se conceden de derechos lingüísticos a las comunidades indígenas para recibir una educación en su propia lengua sin dejar a un lado al español, el cual servirá como una lengua de relación intercultural. En otras palabras, el Estado garantiza la implementación de una política (lingüística, de comunicación, educativa, etc.) con el afán de promover el uso y la conservación de la lengua y de la cultura dentro de zonas con alta población indígena.

Uno de los avances más significativos y sustanciales que tuvieron lugar a finales del siglo XX es el cambio de estatus de las lenguas indígenas en el Ecuador. Con relación a esto, en la constitución del Ecuador redactada en 1998, en el primer artículo estipula:

*Art 1.- [...]El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley (Constitución del Ecuador, 1998).*

Si, por un lado, las constituciones anteriores reconocían a las lenguas indígenas como *parte importante de la cultura nacional*, desde la constitución de 1998 se les otorga el estatus de cooficialidad junto al español. Además, con respecto a la materia de educación, la constitución garantiza en el artículo 69 el sistema de EIB en el cual se utilizaría la lengua respectiva de la cultura y el español.

Otro avance importante presente es que, dentro del marco legal, se aborda el tema de nacionalidades indígenas en el Ecuador y se reconoce al país como pluricultural y multiétnico.

*Art. 1.- El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. Su gobierno es Republicano, presidencial, electivo, representativo, responsable, alternativo, participativo y de administración descentralizada (Constitución del Ecuador, 1998).*

*Art. 1.-El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada (Constitución del Ecuador, 2008)*

Como podemos observar, el Estado considera a los pueblos indígenas desde la constitución de 1998, resaltándolos como una característica importante del Estado ecuatoriano. Sin embargo, este tratamiento es reciente ya que al analizar la constitución de 1978 no se encuentra evidencia de declaraciones de plurinacionalidad o interculturalidad similares.

Estos datos ponen en evidencia que sí existe un avance en materia de planteamientos de políticas, además del avance en reconocimiento de otras lenguas indígenas como oficiales. Desde la constitución de 1998 se reconocen al español, Kichwa y al shuar como lenguas oficiales del Ecuador. Esto da luces a la posición del Estado con respecto a los pueblos y nacionalidades indígenas.

La constitución de Montecristi en 2008, como en la de 1998, hace alusión al uso de lenguas indígenas como lenguas cooficiales de comunicación intercultural. Es así como la constitución del 2008 en la sección primera de educación, el artículo 343 estipula:

*Art. 343.- [...]El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Constitución del Ecuador, 2008).*

Es decir, el enfoque educativo dentro del territorio ecuatoriano debería integrar un acercamiento intercultural acorde con la situación geográfica de los estudiantes. Dentro de las comunidades indígenas, la educación debería estar orientada a una EIB donde se resalten y se den a conocer los derechos lingüísticos de las lenguas indígenas.

Esto implica que, en una verdadera EIB, la lengua debe ser utilizada no solamente como medio de instrucción escolar sino un acercamiento real a su propia cultura. La Constitución ecuatoriana del 2008 incluye una serie de artículos que protegen a las lenguas indígenas, tales como los Artículos 13, 14, 34, 85, 86 y 97, por mencionar algunos. Sin embargo, mucha de esta información es desconocida para los propios hablantes de la lengua, quienes, con frecuencia, reciben poca atención.

Por otro lado, las leyes a favor de las lenguas indígenas en el Ecuador no solo se encuentran estipuladas en la Constitución de la República del Ecuador redactada en Montecristi en el 2008, sino que también en la Ley de Comunicación del Ecuador del 2013, en la LOEI y en el proyecto de Ley Orgánica de Derechos Lingüísticos de los Pueblo y Nacionalidades (o Ley de Lenguas) que fue presentada el 4 de enero de 2016, pero que hasta la fecha de hoy no es aprobada.

### **3.4 Proyectos desarrollados por el Estado ecuatoriano para proteger las lenguas indígenas**

El Estado ecuatoriano, empujado por activistas de la lengua, ha desarrollado y propuesto proyectos con el fin de preservar la vitalidad lingüística en el Ecuador, construyendo así un aparataje legal que influye en la educación del país, pero sobre todo en la EIB.

#### **3.4.1 Ley de lenguas**

El proyecto de aprobación de la Ley Orgánica de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Nacionalidades fue presentado el 4 de enero de 2016 a la Asamblea Nacional por parte del Grupo Parlamentario de los Derechos de los Pueblos y Nacionalidades. El objetivo de este proyecto es reconocer y garantizar los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Una vez aprobada La Ley de lenguas, se espera que la aplicación sea de orden público y obligatoria en todo el territorio nacional. Como principios para la elaboración de esta ley, se toman en cuenta factores

sociales como la interculturalidad y la plurinacionalidad del Ecuador, inclusión y participación social para la efectiva ejecución de la misma. La base legal de este proyecto, aparte de la Constitución ecuatoriana redactada en el 2008, toma los artículos 13, 14 y 16 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007.

*Artículo 13: 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, mentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos [...] (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996).*

*Artículo 14: 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje [...] (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996).*

*Artículo 16: 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación [...] (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996).*

Además, toma los artículos 1, 2 y 4 de la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992) que busca la promoción y el cumplimiento de los derechos humanos de las minorías en todo aspecto social, resaltando que son una parte clave y esencial del desarrollo nacional. El proyecto también menciona al artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales (1966) que estipula que el Estado no negará el derecho de tener su propia vida cultural, profesar y practicar su religión y emplear su idioma (UNESCO, s.f.).

### **3.4.2 Modelos de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)**

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe busca fortalecer la identidad cultural y lingüística a través de utilización de la lengua de nacionalidad a nivel escrito y oral. La aplicación del MOSEIB es una estrategia educativa que asegura el cumplimiento del derecho a la EIB en el Ecuador. Su aplicación está bajo la supervisión de la subsecretaría de Educación Intercultural en el año 2015 y por la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe desde el 2017. Este modelo de educación tiene como obligatoriedad su aplicación en (1) los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües

(Educación Infantil Familiar comunitaria y Bachillerato) y (2) Unidades Educativas Comunitarias Interculturales. Uno de los componentes principales de este modelo de educación, y que los caracteriza frente al modelo de educación hispano, es el uso de la lengua ancestral de la nacionalidad en el proceso de aprendizaje. El objetivo de este modelo de educación tiene como fin la creación de un país plurinacional en el cual sus habitantes convivan en un entorno intercultural.

Para esto, el MOSEIB presenta los porcentajes de uso de lengua (lengua de la nacionalidad, lengua de relación intercultural y de lengua extranjera) durante los niveles de educación.

**Tabla 4.** Porcentaje de uso de lenguas durante el proceso educativo

Educación Infantil Comunitaria	Inserción de los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo y psicomotriz	Desarrollo de destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% de la lengua de la nacionalidad	75% de la lengua de la nacionalidad	50% de la lengua de la nacionalidad	45% de la lengua de la nacionalidad	40% de la lengua de la nacionalidad	40% de la lengua de la nacionalidad
	20% de la lengua de relación intercultural	40% de la lengua de relación intercultural	45% de la lengua de relación intercultural	40% de la lengua de relación intercultural	40% de la lengua de relación intercultural
	5% de lengua extranjera	10 % de lengua extranjera	10% de lengua extranjera	20% de lengua extranjera	20% de lengua extranjera

**Fuente:** MOSEIB (2013)

Como se puede evidenciar, el uso de la lengua ancestral de cada nacionalidad debe ser utilizada en toda la formación académica de los estudiantes, y aunque a medida que los estudiantes avanzan, el porcentaje de la lengua ancestral baja. En otras palabras, la lengua ancestral debe mantenerse en 40% hasta la culminación de los estudios, mientras que el uso de otras lenguas como la lengua del intercambio intercultural y extranjera aumenta, seguramente con el fin de dar un balance entre la cosmovisión de la nacionalidad y el mundo hispánico. Sin embargo, como veremos más adelante, esta propuesta no se cumple en la práctica de la UEM Cacique Tumbalá.

Además, la concepción del MOSEIB nace como respuesta al alejamiento de la educación de pilares importantes como la armonía con uno mismo, con los demás y con la naturaleza, y este modelo de educación alternativa se propone recuperar la familia y a la comunidad como protagonista de la educación de los individuos. Esto se propone lograr a través del rompimiento de esquemas tradicionales de la educación tales como dejar de impartir conocimientos teóricos matemáticos y gramaticales, y en su lugar, priorizar la enseñanza de conocimientos ancestrales y una educación enfocada en los intereses del estudiante.

### **3.4.3 Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de la Lengua y de los Saberes**

Basados en todo el aparataje legal que el Gobierno ecuatoriano ha creado a favor de los pueblos y nacionalidades del Ecuador que consta en la Constitución de la República del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el acuerdo ministerial No. 440-13, el acuerdo ministerial No. MINEDUC-ME-2016-00045-A, acuerdo ministerial No. MINEDUC-2017-00017-A, el memorando No. MINEDUC-SEIB-2017-00284-M, y las directrices del Ministerio de Educación, el Estado creó el programa de *Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de la Lengua*.

En el año 2017, el Ministerio de Educación reconoce a 61 Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües a través del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A como *Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de la Lengua* (53 centros educativos) y *Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de los Saberes* (8 centros educativos, todos afroecuatorianos) (ver Tabla No. 5).

Estas unidades educativas tienen como objetivo ser modelo “*referenciales para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación en el país*” a través de la conservación, fortalecimiento, revitalización de las lenguas indígenas del Ecuador, diálogos interculturales y de saberes para la conservación de las cosmovisiones propias de las culturas (Ministerio de Educación, 2017). Para llegar a este objetivo, estas unidades educativas llevan a cabo procesos educativos no solamente con enfoque lingüístico, sino también cultural. En otras palabras, las *Guardianas de la Lengua y Saberes* son aquellas que cuentan una población estudiantil que es perteneciente a una nacionalidad indígena o pueblo del Ecuador, a pesar de que no cuenten con una lengua



ancestral propia, y así poder encontrar un equilibrio entre los conocimientos ancestrales y conocimientos occidentales.

**Tabla 5.** Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de la Lengua y de los Saberes

No.	NOMBRE UNIDAD EDUCATIVA	NACIONALIDAD/ PUEBLO	ZONA
1	BUSU JAIRA	BAAI (SIONA)	1
2	RIO AGUARICO	PAAI (SECOYA)	1
3	LOS COFANES	A'I (COFAN)	1
4	BATALLA DE TARQUI	CHACHI	1
5	LUZ Y VIDA	CHACHI	1
6	JUAN BAUTISTA AGUIRRE	AWA	1
7	EPERARA SIA PIADAARADE	EPERARA	1
8	VÍCTOR DÁVALOS	KICHWA, BAAI A'I (Plurinacional)	1
9	JUAN MONTALVO	PAAI, SHUAR, KICHWA (Plurinacional)	1
10	DICARO	WAO	2
11	NOGUI TOGORO	WAO	3
12	27 DE FEBRERO	KICHWA-PURUWAY	3
13	TOÑAMPADE	WAO	3
14	MURICHA ARIMAMU	SAPARA	3
15	NOSHKYA MOAKA	ANDOA	3
16	KURINTSA	SHIWIAR	3
17	KAPIRNA	SHIWIAR	3
18	ABRAHAM CALAZACÓN	TSÁCHILA	4
19	TAKI	ACHUAR	6
20	BOSCO WISUMA	SHUAR	6
21	TAISHA	ACHUAR, SHUAR, KICHWA (Plurinacional)	6
22	ORIENTE ECUATORIANO	CHACHI	1
23	GERMÁN NASTACUAZ	AWÁ	1
24	ENRIQUE TERÁN	TSÁCHILA	4
25	SUMAK YACHANA WASI	OTAVALO	1
26	MANUEL FREIRE LARREA	KICHWA-KARANKI	1
27	TUFIÑO	PASTO	1
28	CARLOS MONTÚFAR	KICHWA-NATABUELA	1
29	OLMEDO-PESILLO	KICHWA-KAYAMBI	2
30	KISAPINCHA	KICHWA-KISAPINCHA	3
31	CHIBULEO	KICHWA-CHIBULEO	3
32	CACIQUE TUMBALÁ	KICHWA-PANZALEO	3
33	HUAYNA CAPAC	KICHWA-TOMABELA	3
34	MANZANAPAMBA CHICO	KICHWA-SALASACA	3
35	PAQUISHA	MANTA	4
36	SIMIATUG	KICHWA-WARANKA	5
37	CACIQUE TUMBALÁ	HUANCAVILCA	5
38	QUILLOAC	KICHWA-KAÑARI	6
39	INKA SAMANA (UEIB SARAGURO)	KICHWA-SARAGURO	7
40	MUSHUK PAKARI	KICHWA-KITUKARA	9
41	TUPAK YUPANKI	KICHWA-SARAGURO	7
42	SAN FRANCISCO	KICHWA-SARAGURO	7
43	HATUN SACHA	KICHWA AMAZONÍA	1
44	MIGUEL EGAS	KICHWA-OTAVALO	1
45	MANUEL J. CALLE	KICHWA-OTAVALO	1
46	MUSHUK AYLLU	KICHWA-AMAZONÍA	2
47	HUIRUNO	KICHWA-AMAZONÍA	2
48	DOLORES CACUANGO	KICHWA-CAYAMBE	2
49	VICENTE MAMALLACTA	KICHWA-AMAZONÍA	2
50	HUALCOPO DUCHICELA	KICHWA-PURUWAY	3
51	SURUPUCYU	KICHWA-WARANKA	5
52	SANTIAGO DE GUAYAQUIL	KICHWA-COSTA	8
53	RUNAKUNAPAK YACHAY	KICHWA-GALÁPAGOS	5

**Tabla 6.** Unidades Educativas Guardianas de los Saberes del Ecuador

No.	Nombre Unidad Educativa	Pueblo	Zona
1.	SAN GABRIEL	AFROECUATORINO	1
2.	19 DE NOVIEMBRE	AFROECUATORINO	1
3.	FAUSTO MOLINA	AFROECUATORINO	1
4.	ALFONSO QUIÑONEZ	AFROECUATORINO	1
5.	PROFESORA CONSUELO BENAVIDES	AFROECUATORINO	1
6.	VALLE DEL CHOTA	AFROECUATORINO	1
7.	SALINAS	AFROECUATORINO	1
8.	LUZ Y VIDAS	AFROECUATORINO	9

**Fuente:** ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A (2017)

Además, en estas instituciones se busca implementar al 100% el MOSEIB, el cual, como se mencionó, está basado en los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües<sup>9</sup>, tanto para la Educación General Básica y la Educación de Bachillerato.

<sup>9</sup> <https://educacion.gob.ec/egb-intercultural-bilingue/>

### 3.4.4 Currículos Nacionales Interculturales Bilingües de las Nacionalidades

Como resultado de todo el aparato legal que comprende la LOEI, el MINEDUC, a través del Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A se elaboraron 14 currículos nacionales interculturales bilingües de Educación Básica y para el nivel de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe. Cada uno de estos currículos corresponden a las nacionalidades: Achuar, A'i, Andwa, Awa, Baai, Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Paai, Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'achi y Wao.



**Figura 5.** Currículos Nacionales Interculturales Bilingües de las Nacionalidades  
**Fuente:** Ministerio de Educación (2020)

El objetivo de estos currículos es la implementación de una educación integral que se guíe mediante los principios del MOSEIB. Para esto, se crearon dos planes de estudios, uno para la Educación General Básica y un plan para los Estudios de Bachillerato. El MINEDUC (2020) asegura que este tipo de acciones representan un avance importante y significativo para la creación de un Estado plurinacional y multicultural, como lo establece la constitución. Sin embargo, estos planes de estudios tienen más bien un valor simbólico ya que no todas las lenguas tienen un sistema de EIB preparado para el desarrollo de estos planes de estudio.

Con respecto a la implementación de los planes de estudios en las unidades educativas, el primero, el *Plan de Estudios de Educación General Básica Intercultural Bilingüe*, abarca desde la Educación General Básica Preparatoria hasta la Educación Básica Superior con un total de 75 unidades que va desde 1er grado hasta 10mo.

**Tabla 7.** Plan de Estudios de Educación General Básica.

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE											
PROCESOS DE EIB		IPS	FCAP			DDTE			PAI		
UNIDAD DE APRENDIZAJE		11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75
GRADOS		1o	2o	3o	4o	5o	6o	7o	8o	9o	10o
SUBNIVELES		PREPARATORIA	ELEMENTAL			MEDIA			SUPERIOR		
ÁREAS	ASIGNATURAS										
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura de la Nacionalidad	Unidades Integradas (por Ámbitos de Aprendizaje) 33 Horas	Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas	Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas							5
	Lengua y Literatura Castellana										5
Matemática	Matemática y Etnomatemática										6
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales y Etnociencia										4
Ciencias Sociales	Estudios Sociales y Etnohistoria										4
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística										2
Educación Física	Educación Física Intercultural										3
Lengua Extranjera	Inglés										3
Proyectos Escolares		2	2	2	2						
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>						

**Fuente:** Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A (2017)

Como se puede observar, las materias de este plan de estudios son materias que pertenecen al currículo nacional, es decir, son materias que se llevan tanto en la educación tradicional, es decir la hispana, como en la EIB. Sin embargo, salta a la vista que en la EIB se implementan asignaturas con etno-conocimientos, los cuales son pertinentes y relacionados con la nacionalidad o pueblos.

Por otro lado, el segundo plan, el *Plan de Estudios para el Bachillerato General Unificado General Bilingüe*, también toma como referencia el currículo nacional, y de la misma manera, se incluye asignaturas que son relevantes a la nacionalidad o pueblo indígena del Ecuador.

**Tabla 8. Plan de Estudios de Bachillerato.**

PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO		CURSO		
ÁREAS	ASIGNATURA	1o	2o	3o
Ciencias Naturales	Física	3	3	2
	Química	2	3	2
	Biología	2	2	2
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura Castellana	3	3	2
	Lengua y Literatura de la Nacionalidad	3	3	2
Lengua Extranjera	Inglés	3	3	2
Matemática	Matemática	5	4	3
Módulo Interdisciplinario	Emprendimiento y Gestión	2	2	2
Ciencias Sociales	Historia y Etnohistoria	3	3	2
	Filosofía y Cosmovisión de la Nacionalidad	3	3	-
	Educación para la ciudadanía	2	2	-
Educación Cultural y Artística	Educación Intercultural y Artística	2	2	-
Educación Física	Educación Física Intercultural	2	2	1
<b>Total de horas pedagógicas para las asignaturas del tronco común</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>20</b>
HORAS ADICIONALES A DISCRECIÓN PARA BACHILLERATO EN CIENCIAS		5	5	5
ASIGNATURAS OPTATIVAS				15
<b>Total de horas semanales, Bachillerato en Ciencias</b>		<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>
HORAS ADICIONALES PARA BACHILLERATO TÉCNICO		10	10	25
<b>Total de horas semanales, Bachillerato Técnico</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

**Fuente:** Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A (2017)

Adicionalmente, el Ministerio de Educación promueve una política abierta de revisión de los currículos. El Artículo 8 de este acuerdo promueve la participación comunitaria para el enriquecimiento del contenido de los currículos tomando en cuenta la diversidad, *especificidades culturales y peculiaridades* que tenga cada población estudiantil. En otras palabras, los currículos nacionales de EIB siempre están bajo revisión, y dispuesto a las mejoras que recomienden los profesores quienes pueden comunicarse a través de un correo electrónico disponible en la página web del Ministerio de Educación.

El Sistema de EIB dispone de cuatro perfiles de salida de sus estudiantes: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción de los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), y Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI). Cada uno de estos procesos educativos cuenta con objetivos de aprendizaje que van a determinar los dominios de los estudiantes en los encuentros educativos y están destinados a atender al estudiante y a la familia desde el momento de la concepción hasta el último año de bachillerato.

## **1. Educación Infantil Familiar Comunitaria – EIFC**

Esta es la primera etapa de aprendizaje y comprende la formación de la pareja, el embarazo, el parto, y el desarrollo del niño hasta la edad de cinco años. Durante esta etapa, es esencial la creación de un grupo integral en el cual participen la familia, sabios, parteras, gente de la comunidad y profesionales de la salud. Los objetivos de la etapa de EIFC es (1) la formación de la personalidad y la construcción de la identidad del estudiante, y (2) la valoración de los principios culturales y lingüísticos desde la comunidad y la familia.

Las unidades de aprendizaje de este proceso educativo son de la unidad 1 a la 10 dividida en 3 secciones: las unidades 1-5 dirigida a la familia, las unidades 6-8 dirigidas a los estudiantes de 0-3 años y finalmente las unidades 9 y 10 se centran en los niños de 3 a 5 años. Estas unidades de aprendizaje con las que marcan la diferencia en la EIB, ya que tiene un enfoque integral que involucra a más actores en la educación de los estudiantes.

## **2. La Inserción con los Procesos Semióticos – IPS**

Esta etapa de aprendizaje comprende las edades de 6 a 8 años, y está enfocada en adquirir conocimiento de su propio cuerpo, sus emociones y sentimientos. El objetivo de las unidades 11-15 es desarrollar (1) conceptos básicos de espacio y tiempo, (2) la motricidad, (3) matemática, (4) la oralidad para luego manejar códigos de lectura y escritura en la lengua correspondiente a la nacionalidad, y (5) la conciencia y aprecio de la naturaleza (Pachamama).

## **3. Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz – FCAP**

Estas unidades de aprendizaje (16-33) se enfocan en el conocimiento y manejo del ciclo agroecológico y festivo de cada nacionalidad respectiva. Los objetivos de esta etapa son dominar habilidades lingüísticas (códigos de escritura y lectura) como primera lengua en la de la nacionalidad y como segunda lengua, el castellano. Como queda evidenciado, durante esta etapa de aprendizaje se deben impartir etnoconocimientos que sea relevantes a la nacionalidad.

## **4. Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio – DDTE**

Esta etapa comprende desde las unidades 34 a la 40 (desde quinto de básica a séptimo básica). Como objetivo se propone fomentar y afianzar el desarrollo de las expresiones culturales pertinentes a la nacionalidad y potenciar el interés por la investigación.

### **5. Proceso de Aprendizaje Investigativo**

Las unidades de aprendizaje, cubiertas desde octavo grado hasta décimo grado, proponen desarrollar actividades de emprendimiento con la familia y la comunidad con relevancia a la respectiva nacionalidad.

Como expone este currículo, los procesos educativos en los que se dividen la Educación General Básica Intercultural Bilingüe tienen como objetivo fomentar una educación integral en la cual participen no solamente los estudiantes sino personas que rodeen su círculo social como padres, parientes y personas de la comunidad. Sin embargo, la unificación de pequeños centros educativos en grandes instituciones como la Escuelas del Milenio conllevan a que los centros educativos se alejen de la comunidad de residencia de los estudiantes.

### **3.5 Educación Intercultural Bilingüe en Cotopaxi. El caso de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá**

Con respecto a la aplicación de las políticas dentro del contexto educativo, pues parece que aún falta mucho para poder hablar de praxis real. La EIB propone una educación alternativa a la occidental en la cual la instrucción educativa es en la lengua indígena que predomina en la zona donde se encuentra la unidad educativa. Sin embargo, contrariamente a los ejes de la EIB, en ciertas instituciones no los ponen en práctica o la ejecución de la política carece de instrumentos para su efectivización.

En la siguiente sección se realiza un análisis de la aplicación de los instrumentos legales que dispone el Ecuador con respecto a la EIB, el caso de la UEM Cacique Tumbalá.

## CAPITULO 4

### POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA PRÁCTICA: EL CASO DE LA UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO CACIQUE TUMBALÁ

En este capítulo, primero, se realiza una descripción geográfica y demográficamente de la zona de Zumbahua en donde se localiza la UEM Cacique Tumbalá, para luego describir la unidad educativa y las prácticas aplicadas. Finalmente, se presentan las contradicciones que surgen durante el estudio entre lo que la ley establece y lo que realmente se aplica.

#### 4.1 Zumbahua

Zumbahua está ubicada a 64km de la cabecera cantonal Pujilí (Cotopaxi) a 3600 y 4000 msnm. Zumbahua tiene una extensión de 12 738 hectáreas de las cuales un tercio de su extensión es páramo. Está constituida por las comunidades de Michacalá, Guantopolo, Tigua, Chimbacucho, Rumichaca, Yanatoro, Yanallpa, Sarushua, Talatac, Ponce y Chami y la Concha. Cada dirigencia comunitaria tiene un presidente, vicepresidente, secretaria, tesorera, síndico y vocales, a su vez también participan en Asambleas Comunales.



**Mapa 2.** Ubicación de Zumbahua

**Fuente:** GoogleMaps

Según el censo de población y vivienda del 2010, la parroquia de Zumbahua tiene una población de 12 643 habitantes de los cuales el 90% (12 503) se autoidentifica como kichwas. Dentro de este grupo, están consideradas las personas que hablan Kichwa y se consideran indígenas y personas que a pesar de que no hablan la lengua, se autoidentifican como kichwas. El grupo restante, 140 personas, se autoidentificó como afroecuatoriano, mulato, montubio, blanco y otros (INEC/DESAE, 2010).

**Tabla 9.** Cuadro de Autoidentificación de la población de Zumbahua con relación a los pueblos y nacionalidades del Ecuador

<b>Pueblo/Nacionalidad</b>	<b>Población</b>
<b>Indígena</b>	12503
<b>Afrodescendiente</b>	10
<b>Negro</b>	2
<b>Mulato</b>	1
<b>Montubio</b>	2
<b>Mestizo</b>	74
<b>Blanco</b>	34
<b>Otro</b>	17
<b>Total</b>	12643

**Fuente:** INEC/Censo 2010

Los datos del censo de 2010 muestran que en esta zona más del 90% de la población es indígena. Dos años antes, en el 2008, se inauguró la Unidad Educativa Cacique Tumbalá bajo el proyecto de Escuelas del Milenio<sup>10</sup> (durante el mandato de Rafael Correa) que luego fue otorgada el estatus de Guardiana de la lengua Kichwa en el 2017 bajo el régimen del gobierno actual.

La Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá es un centro de educación que alberga 1034 estudiantes repartidos en niveles de educación básica inicial, educación básica elemental y educación básica superior. Cuenta con bachillerato general unificado y con bachillerato internacional a partir del 31 de julio de 2015 (IBO, 2015)<sup>11</sup>. El bachillerato internacional implica que el estudiantado, además de tener materias como física e historia, tiene que hablar inglés niveles AB al momento de graduarse. Con respecto a la planta académica, la labor educativa está a cargo de 52 docentes, entre personas que se autoidentifican como mestizos e indígenas (alrededor de 10 docentes).

---

<sup>10</sup> Este proyecto liderado por el Estado ecuatoriano tuvo como objetivo brindar una educación de calidad mejorando el acceso a la escolaridad y desarrollando un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales (Ministerio de Educación, 2020).

<sup>11</sup> <https://www.ibo.org/es/school/049911>





**Foto 1.** Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá  
**Fuente:** Jefferson Imbaquingo (2018)

La unidad educativa foco de esta investigación ha estado en funcionamiento por más de 100 años; sin embargo, como Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá lleva en función alrededor de 10 años. A pesar de encontrarse en una zona de población indígena donde, como hemos visto, más del 90% se considera indígena, la UEM Cacique Tumbalá funciona con código H, que significa que es una unidad educativa hispana. En otras palabras, la apertura de la UEM no tomó en cuenta a la población a la cual está dirigida. Esto es una contradicción, ya que, a pesar de estar ubicado en una zona con población indígena, no se aplicaron los mecanismos necesarios para la aplicación de la EIB dentro de esta institución. Esto se reflejó luego en la capacidad de los docentes de la UEM para desarrollar la EIB y la capacidad de la institución para dotar a los profesores bilingües de herramientas como planes de estudios y capacitaciones. Además, así lo registra la Organización de Bachillerato Internacional (2019) donde se indica que el idioma usado en la instrucción académica es el español.

En el 2017, el MINEDUC dirigido por el ministro Fander Falconí Benítez, por medio del acuerdo ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A<sup>12</sup>, la UEM Cacique Tumbalá fue asignada como Guardiana de la Lengua y Saberes, junto con otras 52 otras Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües. Esta decisión no es congruente porque las Unidades Educativas que son declaradas *Guardianas de la Lengua y Saberes* son las Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües, a pesar de que, bajo la ley, la UEM Cacique Tumbalá es hispana y no bilingüe. Bajo esta nueva designación, la Cacique Tumbalá se encuentra en una encrucijada.

---

<sup>12</sup> <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/09/MINEDUC-2017-00075-A-Reconocimiento-y-consolidacion-de-las-unidades-educativas-comunitarias-interculturales-bilingues.pdf>

A pesar de ser declarada Guadiana de la Lengua, la UEM funciona bajo un modelo hispano con prácticas hispanas en su mayoría. En el momento de la creación de la UEM, el MINEDUC la inauguró con el mismo código de lengua, es decir, el de enseñanza hispana. Las razones para esta decisión son desconocidas, sin embargo, esto crea una asimetría con algunas prácticas que se llevan a cabo dentro de la institución y con lo que dice el Currículo General de Educación Intercultural Bilingüe:

*El currículo de EIB permite satisfacer las necesidades educativas de los educandos en sus respectivos contextos socioculturales. Por ello es importante para los actores del sistema educativo conocer a los sujetos y contextos en los que se desarrollan los procesos educativos (Diseño Curricular de Educación General Básica Intercultural Bilingüe, s.f.).*

Dicho de otra manera, el contexto social y demográfico de Zumbahua hace de la UEM Cacique Tumbala una institución apropiada para el desarrollo del MOSEIB; sin embargo, esto se pasó por alto al reabrir la unidad educativa con código hispánico. La UEM no está en obligación de desarrollar la integración de un currículo bilingüe por lo cual las autoridades zonales y distritales no la toman en cuenta para la implementación de EIB.

Según el director de la UEM Cacique Tumbalá (2020), en una entrevista cedida, la misión de la UEM es formar estudiantes analíticos, crítico y ávidos del conocimiento que fomenten su cultura y tradicionales dentro y fuera de la parroquia. En otras palabras, considerando la ubicación de la unidad educativa, sí se promueve el empoderamiento de la cultura kichwa, a pesar de que la unidad educativa cuente con el código de funcionamiento H (hispano). Para alcanzar este objetivo, la UEM propuso una reciente integración de un modelo de EIB, cuyo diseño e insumos están mayormente a cargo de los profesores.

Desde sus inicios y mucho antes de ser Unidad Educativa del Milenio, hace ya 100 años, la Cacique Tumbalá era una escuela pequeña del sector de Zumbahua, cuya oferta académica se limitaba a 8vo de básico que limitaba a la población estudiantil a dos opciones: la inmigración a las ciudades más grandes o el abandono de sus estudios para dedicarse al trabajo. Sin embargo, esta realidad cambió con el pasar del tiempo. A pesar de que la parroquia Zumbahua se ha caracterizado por un alto porcentaje de analfabetismo, uno de los mayores logros de esta UEM en esta zona es la erradicación del analfabetismo casi en su totalidad. UEM ha logrado erradicar un alto porcentaje del analfabetismo de la zona en comparación con las generaciones pasadas, en las cuales 90% de los padres de familia del sector no podían leer ni escribir. Ahora, con la UEM, el nivel

de educación de las nuevas generaciones de padres es mejor. Esto le dota de herramientas a los estudiantes de un mejor futuro, asegura el siguiente entrevistado (Ent. 4):

“[...] Ahora nuestros bachilleres ya no hablan únicamente de graduarse e ir a trabajar en construcción, sino ya hablan de estudiar. Tenemos ya estudiantes ya en varias instituciones de educación superior. Un par de estudiantes en el extranjero” (Ent. 4, 2020).

Si bien es cierto que las oportunidades de un mejor futuro (acceso a la educación superior y el posicionamiento en un mejor trabajo) de los estudiantes de Zumbahua han mejorado gracias a la creación de la UEM Cacique Tumbalá, las prácticas etnoeducativas culturales de la institución presentan una realidad diferente. El mayor punto de contradicción se encuentra en el hecho que la UEM no está obligada a cumplir con el currículo de educación intercultural bilingüe por el simple hecho que, en su reglamento de funcionamiento, no es una unidad educativa bilingüe. Sin embargo, a pesar de esto, fue declarada Guardiania de la Lengua y Saberes Ancestrales. En otras palabras, dentro de sus prácticas educativas, se debe reflejar la etnoeducación que el MINEDUC, la Secretaría de EIB y el MOSEIB declaran que es obligatoria.

## **4.2 Análisis e interpretación de datos del estudio de campo en la UEM Cacique Tumbalá**

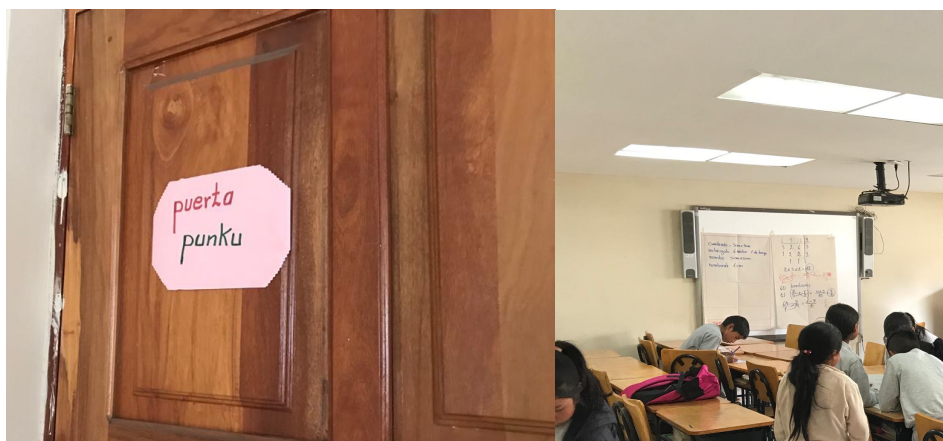
El primer análisis llevado a cabo en la UEM Cacique Tumbalá fue una observación de la infraestructura exterior, es decir, de los patios y exteriores de las aulas de clase, y un análisis de la predominancia de las lenguas Kichwa, español e inglés dentro de varios contextos. A continuación, expongo la guía de observación usada para este análisis.

**Tabla 10. Guía de observación**

Espacio físico exterior	Señalética	Lengua que se usa		
	Oficinas	Kichwa (60%)	Español (100%)	Inglés (40%)
Patio	Kichwa (75%)	Español (100%)	Inglés (50%)	
Espacio físico interior de aulas	Material didáctico	Kichwa (40%)	Español (80%)	Inglés (50%)
Interacción	Interacción entre estudiantes	Kichwa (0%)	Español (100%)	Inglés (0%)
	Interacción entre profesores	Kichwa (10%)	Español (90%)	Inglés (0%)
	Interacción entre profesores-estudiantes	Kichwa (0%)	Español (100%)	Inglés (0%)
Eventos	Homenaje a la bandera	Kichwa (30%)	Español (40%)	Inglés (30%)
	Himno Nacional	Kichwa (100%)	Español (0%)	Inglés (0%)
	Himno a la Escuela	Kichwa (0%)	Español (100%)	Inglés (0%)

El primer aspecto que salta a la vista y es característico es que la UEM esta señalizada completamente en tres lenguas: español, Kichwa e inglés. La señalética está repartida en varios contextos dentro de la unidad educativa.

Además, dentro de las aulas de clase en la UEM, se puede evidenciar un apoyo visual con tarjetas de vocabulario que se encuentran en Kichwa, español e inglés en diferente cantidad. Si bien las tres lenguas están presentes en ambos casos, en el exterior e interior de las aulas, se puede evidenciar que el español tiene más predominancia dentro del paisaje lingüístico de la UEM. En otras palabras, el español se encuentra presente en todos los contextos de la UEM, dentro y fuera de los salones de clase.



**Foto 2.** Señalética de los exteriores en español-kichwa-inglés en la UEM Cacique Tumbalá

**Fuente.** Jefferson Imbaquingo, 2020

Con respecto a la señalética del patio y de los exteriores de las aulas, el uso de las lenguas es más constante y equilibrado, aunque el español predomine sobre el Kichwa y el inglés. La señalética de seguridad en los corredores está escrita en Kichwa y en español, aunque los mapas de evacuación en una posible erupción del volcán Cotopaxi está completamente en español. De la misma manera, los letreros que cuelgan sobre las puertas de los salones de clase comparten las tres lenguas. También existe una cartelera informativa en la cual los estudiantes pueden pegar trabajos realizados para ellos mismo. Con respecto a estos trabajos de los estudiantes, la lengua predominante es el español.



**Foto 3.** Señalética de los exteriores en español-kichwa-inglés en la UEM Cacique Tumbalá

**Fuente:** Jefferson Imbaquingo, 2020

El uso de las lenguas en estos contextos no es constante porque, si bien en la señalética de seguridad de los corredores predomina el español y Kichwa, el mapa de evacuación solamente tiene español. Esta inconstancia de códigos sugiere que no existe



alguna guía regulatoria sobre el uso de las lenguas en este contexto y no está claro quién decide o como decide que lengua usar para dar a conocer cierto tipo de información.

Con respecto a la señalética cerca de las oficinas administrativas, si bien se encuentran en Kichwa, español e inglés, la lengua predominante es el español al existir placas con la misión, visión y filosofía de la UEM completamente en español. Además, existen pequeñas notas informativas que también se encuentran únicamente en español. Sin embargo, la única señalética que se resalta en Kichwa son letreros con el nombre de las oficinas que comparten un espacio con el inglés a manera de lengua extranjera.



**Foto 4.** Señalética del área administrativa español-kichwa-inglés en la UEM Cacique Tumbalá

**Fuente:** Jefferson Imbaquingo, 2020

La predominancia del español en esta área de la escuela sugiere de una manera indirecta que la traducción al Kichwa es un simbolismo, es decir, se asegura que toda la información sea tramitada en español y solo algún tipo de información específica en Kichwa. En otras palabras, la información de las notas rápidas se encuentra en español únicamente debido a que tal vez es la lengua que asegure una comunicación más efectiva para todos.

Durante las visitas a la UEM Cacique Tumbalá, se evidenció que en algunas prácticas de carácter cívico se utiliza la lengua Kichwa junto con el español e inglés. El lunes 6 de enero de 2020 se llevó a cabo el Homenaje a la Bandera, evento que se realiza todos los lunes. Como es tradición en eventos de esta índole, se cantó el himno nacional en Kichwa, y la agenda del día se leyó en Kichwa, español e inglés por diferentes estudiantes. Además, un grupo de estudiantes del noveno año de educación básica habían preparado unos pequeños mensajes y una pequeña conferencia sobre la importancia de empezar positivamente el año. Todas las intervenciones fueron en las tres lenguas: Kichwa, español e inglés. Este tipo de prácticas marcan una diferencia en este tipo de actos a pesar de que la lengua que predomina es el español seguida por el Kichwa y el inglés.

Al finalizar este acto, se entonaron las notas del himno nacional del Ecuador en Kichwa y el himno a la escuela en español. Este tipo de uso de lengua raya a tipo de valor simbólico del Kichwa, pues son actos superficiales a simple vista que se quedan en la cotidianidad sin un verdadero mensaje significativo. Cabe acotar que el himno nacional como un simbolismo para la mayoría de los docentes ya solo 10 profesores en UEM son kichwahablantes.

Durante la visita a la UEM, también se realizaron entrevistas a profesores y al rector de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá durante el mes de enero y febrero del 2020, dos años exactamente a la fecha del primer estudio.

La Ent. 1 (2020) afirma que la situación que gira alrededor del uso del MOSEIB ha cambiado de manera positiva, pero no substancialmente. En una entrevista cedida, la entrevistada 1 declara que, en el año 2018, ella no estaba tan segura de que el uso del MOSEIB, sin control o ayuda de las autoridades, sea efectivo. Sin embargo, ahora, debido a una auditoría realizada en el mes de abril del 2019 por la administración zonal junto al MINEDUC, los maestros de la UEM se encuentran obligados a usar el MOSEIB. De lo contrario, el rector de Unidad Educativa sería sancionado por desacato a la ley y a lo establecido en el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A, que declara a la UEM es Guardianas de la Lengua y Saberes Ancestrales. Hay que tener que la aplicación del MOSEIB implica la creación de planes de estudios y material que vayan acorde con la EIB, y por su puesto este trabajo va a recaer en los docentes que hablan Kichwa.

Bajo esta obligatoriedad de cumplir lo establecido para las Guadanas de la Lengua y Saberes, la primera opción fue buscar el asesoramiento externo para la aplicación del MOSEIB dado que desde el año 2010 se han dado cambios dentro de este modelo de educación. En otras palabras, no existe ningún tipo de asesoramiento, ayuda o soporte a esta unidad educativa por parte del Gobierno o MINEDUC para que la UEM cumpla su función como tal: promover y revitalizar la lengua Kichwa y sus saberes. Los profesores deben buscar ayuda externa en Universidades en la ciudad de Quito en todo lo que concierne a los parámetros actuales del MOSEIB debido a los cambios con respecto al anterior modelo. La entrevistada 1 asegura que sí existen capacitación sobre el MOSEIB por parte de la administración zonal, pero, hasta la fecha, la UEM Cacique Tumbalá no ha sido convocado. Esto se puede deber a que la UEM Cacique Tumbalá no es una unidad educativa bilingüe ante los ojos de la ley.

Además de esto, las capacitaciones fueron externas y los profesores tuvieron que buscarlas y correr con los gastos de movilización por su cuenta. De los 52 docentes que trabajan en la UEM, de los cuales 10 son bilingües kichwa-español, solamente 7 accedieron a la capacitación.

Una de las áreas con más cambios, según la entrevistada 1, es la filosofía que la EIB maneja. Si bien el modelo pasado tomaba como referencia la malla nacional, como dicta la ley, el modelo que el MINEDUC quiere aplicar parece ser una copia más del currículo nacional a través de una simple *traducción* al mismo tiempo que se aplica el MOSEIB. En otra palabra, en este modelo se dictan los mismos conocimientos que existen en el currículo nacional de educación aplicando el MOSEIB; es a esto a lo que la entrevistada 1 se refiere a una *simple traducción*. Si bien, Gayas (2019), entonces encargado de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, afirma que el nuevo MOSEIB rompe esquemas y estereotipos de la educación hispana, en su ejecución, el modelo carece de prácticas y de resultados. A manera de ejemplo, el MOSIEB (Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2013) establece que se debe respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, existen niños que a pesar de que se encuentran en séptimo año de educación básica, sus conocimientos corresponden a alguien de primero o de segundo año. Si se pretende respetar los ritmos de los estudiantes, el atraso no debe ser abismal, y el docente debe hallar estrategias para *sacar a adelante* al estudiante.



Dentro de la filosofía de la EIB, se pretende que la educación sea un ente liberador. Sin embargo, al realizar las nuevas guías de estudios que se implementan en cada unidad, se puede constatar que se está realizando una copia del currículo nacional. Según la entrevistada 1, durante los 30 años de EIB, se ha creado y redactado guías y plataformas que tienen más concordancia con EIB, pero en la reimplementación reciente del MOSEIB, se está obligando al docente a impartir los mismos contenidos que están dentro del currículo nacional. Con este nuevo modelo, los docentes tienen la libertad de crear las clases con materiales concreto y pertinentes. A manera de ejemplo, durante todo el año lectivo, los estudiantes deben realizar proyectos escolares. Durante el mes de enero y febrero, los estudiantes de tercer grado, junto a su maestra que es uno de los 10 docentes que es kichwa-hablante, y durante esta entrevista, prepararon champú a basa de pepa de aguacate y puku, una planta nativa de la zona. El tiempo estimado de este proyecto es de alrededor de 2 meses debido a la complejidad de la elaboración del producto final

Si bien el conocimiento ancestral se ve reflejado en esta práctica educativa, también se reflejan los ejes en los que gira la EIB. Para el éxito de este proyecto, los estudiantes deben trabajar de manera conjunta y comunitaria. Ellos son los protagonistas de esta actividad a pesar de su corta edad. Ellos están encargados de traer los materiales desde casa con ayuda de sus padres, y la maestra, como facilitadora, ayuda en tareas difíciles como cortar o cocinar; el resto queda a manos de los niños. Una vez que el producto está listo, pueden vender pequeñas botellas de champú. Durante esta actividad fuera del espacio físico de la clase, la lengua predominante al 100% en la interacción entre los estudiantes y entre la maestra y los estudiantes es el español. Esto indica que, a pesar de que sí se recuperan los conocimientos ancestrales de la localidad a través de las prácticas educativas, la lengua Kichwa no se fomenta para este tipo de revitalización.



**Foto 5.** Niños de 3er grado paralo “A” realizando champú como proyecto escolar  
**Fuente:** Jefferson Imbaquingo (2020)

Este es uno de los ejemplos ideales en los cuales se puede reflejar la enseñanza de los etnoconocimientos que las materias deben preservar y promover en las Guardianas de la Lenguas y Saberes Ancestrales. Sin embargo, esta realidad no es de todo el plantel. Según la entrevista 2, profesora del tercer grado A, ella realiza estos proyectos escolares porque conoce estos saberes que le fueron inculcados por sus padres, y menciona que los proyectos giran alrededor de lo que los profesores pueden hacer. A diferencia de este último caso, los profesores que no conocen estos saberes suelen realizar proyectos escolares más orientados a la educación hispana como investigaciones de temas ajenos a la nacionalidad kichwa.

Para la entrevistada 1, en una entrevista cedida en el 2018, la EIB es una educación integral en la cual no solamente participan los docentes sino los padres de familia, comuneros y demás autoridades; tal y como lo solían hacer en la escuela anterior en la que enseñaba. La educación es un área que tiene más actores que solo los estudiantes; la participación de padres o de otros miembros de la comunidad es escasa si es el caso de que han migrado a las grandes ciudades centros económicos donde el español es la lengua de trabajo y supervivencia. Esta situación parece haber aumentado debido a la integración de proyectos como el descrito anteriormente. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, a pesar de ser una Guardianas de la Lengua y Saberes solo cuentan con 10 profesores bilingües quienes están en la capacidad de aplicar EIB genuinamente.

Adicionalmente, una de las áreas en la que se debe trabajar para poder hablar realmente de educación multicultural bilingüe es la relación con las autoridades. Sin embargo, actualmente no existe una estrecha relación entre padres, autoridades, docentes y mucho peor comuneros. Este distanciamiento de los ejes fundamentales en la educación ha sido uno de los aspectos más difíciles de sobrellevar para los entrevistado 1, 2, y 3. Para agravar esta situación, el desinterés del Kichwa también proviene de los padres de familia, quienes se oponen a que se les enseñen sus hijos su lengua ancestral durante el proceso de escolarización justificando que los estudiantes ya saben hablar Kichwa. Sin embargo, como la Ent. 2 declara, los estudiantes hablan *mal* el Kichwa. Cabe recalcar que la entrevistada 2, quien tiene 9 años de experiencia en la EIB, trabajó en una institución bilingüe que sí funciona con el código B (Bilingüe). Una de las mayores diferencias se encuentra en el nivel de exigencia entre las instituciones. La entrevistada asegura que debido a que la UEM Cacique Tumbalá está tratando de implementar el MOSEIB a pesar de no ser una UEM bilingüe (con código B), y por ende no tener los lineamientos claros, el nivel de preparación de clase y materiales es doble a de la escuela donde solía trabajar que, como ya se mencionó, sí es bilingüe y funciona con código B.

Dentro de la práctica educativa en las aulas de clase en la UEM Cacique Tumbalá resaltó a la vista que están equipadas con pizarras electrónicas, bocinas de audio y computadoras; la intención fue equiparar a centros educativos fiscales con tecnología que se encuentra en las unidades educativas privadas. Sin embargo, con el pasar del tiempo estos equipos se han dañado y no ha recibido mantenimiento. Esto se pudo evidenciar en uno de los salones de clases de los estudiantes de 7mo año de educación general básica.

El MOSEIB propone una metodología innovadora cuya enseñanza se imparte pensando desde la nacionalidad hacia la realidad de los estudiantes, es decir, se elabora un plan de estudios exclusivo pensado desde la nacionalidad y adaptado a la realidad de la comunidad. Esto implica la inclusión de saberes ancestrales dentro de las materias del plan de estudios de la educación general básica. Para esto, se requiere que el plan de estudios esté adaptado y construido dentro de los ejes de la nacionalidad y comunidad meta. Sin embargo, cuando no se tienen los insumos necesarios para implementar un plan de estudios EIB, como un currículo, plan de estudios, materiales y docentes, la práctica intercultural educativa no es sustentable. A manera de ejemplo, unas de las clases que fueron observadas fue una clase de matemáticas de 7mo año de educación básica. La clase tuvo una duración de 40min y tenía 38 estudiantes. El tema de la clase fue un repaso de

divisiones con decimales con problemas. Durante los primeros veinte minutos, la docente se aseguró que los conceptos pertinentes a la materia estén claros: decimales, cifras, dividendo, divisor coma, datos, planteamiento de problemas, etc. Los tipos de interacción en la clase principalmente fueron profesor-estudiantes. Es decir, el profesor y toda la clase, y con menor frecuencia profesor-estudiante, es decir el profesor y un estudiante. Esto se debe a que las clases cuentan con casi 40 estudiantes lo que dificulta la supervisión detallada a los estudiantes.

La lengua utilizada por el maestro y los estudiantes el 100% del tiempo de la clase fue español. No hubo ningún tipo de comunicación en Kichwa de parte del docente o de los estudiantes.

En una segunda oportunidad, se observó, durante una clase que duró aproximadamente treinta minutos, la realización de un proyecto escolar llevado a cabo por estudiantes de 3ro de educación general básica. La clase, que duró treinta minutos, se dictó una vez por semana y el contenido dictado en la clase depende del docente. La entrevistada 2, docente de este grado, desarrollaba un producto de limpieza con los estudiantes.

Durante la clase, los estudiantes estaban preparando el producto de limpieza bajo la observación de la docente. Para esta actividad, la docente optó por salir al patio con el material que iban a usar. Los estudiantes estaban moliendo pepas de aguacate con puku. Esta actividad se llevó a cabo de manera colaborativa, es decir, algunos grupos de estudiantes pelaron pepas de aguacate, otros molieron las pepas, y otros mezclaron las pepas con el agua de puku. La profesora participó picando las pepas de aguacate y dejó que los estudiantes hicieran el resto del trabajo. Similar a la primera observación, la lengua utilizada fue el español el 100% del tiempo. Sin embargo, a diferencia de la clase de matemáticas, en este proyecto se puede ver reflejado el etnoconocimiento impartido por la maestra a los estudiantes. La docente declara que escogió esta actividad porque estos conocimientos se están olvidando y ya no se enseñan. Esto es importante porque, como hemos mencionado, el objetivo de este tipo de unidades educativas es recatar y salvar los conocimientos de los pueblos y nacionalidades a través de la educación. Si bien este tipo de prácticas van de la mano con la EIB, el desuso del Kichwa dentro del aula de clase se debe promover para la revitalización no solo de los conocimientos sino también de la lengua.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio tuvo como objetivo general analizar las políticas lingüístico-educativas del Ecuador y el alcance de su implementación de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá en Zumbahua, Cotopaxi, a través de un estudio bibliográfico del material legal existente y de observaciones, entrevistas y conversaciones libres in situ.

Luego del análisis e interpretación de los datos recogidos durante este estudio, podemos concluir lo siguiente:

1. El Estado ecuatoriano ha atravesado una historia de segregación indígena como lo presentan los datos oficiales del INEC desde la creación del Estado. Debido al “descubrimiento” paulatino de la importancia y la influencia que tienen las nacionalidades y pueblos indígenas durante la historia del Ecuador, se ha venido construyendo una política lingüística complementaria a la anterior.
2. El Estado ecuatoriano cuenta con un aparataje legal bien nutrido que abarca derechos humanos, culturales y lingüísticos de los sectores que lo necesitan, en decir, el Estado cubre áreas vitales para el desarrollo de la sociedad como la comunicación, la educación, etc. Sin embargo, el alcance de estas leyes es mínimo debido a la falta de herramientas y predisposición de las autoridades. Esto se puede evidenciar en las prácticas educativas en la UEM Cacique Tumbalá y en las entrevistas a los docentes.
3. Si bien las políticas están respondiendo a las necesidades lingüísticas y educativas del país, a nivel de la implementación no están respondiendo a las necesidades específicas de las nacionalidades, y en específico las necesidades de la comunidad de Zumbahua y de la nacionalidad kichwa en esta zona. En otras palabras, los procesos de revitalización del Kichwa y saberes ancestrales a través de las prácticas educativas no se dan como se espera de la UEM y el MOSEIB.
4. La perspectiva de los docentes kichwas sobre la aplicación e implementación de la Educación Intercultural Bilingüe es muy variada. Por un lado, consideran que el Estado no está colaborando con el cumplimiento de la ley, y que la ley es ambigua y que los procesos llevados a cabo son erróneos. Por otro, consideran que, si bien el gobierno les dio la apertura para aplicar el MOSEIB, los docentes no tienen claridad con respecto a donde ir o si su práctica educativa es efectiva.

5. Con lo mencionado anteriormente, queda evidente que el EIB carece de un sistema de capacitación, seguimiento y evaluación para los docentes de la UEM Cacique Tumbalá.
6. En base a las entrevistas y a las conversaciones libres realizadas, se concluye que la percepción de los profesores hacia el del gobierno nacional es negativa y, que a pesar de que el gobierno es el actor principal de la propuesta y de la creación de leyes, al mismo tiempo no proporciona los insumos necesarios para la ejecución de las leyes. Esto se puede evidenciar en la praxis de las políticas.
7. El alcance y la aplicación de las políticas lingüísticas no se manifiesta en las prácticas educativas y culturales de la UEM Cacique Tumbalá, la cual como UEM Guardianiana de la Lengua y Saberes Ancestrales debe tener. Esto se ve reflejado en el énfasis que tienen el gobierno para que las instalaciones de le UEM den la impresión de interculturalidad, aunque las prácticas educativas evidencien lo contrario.

Al momento, durante la finalización de este estudio, los docentes kichwahablantes están trabajando para la elaboración de un plan de estudio que involucre la lengua, la cultura y la cosmovisión de estudiantes, y en general, de Zumbahua.

Por otra parte, el desarrollo de este estudio me lleva a hacer las siguientes recomendaciones:

1. Realizar un estudio sincrónico-comparativo entre más Escuelas Guardianas de la Lengua y Saberes Ancestrales para conocer la realidad de otras nacionalidades en otros contextos sociales.
2. Realizar un estudio sobre una planificación lingüística empleada para el diseño del plan de estudios de UEM Cacique Tumbalá
3. Conducir un estudio que indique hasta qué punto el gobierno nacional dota de insumos a los docentes de EIB para el diseño de un currículo de EIB.
4. Ampliar el estudio de percepción sobre la importancia de la revitalización y conservación de la lengua y de los saberes a los padres de familia.
5. Hacer un seguimiento de la implementación de los calendarios vivenciales.

## REFLEXIÓN Y PROPUESTA

Como hemos visto, la aplicación del sistema de EIB y las políticas lingüísticas tienen inconsistencias. Es por esta razón que es necesaria la implementación de un proyecto que permita a los planes de estudios actuales reenfocar sus objetivos actuales. Si bien, sí se está llevado a cabo el desarrollo la adaptación de los currículos, esto podría llevar tiempo si no todos los docentes están involucrados y la institución no cuenta con un número de docentes kichwahablantes significativo que puedan cubrir la demanda de estudiantes en UEM Cacique Tumbalá.

A continuación, hago una propuesta para la revitalización de saberes y eventualmente de la lengua Kichwa en la UEM Cacique Tumbalá. Uno de los factores principales para la inaplicación del EIB es el pequeño número de docentes conocedores de los saberes ancestrales que causa el distanciamiento entre los alumnos y su cultura. Para esta problemática, propongo la creación de un Repositorio de Prácticas Ancestrales alimentado por los docentes kichwahablantes, y cuyas prácticas pueden ser impartidas en la materia de Proyectos por todos los docentes de la UEM Cacique Tumbalá.

1. La recolección del corpus tomará lugar a través de talleres y socializaciones para recolectar saberes. De esta manera, los docentes kichwahablantes pueden socializar prácticas pertenecientes a la nacionalidad kichwa que pueden ser impartidas a los estudiantes. De esta forma, se busca propiciar el uso del Kichwa dentro del ámbito educativo. Además, se contará con la participación de los padres de familia a manera de concientización de la importancia del uso del Kichwa dentro de la educación.
2. Se pueden llevar a cabo capacitaciones a los estudiantes y maestros para que la información pueda ser almacenada en el software LexiquePro. De esta manera, se busca fomentar el uso del español y Kichwa con la tecnología.
3. El producto final, un grupo de prácticas disponibles, puede ser usado como referencia para que todos los maestros de la UEM Cacique Tumbalá puedan aplicar proyectos escolares que revitalicen la cultura kichwa.

## Bibliografía

- Abouchaar, A., Yolette, Y., & Robinson, B. (2002). Estudio Lingüístico para la Implementación del Programa Bilingüe en el Municipio de la Providencia y Santa Catalina. *Cuaderno del Caribe N3*, 65-97.
- Abouchaar, A., Yolette, Y., & Robinson, B. (s.f.). Estudio Lingüístico para la Implementación del Programa Bilingüe en el Municipio de la Providencia y Santa Catalina. *Cuaderno del Caribe N3*, 65-97.
- Álvarez, G. E. (2015). *Portafolio Académico Educativo: Desarrollo de cuatro temas de educación*. Quito: USFQ.
- Calvet, L.-J. (1996). *Las Políticas Lingüísticas*. Presses Universitaires de France.
- Censabella, M., Giménez, M., & Gómez, M. (2013). Políticas Lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina). En M. Haboud, & N. Ostler, *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (págs. 319-327). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Chisaguano, S. (noviembre de 2006). La Población Indígena del Ecuador. *Análisis de Estadísticas Demográficas*. Instituto de Estadística y Censo.
- CONAIE. (s.f.). *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*. Recuperado el 4 de febrero de 2020, de Quiénes somos: <https://conaie.org/quienes-somos/>
- Constitución del Ecuador. (1830). Riobamba.
- Constitución del Ecuador. (1978).
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- De la Vega, E. (2001). *Las Ciencias del Lenguaje y las valoraciones Lingüística Sociocultural*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Diseño Curricular de Educación General Básica Intercultural Bilingüe. (s.f.). 10. Ecuador: Ministerio de Educación.
- Escoriza, L. (2008). *Comentarios de política y planificación lingüísticas*. España: Arco Libros, S.L.
- Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana. (s.f.). *Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana*. Recuperado el 19 de febrero de 2020, de Antecedentes: <http://fcunae.nativeweb.org/antecedentes.html>
- Fernández, F. (1993). *Sociolingüística y Lingüística*. Santiago de Compostela: Centro Iberoamericano de Cooperación.
- Fishman, J. (1989). *Language and Ethnicity: in Minority Sociolinguistic Perspective*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.



- Fundación ERPE. (25 de enero de 2015). *Fundación ERPE*. Recuperado el 19 de enero de 2020, de Nuestra Historia: <https://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia>
- GAD Municipal de Tena. (2016). *GAD Municipal de Tena*. Obtenido de Datos geográficos: <https://tena.gob.ec/index.php/tena/canton-tena>
- Gayas, J. (19 de agosto de 2019). Políticas Lingüísticas en Ecuador-Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (J. Imbaquingo, Entrevistador) Quito, Pichincha, Ecuador.
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, N. 69, 75-95.
- Grijalva, W. M. (2015). *Una Mirada Histórica a la Estadística del Ecuador*. Quito: El Telégrafo EP.
- Haboud, M. (2006). Políticas Lingüísticas y culturales: el caso de la Amazonía Ecuatoriana. En la UNESCO, *Lenguas y tradiciones orales de la Amazonía. ¿Diversidad en peligro?* (págs. 181-251). La Habana: Casa de las Américas.
- Haboud, M. (2006). Políticas lingüísticas y culturales: el caso de la Amazonía ecuatoriana. En *Lenguas y Tradiciones orales de la Amazonía: ¿Diversidad en peligro?* (págs. 181-251). La Habana: UNESCO.
- Haboud, M. (2010). *Oralidad Modernidad*. Obtenido de Documentación: <https://oralidadmodernidad.org/documentacion/>
- Haboud, M. (18 de 11 de 2019). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Obtenido de ELDA-SILDA: <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=579>
- Haboud, M. (s.f.). *Oralidad Modernidad*. Recuperado el 21 de mayo de 2020, de Mapa de Localización de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador: <https://oralidadmodernidad.org/>
- Haboud, M., & King, K. (2007). Ecuadorian Indigenous Language and Education Policy and Practice: Recent Challenges and Advances. En R. R. Kaplan, *Language Planning and Policy. Latin America Vol.1. Ecuador, Mexico and Paraguay* (págs. 105-114).
- Haboud, M., Howard, R., Cru, J., & Freeland, J. (2016). Linguistic Human Rights and Language Revitalization in Latin America and the Caribbean. En S. Coronel-Medina, & T. McCarty, *Indigenous Languages Revitalization in the Americas* (págs. 201-223). New York: Routledge.
- Haboud, Marleen (ed. Regional). (2019). Lenguas en Peligro en América Latina y el Caribe. *Enciclopedia de las Lenguas del Mundo*. (M. Cristopher, Ed.) UK: Routledge.
- Haugen, E. (1959). Planning for a Standard Language in Modern Norway. *Retrospective of the Journal Anthropological Linguistics*, 109-123.

- Hecht, A. (2008). Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos. *Alteridades*, 145-159.
- Hudson, R. (2001). *An Introduction to Sociolinguistics*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos de América: Cambridge University Press.
- IBO. (2015). *Internacional Baccalaureate*. Recuperado el 13 de 12 de 2020, de Unidad Educativa del Milenio - Cacique Tumbalá: <https://www.ibo.org/es/school/049911>
- IBO. (31 de 7 de 2015). *Programas*. Obtenido de Unidad Educativa del Milenio - Cacique Tumbalá: <http://www.ibo.org/es/school/049911>
- INEC. (2010). *POBLACIÓN POR ÁREA, SEGÚN PROVINCIA, CANTÓN Y PARROQUI DE EMPADRONAMIENTO Y GRUPOS ÉTNICOS*. Quito: INEC.
- INEC. (2010). *Las Cifras del Pueblo Indígena: Una Mirada desde el Censo de Población y Vivienda 2010*. Quito: Up Medios Comunicación Integral.
- INEC. (2010). *Población que se autoidentificó como indígena, según provincia de empadronamiento, nacionalidad, o pueblo indígena al que pertenece y sexo*. Quito.
- INEC. (2012). *Evolución de las Variable Investigadas en los Censos de Población y Vivienda del Ecuador 1950, 1962, 1974, 1982, 1990, 2001 y 2010*. Quito: INEC.
- INEC/DESAE. (2010). Censo de Población y Vivienda. *Población y Tasas de Crecimiento Intercensal de 2010-2001-1990*. Ecuador.
- Kappes, M. P. (s.f.). *Educrea*. Recuperado el 10 de diciembre de 2018, de El lenguaje que nos identifica ¿Cuándo comenzamos a conformar nuestra identidad?: <https://educrea.cl/el-lenguaje-que-nos-identifica-cuando-comenzamos-a-conformar-nuestra-identidad/>
- King, K. A., & Haboud, M. (2007). *Language Planning and Policy in Ecuador*. Great Britain: Cromwell Press Ld.
- Kloss, H. (1969). *Grundfragen der Ethnopolitik im 20 Jahrhundert*. Wien.
- Laverde, E. (3 de enero de 2020). UEM Cacique Tumbala. (J. Imbaquingo, Entrevistador) Zumbahua, Cotopaxi, Ecuador.
- Ministerio de Educación. (12 de noviembre de 2014). *Unidades Educativas del Milenio "Guardianas de la Lengua" preservan y revitalizan las lenguas ancestrales*. Recuperado el 10 de 12 de 2018, de <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio-guardianas-de-la-lengua-preservan-y-revitalizan-las-lenguas-ancestrales/>
- Ministerio de Educación. (2017). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A. *ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado el 20 de enero de 2020

- Ministerio de Educación. (8 de octubre de 2019). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 2019, de Educación Intercultural Bilingüe: <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>
- Ministerio de Educación Intercultural. (s.f.). Diseño Curricular de Educación General Intercultural Bilingüe. Recuperado el 10 de enero de 2020
- Moreno-Fernandez, F. (1998). La planificación lingüística y sus componentes. En F. Moreno-Fernandez, *Planificación lingüística* (págs. 335-347). Alcalá: University of Alcalá.
- Obediente, E. (1999). Identidad y dialecto. *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico*, 213-220.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1994). *Informe OEI-Ministerio 1994*. Obtenido de Breve Evolución Histórica del Sistema Educativo.: <https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/index.html>
- Pereira, S. (2013). *Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Pijal, L. (s.f.). *¿Cómo estamos las nacionalidades y pueblos indígenas según el censo de población y vivienda del 2010?*
- Saussure, F. d. (1966). *Course in General Linguistics*. Nueva York: Mc Graw-Hill Book Co.
- SIDENPE. (2001). *SIDENPE*. Obtenido de El Consejo de Desarrollo de las nacionalidades y Pueblos del Ecuador: [http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Marco%20Conceptual/macsdp\\_cod enp.htm](http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Marco%20Conceptual/macsdp_cod enp.htm)
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Solo, V. (2001). *Cooperación al Desarrollo y Demandas Étnicas en los Andes Ecuatorianos*. FLACSO Sede Ecuador. Quito: RISPERGRAF.
- Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (2013). *MOSEIB*. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Telégrafo, E. (17 de agosto de 2017). El Telégrafo. *Las UEM no cumplieron su objetivo, según estudio*. Ecuador.
- Toaquiza, E. (3 de enero de 2020). Políticas Lingüísticas en la UEM Cacique Tumbalá. (J. Imbaquingo, Entrevistador) Zumbahua, Cotopaxi, Ecuador.
- Toaquiza, M. E. (5 de 1 de 2018). Educación Bilingüe. (J. I. Ramón, Entrevistador)
- Tovar, A. (1997). Planificación Lingüística y Contexto Social. *Lenguaje* N° 25, 4-20.

- UNESCO. (s.f.). Recuperado el 4 de 1 de 2017, de Derechos económicos, sociales y culturales (DESC): <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/economic-social-and-cultural-rights/>
- Universal, C. d. (1998). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Villacís, B., & Carrillo, D. (2011). Estadísticas Demográficas en el Ecuador: Diagnóstico y Propuestas. Instituto Nacional de Censos y Estadísticas (INEC). Ecuador.
- Zambrano, W. (2009). La lengua: espejo de la identidad. *Investigación - N° 018*, 63-65.

## ANEXO 1

### Guía de observación dentro de la UEM Cacique Tumbalá

Espacio físico exterior	Señalética	Lengua que se usa		
	Oficinas			
Patio				
Espacio físico interior de aulas	Material didáctico			
Interacción	Interacción entre estudiantes			
	Interacción entre profesores			
	Interacción entre profesores-estudiantes			
Eventos	Homenaje a la bandera			
	Himno Nacional			
	Himno a la Escuela			

## ANEXO 2

### Guía de Entrevista a profesores de Educación Intercultural Bilingüe

Nombre: \_\_\_\_\_

1. ¿En qué institución trabaja usted?
2. ¿Qué papel desempeña en la institución?
3. ¿Qué es educación bilingüe para usted?
4. ¿Considera usted que la educación en esta institución es bilingüe?  
i. Sí / No ¿Por qué?
5. ¿Cuál es la reacción de los estudiantes cuando se les habla de educación bilingüe y no de educación monolingüe (español)?
6. ¿Cuál cree usted que es la situación del país con respecto a la educación bilingüe (Kichwa-español) en el Ecuador?
7. ¿Qué ha cambiado en comparación con la educación hace 6 años?

8. ¿Sabe cuál es la situación de las nacionalidades del Ecuador, y con la educación intercultural bilingüe con respecto a la ley?
9. ¿Qué dice la ley?
10. ¿Se refleja la ley en la práctica? (Exponer más sobre el tema)
11. ¿Qué cree que le falta al país para poder realmente hablar de educación multicultural?
- i. ¿En qué sentidos se debería trabajar con más énfasis?
12. El artículo 16 de la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas reconoce a los indígenas el derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas, para lo cual los Estados adoptaran medidas eficaces que los medios de información públicos reflejen la diversidad cultural indígena. ¿Tiene alguna experiencia concreta dónde no se haya respetado el derecho antes mencionado?

### **ANEXO 3**

#### **Guía de entrevista a profundidad con la docente María Elsa Toaquiza**

1. ¿Desde la última entrevista hace dos años, ha visto algún cambio dentro de la aplicación de las políticas lingüísticas con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe?
2. ¿El cambio ha sido positivo o negativo?
3. Jaime Gayas dijo que el nuevo MOSEIB respeta los ritmos y procesos de aprendizajes, y rompe esquemas ciudadanos. ¿Cómo se aplica esto?
4. ¿Las nuevas prácticas están socializadas con los padres de familia? ¿Cuál es la reacción de los padres de familia?
5. Jaime Gayas dice que el director distrital en Pujilí es el encargado directo de coordinar a la UEM Cacique Tumbala. ¿Cómo se aplica esto?
6. Con respecto a la modalidad de funcionamiento de la UEM, ¿quién designó el código H a la UEM Cacique Tumbalá?

## **ANEXO 4**

### **Guía de entrevista al Secretario de Educación Intercultural Bilingüe: Jaime Gayas**

1. ¿Cuál es su experiencia con respecto a EIB?
2. ¿Cuál es su visión del MOSEIB actual? ¿Existe alguna diferencia con el MOSEIB actual con el anterior?
3. Si bien no existen docentes formados para la EIB de cada nacionalidad, ¿cómo la secretaria solventa esta situación?
4. ¿Cuál cree usted que es la situación que genera este problema? ¿Quién tiene los roles más importantes aquí?
5. ¿Cuál crees usted, como encargado de esta entidad, es una forma efectiva para la revitalización?
6. ¿Qué es la Educación Bilingüe para usted? ¿Qué es multiculturalidad?
7. ¿Son los currículos elaborados para cada nacionalidad viables?
8. ¿Con este nuevo MOSIEB, se ha priorizado la etnicidad al rango académico? Es decir, una persona no podrá diseñar un currículo de alguna nacionalidad si no es perteneciente de esa nacionalidad.
9. En la UEM Cacique Tumbala, a manera de ejemplo, existen solamente 5 profesores docentes Kichwa-castellano ¿cuál es la entidad encargada de supervisar eso? ¿Cuál es plan para gestionar esto?
10. ¿Cuál es su percepción con respecto a las Unidades Educativas con rango de “Guardianas de la Lengua”?
11. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los resultados de la EIB en el Ecuador?
12. Sobre la MOSEIB y la elaboración del material educativo, ¿cuáles son los criterios tomados en cuenta para redactar libros?