

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Hacia una escuela intercultural: análisis de la experiencia de educación bilingüe de la nacionalidad indígena kichwa en la provincia de Pastaza (Ecuador)

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Betty Rizzo Zambrano

Fecha de lectura: 18 de julio de 2025

Bajo la dirección de los doctores:

Emilia Moreno Sánchez

Francisco Javier Gago Valiente

Huelva, 2025





**Universidad
de Huelva**



DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: ANÁLISIS
DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE
LA NACIONALIDAD INDÍGENA KICHWA EN LA
PROVINCIA DE PASTAZA (ECUADOR)**

Betty Rizzo Zambrano

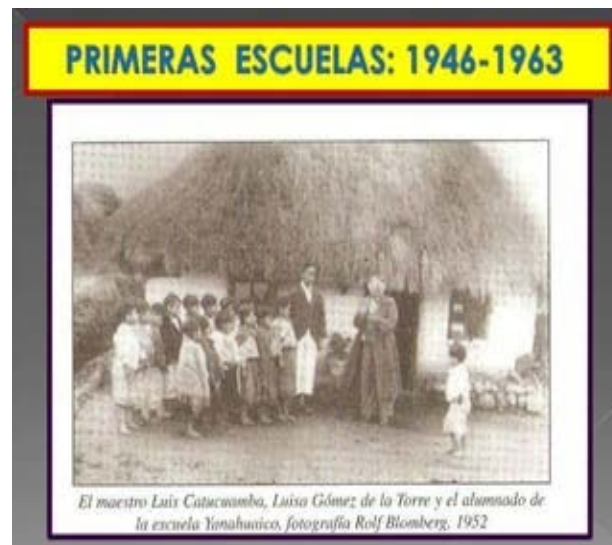
Huelva, 2025



TESIS DOCTORAL

HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA NACIONALIDAD INDÍGENA KICHWA EN LA PROVINCIA DE PASTAZA (ECUADOR)

Presentada por: BETTY RIZZO ZAMBRANO



DIRIGIDA POR:
Dra. Emilia Moreno Sánchez
Dr. Francisco Javier Gago Valiente

FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL DEPORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Huelva, 2025

**HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: ANÁLISIS DE LA
EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA NACIONALIDAD
INDÍGENA KICHWA EN LA PROVINCIA DE PASTAZA (ECUADOR)**

TESIS DOCTORAL

Directora: Dra. Emilia Moreno Sánchez

Director: Dr. Francisco Javier Gago Valiente

Doctoranda: Betty Rizzo Zambrano

Título: Hacia una escuela intercultural: Análisis de la experiencia de educación bilingüe de la nacionalidad indígena kichwa en la provincia de Pastaza (Ecuador).

**DOCTORAD EN CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL DEPORTE
UNIVERSIDAD DE HUELVA, 2025**

ÍNDICE

INDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	4
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	10
PARTE I. MARCO TEORICO	17
CAPÍTULO 1. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA PANORÁMICA ACTUAL	19
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	20
1.2. RESULTADOS.....	20
1.3. CONCLUSIONES	29
CAPÍTULO 2. BASES CONCEPTUALES Y APROXIMACIÓN LEGISLATIVA SOBRE LA EDUCACIÓN BIBLINGÜE	32
2.1. ¿QUÉ ES CULTURA?.....	32
2.2. EXPLORANDO EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD	36
2.3. LA INTERCULTURALIDAD COMO APUESTA INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN	46
2.4. LA INTERCULTURALIDAD EN LA POLÍTICA ESTATAL DE EDUCACIÓN	50
CAPÍTULO 3. DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ECUADOR	58
3.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL ECUATORIANA	58
3.2. EL PROCESO DE RECONOCIMIENTO LEGAL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PLURINACIONALIDAD EN ECUADOR	62
3.3. SITUACIÓN SOCIOCULTURAL DE LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS EN LA ACTUALIDAD.....	71
3.4. LA RIQUEZA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ACTUALIDAD	73
CAPÍTULO 4. RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	80
4.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A POBLACIONES INDÍGENAS ANTES DE 1979	81
4.2. LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA CONSTITUCIÓN ECUATORIANA DE 1979.....	85
4.3. PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL MARCO DE LA CONSTITUCIÓN VIGENTE	89
CAPÍTULO 5. TRAVESÍA DE SABERES: EXPLORANDO LA COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN ABYA YALA (AMÉRICA) Y LA NACIONALIDAD KICHWA DE PASTAZA EN LA AMAZONÍA	95

5.1.	LA COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE ABYA YALA.....	96
5.2.	LA NACIONALIDAD INDÍGENA KICHWA DEL PASTAZA, COSMOVISIÓN Y SU PROPUESTA DE VIDA	97
5.3.	LUCHAS HISTÓRICAS DE LA NACIONALIDAD KICHWA DE PASTAZA.....	99
5.4.	COSMOVISIÓN E IDENTIDAD DE LA NACIONALIDAD KICHWA.....	100
5.5.	ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y DE GOBIERNO DE LA NACIONALIDAD KICHWA	104
PARTE II.DISEÑO Y MÉTODO.....		107
CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PROCEDIMIENTOS		109
6.1.	INTRODUCCIÓN	109
6.2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	109
6.3.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	113
6.4.	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	114
6.5.	POBLACIÓN PARTICIPANTE.....	118
6.6.	TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	125
6.6.1.	<i>CUESTIONARIO</i>	<i>126</i>
6.6.2.	<i>ENTREVISTA.....</i>	<i>128</i>
6.6.3.	<i>ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL</i>	<i>132</i>
6.6.4.	<i>ANÁLISIS DOCUMENTAL.....</i>	<i>137</i>
6.7.	DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO: UN ENFOQUE INTEGRADO	142
6.7.1.	<i>FASES DEL ESTUDIO.....</i>	<i>143</i>
6.8.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	143
6.8.1.	<i>ANÁLISIS CUANTITATIVO: CUESTIONARIO</i>	<i>143</i>
6.8.2.	<i>ANÁLISIS CUALITATIVO: ENTREVISTAS</i>	<i>144</i>
6.9.	ASPECTOS DE INTEGRIDAD EN LA INVESTIGACIÓN	149
6.9.1.	<i>VALIDEZ, FIABILIDAD Y CRITERIOS DE CREDIBILIDAD</i>	<i>149</i>
6.9.2.	<i>ÁMBITO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>151</i>
CAPÍTULO 7. RESULTADOS		154
7.1.	DATOS DOCUMENTALES.....	157
7.1.1	POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR.....	157
7.1.2	<i>DESARROLLO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA UECIB AMAUTA ÑANPI</i>	<i>178</i>
7.2.	DATOS CUALITATIVOS	210
7.2.1	<i>PERCEPCIONES Y VALORACIONES SOBRE LA EIB POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA UECIB AMAUTA ÑANPI.....</i>	<i>210</i>
7.3.	DATOS CUANTITATIVOS.....	259

7.3.1 PERCEPCIONES Y VALORACIONES DEL ALUMNADO.....	259
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	269
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	284
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	293
ANEXOS	322

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población Indígena Urbano -Rural.....	107
Tabla 2. Participación Representativa de Informantes.....	109
Tabla 3. Dirigentes de PAKKIRU entrevistados/as.....	115
Tabla 4. Categorías de recolección de información de entrevistas.....	135
Tabla 5. Código de docentes participantes en las entrevistas.....	136
Tabla 6. Código de autoridades de la unidad educativa participantes en las entrevistas.....	137
Tabla 7. Código de padres y madres participantes en las entrevistas.....	137
Tabla 8. Código de dirigentes PAKKIRU participantes en entrevistas individuales.....	137
Tabla 9. Guion de cuestiones para entrevista de grupo focal.....	138
Tabla 10. Categorización para el análisis.....	146
Tabla 11. Programa curricular general de estudios para la EIB.....	188
Tabla 12. Programa curricular de estudios de la UECIB Amauta Ñanpi.....	193
Tabla 13. Plan de estudios de Educación Básica.....	196
Tabla 14. Horarios de clase. Unidades: 41 – 47 (SEXTO).....	197
Tabla 15. Horarios de clase. Unidades: 48 – 54 (SÉPTIMO).....	197
Tabla 16. Código de personas entrevistadas.....	205
Tabla 17. Categorías de análisis.....	206
Tabla 18. Curso académico (Grado).....	250
Tabla 19. Estadísticos descriptivos para la variable edad.....	252
Tabla 20. Qué entiende por EIB.....	253
Tabla 21. Qué sientes al ser indígena Kichwa de Pastaza.....	254
Tabla 22. El bilingüismo de la escuela ayuda a fortalecer la identidad kichwa.....	255

Tabla 23. Sus profesores usan el idioma Kichwa para la enseñanza.....	256
Tabla 24. Diferencia de trato o discriminación por ser indígena en la escuela.....	256
Tabla 25. Frecuencia con la que se habla en tu familia el idioma de tu nacionalidad.....	257
Tabla 26. El bilingüismo de la escuela ayuda a fortalecer la identidad kichwa.....	257

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Proceso de revisión.....	21
Ilustración 2. Levantamiento Indígena de 1990	64
Ilustración 3. El movimiento indígena se convierte en actor político de resistencia	67
Ilustración 4. Histórico de la institucionalización de la educación intercultural en el Ecuador. 81	
Ilustración 5. Territorio de la Nacionalidad kichwa de Pastaza	98
Ilustración 6. Distribución de los pueblos que conforman la Nacionalidad kichwa	99
Ilustración 7. Vista panorámica de la Selva Amazónica	102
Ilustración 8. Artesanía de cerámica	103
Ilustración 9. Diversos productos de la cosecha de la Chakra	103
Ilustración 10. Ceremonia tradicional de toma de guayusa y chicha	104
Ilustración 11. Presidente y vicepresidenta de PAKKIRU en la actualidad	106
Ilustración 12. Ubicación de la Provincia Pastaza en el mapa de Ecuador	114
Ilustración 13. Diversidad cultural de la Provincia Pastaza	116
Ilustración 14. Población participante	119
Ilustración 15. Distribución de estudiantes en función al sexo	125
Ilustración 16. Análisis de contenido	141
Ilustración 17. Enfoque integrado de investigación	142
Ilustración 18. Fases del trabajo de campo.....	143
Ilustración 19. Criterios de credibilidad	150
Ilustración 20. Primer levantamiento indígena.....	158
Ilustración 21. Líder indígena Dolores Cacuango.....	160
Ilustración 22. Firma del Decreto 445 entre los pueblos indígenas y el Gobierno.	163

Ilustración 23. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)	173
Ilustración 24. Instalaciones de la UECIB Amauta Ñanpi.....	180
Ilustración 25. Territorio de las Nacionalidades de Pastaza.....	181
Ilustración 26. Maloka o choza tradicional de la nacionalidad kichwa y huerta medicinal.....	182
Ilustración 27. Metodología EIB: Sistema del Conocimiento.....	187
Ilustración 28. Día Internacional de la Lengua Materna	188
Ilustración 29. Ritual tradicional la Guayusa Upina	191
Ilustración 30. Ejemplo de calendario vivencial	192
Ilustración 31. Desfile de estudiantes en las Fiesta de las Nacionalidades de Pastaza	193
Ilustración 32. Estudiantes en práctica de la chakra (huerta).....	194
Ilustración 33. Flujograma de planificación curricular	196
Ilustración 34. Asamblea Nacionalidad Kichwa de Pastaza	211
Ilustración 35. Pueblo Pakayaku	212
Ilustración 36. Distribución de autoidentificación étnica.....	261
Ilustración 37. Percepción sobre la satisfacción de aprender Kichwa en la escuela	267

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a quienes, durante todo este tiempo de trabajo, me brindaron su apoyo, ayuda y escucha, acompañándome en este viaje. Sobre todo, a mi familia, amigas y amigos, que, con sus palabras de aliento y su compañía, incluso sin comprender del todo el proceso en el que he estado inmersa, lograron darme fuerzas cuando más las necesitaba, recargando mi energía y evitando que abandonara este desafío.

También quiero expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a la Dra. Emilia Moreno Sánchez y al Dr. Francisco Javier Gago Valiente, cuyos amplios conocimientos, valiosa experiencia, paciencia y constante orientación fueron fundamentales, para la realización de este trabajo. Su compromiso y esfuerzo constante no sólo dotaron de solidez a este proyecto, sino que también dejaron una huella perdurable en mi trayectoria académica y personal.

Finalmente, extiendo mi más profundo agradecimiento a la Unidad Educativa Amauta Ñanpi, así como a la organización de la Nacionalidad Kichwa de Pastaza: Pastaza Kikin Kichwa Runakuna (PAKKIRU), por proporcionarme los recursos y el entorno adecuados para llevar a cabo esta investigación. Su valiosa experiencia y conocimiento enriquecieron significativamente el contenido y la profundidad de este trabajo.

A estas personas, mi más sincero agradecimiento.

RESUMEN / ABSTRACT

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito analizar el proceso de institucionalización y puesta en marcha de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador. Se busca comprender los alcances, limitaciones y desafíos que surgen de la experiencia vivida por la nacionalidad kichwa de la provincia de Pastaza. Este análisis se realiza a través del estudio de caso de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) Amauta Ñanpi, explorando los avances y desafíos de esta propuesta educativa desde su aplicación y su impacto en la identidad kichwa.

El reconocimiento y desarrollo de la EIB en Ecuador, a pesar de ser un logro producto de la lucha histórica de los pueblos indígenas y estar respaldada constitucionalmente, enfrenta desafíos significativos en su implementación. La falta de una integración plena de las propuestas y experiencias indígenas en el sistema educativo nacional evidencia la necesidad de políticas más inclusivas y participativas. Esta situación plantea la urgencia de fortalecer la EIB como un mecanismo genuino de equidad y reconocimiento de la diversidad cultural del país, especialmente en contextos como el de la nacionalidad kichwa de Pastaza.

La historia de la educación intercultural bilingüe en Ecuador está ligada a la lucha de los pueblos originarios por el reconocimiento de sus derechos colectivos y a una educación con pertinencia cultural. A pesar de los avances logrados, incluyendo su institucionalización y el amparo constitucional del 2008, la implementación de la EIB sigue presentando grandes retos. La ausencia de una plena participación en la toma de decisiones e incorporación de las propuestas y saberes indígenas en el sistema educativo nacional y de educación intercultural bilingüe obstaculiza la construcción de una sociedad plurinacional que vaya más allá de la coexistencia y fomente una transformación social basada en respeto y diálogo.

Metodológicamente, esta investigación adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para analizar la política de Educación Intercultural Bilingüe y su aplicación en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi. Se priorizó una perspectiva inductiva e interpretativa, buscando comprender la realidad desde la experiencia de los y las participantes, con el fin de indagar sobre las dinámicas y particularidades de esta institución educativa, contrastando las vivencias y percepciones de la comunidad educativa.

El análisis se enfoca en la percepción de la política de EIB, su aplicación en la UECIB, la coordinación y participación de los diferentes actores, el impacto para la identidad de la nacionalidad kichwa y los desafíos/oportunidades en su implementación. Para la recogida de datos se emplearon diversas técnicas en función del colectivo estudiado. En el ámbito cualitativo, se utilizaron la observación, el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y una entrevista de grupo focal. Para el ámbito cuantitativo, se aplicaron cuestionarios validados al alumnado. La triangulación de esta información cualitativa y cuantitativa ha permitido una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

La selección de participantes para este estudio se centró en personas representativas y protagonistas de la comunidad educativa, por lo que se han incluido autoridades de la UECIB, docentes, estudiantes de los últimos grados, padres, madres y líderes de la nacionalidad kichwa de Pastaza. Su inclusión se fundamentó en la valoración de su capacidad para proporcionar información relevante que contribuya a una comprensión teórica del fenómeno, priorizando este enfoque sobre la representatividad estadística.

Los resultados de esta Tesis Doctoral ponen de manifiesto que la EIB es un pilar esencial para fortalecer la identidad cultural y preservar los saberes ancestrales. No obstante, su implementación se enfrenta con desafíos persistentes. La EIB está siendo absorbida por el sistema educativo nacional, lo que se traduce en su estancamiento, homogeneización, falta de acompañamiento de PAKKIRU¹ y hay escasez de recursos. Esta situación, producto de la manipulación política, ha limitado la capacidad de las comunidades indígenas para incidir en la toma de decisiones y ha suprimido la autonomía indígena.

En síntesis, esta investigación evidencia que la implementación de la EIB en Ecuador, ejemplificada en la UECIB Amauta Ñanpi, se enfrenta a obstáculos profundos derivados de la persistencia histórica de hegemonías, de la desconexión entre normativas y práctica, de la imposición del kichwa unificado como lengua predominante lo margina otros dialectos de este idioma y a otras culturas presentes en la comunidad educativa. A pesar de algunos avances, la infraestructura es precaria y la EIB sigue obstaculizada por la escasez de recursos y la

¹ Organización que representa la nacionalidad Kichwa de Pastaza y que se consideran descendientes de pueblos originarios que habitaron en la Amazonía ecuatoriana (Sapara, Quijos, Napo Runakuna, Puyuk runakuna, Pinduk Runakuna, tayak runakuna, andwa runakuna, etc.).

centralización del sistema, con limitada autonomía pedagógica y administrativa que han dificultado la efectividad de la EIB. Por tanto, los datos recogidos en este trabajo ponen de manifiesto la necesidad de democratizar el poder en la toma de decisiones y devolver la autonomía a los pueblos indígenas, fortaleciendo su gobernanza a fin de que se promueva una educación verdaderamente respetuosa de la diversidad, la idiosincrasia y la igualdad.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the process of institutionalization and implementation of Intercultural Bilingual Education (EIB) in Ecuador. It seeks to understand the scope, limitations and challenges that arise from the experience lived by the Kichwa nationality of the province of Pastaza. This analysis is carried out through the case study of the Amauta Ñanpi Intercultural Bilingual Community Educational Unit (UECIB), exploring the advances and challenges of this educational proposal from its application and its impact on the Kichwa identity.

The recognition and development of IBE in Ecuador, despite being an achievement resulting from the historical struggle of indigenous peoples and being constitutionally supported, faces significant challenges in its implementation. The lack of full integration of indigenous proposals and experiences in the national educational system shows the need for more inclusive and participatory policies. This situation raises the urgency of strengthening the EIB as a genuine mechanism of equity and recognition of the country's cultural diversity, especially in contexts such as that of the Kichwa nationality of Pastaza.

The history of bilingual intercultural education in Ecuador is linked to the struggle of indigenous peoples for the recognition of their collective rights and to an education with cultural relevance. Despite the progress made, including its institutionalization and the constitutional protection of 2008, the implementation of the EIB continues to present great challenges. The absence of full participation in decision-making and incorporation of indigenous proposals and knowledge in the national educational system and bilingual intercultural education hinders the construction of a plurinational society that goes beyond coexistence and promotes a social transformation based on respect and dialogue.

Methodologically, this research adopted a mixed approach, combining qualitative and quantitative methods to analyze the Intercultural Bilingual Education policy and its application in the Amauta Ñanpi Intercultural Bilingual Community Educational Unit. An inductive and interpretive perspective was prioritized, seeking to understand reality from the experience of participants, in order to investigate the dynamics and particularities of this educational institution, contrasting the experiences and perceptions of the educational community.

The analysis focuses on the perception of the EIB policy, its application in the UECIB, the coordination and participation of the different actors, the impact on the identity of the Kichwa nationality and the challenges/opportunities in its implementation. Various techniques were used to collect data depending on the group studied. In the qualitative field, observation, documentary analysis, semi-structured interviews and a focus group interview were used. For the quantitative area, validated questionnaires were applied to the students. The triangulation of this qualitative and quantitative information has allowed a more comprehensive understanding of the phenomenon studied.

The selection of participants for this study focused on representative people and protagonists of the educational community, which is why UECIB authorities, teachers, upperclassmen, fathers, mothers, and leaders of the Kichwa nationality of Pastaza have been included. Its inclusion was based on the assessment of its capacity to provide relevant information that contributed to a theoretical understanding of the phenomenon, prioritizing this approach over statistical representativeness.

The results of this research show that EIB is an essential pillar to strengthen cultural identity and preserve ancestral knowledge. However, its implementation faces persistent challenges. The EIB is being absorbed by the national educational system, which results in its stagnation, homogenization, lack of support from PAKKIRU and scarcity of resources. This situation, a product of political manipulation, has limited the ability of indigenous communities to influence decision-making and has suppressed indigenous autonomy.

In summary, this research shows that the implementation of the EIB in Ecuador, exemplified in the UECIB Amauta Ñanpi, faces profound obstacles derived from the historical persistence of hegemonies, the disconnection between regulations and practice, the imposition of unified Kichwa as the predominant language marginalizes other dialects of this language and other cultures present in the educational community. Despite some progress, the infrastructure is precarious and the EIB continues to be hampered by the scarcity of resources and the centralization of the system, with limited pedagogical and administrative autonomy that have hindered the effectiveness of the EIB. Therefore, this information highlights the need to democratize power in decision-making and return autonomy to indigenous peoples, strengthening their governance so that education that is truly respectful of diversity and equality is promoted.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Lo mejor que el mundo tiene está en los
muchos mundos que el mundo contiene.

Eduardo Galeano

Las organizaciones educativas son los contextos donde se materializa la acción educativa. Esa realidad contextual va a condicionar los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus distintos componentes: espacios, tiempo, recursos, ... y especialmente la identidad de las personas que intervienen en estas organizaciones.

Esta Tesis Doctoral tiene como objetivo contribuir al desarrollo, en la sociedad en general, de competencias reflexivas y de investigación desde una perspectiva crítica, amplia e multidisciplinar partiendo de un paradigma naturalista, que es el más adecuado para entender e intervenir en el ámbito educativo, pero con claras alusiones y propuestas políticas.

Como inicio de este trabajo partimos con una afirmación de Umberto Eco:

«Hacer una tesis significa aprender a poner orden en las propias ideas y a ordenar los datos: es una especie de trabajo metódico; supone construir un “objeto” que, en principio, sirva también a los demás. Y para ello no es tan importante el tema de la tesis como la experiencia de trabajo que comporta» (Eco, 2014, p. 24).

Se parte del reconocimiento de que la educación intercultural tiene el potencial de revitalizar la identidad de los pueblos indígenas y sus culturas. Como autora² y educadora me he sentido motivada profesionalmente a profundizar y contribuir a la comprensión de los alcances y

² Pido disculpas por este tono personal en algunas expresiones de este trabajo académico, pero quiero manifestar en coherencia con la temática y más allá de narcisismo y falta de rigor científico, las vivencias y las metas profesionales que han fundamentado esta Tesis Doctoral.

limitaciones que genera la implementación de esta política educativa. También me he interesado en conocer de cerca la preocupación que expresa la nacionalidad kichwa de Pastaza por la pérdida de la identidad en las nuevas generaciones. Como señala el Kuraka Luis Canelos³, “Una de las principales amenazas para que las nuevas generaciones de nuestros hijos se desvinculen de su identidad es el proceso de educación formal, e incluso la educación intercultural bilingüe”.

Por lo tanto, considero que es necesario abordar y analizar, desde un enfoque analítico, los desafíos que se presentan en la educación intercultural, y desde mi acercamiento a la organización Pastaza Kikin Kichwa Runakuna (PAKKIRU), que representa a la nacionalidad kichwa de Pastaza, me he visto motivada a llevar a cabo esta investigación. En particular, se trata de realizar un análisis de caso en la Unidad Educativa Amauta Ñanpi, que cuenta con el mayor número de estudiantes kichwas en esta provincia de Ecuador⁴.

Lo que se pretende es construir un modelo de comprensión que pueda corresponder a un planteamiento más completo, elaborado, actualizado y real de la sociedad, en el que tiene especial relevancia el proceso de investigación cualitativa, pero que se complementa con la visión cuantitativa que ilustra de forma objetiva la realidad de la nacionalidad indígena kichwa de la provincia de Pastaza.

Estas cuestiones nos parecen importantes porque el conocimiento obtenido y la formación que se proporciona a través de la investigación constituye un saber emergente, de naturaleza idiosincrática y personal, que depende de la construcción de la identidad propia (de la persona que realiza la intervención e investigación educativa) y del modelo antropológico que pretenda transmitir y desarrollar. Por tanto, un pilar básico de este trabajo es conocer y analizar los procesos y factores que determinan la realidad de la educación intercultural bilingüe de la cultura Kichwa. Este conocimiento va a generar un proceso formativo que conlleva la

³ Presidente del colectivo denominado PAKKIRU que representa a las 16 comunas, pueblos y asociaciones kichwas de la Provincia de Pastaza (<https://pakkiru.org/>, 2024)

⁴ Ecuador cuenta con 24 provincias. En la sierra se encuentran Carchi, Imbabura, Pichincha (donde se encuentra la capital Quito), Cotopaxi, Bolívar, Tungurahua, Chimborazo, Santo Domingo de los Tsáchilas, Cañar, Azuay y Loja. En la costa se ubican Esmeraldas, Manabí, Santa Elena, Los Ríos, Guayas (con su capital Guayaquil, la ciudad más poblada del país) y El Oro. En la Amazonía: Sucumbíos, Napo, Orellana, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe y la insular Galápagos, siendo esta última zona donde ésta el contexto de nuestro estudio (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, https://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/ecuador_ficha%20pais.pdf, 2024)

construcción de la identidad personal y profesional de quienes intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la infancia.

En definitiva, el foco de este estudio se centra en conocer la realidad de las políticas públicas de educación intercultural en el sistema educativo de Ecuador, su alcance y su correspondencia con los planteamientos de los pueblos y nacionalidades indígenas y en concreto se ha seleccionado el caso de la provincia de Pastaza.

Esta diversidad es una de las riquezas características de Ecuador que es un país Andino ubicado en Sudamérica, situado en la línea ecuatorial, por lo cual lleva su nombre. Tiene cuatro regiones: Costa, Sierra, Amazonía y, la cuarta región insular, el Archipiélago de las Galápagos; es un país “megadiverso”, no solo por la diversidad genética, de especies y ecosistemas, sino también por la existencia de pueblos y nacionalidades indígenas, que según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2010) suman el 7,03% de la población nacional de 14.483.499.

En Ecuador existen 18 pueblos y 14 nacionalidades indígenas (INEC, 2012). Además, están los Quijos, Taromenane y Tagaeri, tres nacionalidades que fueron reconocidas en el año 2013, por el pleno del Consejo de Naciones, Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador. Estos pueblos y nacionalidades están distribuidos en tres de las cuatro regiones del país. Existen 6 en la Costa, 16 en la Sierra y 13 en la Amazonía.

En este contexto el concepto de interculturalidad saltó al escenario político de la mano de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados en la década de los 80, pero fundamentalmente se visibilizaron durante los 90. Numerosos Estados de América Latina - Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, entre otros- han incorporado en sus discursos gubernamentales el tema de la interculturalidad y algunos, como Ecuador y Bolivia, la han incluido en sus Constituciones (Rodríguez, 2017).

Es decir, el modelo educativo de la Educación Intercultural en el Ecuador y América Latina se ha implementado durante décadas y ha influido en las decisiones educativas de los países con respecto a la educación de los pueblos indígenas. Este proceso histórico se originó inicialmente a partir de la imposición de políticas educativas hegemónicas por parte de los gobiernos estatales y/o gobernantes de la región, que fueron integrado en el sistema de

educación general como respuesta a las demandas de una educación propia desde los pueblos indígenas.

Contrariamente a lo que se puede deducir el desarrollo de estas políticas no resolvían los problemas de pérdida de identidad, ni el ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación y autoconstrucción; es decir, parece que tampoco han logrado incluir las propuestas de los grupos étnicos para el uso de su lengua y la incorporación de su cultura, conocimientos y valores tradicionales, tanto en los planes y programas de estudio como en el currículo escolar (Rivera et al., 2018).

El desarrollo de la educación intercultural en Ecuador y su integración en el sistema educativo nacional están intrínsecamente ligados a un proceso histórico de organización y de lucha por parte de los pueblos y nacionalidades indígenas del país (Habound, 2020). Por ello, a lo largo del tiempo, el movimiento indígena ha mantenido un proceso continuo de diálogo, exigencia y negociación con el Estado, para plantear directamente sus demandas y propuestas por el derecho a una educación propia gestionando la articulación de políticas públicas que reconocieran la educación intercultural.

En este proceso, paralelamente, el Estado ecuatoriano ha ido configurando la institucionalidad oficial dentro del aparato estatal para la implementación de la educación intercultural bilingüe (EIB). Este proceso llegó hasta el año 1988 en que Ecuador institucionalizó la educación intercultural bilingüe mediante el Decreto 203, creando la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y las Direcciones Provinciales. La EIB surge como una alternativa que plantea garantizar a los grupos étnicos una educación contextualizada, relacionada con sus demandas, valores y prácticas ancestrales.

Han pasado más de tres décadas desde que se sentaron las bases legales para la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Este hito significativo se alinea con la gesta por el reconocimiento de la diversidad social que caracteriza al país, de los pueblos y nacionalidades indígenas, cuyo reconocimiento se plasmó en la Constitución de la República de 2008, que subraya el carácter plurinacional e intercultural de Ecuador, reconociendo la multiplicidad de culturas, idiomas y tradiciones que coexisten en su territorio (Endara y Ayala, 2020).

Además, el artículo 57 de esta Constitución, establece de manera explícita los Derechos Colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, reconociendo sus derechos culturales y lingüísticos. Con ello se reafirma la necesidad de dar garantías de respeto y reconocimiento a la diversidad social y étnica, alineando así la constitución con los tratados internacionales, de los cuales Ecuador es suscriptor activo (Espín-Miniguano et al., 2021).

El Estado ecuatoriano tiene el deber de salvaguardar y fomentar los derechos culturales y lingüísticos de las comunidades indígenas, afroecuatorianas y montubias. En este sentido, se ha establecido una estructura institucional y políticas para la promoción de la educación intercultural bilingüe, con la retórica de preservar y revitalizar las lenguas y culturas ancestrales. Sin embargo, es necesario destacar que estos procesos no han tenido en cuenta las valiosas propuestas y experiencias de los pueblos indígenas en lo que respecta a la educación (Del Popolo, 2017, p. 488).

Por todas estas razones, en esta Tesis Doctoral se ha realizado un estudio de casos, siguiendo los rigurosos planteamientos de Stake (1999), enriqueciendo los resultados con un análisis de fuentes, con los resultados de un estudio descriptivo de la población y con la etnografía como la metodología más adecuada para profundizar en el problema de la investigación.

Se ha tratado de dar voz a todas las personas implicadas en educación intercultural bilingüe de la nacionalidad indígena kichwa de la provincia de Pastaza (Ecuador), para dar visibilidad tanto a las debilidades como a las fortalezas, tratando de ofrecer una visión más completa y heterogénea, que las realizadas hasta el momento, para interactuar de una manera más equitativa y avanzada con la sociedad nacional.

También se ha llevado a cabo un ilustrativo análisis cuantitativo para poder detallar a través de los datos de las variables de tipo sociodemográfico. Para dar respuesta a uno de los objetivos específicos, se han realizado algunas correlaciones entre los datos sobre la población estudiantil. Para ello, se ha utilizado el programa Statistical Package for the Social Science (SPSS) en la versión 27.0. Los análisis efectuados fueron la media, desviación típica, el valor mínimo y el valor máximo para las variables cuantitativas; cálculo de porcentajes y frecuencias

para variables cualitativas sociodemográficas; pruebas de Chi-cuadrado para análisis de correlación entre variables cualitativas.

A toda esta información, se han añadido los datos obtenidos a través del método etnográfico que posibilita analizar las narrativas de las personas participantes como relato de su acción social.

En este proceso se han utilizado como técnicas de investigación las entrevistas aplicadas a personas de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi. Se han entrevistado a cuatro grupos de personas de la comunidad para recopilar información cualitativa: 8 docentes seleccionados aleatoriamente de un total de 30 que imparte docencia en la comunidad estudiada, el Rector y la Coordinadora de la RED del Círculo de Educación Pedagógica de Pastaza, 3 padres y 2 madres de familia por selección aleatoria, y tres dirigentes de PAKKIRU, que incluía al presidente, al dirigente de Educación y a un exdirigente. Las entrevistas se basaron en preguntas orientadoras diseñadas para recopilar información relevante sobre los objetivos de la investigación.

Para complementar, otra técnica empleada ha sido la denominada Grupo focal. Consiste en que, una vez recopilada la información primaria a través de entrevistas y encuestas con las muestras seleccionadas de la comunidad educativa, se organizó un taller con un grupo focal compuesto por dirigentes de PAKKIRU. Este espacio de opinión sirve para captar el sentir, pensar y vivir de las personas implicadas en el problema del estudio (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2023). Concretamente, el objetivo de este taller fue obtener su percepción y análisis en relación con los alcances del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIBE) para los procesos de fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza. Este enfoque permitió una comprensión más profunda y matizada de los desafíos y oportunidades en la educación intercultural en el contexto estudiado.

Por otra parte, se realizaron encuestas a estudiantes de los cursos más avanzados, sexto y séptimo grado, utilizando un cuestionario, previamente validado, de 9 ítems. Este cuestionario incluye preguntas abiertas y cerradas diseñadas para recopilar información sobre la percepción del alumnado sobre la Educación Intercultural Bilingüe que reciben, su experiencia escolar, los recursos educativos que identifican, la posible discriminación existente en la escuela, sus

sentimientos acerca de su identidad indígena y su preferencia y uso del idioma kichwa. El objetivo de estas encuestas era entender cómo se está implantando la educación intercultural en su identidad y en la valoración de su educación.

Además, se ha utilizado la observación como herramienta para conseguir los datos empíricos sobre el fenómeno de la interculturalidad y, como el resto de métodos y técnicas que se han nombrado anteriormente, para que adquiriera el calificativo de científica se ha tratado de que cumpla un requisito fundamental que es el de ser sistemática; es decir, se ha realizado siguiendo un procedimiento que responde a las cuestiones: qué, quién, cuándo, dónde y cómo o por qué (De Miguel, 2005). A través del análisis documental, de la información recopilada que se transcribió y organizó, se preparó para el análisis, añadiéndose las vivencias personales de la investigadora principal. Se definieron categorías de análisis para luego realizar una triangulación de la información documental con los datos obtenidos de los informantes y del grupo focal.

Los resultados más significativos ponen de manifiesto que, a través de este estudio descriptivo, han permitido la elaboración de hipótesis causales, aunque no permiten demostrar la existencia de asociaciones causa-efecto; además, este estudio también es exploratorio, ya que se centra en examinar un tema muy poco estudiado hasta el momento, intentando familiarizar a la comunidad educativa con escenarios y contextos novedosos que concurren en el campo de la educación bilingüe de la provincia de Pastaza; es también observacional, ya que el estudio se centra en observar, medir y analizar variables, sin ejercer un control directo sobre las mismas; y, por último, transversal, ya que no existe continuidad del estudio en el tiempo.

En concordancia con otros trabajos (Chumaña, 2022) se puede concluir que la comprensión de los factores analizados, tanto teóricos como de carácter contextual, permitirá perfeccionar el sistema nacional de educación bilingüe. Para ello, son necesarias políticas educativas que contribuyan a superar los problemas que aún persisten, internos y externos a la escuela para situar a Ecuador a la vanguardia de la educación bilingüe en latino-américa.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL:
UNA PANORÁMICA ACTUAL

CAPÍTULO 1. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA PANORÁMICA ACTUAL

The only person who is educated is the one who has learned how to learn and change.

Carl Rogers

Como parte del estudio que se presenta en este informe se ha realizado una revisión sistemática con datos que conforman los trabajos disponibles sobre la temática que nos ocupa. En este análisis de la literatura académica se propone ofrecer una visión panorámica de la investigación y estudios existentes en el ámbito de la educación intercultural en Ecuador.

El objetivo principal es realizar un estudio de las investigaciones y publicaciones existentes sobre este tema, con el fin de identificar tendencias, avances, desafíos y perspectivas emergentes en el ámbito de la educación bilingüe.

La historia revela que, a pesar de los avances en el marco legal e institucional para el fomento de la educación intercultural bilingüe, se ha evidenciado una desconexión entre el diseño de esta política y su implementación efectiva, lo cual no ha sido coherente con las necesidades y demandas de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas (López, 2021). En repetidas ocasiones, estas políticas han avanzado de manera paralela, lo que ha llevado a la asimilación de la educación intercultural dentro del sistema educativo convencional occidental.

Se ha realizado un proceso de recolección de datos y documentos complejo que ha conllevado un proceso secuencial y ordenado para lograr el correcto manejo de la información, que responde a una serie de fases como han sido la observación, la indagación, la interpretación, la reflexión y el análisis para obtener las bases necesarias que llevan al desarrollo del presente estudio (Lopera et al., 2010). En este sentido, se trata de identificar ¿Cuál es el impacto de la implementación de la educación intercultural bilingüe en Ecuador, en términos de la preservación de las lenguas y culturas indígenas, el fortalecimiento de la identidad cultural y la promoción de la inclusión social en las comunidades indígenas y afroecuatorianas?

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

La presente revisión de la literatura se realizó utilizando la herramienta Zotero. Las búsquedas se llevaron a cabo en 4 bases de datos: Scielo, Google Académico, Redalyc y Scopus.

Esta revisión bibliográfica ha buscado recopilar, analizar y sintetizar la evidencia existente en la literatura académica con un enfoque específico en la educación bilingüe en Ecuador y se centró en la búsqueda de publicaciones realizadas entre los años de 2017 a 2022, de preferencia en idioma español y de países de Latinoamérica y España.

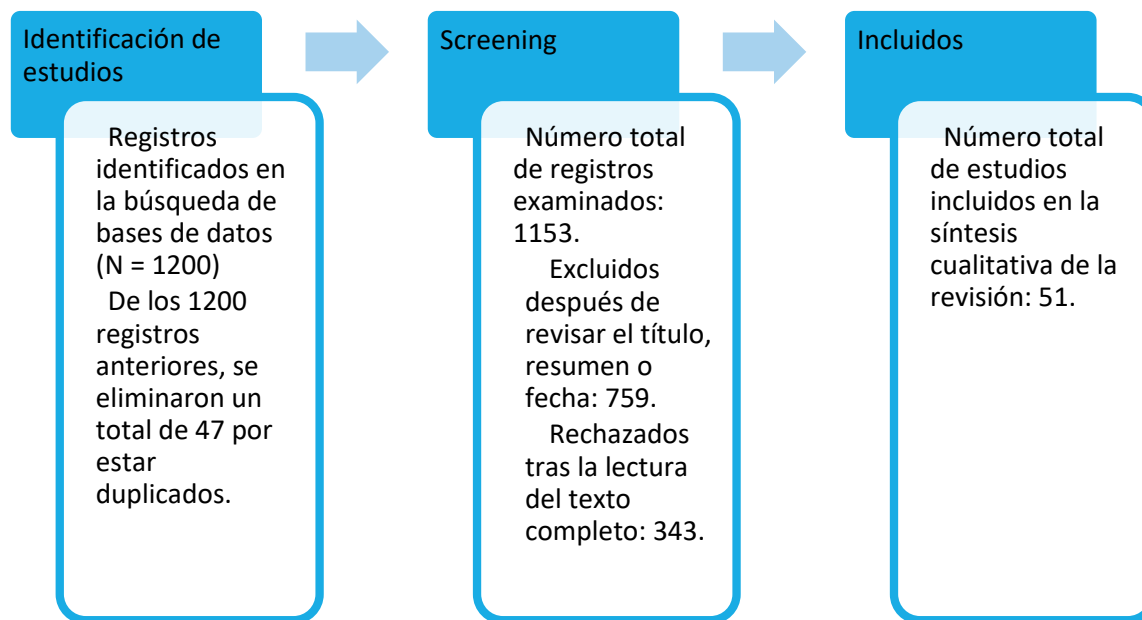
Los criterios de búsqueda de la información se basaron en incluir frases o palabras relacionadas al tema de la educación intercultural, las principales categorías de términos para las búsquedas fueron las siguientes: marco legal y políticas de educación intercultural bilingüe en Ecuador, enfoque de interculturalidad, plurinacionalidad y pluriculturalidad, pertinencia cultural, indicadores de educación intercultural, educación propia de los pueblos indígenas, derechos colectivos, logros y desafíos de la educación intercultural.

1.2. RESULTADOS

Se identificaron inicialmente 1200 estudios en las bases de datos utilizadas para este análisis, se eliminaron 47 registros duplicados, se examinan 1.153 registros; de éstos se excluyen 759 por no cumplir con los criterios de análisis, con los 394 restantes se procedió a evaluar para decidir su elegibilidad y se rechazan por texto completo 343 registros para finalmente contar con 51 registros que cumplían los criterios de elegibilidad establecidos con anterioridad (ver la siguiente ilustración).

Ilustración 1.

Proceso de revisión



Con los estudios seleccionados, se dio una atención particular a las principales aportaciones relacionadas con la educación bilingüe en Ecuador. Para lograrlo, se organizó el análisis en cuatro temas distintos: conceptualización, docentes y educación, políticas y programas, y descolonización, ideología y lenguaje. A continuación, se detallan estos temas:

Docentes y Educación

En el sistema educativo escolar de latino-américa, como es el caso chileno, se instituye la enseñanza de la lengua y cultura indígena, donde se analiza el establecimiento real de la EIB en el aula. Se pone de manifiesto que el docente tradicional discrimina y tiene conductas racistas hacia los indígenas en la educación básica, por lo cual se han articulado principios básicos de la cultura para fortalecer la identidad y el compromiso social para lograr la implementación de la EIB (Arias-Ortega, 2022).

Rodríguez-Cruz (2021) identifica las estrategias educativas de los educadores para el rescate de la diversidad lingüística, a través del conocimiento y sabiduría ancestral de las nacionalidades en la EIB en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

Por su parte, Montoya-Peláez (2021) destacan la importancia de la pedagogía crítica de Freire en la educación intercultural en el Cauca, Colombia y en Veracruz, México, resaltando una educación con orientación comunitaria, transmitida por los movimientos sociales y promovida por la academia y el Estado.

Destaca el análisis de aprendizaje significativo como responsabilidad de los docentes y un reto para aprender en el contexto, desarrollando destrezas, cualidades y valores, en el sistema educativo ecuatoriano, dada la diversidad cultural que lo caracteriza (Rivera, et al., 2020). Asimismo, en México, se implementa un sistema general y único que vulnera “la atención diferenciada y especializada del subsistema indígena” generando grupos vulnerables que son excluidos al homogeneizar la educación (Mendoza, 2018, p.24).

De acuerdo con López (2021), el modelo de la EIB tiene menos de 50 años y tuvo sus inicios cuando las etnias hablaban solo su propia lengua y vivían en asentamientos rurales, lo cual ha cambiado en el tiempo, especialmente la cuestión de territorios. Entonces, la evolución de la EIB ha significado el enfrentarse a estos cambios y los contextos educativos están orientados a minorías con poca representatividad y posiblemente no respondan a sus actuales necesidades.

También durante la emergencia sanitaria experimentada durante la pandemia del COVID-19 modificó la forma de enseñar y de aprender, obligó a la ejecución inmediata de una diversidad de reformas y de procedimientos pedagógicos innovadores para responder a escenarios y contextos singulares. Los espacios físicos fueron reemplazados por plataformas virtuales, en los que la tecnología desempeñó una función importante para la organización, búsqueda, procesamiento, sistematización y comunicación de la información, en todos los ámbitos del accionar humano individual y socialmente (Aguilar, 2022). Otro aspecto importante que hay que considerar es que en el contexto de la pandemia de COVID19, en una escuela de la Amazonía peruana, donde al suspenderse las clases presenciales se hace una diferenciación en este territorio dada la carencia de energía eléctrica e internet, rescatando testimonios de docentes que tuvieron que buscar estrategias para mantener la EIB en estas condiciones (Vigil, 2022).

En el noroeste argentino, provincia de Jujuy, se analiza la articulación del docente y su óptica del acto educativo, en el contexto de una región multicultural, multiétnica y plurilingüe,

donde la falta de capacitación docente hace que haya una tensión frente a la identidad cultural y la práctica educativa (Pozzo,2017)

La interacción docente-estudiante en el sistema del EIB se analizada en el cantón Guaranda en el centro del Ecuador y se determina que existen prácticas de discriminación entre las niñas y niños, basada en parámetros de ser indígenas y pobres, amenazando el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes este sistema (Martínez y Unda, 2020).

En grupos étnicos como los Tsáchilas en el Ecuador, la situación es compleja, especialmente por las necesidades formativos de los docentes que laboran en Unidades Educativas Interculturales Bilingües (UEIB), donde mantienen un Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que rige los procesos educativos y las competencias que deben tener los docentes en este contexto. Además, se argumenta acerca de “la importancia de la formación inicial y continua del docente”, y la aplicación correcta del MOSEIB (Aguavil y Andino, 2019).

Asimismo, afirma Villagómez (2017) que se ha llevado a cabo cambios respecto a la formación del profesorado, como es el caso de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, en la que al observar las necesidades educativas de los grupos de educandos, de acuerdo con su contexto, se generaron prácticas pedagógicas alternativas.

Por otro lado, en Perú, universidades locales han optado por la enseñanza intercultural bilingüe, sin embargo, las limitaciones de acceso a la información, geográficas y la pérdida de la lengua quechua, no aportan para la aplicación de estos procesos (Seminario-Hurtado, et al., 2022). En el Perú, la Reforma Educativa en los años 70, dio lugar a cambios en el currículo, basados en las necesidades de los educandos, las comunidades y los territorios.

En los años 80, surge el enfoque de la EIB, dedicada básicamente a la traducción de textos, sin tomar en cuenta los conocimientos y valores culturales de los pueblos indígenas. Al pasar de los años, la EIB ha estado sometida a la educación general, sin muchos cambios en los enfoques y la perspectiva de descolonización cultural e ideológica (Trapnell, 2017).

En una investigación realizada en el estado Zulia, en Maracaibo-Venezuela, se aplica la alfabetización en ambas lenguas, pero se determina una imperante necesidad de la formación docente en las lenguas nativas del pueblo wayuu para el mejoramiento de la educación inicial, especialmente en la escritura de esta lengua (Castillo, 2018).

En la Universidad San Carlos de Guatemala, según los estudios realizados, se ha respondido adecuadamente a las necesidades de formación del profesorado, mediante la implementación de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM). Dado que éste es un país pluricultural, multiétnico y multilingüe, existe un desafío para que la formación docente responda a los contextos y necesidades de educación correspondiente: conocimientos, saberes y tecnología ancestrales, basados en la cosmovisión⁵ de los grupos étnicos y el soporte a las lenguas nativas (Cortez Sic, 2019). Véliz (2020) realiza un análisis crítico de la EIB en Guatemala, determinando que existen contradicciones entre los preceptos de la EIB a nivel internacional y su aplicación en el contexto local. Además, acota sobre la sustitución de la educación tradicional con una EIB que promueve el uso de las lenguas nativas y el rescate de la identidad cultural.

En la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), que se desarrolla en las escuelas de la provincia de Tungurahua en Ecuador, también existen problemas relacionados con la formación docente, puesto que existe una gran población de habla kichwa. La falta de conocimiento de la lengua nativa de sus educandos hace que haya una necesidad sentida de la continua formación en la lengua por parte de los docentes insertos en la EIB y en las comunidades locales (Caiza, 2022).

En la Universidad Nacional de Salta, en Argentina, se hace un análisis de los aportes de la tutoría hacia jóvenes indígenas y su influencia en la retención y graduación. Determinando que las tutorías cumplen un papel importante en la formación de los y las estudiantes y les

⁵ “La cosmovisión nominalmente designa una cierta visión de conjunto relativa al mundo en que actúa el hombre y compuesta por una serie de convicciones que permiten en alguna medida orientarse en él. Tal concepto parece que fue acuñado por Guillermo von Humboldt, aunque haya sido Dilthey quien en mayor grado lo ha tematizado. Se trata de una como decantación conceptual de la experiencia, impregnada del tono característico que le da un individuo, o bien una época histórica” (Ferrer, 1981, p. 173).

permite desarrollar habilidades que les ayudan en su proceso académico, especialmente en las relaciones interculturales que se desarrollan en el ámbito educativo (Rodríguez y Ossola, 2019).

Un ensayo realizado por Fuentes y Arriagada (2020), analizan un enfoque intercultural desde el paradigma de la complejidad y su aplicación en el currículo escolar, para el logro de la enseñanza aprendizaje en educación intercultural que le permita integrar todos los saberes en el contexto de la diversidad en las aulas de clase.

Espinoza y Ley (2020), en su estudio sistemático, determina que el tema de la EIB ha tomado trascendencia en los últimos tiempos, que sus estudios se realizan de manera cualitativa y descriptiva, pero que no se profundiza para establecer su aplicación práctica en la realidad ecuatoriana.

Políticas y programas públicos

Por otra parte, en la formulación de políticas para la EIB, éstas han estado orientadas a la implantación de escuelas bilingües que hacen énfasis con la castellanización. En Perú, con 43 lenguas originarias en la Amazonía y 4 en los Andes, bajo el análisis histórico de la aplicación de la EIB, se concluye que la globalización ha influido notoriamente en estos procesos. Se define la necesidad del aprendizaje basado en los saberes y conocimientos de los pueblos originarios para una EIB de calidad. Se encuentra una tendencia a que el proceso de transformación de la EIB hacia una educación intercultural de integración (Ruelas Vargas, 2021).

En Ecuador, la EIB ha pasado a ser parte de la política pedagógica; sin embargo, aún no ha podido tener resultados en las prácticas en el contexto local, dada la situación de desigualdad y pobreza de la mayoría de los pueblos indígenas, lo cual debe ser superado para poder construir una verdadera interculturalidad (Rodríguez, 2018).

En efecto, la construcción de un Estado intercultural y plurinacional, como se estipula en la Constitución ecuatoriana, constituye un proceso escabroso debido a que se importan modelos educativos que no encajan con el sistema social cultural político y económico del país, lo cual hace compleja la aplicación de la EIB (Rodríguez, 2017). Los movimientos indígenas en el

Ecuador han tenido un proceso histórico que implica luchas y logros, hasta la implementación del Sistema de SEIBE.

Durante el Gobierno de Rafael Correa se impulsaron los derechos de las 14 nacionalidades con sus respectivas lenguas, la aplicación de las políticas públicas en la EIB, para la valoración de la interculturalidad y el bilingüismo en el desarrollo del país (Vernimmen, 2019). En este sentido, Rodríguez (2017), hace un análisis de la implementación de las Unidades Educativas del Milenio (UEM), como estrategia para la promoción de un Estado intercultural y plurinacional, sobre todo aplicados en las zonas de mayor población indígena y situación de pobreza de éstas, describiendo la universalización del acceso a la educación y las prácticas locales de la EIB.

En este sentido, Jiménez (2017) menciona que el SEIB, se encuentra avalado por la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, y existe un Modelo de EIB que genera directrices para la educación para 35 pueblos y nacionalidades. Este estudio determina que existe una demanda para carreras de EIB, que signifiquen la preparación adecuada de los docentes del SEIB.

Los lineamientos de la EIB en Chile están vinculados a un marco normativos y los convenios internacionales para la educación de los pueblos indígena, orientado a el fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas que se han fundamentado en la valoración de la lengua de los grupos étnicos chilenos (Davis, 2017). Por otro lado, en la provincia de Salta y Misiones en Argentina, la aplicación de los modelos de EIB no fue homogénea, puesto que ha estado ligada a los contextos y a la población objetivo de la educación. Ello ha inducido a generar programas propios para cada provincia de acuerdo con la identidad y el proceso de interculturalidad. “El enfoque intercultural transversaliza a todas las políticas públicas intenta recuperar el sentido integrado de la experiencia, la cosmovisión y las demandas de los pueblos indígenas. Sólo cuando se comprenda esto se volverá claro lo fútil que es restringirlo al campo de lo educativo, abstrayéndolo de otras esferas de la vida social, cultural, económica y territorial” (Núñez y Casimiro, 2019, p.17).

Desde 1946, en Panamá, la población indígena tiene el derecho de tener una educación basada en el respeto de su cultura. Sin embargo, existe alta deserción escolar, lo que determina

que se deben tener políticas que promuevan la EIB para los pueblos indígenas y que les motiven para su formación y desarrollo personal (Roquebert, 2018).

En Oaxaca, México, se ha adoptado la forma comunitaria de la interculturalidad, en el contexto de la lucha de docentes e indígenas, mediante la creación de instituciones especializadas en este modelo comunitario, a pesar de los obstáculos encontrados, se muestran avances en el “manejo de los conocimientos comunitarios” (Maldonado y Maldonado, 2018). Por otro lado, se analiza la política educativa a partir de la reforma del 2013, donde se creó un Subsistema Educativo Indígena (SEI), el cual ha implementado gradualmente la interculturalidad, tanto en la reorientación de la educación indígena como en la formación docente (Mendoza, 2017).

En España, también acontecen políticas de conservación de la cultura como es el caso del pueblo andaluz. Rodríguez-Iglesias (2022) comenta la importancia de los discursos políticos patriarcales y “andalufóbicos” contra mujeres, cuyas reivindicaciones han sido ganadas en la lucha feminista contra procesos ideológicos coloniales, que repercuten sobre el multilingüismo y la comunicación intercultural.

Descolonización, ideología y lenguaje

El modelo educativo de la EIB en Latinoamérica tiene décadas de implementación, en donde ha influido sobre decisiones educativas que han tomado los países sobre la educación de los pueblos indígenas. En principio, las etnias eran monolingües, por su propio aislamiento; sin embargo, a medida que se han incorporado de la ruralidad a las urbes, se define una sinergia de bilingüismo. En el proceso histórico, en principio surge una imposición de la educación hegemónica y de poder. Dadas las transformaciones en las sociedades y la disminución de los grupos indígenas, existen desafíos que han tomado los grupos indígenas para rescatar su ideología, su lenguaje y ser agentes principales de su educación (López, 2021).

Según Kvietok et al. (2022), las pedagogías descolonizadoras que han buscado el diálogo con los saberes e identidades de los pueblos originarios, ha contribuido a transformar la realidad educativa, sobreponiéndose a los paradigmas positivistas que ponen al castellano como referente privilegiado en la EIB, en este enfoque homogenizante “la EIB está subordinada a los

objetivos neoliberales de la política educativa de Estado, para mantener las desigualdades sociales” (Almiron et al., 2022, p.15).

Este proceso descolonizador, se caracteriza por describir la problematización de los discursos hegemónicos de la globalización, la cual proviene básicamente de el “Norte Global” para justificar la expansión capitalista en todos los ámbitos del desarrollo de los países del sur. En Latinoamérica, “la transformación intercultural del pensamiento implica salir de una filosofía de la identidad monológica a una filosofía de la identidad dialógica”, donde se considere la diversidad de los saberes y formas de vida (Mella, 202, p.248).

Por su parte, Herrera et al., (2022), analizan la incorporación de la interculturalidad en los Planes Nacionales del Buen Vivir en el Ecuador, denotando que, aunque su incorporación teórica es real, la aplicación de los planes en la vida cotidiana de la población es muy compleja y determina una interpretación complicada en el ámbito de los procesos de descolonización para llegar a pactos éticos con las sociedades y las culturas. Así, en la actualidad, existe un proceso de “encuentro entre lenguas, nacionalidades, culturas, valoración de las raíces y usos sociolingüísticos de la población”, determinando la configuración de una sociedad diversa (Carrera, 2022, p.142).

Por otro lado, Canaza y Huaca (2018) habla de la EIB sentipensante⁶, que no separa la razón de las emociones, para construir un proyecto comunitario, que abarque los saberes y sentires, en un contexto de desigualdad y exclusión. Así se promueve un proceso en donde se deben unir culturas distintas mediante la interculturalidad y la valoración de su ideología y cultura.

En los últimos años se ha visto un impulso de la EIB en el proceso de rescate de las lenguas indígenas de los pueblos originarios en Chile. Es muy importante, la participación de actores en los “contextos atacameño, colla y diaguita, cuyas lenguas se consideran dormidas”,

⁶ Eduardo Galeano menciona esta palabra, según dice inventada por los pescadores, para definir al lenguaje que dice la verdad, si separar la cabeza del cuerpo (<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=sentipensante#fpstate=ive&vld=cid:6cc4dcdc.vid:Znbei94EVIE,st:0>).

abogados al rescate y reconstrucción de éstas en los procesos educativos (Mercado y Gundermann, 2022, p.69).

Como se observa en estos trabajos, la EIB plantea grandes desafíos para el establecimiento de la interculturalidad, a pesar del mundo globalizado y la geopolítica dominante, apuntalando la policromía territorial de los pueblos y naciones de Latinoamérica, para el logro de una sociedad más justa y equitativa (Sánchez, 2020). Muchas propuestas de la EIB se han fraguado sin tomar en cuenta la cultura, generando diferencias y coincidencias ideológicas, que, de una u otra manera, han consolidado la interculturalidad desde el enfoque del luchar contra la desigualdad de los pueblos indígenas y han contribuido al rescate de su cultura (Vergara, 2021).

1.3. CONCLUSIONES

Para finalizar esta revisión de la literatura académica hay que señalar que sus datos proporcionan una visión integral de la educación intercultural bilingüe (EIB) en diferentes contextos en la actualidad, destacando la importancia de la conceptualización de términos como interculturalidad y multiculturalidad en las políticas educativas de la región, especialmente en países como Perú, Ecuador, Colombia y Argentina. La diversidad cultural y lingüística en estos países ha impulsado la necesidad de repensar la EIB como un mecanismo para la exigencia de políticas que legitimen el derecho de los pueblos indígenas a una educación con pertinencia cultural y que asegure sus procesos de autodeterminación, lenguas ancestrales e identidad cultural.

Los educadores y educadoras desempeñan un papel fundamental en la implementación efectiva de la EIB, y se observa una creciente conciencia sobre la importancia de la formación docente específica en este campo para fortalecer las capacidades de quienes ponen en marcha esta educación. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la discriminación y las limitadas oportunidades de capacitación en lenguas nativas a docentes en algunos lugares. Además, la revisión destaca la necesidad de adaptar la EIB a los contextos específicos para que se superen las brechas y las desigualdades en el acceso a la educación en áreas rurales y marginadas.

En lo que respecta a las políticas públicas, se reconoce su importancia fundamental en el fortalecimiento de la EIB. Sin embargo, persiste un desafío significativo en cuanto a su efectiva aplicación, especialmente en lo que concierne a la lucha contra la desigualdad y la pobreza. Se destaca que, a pesar de los avances en la legislación y la implementación de programas específicos, llevar a cabo la EIB a nivel local se presenta como un proceso complejo, principalmente debido a la tendencia a homogeneizar el sistema educativo, sin tomar en cuenta las diversas diferencias culturales y socioeconómicas presentes en las comunidades indígenas.

En resumen, esta revisión de la literatura resalta la complejidad de la implementación de la EIB y la necesidad de que esta contemple las necesidades de una educación propia de los pueblos indígenas. En este contexto, la descolonización y el reconocimiento de las cosmovisiones y la importancia de las lenguas indígenas emergen como propuestas para ir superando discursos hegemónicos a través del respeto y el reconocimiento de las diversas identidades étnicas y culturales, además de promover la participación de los propios pueblos en la toma de decisiones en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 2

**BASES CONCEPTUALES Y LEGISLATIVAS SOBRE LA
EDUCACIÓN BILINGÜE**

CAPÍTULO 2. BASES CONCEPTUALES Y APROXIMACIÓN LEGISLATIVA SOBRE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

No hay democracia sin reconocimiento a la diversidad entre las culturas y las relaciones de dominación que existen entre ellas.

Touraine, 2003

2.1. ¿QUÉ ES CULTURA?

Este trabajo se centra en analizar la política de educación intercultural bilingüe en Ecuador desde la perspectiva intercultural crítica, examinando las relaciones de poder y las desigualdades que subyacen en la interacción entre el Estado y la nacionalidad kichwa de Pastaza. Se trata de ir más allá de una simple descripción de las políticas, analizando cómo se configuran estas relaciones de poder y cómo impactan en la vida de esta nacionalidad indígena.

La interacción entre la política de educación intercultural bilingüe, las demandas de las comunidades indígenas y las respuestas del Estado es un tema complejo que requiere una profunda comprensión y plantear propuestas de acción. Para abordar la problemática que es objeto de este estudio de manera efectiva, es necesario definir algunos conceptos clave que enmarcan este debate. Conceptos, tales como cultura, multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad, son esenciales para comprender la realidad educativa intercultural Ecuador.

Definir la cultura es un desafío complejo debido a la diversidad de perspectivas que la abordan en la actualidad. No existe una única definición universalmente aceptada, ya que cada autor o autora y cada escuela de pensamiento enfatizan distintos aspectos, desde los elementos materiales hasta las ideas y creencias, pasando por las estructuras sociales. La complejidad del concepto, que involucra múltiples elementos interconectados, dificulta la creación de una definición única y abarcadora, pero en este estudio se trata de aportar una aproximación coherente con la problemática que se trata.

La definición de cultura que propone Tylor (1871), y que cita Harris (2011, p.4), es un clásico de la Antropología evolucionista. Tylor manifiesta que la cultura es como un gran rompecabezas que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y habilidades que las personas aprenden al ser parte de una sociedad; es decir, la cultura no es algo que nazca con las personas, sino que la aprendemos a través de la interacción con otros.

Además, Tylor señala que la cultura no es algo aleatorio, sino que tiene patrones y leyes que la rigen. Por lo tanto, la cultura se puede estudiar de forma científica para entender cómo funcionan las sociedades y cómo las personas piensan y actúan. Al analizar la cultura, estamos analizando la mente y el comportamiento humano.

Clifford Geertz (1973)⁷ define la cultura como un sistema de significaciones compartidas, que las personas interpretan y que dan sentido a sus vidas, la cultura no es algo objetivo, sino una construcción social que se manifiesta en las acciones, las creencias y los símbolos de una comunidad. "La cultura es un conjunto de mecanismos de control, planes, recetas, reglas, instrucciones (lo que sea) para las que se han usado símbolos, para guiar el comportamiento humano y para dar forma a la propia naturaleza humana" (Geertz, 1973, p. 44).

Para Sherry Ortner (1997), la cultura es el medio de entender los mundos imaginativos dentro de los cuales los actores operan las formas de poder y acción que ellos son capaces de construir, los deseos que son capaces de dar forma. La cultura, por tanto, es entendida no como una realidad en sí, sino como una manera de mirar.

El ensayo Raza y Cultura de Claude Lévi-Strauss⁸ expone que la cultura como un sistema de estructuras mentales que determinan la forma en que las personas perciben y organizan el mundo. La cultura es "un complejo sistema de referencia consistente en juicios de valor, motivaciones y puntos de interés, donde se comprende la visión reflexiva que nos impone la educación del devenir histórico de nuestra civilización" (1993, p.69).

⁷ Geertz enfatiza la importancia de entender la cultura a través de la interpretación de los símbolos y significados que las personas le dan a sus acciones y creencias.

⁸ Lévi-Strauss es uno de los principales exponentes del estructuralismo.

Según Harris (1982, p.123) la cultura humana es una construcción social que:

“(…) alude al cuerpo de tradiciones socialmente adquiridas que aparecen de forma rudimentaria entre los mamíferos, especialmente entre los primates. Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar” (Harris, 1982, p.123).

Para María Buxó (1984, citado por Austin, 2000, p. 5), la cultura es un sistema dinámico que moldea la percepción de la realidad, ayuda a interpretarla y orienta la interacción con el mundo y con los demás. “...conjunto de ideas, creencias y suposiciones que los individuos son capaces de representar mentalmente”. La cultura juega un papel importante en la regulación del comportamiento social, influye en la manera de actuar en diferentes situaciones, indicando cómo actuar en diferentes situaciones y cómo relacionarse de manera adecuada.

Según la Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la UNESCO (1982), la cultura se compone del conjunto de características distintivas de una sociedad o grupo social, abarcando esferas, tales como lo espiritual, material, intelectual y emocional. Estas características incluyen, entre otras, el arte y la literatura, los estilos de vida, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. Se define a la cultura como el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que nos caracterizan como sociedad o grupo social. Esta visión, engloba además de las artes y las letras, nuestros modos de vida, derechos fundamentales, como seres humanos, nuestros sistemas de valores, tradiciones, costumbres y creencias.

Bourdieu (1998), desde el enfoque constructivista describe que la cultura responde a dos formas de aprendizaje cultural: una temprana e inconsciente que se adquiere en la familia y se refuerza en la escuela, y otra tardía, metódica y acelerada. La primera, que podría llamarse "cultura natural", se integra de manera orgánica a la identidad de la persona desde la infancia, influenciada por su origen social. La segunda, la "cultura adquirida", se desarrolla a través de un proceso consciente y deliberado en ámbitos como la escuela o las organizaciones. Bourdieu sugiere que la cultura natural, por ser más arraigada, es más genuina que la aprendida

posteriormente, aunque la distinción no reside en la profundidad del aprendizaje, sino en la modalidad de la relación con la lengua y la cultura que cada proceso implica.

La cultura no se limita a la diversidad de las sociedades premodernas. El consumo en las sociedades contemporáneas ha puesto de manifiesto la importancia de los "residuos" o "excedentes" de significado en la vida social. Baudrillard (1974), en su análisis del valor, identifica cuatro tipos: de uso, de cambio, signo y símbolo. El valor signo y símbolo, a diferencia de los dos primeros, son propios de la cultura, ya que se basan en las connotaciones, los significados y las relaciones simbólicas que las personas le dan a los objetos.

Canclini (2005), por su parte, amplía esta idea al afirmar que la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de significación; es decir, la forma en que las personas producen, comparten y consumen significado en la vida social.

“Se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (Canclini, 2005, p.34).

Es decir, la cultura es un sistema complejo que nos da forma personalmente y como sociedad. Es un elemento universal que nos permite comprender la diversidad del mundo y la complejidad de la condición humana.

Como se pone de manifiesto en las definiciones presentadas la búsqueda de una definición universal para la cultura se ve limitada por la propia diversidad de las culturas y las perspectivas desde las que se estudia. La multiplicidad de enfoques y visiones del mundo genera una variedad de marcos científicos, dificultando la creación de un paradigma único para comprender este complejo fenómeno. La cultura no es una entidad estática, sino un proceso dinámico que abarca desde el aprendizaje social hasta la construcción de significados compartidos.

Desde la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la interacción social, hasta la creación de mundos imaginativos y la expresión de identidades colectivas, la cultura se

revela como un sistema dinámico que moldea la experiencia humana, tanto individual como social. Esta complejidad se refleja en la amplia gama de elementos que definen la cultura, desde los valores y creencias hasta las tradiciones, el lenguaje, el arte y la tecnología.

Cada cultura presenta una realidad única, con objetos de estudio y configuraciones particulares, lo que enriquece el panorama del conocimiento, pero a la vez lo hace más complejo y heterogéneo. La cultura representa la forma de vida de un pueblo, incluyendo sus valores, creencias, normas, tradiciones, lenguaje, arte y tecnología. En este trabajo nos centramos en el caso del Estado y la nacionalidad kichwa de Pastaza.

A través de estos componentes, un grupo desarrolla su identidad y sus formas únicas de interactuar con el mundo. La diversidad cultural es un reflejo de la riqueza y la complejidad de la experiencia humana, y cualquier intento de reducirla a una sola definición universal corre el riesgo de simplificar o incluso de negar esta riqueza.

“La cuestión de la identidad cultural es un proceso histórico-social de una gran complejidad, pues no sólo es, en efecto, simplemente la acumulación de ideas, costumbres, tradiciones, lenguas, formas de comer y vestirse, cosmovisión de la existencia y el ser que es transmitido de generación en generación, sino un proceso de construcción en el que individuos y grupos sociales se van definiendo a sí mismos en estrecha vinculación de interacción con sus diferentes y semejantes y en un contexto social de relaciones de dominación internacionales. Se trata, en suma, de un proceso dialéctico, contradictorio y complejo que implica concebirlo y explicarlo como la unidad de la diversidad, como deconstrucción y recreación, como continuidad y ruptura y, sobre todo, como liberación en un mundo cada vez más global y cada vez más desigual” (Sosa, 2008, p.59).

2.2. EXPLORANDO EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD

En la problemática que se estudia hay que plantear una perspectiva teórica sobre otros términos como es el de interculturalidad, que no es un simple concepto abstracto, ni un concepto predefinido. Este término se manifiesta en la forma en que las personas, los pueblos y las instituciones interactúan de manera concreta. Su complejidad principalmente se debe a los

múltiples enfoques y perspectivas que existen sobre este concepto y que están influenciados por la historia, las experiencias y las relaciones de poder entre las diferentes culturas.

La interculturalidad se construye a través de la interacción entre diferentes culturas (Osuna y Rivera, 2019). Esta construcción dinámica se alimenta de la forma en que cada cultura interpreta a "la otra" y se define en relación con ella. En otras palabras, la interculturalidad no es algo que se encuentre dado, sino que se va construyendo constantemente a través de la interacción y de la comprensión mutua entre las personas y los grupos humanos de diferentes culturas.

Para comprender la interculturalidad y la educación intercultural, es fundamental situarlas en el contexto sociopolítico de su desarrollo, tal como lo señalan Lluch y Salinas (1996, p. 81; Citado por Osuna y Rivera, 2019, p. 11): "(...) no puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde esta se desarrolla". Es decir, para referirse a la interculturalidad y comprender la educación intercultural, es necesario considerar el impacto de la colonización de los pueblos originarios en América sometidos a la esclavitud, sufrieron un proceso histórico y sistemático de exterminio sociocultural, que impactó profundamente de forma catastrófica en sus identidades, creencias, formas de vida e idiomas.

La colonización de América, con su proceso de exterminio sociocultural, ha tenido un impacto catastrófico en las identidades, creencias, formas de vida e idiomas de los pueblos originarios (Mato, 2014, p. 264). La educación cristiana, aunque limitada, logró permear en las culturas originarias de estas tierras y asegurar la imposición del orden social establecido, legitimando la desigualdad y la supremacía colonial. La herencia del colonialismo sigue presente en la actualidad, aunque sus formas han cambiado, pero no su esencia. Las consecuencias de siglos de discriminación hacen que los avances actuales en materia de inclusión sean insuficientes para superar la desigualdad y la marginalización que han sufrido los pueblos indígenas.

La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX no puso fin a estas condiciones, los nuevos Estados continuaron muchas de las prácticas coloniales y, a través de sus políticas educativas y culturales, desarrollaron políticas e imaginarios nacionales homogeneizante que

negaban las diferencias (Mato, 2011, p. 66). Este proceso de asimilación y represión, aunque con formas más sutiles, continúa hasta la actualidad (Mato, 2014, p. 265).

América Latina carga con un legado colonial que se refleja en una forma de ver a otras personas, basada en la diferencia y la jerarquía. La raza, la clase y el origen se convierten en marcadores que determinan la valoración y por tanto las relaciones entre personas y grupos humanos, perpetuando la opresión y la desigualdad. Este sistema no solo limita las oportunidades, sino que también desvaloriza el conocimiento y la perspectiva de otras personas, creando una brecha injusta en la forma de pensar y comprender el mundo. La lucha por la equidad y la justicia social es fundamental para superar esta herencia, construir una sociedad donde la diferencia sea un motor de enriquecimiento, no de discriminación (Olivé, 2004).

Este proceso histórico, ha estado y sigue marcado por la imposición de una cultura dominante, que ha dejado establecido un estilo monocultural asimilatorio en las relaciones entre culturas y en las posibilidades de construir una sociedad intercultural justa y equitativa. Por lo que algunos estudios proponen que es fundamental analizar cómo la colonización ha influenciado la forma en que se comprende la educación, la cultura y la identidad en América Latina, para contextualizar y desarrollar propuestas interculturales que realmente valoren la diversidad y el respeto mutuo (Perera & González, 2021).

Catherine Walsh (2009), reconocida académica en Ecuador, ha realizado una rigurosa investigación sobre el surgimiento de la interculturalidad en el contexto de América Latina y Ecuador, aclarando las sutiles diferencias entre los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Su análisis permite comprender con mayor claridad la naturaleza y el alcance de la interculturalidad, ayudando a discernir qué es y qué no es realmente interculturalidad.

Complementando este análisis, Marta Rodríguez Cruz (2019), en su estudio sobre la aparición del concepto de interculturalidad, profundiza en sus orígenes históricos, destacando que el término emerge de diversos contextos y escenarios. Ella identifica tres escenarios principales que dan origen al concepto: a) El debate intelectual sobre el multiculturalismo, surgido principalmente en Europa y estrechamente ligado a las políticas de inmigración, impulsando políticas multiculturalistas en algunos gobiernos, buscando abordar la diversidad cultural de sus

países. b) El pensamiento decolonial latinoamericano crítica las estructuras de poder heredadas de la época colonial, las cuales se basaban en la dominación por la raza, los movimientos indígenas latinoamericanos exigen a los estados relaciones interculturales en condiciones de igualdad y c) El movimiento indígena latinoamericano lucha por la reivindicación de los derechos culturales de los pueblos indígenas, incluyendo la educación en lenguas indígenas y el bilingüismo. Este movimiento se opone a la imposición del mestizaje como modelo cultural único, que ha invisibilizado las culturas indígenas durante siglos.

En cuanto a la multiculturalidad, Walsh (2005) expone que este concepto, aunque reconoce la existencia de diferentes culturas, no logra transformar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades históricas. Es una especie de tolerancia que no busca cambios profundos, sino que se enfoca en la legalidad y la apariencia de inclusión, por ejemplo, se contemplan políticas de inclusión para grupos marginados, sin un compromiso profundo para eliminar las desigualdades sociales o políticas.

“La noción de multiculturalidad es indiferente al tratamiento político de los grupos diversos, es decir promueve la cultura hegemónica y la segregación a la cultura subordinada, oculta las relaciones de desigualdades e inequidades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos en relación a otros. A diferencia, la interculturalidad propugna un cuestionamiento profundo de la colonialidad del poder, a la vez que promueve el diálogo de saberes, de pensamiento, de conocimiento, epistemologías, y espiritualidad en una ruta de ida y vuelta de mutuo aprendizaje e intercambio” (CONAIE, 2013, citado por Quichimbo, 2019, p.17).

Muyolema (2021) también señala que el multiculturalismo se utiliza para mantener las estructuras de poder que benefician al neoliberalismo, al mismo tiempo que se busca reparar el daño histórico a los pueblos indígenas, sin realmente desafiar las relaciones de dominación.

“(…) sustenta la producción y la administración de la diferencia dentro del orden nacional, volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, por un lado y, por otro, contribuyendo eficazmente al desagravio histórico e ideológico frente a los indios, aunque el orden de la dominación no haya sido realmente afectado” (Muyolema, 2021, p. 356).

Cruz Rodríguez (2013) destaca que, a pesar de su uso común para referirse a la diversidad cultural, los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad carecen de una contextualización adecuada “Comúnmente ambos conceptos, multiculturalismo e interculturalidad, se usan en un sentido descriptivo, para denotar la diversidad cultural en un espacio determinado (...). No obstante, ello no ha bastado para suprimir su polisemia” (p. 14).

La principal crítica a la descripción del multiculturalismo como concepto, se da porque no genera cambios en las estructuras del poder que perpetúan la desigualdad. Se limita a una tolerancia superficial que no cuestiona las relaciones de dominación. Se aplica como una herramienta para mantener el orden establecido, aun cuando se utiliza para reparar el daño histórico a ciertos grupos, pero se requiere ir más allá de la mera legalidad o la apariencia de inclusión, para avanzar hacia relaciones equitativas y el reconocimiento de la diversidad.

Siguiendo esta misma línea, Krainer y Guerra (2016) señalan que el multiculturalismo es usado bajo el nombre de interculturalidad y que, a pesar de reconocer la existencia de distintas culturas, no logra transformar ni cuestionar las estructuras de poder que mantienen las desigualdades históricas heredadas del colonialismo. El multiculturalismo “(...) apela al diálogo y el respeto de las culturas, a la coexistencia y la tolerancia, sin plantearse de manera crítica problemas relacionados con el desequilibrio en el poder o la desigualdad” (p. 12).

En cuanto a la comprensión y uso del concepto de pluriculturalidad, Walsh (2005) argumenta que, si bien reconoce la interacción entre culturas, no implica una transformación efectiva de las estructuras de poder existentes. Se presenta como una especie de asociación de culturas sin una transformación significativa. Así también, puntualiza que la pluriculturalidad hace referencia a la coexistencia histórica de diferentes culturas en un mismo espacio territorial como país y que conforman una nación única. La perspectiva de la pluriculturalidad es “funcional al sistema pues no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco cuestiona las reglas del juego” (Walsh, 2010, p. 77-78).

Para comprender mejor la diferencia fundamental entre estos conceptos, es útil la aclaración que también hace Walsh (2005) sobre la multiculturalidad y la plurinacionalidad.

“(…) la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa”. (Walsh, 2005, p. 6).

Continuando con el análisis del alcance del concepto de pluriculturalidad, se identifica que, si bien se reconoce la coexistencia de diferentes culturas, este enfoque se limita a una convivencia superficial sin una transformación real en las relaciones de poder, la pluriculturalidad se presenta como una simple asociación de culturas que no interroga las causas de la asimetría y desigualdad en las relaciones de las diferentes culturas.

En este planteamiento conceptual, es importante tener en cuenta la observación de Walsh (2005) sobre el surgimiento de este concepto en la región. Ella afirma que:

“En América Latina, la interculturalidad está generalmente asociada con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, por ONG o por el mismo Estado; es decir, con la educación intercultural bilingüe. No obstante, desde los años noventa, en Ecuador la interculturalidad tiene un significado más amplio y claramente político, que proviene de la lucha social del movimiento indígena” (Walsh, 2005, p.42).

En este contexto, la interculturalidad no se limita a la simple coexistencia de diferentes culturas, sino que se presenta como un proceso complejo y dinámico que implica un profundo cuestionamiento de las diferencias y desigualdades existentes. Tal como señala Estermann (2014, p. 357 citado por Krainer y Guerra, 2016, p. 15), este proceso exige una reflexión crítica sobre parámetros fundamentales como la clase social, la identidad cultural y religiosa, y el género. Es decir, la interculturalidad busca dismantelar las estructuras de poder y discriminación que se basan en la diferencia, propiciando una sociedad más justa y equitativa.

De forma similar, Walsh (2005) observa que la interculturalidad va más allá de simplemente aceptar la existencia de diferentes culturas. Es un proceso dinámico y transformador que busca construir relaciones equitativas y justas entre grupos. Se trata de un intercambio complejo donde las culturas se enriquecen mutuamente, reconociendo las

desigualdades del pasado y buscando soluciones para construir una sociedad más justa y democrática. Se caracteriza por la búsqueda del respeto mutuo, la negociación constante y la construcción de un espacio donde las culturas puedan interactuar en pie de igualdad, buscando la eliminación de las estructuras de poder que mantienen la desigualdad.

Walsh (2005) también destaca que la interculturalidad no se limita a la mera tolerancia o inclusión de la diversidad cultural. Es necesario ir más allá, desafiando las estructuras de poder que subyacen en la forma en que se ha organizado el conocimiento en la sociedad. Durante la colonización, se impuso una visión del mundo que privilegiaba la cultura europea y relegaba a las culturas indígenas a un lugar de inferioridad, categorizando su conocimiento como "no-moderno" y "local", sin valor académico. argumenta que la interculturalidad debe ir más allá del simple reconocimiento de la diversidad y deconstruir las estructuras coloniales que han perpetuado esa visión jerárquica del conocimiento. Se necesita construir una nueva forma de comprender y valorar el conocimiento desde una perspectiva más equitativa. (Walsh, 2005, p. 43).

Walsh (2005) añade la precisión de que la interculturalidad se configura como un proceso activo que busca transformar las relaciones de poder y las desigualdades. Se presenta como una visión más compleja que va más allá del diálogo y la coexistencia, enfocándose en la construcción de un espacio donde las culturas puedan interactuar de forma equitativa y justa. Para abordar las contradicciones y las relaciones de poder que generan exclusión, se requiere un marco de análisis más integral y amplio (Guerrero, 2010).

En este sentido, Cruz (2013) enfatiza que debido a que el poder colonial se basa en una jerarquía racial, las élites blancas y mestizas controlan el Estado, ocupan los puestos más importantes y sus políticas se presentan como universales e imparciales. Sin embargo, estas políticas ignoran las desigualdades que sufren las personas de estratos más bajos, perpetuando la discriminación y la injusticia. Una interculturalidad verdadera reconoce que el Estado no es neutral, por lo que se necesitan derechos específicos para lograr la igualdad entre culturas (Cruz, 2013, p. 44).

Para Cruz (2013), "la igualdad no requiere un tratamiento idéntico sino diferencial que justifica los derechos en función del grupo, pues compensan las desigualdades que ponen en

desventaja a los miembros de culturas minoritarias en regímenes políticos democráticos” (p. 43). Y añade que la interculturalidad demanda profundas transformaciones políticas y socioeconómicas que combatan la desigualdad entre culturas. Esto requiere cambios estructurales que ataquen las raíces de la desigualdad, redistribuyendo el poder y creando un sistema más justo e igualitario. Para lograrlo, se deben articular el reconocimiento y la redistribución, con el objetivo de asegurar una relación equitativa entre culturas y reconocer la otra cultura como igual y diferente.

Tras el análisis aquí expuesto sobre las diversas formas de comprender la interculturalidad y la complejidad que envuelve su aplicación en la sociedad, como detalla Catherine Walsh (2010). Esta autora ofrece una perspectiva valiosa para abordar la diversidad cultural e identifica varios enfoques principales de interculturalidad: por una parte, el relacional y el crítico; y hasta ahora hemos abordado el relacional y el funcional, por lo que a continuación nos centraremos en el enfoque intercultural crítico, en el que se encuadra este trabajo.

La interculturalidad crítica, como un proyecto alternativo que busca romper con las estructuras de poder tradicionales, se caracteriza por el reconocimiento de la existencia de otras personas con un papel social y político. Como señalan Mendieta y García (2023), “la interculturalidad crítica se perfila como un proyecto alternativo (Mignolo, 2014; Walsh, 2014; Viaña, 2010) donde se visibilice el valor de las estructuras comunitarias, (...)” (Mendieta y García, 2023, p. 50). En otras palabras, la interculturalidad crítica no se limita a la simple coexistencia entre culturas, sino que busca valorar y empoderar a aquellos pueblos que han sido históricamente marginados o invisibilizados. Reconoce que la diversidad cultural no es un problema a resolver, sino una riqueza a valorar y que la construcción de una sociedad justa requiere el reconocimiento del valor de las diferentes culturas y formas de vida.

Para lograr este cambio profundo, se necesita transformar la forma en que pensamos, sentimos y vivimos. Como afirma Guerrero (2016), “construir y sembrar un pensamiento otro, un pensamiento fronterizo crítico decolonial, solo será posible desde un cambio radical de la existencia, un cambio radical de la forma de vivir, solo será posible si hay un cambio no solo en la forma de pensar, sino también en la de sentir; (...)” (Guerrero, 2016, p. 158). Es decir, se necesita un cambio radical en la forma en que entendemos el mundo, nuestras relaciones con

los demás y la forma en que vivimos. Este cambio no solo implica un cambio intelectual, sino también un cambio emocional y una transformación profunda de nuestras acciones.

La interculturalidad crítica no se limita a reconocer la diversidad cultural, sino que busca dismantelar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad, tanto en lo económico, político y cultural. Se trata de un diálogo que busca un intercambio real de conocimientos, donde todas las personas puedan aprender de otras, dejando atrás la visión de un solo centro de saber. Esta transformación de enfoque no es solo teórica, sino que busca cambios concretos en las instituciones, en las políticas y en la sociedad en general (Walsh, 2010).

Por tanto, la interculturalidad crítica, cuestiona las formas tradicionales de poder, que se basan en la clase, el privilegio y la discriminación por género. Se busca crear una sociedad más justa, donde todas las voces puedan ser escuchadas y donde la diversidad se valore como un elemento fundamental. Para lograrlo, se impulsa un diálogo que desafía las estructuras de poder impuestas por la colonialidad, buscando una transformación liberadora y emancipadora para gestar una sociedad más justa e igualitaria.

En este contexto, la decolonialidad, como concepto, se opone a la idea de un modelo único de conocimiento que se ha impuesto desde la colonización, generalmente asociado a la cultura occidental. En lugar de buscar la simple inclusión o asimilación de los pueblos marginalizados dentro de este modelo dominante, la decolonialidad propugna por un cambio radical que reconozca y valore la diversidad de conocimientos y experiencias.

Su punto central reside en el derecho a la autonomía de los pueblos que han sido históricamente marginados, y en la necesidad de construir nuevas formas de conocimiento que reconozcan sus propios saberes y formas de ver el mundo. Se trata de desafiar la visión eurocéntrica que ha sido hegemónica durante siglos y que considera la cultura occidental como la única fuente válida de conocimiento.

La decolonialidad implica un proceso de descolonización mental, donde se busca recuperar la autonomía de los pueblos marginalizados para que puedan construir sus propios sistemas de conocimiento y de relación con el mundo. Para Walsh, ello no implica eliminar el carácter siempre conflictivo de las relaciones entre culturas, sino actuar sobre las estructuras,

instituciones y relaciones que producen la diferencia como desigualdad y tratar de construir puentes de interrelación entre culturas (2009. Citado por Cruz, 2013, p. 39).

La decolonialidad, en este sentido, se convierte en un camino hacia una sociedad más justa y equitativa, donde las diferentes culturas y visiones del mundo tengan un lugar de igualdad y respeto y ayuda a comprender que la interculturalidad no se limita a la simple coexistencia de culturas o a la suma de sus elementos. Es un proceso dinámico que busca construir un mundo más equitativo y democrático, desmantelando las estructuras de poder que mantienen la desigualdad y la exclusión. “La igualdad no requiere un tratamiento idéntico sino diferencial que justifica los derechos en función del grupo, pues compensan las desigualdades que ponen en desventaja a los miembros de culturas minoritarias en regímenes políticos democráticos” (Cruz, 2013, p. 43).

Es decir, la interculturalidad no es un estado de llegada, sino un proceso abierto e inacabado, como lo describe Estermann (2014, p. 353). No se trata de una realidad estática de una sociedad en un momento determinado, sino de una construcción constante que requiere un esfuerzo histórico de larga duración. Este esfuerzo implica un potencial utópico, una búsqueda constante de una sociedad más justa y equitativa, que encuentra terreno fértil en los campos político, económico y social. La interculturalidad se configura como un ideal a alcanzar, un horizonte hacia el que nos dirigimos con la convicción de que la diversidad cultural puede ser un motor de transformación social.

Al estudiar las interacciones entre los diferentes actores involucrados, se busca identificar cómo las políticas de educación intercultural pueden perpetuar o desafiar las estructuras de desigualdad existentes. El objetivo es construir un sistema educativo más justo y equitativo para todos, reconociendo que la interculturalidad no solo se trata de ver cómo se implementa, sino de comprender quiénes se benefician, quiénes se ven afectados y cómo se reproducen las estructuras de poder existentes. Esta mirada crítica ayuda a identificar las desigualdades que podrían estar ocultas y a buscar soluciones que realmente promuevan la justicia social y la equidad.

2.3. LA INTERCULTURALIDAD COMO APUESTA INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN

A partir de la década de los 90, América Latina ha experimentado un creciente interés por la diversidad étnico-cultural, impulsado por la necesidad de crear una sociedad más justa e inclusiva. Este interés ha dado lugar a un renovado enfoque en la interculturalidad, un concepto que surge de la necesidad de construir relaciones efectivas entre los diversos grupos sociales, y de combatir la exclusión y la discriminación. El objetivo final es formar personas con una conciencia ética y moral sobre las diferencias, capaces de trabajar colectivamente para lograr un futuro equitativo, justo, pluricultural y multiétnico (Walsh 2009).

En este contexto, el movimiento indígena ecuatoriano se convierte en pionero y un referente de lucha en América Latina, al integrar la interculturalidad en sus demandas y discursos desde la década de los sesenta, cuando se configuraron las primeras organizaciones que dieron origen a lo que hoy conocemos como movimiento indígena y llevan a cabo la reivindicación de la educación intercultural bilingüe como herramienta de lucha política indígena y se incorporó en otros países con posterioridad. (Rodríguez, 2019).

El movimiento indígena representado por la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 2007) manifiesta que “el principio de la Interculturalidad respeta la diversidad de las Nacionalidades y Pueblos, del Pueblo Afro-ecuatoriano e Hispano-ecuatoriano y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estos, en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el Nuevo Estado Plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre las Nacionalidades y los Pueblos, conjuntamente con los sectores sociales” (CONAIE, 2007, p. 5).

La lucha de los pueblos indígenas por la igualdad y contra la exclusión histórica, que se ha extendido por siglos, ha sido crucial para impulsar el reconocimiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad y su inclusión en las normativas del Estado ecuatoriano. Desde la autoría de los pueblos y nacionalidades indígenas como de otros actores sociales del país que han puesto en debate públicamente la relevancia de la interculturalidad planteada inicialmente para la educación ecuatoriana y más adelante se posiciona como una propuesta política más amplia que busca fomentar una sociedad más diversa e inclusiva.

Desde la década de los 40, los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador, a través de figuras como Dolores Caguango⁹ y sus escuelas, ya reivindicaban la educación intercultural bilingüe al Estado. Sus prácticas educativas, lejos de ser solo un reflejo de la educación tradicional, fueron gestando procesos pedagógicos propios, interesantes y relevantes, que demostraron la importancia de integrar la cultura y la lengua indígena en la enseñanza (Rodríguez, 2018).

La descolonización, en este sentido, busca tejer nuevas pedagogías como prácticas y metodologías que permitan un aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje fundamental para dismantelar las estructuras coloniales. Estas pedagogías buscan desplazar los discursos tradicionales y las prácticas escolarizadas, gestando y recreando formas propias de educación (Walsh, 2012). De esta manera, se busca liberar la educación de los patrones impuestos por el colonialismo y construir un sistema educativo que respete la diversidad cultural y las formas de conocimiento propias de cada comunidad.

Cabe señalar que, desde una perspectiva histórica, se observa cómo la interculturalidad, como concepto, ha evolucionado en el Ecuador, pasando de un enfoque inicial de reconocimiento de la diversidad cultural a una propuesta más compleja que busca la transformación social y la construcción de un Estado plurinacional. Sin embargo, la comprensión institucional de la interculturalidad en el Ecuador se ha visto obstaculizada por la falta de un marco conceptual común, así como por la persistencia de estructuras mentales y prácticas que refuerzan la discriminación. (Krainer & Guerra, 2016).

En este contexto, las autoras Anita Krainer y Martha Guerra (2016) reflexionan sobre la construcción histórica del concepto de interculturalidad y cómo se ha traducido en las políticas públicas de educación intercultural en Ecuador. Ellas señalan que la diversidad cultural no se define por la genética, sino que se aprende en la vida social: “Ninguna cuestión genética puede explicar las diferentes cosmovisiones, mitos, celebraciones, ideologías y rituales de la humanidad. Esa heterogeneidad es cultural y la cultura no se lleva en la sangre, se aprende en la vida social” (Krainer & Guerra, 2016, p. 6). Este análisis nos recuerda la importancia de abordar

⁹ Dolores Cacuango (1881-1971). En 1944 fundó la Federación Ecuatoriana de Indios, junto a otros líderes campesinos y con la ayuda del Partido Comunista del Ecuador y de la Confederación Ecuatoriana de Obreros.

la interculturalidad desde una perspectiva crítica, considerando que la diversidad cultural es producto de la interacción social y no de la genética, y que el concepto de interculturalidad debe servir para romper con las estructuras de dominación y discriminación que se han perpetuado por la colonialidad.

En línea con lo anterior, Walsh (2010) argumenta que la educación intercultural debe ser una herramienta crítica que asuma con transparencia su papel político, buscando generar cambios para construir una sociedad más justa y equitativa, donde se valore la diversidad cultural.

“La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad ... y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010, p.76).

Para lograr esta transformación, como señalan Perera y González (2021), se necesita una pedagogía política que altere las relaciones de poder existentes, para “presentar opciones de interrelaciones nuevas. Las distintas resistencias deben ser referidas y explicadas...” (Perera & González, 2021, p.351). Es decir, la educación intercultural debe desafiar las formas tradicionales de relación entre culturas, reconociendo las resistencias y buscando nuevas formas de interacción que permitan construir una sociedad más justa y equitativa.

Mientras tanto, la visión limitada de la interculturalidad en el contexto de las políticas estatales y educativas, que se limitan a enfocarse en las poblaciones indígenas, dejando de lado la necesidad de considerar la diversidad cultural de manera integral. Esto sugiere que este enfoque restringido, como señala Viaña (2010), perpetúa una visión limitada: "La interculturalidad no es un tema que tiene que ver sólo "con las minorías étnicas o el problema indígena, para de forma filantrópica incluir a los no incluidos en sus estados, democracias pactadas de las élites privilegiadas y lógicas liberales y monoculturales, en nombre de la modernidad y el desarrollo" (Viaña 2010).

Es decir, la interculturalidad no solo se refiere a la inclusión de grupos minoritarios, sino que implica una transformación profunda de la sociedad, cuestionando las estructuras de poder

que mantienen la exclusión y la discriminación, las lógicas monoculturales y las ideas de modernidad y desarrollo que han prevalecido históricamente.

En Ecuador, la Constitución (2008) garantiza el derecho a la educación pública, universal, laica y gratuita, hasta el tercer nivel de educación superior. Esto significa que el acceso a la educación es un derecho fundamental que está garantizado para todos los ciudadanos ecuatorianos, sin importar su origen étnico o cultural (Art. 28). Esta normativa reconoce la importancia de la educación como un elemento clave para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Asimismo, la Constitución declara a Ecuador como un Estado constitucional intercultural, plurinacional y laico. Esto implica que el Estado reconoce y valora la diversidad cultural del país, y se compromete a promover la igualdad y la inclusión de todas las culturas y nacionalidades.

Si bien la Constitución ecuatoriana garantiza el derecho a la educación universal e intercultural, la realidad es que la aplicación de la interculturalidad en la educación presenta un panorama complejo. Aunque se esperaría que la educación general considere el principio de interculturalidad y plurinacionalidad, existe un vacío en su definición, alcance y aplicabilidad. La educación intercultural, en muchos casos, se dirige únicamente a los pueblos indígenas, dejando de lado a otros grupos sociales y no se extiende al sistema de educación de manera integral.

Esto también es criticado por Rojas (2008), quien señala que la interculturalidad no es un espacio exclusivo para ciertos sectores de la población, ya que la discriminación no es un problema solo de quien la sufre, sino que permea todos los ámbitos de la vida cotidiana. Por lo tanto, hablar de educación intercultural es hablar de educación para toda la sociedad:

“Las diversas formas de discriminación, por ejemplo, se expresan en todos los ámbitos de la vida cotidiana, y ello no es un problema solo de quien es discriminado. Hablar de educación intercultural debe ser hablar de educación para el conjunto de la sociedad (...). De otra forma, estaremos incidiendo únicamente en una de las dimensiones del problema, postergando de nuevo la tarea de generar transformaciones sustanciales en la sociedad” (2008, p. 242).

En otras palabras, la interculturalidad no se limita a la inclusión de minorías, sino que exige una transformación integral de la sociedad para erradicar la discriminación en todas sus formas. Solo a través de una educación intercultural que involucre a toda la sociedad, se podrán generar cambios sustanciales que conduzcan a un futuro más justo e igualitario.

La educación intercultural se trata de un proyecto político que busca la interrelación de saberes y conocimientos de culturas originarias y occidentales, cuestionando las lógicas hegemónicas y construyendo formas alternativas de participación en la sociedad nacional. Es, como indica Cholango (2011), es "un proyecto político para el conjunto de la sociedad y no solo para el movimiento indígena" (Citado por Krainer & Guerra, 2016, p.17).

En la actualidad, la interculturalidad se ha convertido en un pilar fundamental para el desarrollo, reconociendo que la diversidad cultural es un motor del progreso humano. Según la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001, "... es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria" (Artículo 3). Esta visión reconoce la riqueza que aportan las diferentes culturas al desarrollo global, y la necesidad de construir relaciones de respeto y diálogo entre ellas para avanzar hacia un futuro más justo e inclusivo.

En este sentido, Ansión (1996) considera que la interculturalidad implica un proceso de aprendizaje continuo en el que se busca "negociar en torno a conflictos derivados de relaciones injustas y desiguales, buscando soluciones de equidad que sientan las bases para un intercambio auténtico" (p. 1). En otras palabras, la interculturalidad debe permitir un diálogo genuino y un intercambio de conocimiento mutuo.

2.4. LA INTERCULTURALIDAD EN LA POLÍTICA ESTATAL DE EDUCACIÓN

En el ámbito de la educación ecuatoriana, se han identificado varias problemáticas que afectan al sistema educativo público, especialmente en zonas donde se concentran jóvenes de pueblos y nacionalidades indígenas. Entre estas falencias se encuentran: el desconocimiento de la realidad multicultural del país, la aplicación del bilingüismo sin considerar la pertenencia cultural, la elaboración de planes y programas desde la perspectiva de las nacionalidades kichwa

y shuar sin incluir otros pueblos, nacionalidades y minorías lingüísticas, y el limitado acceso a medios tecnológicos en zonas rurales y urbano marginales (Lozada, 2022).

En la actualidad, el modelo de “educación intercultural” básica y media, con pocas excepciones, se basa principalmente en la lengua kichwa y la cosmovisión andina, aplicados a toda la población autodenominada como pueblos y nacionalidades sin distinción. En la Amazonía, se replica este modelo con la lengua shuar, pero se limita a una visión unilateral de la herencia cultural e histórica, principalmente desde el mundo andino, lo que se traduce en una folklorización de las referencias culturales.

En realidad, la educación intercultural en Ecuador no representa a la diversidad cultural de las 14 nacionalidades con su propia lengua, reconocidas en la Constitución. Se limita a una imitación del bilingüismo kichwa y shuar, sin considerar la riqueza cultural de otras nacionalidades y pueblos indígenas, lo cual evidencia la necesidad de un enfoque más integral y representativo para la educación intercultural en el país.

Sin embargo, a pesar de esta realidad, la Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI (2014) se convierte en el primer marco normativo que brinda una definición de interculturalidad y señala que "la interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos" (LOEI - Art. 2). Esta definición, aunque positiva, no se refleja en la práctica educativa, lo que pone de manifiesto la necesidad de un cambio profundo en la implementación de la educación intercultural en Ecuador.

Ahora tampoco se trata de interpretar la interculturalidad como un concepto estático, ya definido y acabado, sino un proceso dinámico y complejo que implica un cambio profundo en las estructuras mentales, en las relaciones sociales y la construcción del Estado y de la sociedad misma. Se trata de un proceso de transformación social donde se valore la diversidad. En este sentido, las políticas públicas del Ecuador, a través de la Constitución del 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), deben ser entendidas como un proceso de "construcción

colectiva" que va más allá de las políticas formales, ya que la verdadera interculturalidad se vive en la práctica, en la interacción cotidiana entre los diferentes actores de la sociedad, en el reconocimiento mutuo y en la construcción de relaciones inclusivas y respetuosas.

"La interculturalidad no es una entidad estática, sino un proceso dinámico que abarca desde el aprendizaje social hasta la construcción de significados compartidos" (Mato, 2014, p. 20).

"Observamos en la realidad que prevalecen también limitaciones políticas y socio-pedagógicas al momento de hacer efectivo el reconocimiento de las diferencias culturales y su aprovechamiento en el aprendizaje escolar. Reconocer pedagógicamente las desigualdades económicas y las diferencias culturales de los niños en el aula implica que la interculturalidad en la educación se aplique al conjunto de la sociedad y el reconocimiento político de los pueblos como hacedores de políticas públicas" (Baronnet, 2014, p. 66).

Por lo tanto, el Estado tiene la responsabilidad de impulsar políticas públicas que fomenten esta construcción colectiva de una sociedad intercultural, cimentada en el respeto, la equidad y el diálogo activo entre todos sus miembros. No se trata de una simple coexistencia, sino de una transformación social continua y participativa.

Sin embargo, las políticas de interculturalidad implementadas por el Estado, si bien buscan promover la diversidad cultural, están focalizadas a la población indígena. "Como mucho, se establecen programas de cupos y/o de becas para asegurar la «inclusión de individuos» indígenas y afrodescendientes en universidades en las que sus lenguas, conocimientos y visiones de mundo no forman parte del currículum. (Mato 2014, p.261). En Ecuador, al ser un país pluricultural, la educación intercultural debe abarcar a todos los sectores de la población y todos los niveles del sistema educativo.

Para referirse de manera específica a la interculturalidad en la política de educación intercultural de Ecuador, es necesario analizar críticamente el origen ideológico y los principios políticos que sustentan el diseño e implementación de las políticas educativas interculturales, como ya se analizó en párrafos anteriores, todo proceso educativo conlleva una dimensión

política; es decir, refleja las perspectivas de los grupos de actores que impulsan cambios en la educación.

La política de educación intercultural en Ecuador, aunque incorpora planteamientos teóricos provenientes de las demandas indígenas, está profundamente influenciada por una visión colonial del poder oficial político. Las élites blancas y mestizas, que dominan la estructura de poder, imponen políticas que se presentan como universales e imparciales, pero que en realidad desconocen las desigualdades que sufren los sectores más vulnerables de la población. La interculturalidad debe perseguir que los pueblos indígenas y afrodescendientes tengan derechos diferenciados y participen en las instancias de decisión. No se propone “etnizar” el Estado sino desmonopolizar la “etnización” del Estado consecuencia de la colonialidad (Walsh, 2009, Citado por Cruz, 2023, p. 44).

A pesar de que la Constitución ecuatoriana reconoce explícitamente la existencia de 13 pueblos y 14 nacionalidades y sus derechos colectivos, la práctica educativa aún no refleja plenamente esta diversidad, dejando un vacío entre el marco normativo y la realidad educativa.

Realizar un planteamiento para solucionar este vacío es un desafío al poder del Estado hegemónico y homogéneo, que responde reconociendo, dentro de los marcos del Estado democrático liberal, a la diversidad cultural, y en ella a la educación, e incluso a la misma “plurinacionalidad”, con la Constitución de 2008. Pero esta aceptación dista mucho de ser reconocida una genuina plurinacionalidad en los términos de la CONAIE, pues ello requeriría, según sus palabras, cambiar radicalmente la estructura misma de todo el actual Estado (González, 2011, p. 54).

Por otra parte, la declaratoria del Estado intercultural y plurinacional presenta un vacío que se manifiesta en el conflicto entre la EIB, que busca transformar el sistema educativo para reconocer diversas formas de conocimiento y el modelo escolar moderno, basado en un Estado homogéneo y liberal. Esta confrontación evidencia dos perspectivas opuestas: la visión colonial inherente a los conflictos y la visión alternativa de los sujetos políticos indígenas que buscan redefinir la educación (González, 2011).

Si las identidades se construyen en la interacción entre culturas, lo que implica un debate ético, una práctica epistémica y una postura política e intelectual. La interculturalidad, especialmente en el ámbito del conocimiento (inter-epistémico), enfrenta obstáculos contextuales debido a la intrínseca relación entre lo cultural y lo político, así como la influencia de factores económicos, morales y de poder en la configuración y la transformación de los sistemas simbólicos de una sociedad (Basail, 2021). Estas tensiones complejizan el diálogo entre las culturas y su integración en el sistema educativo.

Sin embargo, esta transformación no está exenta de desafíos que se reflejan en cuatro situaciones conflictivas señaladas por González (2011):

a) Persiste una perspectiva que jerarquiza el conocimiento occidental sobre el indígena, considerando los saberes tradicionales como inferiores o folclóricos, lo cual obstaculiza la valoración justa de las distintas formas de conocimiento y dificulta la construcción de un currículo verdaderamente intercultural.

b) Las organizaciones indígenas no son plenamente reconocidas como sujetos políticos con capacidad de asumirse¹⁰ y autogobernar/se, lo que perpetúa un modelo educativo diseñado desde fuera y relaciones de poder verticales que dificulta la construcción de relaciones educativas que respeten la autonomía y la autodeterminación de los pueblos.

c) El currículo intercultural generalmente se limita a incorporar elementos culturales indígenas superficialmente, sin provocar un cambio real en las prácticas pedagógicas ni en las estructuras de poder. La falta de contextualización y pertinencia cultural que ignora la visión del mundo y las formas de aprendizaje propias de los pueblos indígenas limitan el potencial transformador de la interculturalidad.

d) Existe una tendencia a equiparar la educación intercultural bilingüe (EIB) con la educación en español, teniendo en cuenta al idioma indígena como solo un elemento adicional

¹⁰ Hasta 2009, EIB en Ecuador operaba de forma descentralizada, gestionada por las propias organizaciones indígenas desde 1992. Sin embargo, el Decreto 1585 centralizó el control de la EIB, subordinándola al Ministerio de Educación y acabando con la relativa autonomía de las organizaciones indígenas en la toma de decisiones sobre la EIB.

en la educación y no una transformación profunda del currículo y las prácticas pedagógicas, obstaculizando el real logro de una educación que promueva el respeto mutuo y la plena realización de las culturas y las identidades diversas.

Adicionalmente a las situaciones planteadas por González y pese a que la Constitución de Ecuador (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, art. 54,14) establece que el Estado debe fortalecer la educación intercultural para preservar las identidades culturales, mediante metodologías apropiadas y garantizando la igualdad de oportunidades para todas las comunidades, pueblos y nacionalidades (art. 26), la aplicación práctica de la interculturalidad para asegurar el pleno ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas en la educación sigue siendo deficiente. Falta concretar los mecanismos específicos para su implementación.

En consecuencia, aunque se reconoce el derecho a una educación con pertinencia cultural y contextualizada para los pueblos indígenas, no se ha superado la coexistencia polarizada entre la visión estatal y otra desde los pueblos indígenas que provoca desencuentros y conflictos de intereses recurrentes sobre el sistema de educación intercultural y el modelo de nación a construir. “Aquí hay una idea étnica y otra estatal de la nación, lo que genera conflictos y tensiones frecuentes por disputar en torno al tipo de nación a construirse. Sin embargo, en ninguno de los casos se plantea una escisión o división al interior del Estado” (González, 2011, p. 53).

Esta polarización se vincula con la colonialidad imperante en las relaciones sociales contemporáneas, que, según Quijano (2005), persiste como una forma de dominio racializado y que estructura la percepción de la diversidad. Este marco debe ser reemplazado por una interculturalidad decolonial explícita, mediante un programa académico y político que sustituya las binariedades y dicotomías eurocéntricas, impuestas externamente, por cosmologías, cosmovisiones y definiciones intraculturales propias como país (Dietz, 2017). Sin embargo, este cambio requiere un esfuerzo académico y político significativo.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 en Ecuador, reafirma el derecho a la educación y prioriza la política intercultural, pero presenta deficiencias en su implementación. La participación efectiva de los pueblos indígenas en la toma de decisiones a nivel político y educativo se ha restringido, en lugar de fortalecer. Además, las unidades

educativas carecen de recursos esenciales como son: docentes interculturales, materiales didácticos, equipos tecnológicos y, sobre todo, la falta de libros y otros materiales educativos en lenguas nativas. Esta brecha entre la aspiración de una educación intercultural y la realidad de su aplicación genera una seria contradicción (Minoia & Tapia, 2023).

La educación intercultural va más allá del aula y el currículo; es un proceso que abarca dimensiones políticas, sociales y culturales. Se necesitan modelos pedagógicos críticos que promuevan el análisis de la realidad desde los contextos de las diversidades, con políticas, programas y proyectos que generen entornos de aprendizaje donde se valoren todos los aspectos culturales. El objetivo es formar a las nuevas generaciones para una convivencia basada en el respeto, la solidaridad, la equidad, la flexibilidad y la tolerancia, en una sociedad cada vez más compleja y cambiante, fortaleciendo la interacción entre diversos grupos culturales. Esta visión holística destaca la importancia fundamental de la educación intercultural en el sistema educativo ecuatoriano (Espinoza, 2019).

En este sentido, la construcción del Estado plurinacional e intercultural en Ecuador enfrenta el desafío de conciliar conocimientos tradicionales y científicos en la conceptualización de la interculturalidad. Esto requiere una reflexión crítica y una voluntad política firme del Estado para implementar la interculturalidad efectivamente dentro del sistema educativo (Krainer et al. 2017).

No obstante, esta construcción requiere la participación directa de los pueblos y nacionalidades, así como una formación docente que cuestione los supuestos pedagógicos y culturales, superando relaciones de poder y prácticas superficiales (Walsh, 2012). A su vez, los movimientos político-pedagógicos liderados por activistas y autoridades locales pueden facilitar este proceso, demostrando la dimensión ideológica de la educación.

Por último, queremos resaltar que Krainer y Guerra (2016) destacan que una implementación efectiva de la EIB requiere transformar profundamente el sistema educativo. Esto incluye valorar la diversidad cultural, fortalecer identidades propias, integrar saberes ancestrales, y promover un diálogo intercultural equitativo que permita construir una sociedad más justa y diversa. En este sentido, “la construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia

pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla” (Ministerio de Educación de Perú, 2005, p. 4). Esta afirmación subraya el carácter activo y colectivo de la interculturalidad, exigiendo un compromiso constante de los individuos y de las instituciones para superar las barreras estructurales existentes.

CAPÍTULO 3

DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ECUADOR

CAPÍTULO 3. DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ECUADOR

Nosotros somos como los granos de quinua, si estamos solos, el viento nos lleva lejos. Pero si estamos unidos en un costal, nada hace el viento. Bamboleará, pero no nos hará caer. Somos como la paja de páramo que se arranca y vuelve a crecer... y de paja de páramo sembraremos el mundo.

Dolores Cacuango Quito

3.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL ECUATORIANA

El contexto histórico de la diversidad cultural ecuatoriana está profundamente influenciado por la colonización española, que impuso un nuevo orden basado en el erróneo concepto de raza, la colonialidad del poder y un modelo de civilización eurocentrista autoproclamado como superior. Sobre estos cimientos se construyeron los Estados-nación del siglo XIX y que, según Téllez (2021), este racismo persiste hasta nuestros días.

“Se trata de un racismo cuyas formas se basan ya no en la “raza”, sino en la “diferencia”, ya no en los atributos naturales imputados a “razas inferiores”, sino en su cultura, su lengua, su religión, sus tradiciones, sus costumbres. De manera que las nuevas formas del racismo se despliegan implicando la doble operación de inferiorización y de exclusión” (Téllez, 2021, p. 134).

Este proceso de colonización, basado en la violencia y el control, despojó a las poblaciones originarias, de sus tierras, sus culturas, y su autonomía. A pesar de la resistencia y adaptación de las culturas indígenas, la imposición de la cultura occidental provocó una profunda pérdida de identidad y una internalización de la inferioridad que “Tras siglos de exclusión y dominación, a principios del nuevo milenio los pueblos indígenas, afrolatinos y afrocaribeños presentan los peores indicadores económicos y sociales y tienen escaso reconocimiento cultural y acceso a instancias decisorias” (Hopenhayn y Bello, 2001; Citado en Téllez, 2021, p. 133).

La colonización impuso un nuevo patrón de poder en América, basado en la violencia y el control, especialmente ideológico, a través de la iglesia, que articuló sistemas de dominación social y explotación del trabajo. La colonialidad del poder, un producto central de la relación colonial permitió la expansión del capital y la construcción de un sistema global de explotación que concentró la riqueza en Europa Occidental, impulsada por la explotación de los recursos y la mano de obra en América, principalmente de esclavos africanos y trabajadores indígenas (Quijano, 2014). Este proceso de explotación y dominación dio paso a la construcción de la modernidad como un proyecto europeo que se auto proclamaba superior, ocultando así, las raíces de la colonialidad y la violencia que la ha perpetuado.

Además, la colonización también obligó a las poblaciones originarias a recluirse en varios sentidos. Fueron despojados de sus tierras ancestrales y confinados en reservas, limitando su movilidad y acceso a recursos. Se impuso la cultura occidental, prohibiendo sus lenguas, tradiciones y sistemas de conocimiento, lo que generó desprecio, discriminación y pérdida de la identidad. Esta experiencia traumática provocó que internalizaran la idea de inferioridad y perdieran la autonomía, limitando su capacidad de resistencia y de confianza. La Defensoría del Pueblo (2012) indica que:

“A partir de 1550, el sistema colonial se sostuvo a través de instituciones, como la encomienda, la mita, el obraje y las reducciones. Con ellas, saquearon la riqueza, utilizaron mano de obra indígena y les sometieron a las formas más abyectas de trabajo” (Defensoría del Pueblo, 2012, p.31).

Tras la independencia, América Latina se embarcó en una búsqueda de identidad y modernidad, intentando definir su lugar en un mundo que ya no estaba dominado por las potencias coloniales. Sin embargo, a pesar de los cambios políticos y sociales, la influencia del modelo eurocentrista de conocimiento se mantuvo arraigada. Este modelo impuso una visión del desarrollo y la modernidad basada en los valores y las prácticas de Europa, sin considerar las realidades y las necesidades específicas de América Latina. Por otra parte, “la hegemonía de este Estado mestizo que excluyó a indios y negros permaneció casi intacta durante la primera mitad del siglo XX y fue la resistencia indígena en su lucha por conseguir derechos la que la fisuró” (Oviedo, 2022, p. 115).

Con la llegada de la posguerra y el auge del desarrollo como discurso hegemónico, América Latina incorporó este concepto en su búsqueda de progreso. Sin embargo, este enfoque del desarrollo se basó en un modelo importado que no siempre era adecuado para la región. A pesar de que el debate sobre el desarrollo pareció haber desaparecido, en el imaginario de la existencia latinoamericana, incluso como fundamento de la neoliberalización, el concepto sigue presente según Quijano et al. (2021).

En Ecuador la construcción cultural ha sido un proceso dinámico y enriquecedor, nutrido por diversas influencias socioculturales a lo largo de su historia (Reascos, 2011). Como resultado de un acumulado histórico único, los pueblos y nacionalidades originarias lograron resistir los efectos del colonialismo y, en lugar de desaparecer, fortalecieron sus identidades. Este legado se entrelaza con aportaciones significativas de las culturas afrodescendientes, que han desarrollado expresiones culturales diversas según las regiones. También de la cultura montubia, que destaca por su vitalidad en las zonas del litoral. Por otro lado, las culturas mestizas, aunque nacieron en parte de la imposición de influencias externas, han preservado tradiciones transmitidas a lo largo del tiempo y se expresan en manifestaciones artísticas, especialmente en la música.

En tiempos recientes las dinámicas culturales urbanas han comenzado a jugar un papel importante en la diversidad cultural del país. Estas expresiones, especialmente entre la juventud, se caracterizan por su postura contestataria hacia las estructuras establecidas y por fomentar formas de resistencia cultural popular. Ecuador se configura como un espacio donde la convivencia dialéctica entre culturas originarias, afrodescendientes, montubias, mestizas y urbanas enriquece profundamente su identidad nacional, pudiendo convertirse en un referente de diversidad y riqueza cultural en la región.

Resulta extenso y complejo profundizar en este rico proceso de conformación de la diversidad cultural en el Ecuador; sin embargo, y para centrarnos en el objetivo del presente estudio, profundizaremos en lo sustancial de los elementos constitutivos de la diversidad cultural generada desde los pueblos y nacionalidades originarias del Ecuador, y cómo fortalecer la construcción e implementación de estrategias que permitan garantizar su reconocimiento, respeto y revalorización de su identidad.

La invisibilidad de los colectivos no europeos, como indígenas, negros y mestizos, se manifiesta en la marginación de sus cosmovisiones, conocimientos y memorias históricas. En consecuencia, sus formas de entender el mundo y sus contribuciones a la historia y la cultura a menudo son ignoradas o subvaloradas negando la existencia de la diversidad cultural.

Almeida (1992, p. 121) señala respecto de la situación de las poblaciones indígenas que “(...) es la herencia de siglos de colonialismo interno, de la inacción de los gobiernos oligárquicos, (...). Los mecanismos del colonialismo interno trasladan hacia los indios los efectos más graves de la crisis del país”.

A lo largo de la historia, los pueblos originarios han enfrentado una constante lucha por el reconocimiento de su diversidad cultural y sus derechos colectivos. Sin embargo, la imposición de un modelo de civilización eurocéntrico ha perpetuado la desigualdad y una marcada invisibilidad de su riqueza cultural. Este modelo estatal, fundamentado en un liberalismo homogeneizador que negaba el derecho a las diferencias, consolidó un sistema de exclusión estructural. Como señala Resina de la Fuente (2012, p. 6), esta exclusión “en la construcción del modelo estatal y su categorización como ciudadanos de segunda, bajo un tamiz liberal homogeneizador que no reconocía el derecho a las diferencias, producía una doble discriminación de desigualdad y de desconocimiento”.

El colonialismo del poder, como lo plantea Quijano et al. (2021), no solo se impuso en el pasado, sino que sus efectos siguen vigentes en la actualidad, a pesar de la independencia política de los países colonizados, las estructuras de poder coloniales persisten, y las jerarquías y desigualdades impuestas durante la colonización aún influyen en la vida social, económica y cultural. La reafirmación de la identidad de los pueblos originarios es un proceso continuo que se enfrenta a la influencia del racismo y la negación eurocentrista.

Ante lo expuesto, las sociedades originarias, particularmente las indígenas, han mantenido históricamente estrategias latentes de resistencia frente a diversas formas de dominación. No obstante, es a finales del siglo XX, en las décadas de los 80 y 90, cuando la transición de una sociedad neocolonial hacia un capitalismo dependiente crea condiciones que, en cierta medida, impulsan a los pueblos originarios y sus organizaciones. Este cambio les permitió reflexionar con mayor autonomía sobre su situación y posicionarse frente a los retos de

la asimilación cultural. Como señala Ortiz (2011, p. 68), “en general se resisten a la asimilación cultural y a la pérdida de sus respectivas identidades”, lo que marcó el inicio de un proceso significativo de reafirmación y lucha por su identidad.

En este contexto, articulados al movimiento mundial de resistencia, las nacionalidades indígenas y sus pueblos originarios alcanzaron una madurez conceptual y una articulación orgánica más robusta. Este fortalecimiento les permitió visibilizar sus demandas históricas y exigir el reconocimiento y respeto de sus derechos. A través de movilizaciones constantes y acciones de resistencia propositiva, lograron posicionar en la agenda nacional temas fundamentales como el reconocimiento de la plurinacionalidad e interculturalidad, inherentes a la realidad del país. Un hito en este proceso fue la creación de varias organizaciones indígenas de carácter regional y nacional que explicaremos más adelante. Estas organizaciones no sólo fortalecieron su incidencia nacional, sino que también se vincularon a redes internacionales, ampliando su capacidad de influencia regional y global (Ortiz, 2011, p. 73).

3.2. EL PROCESO DE RECONOCIMIENTO LEGAL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PLURINACIONALIDAD EN ECUADOR

El reconocimiento legal de la diversidad cultural y la plurinacionalidad en Ecuador surge de un proceso histórico impulsado por la lucha de los propios pueblos y nacionalidades indígenas del país. A pesar de siglos de invisibilidad y exclusión, producto de la herencia colonial y la acción de gobiernos oligárquicos, la resistencia indígena nunca se extinguió. A partir de la década de los 80 se configuraron importantes organizaciones indígenas, desde las cuales se gesta la lucha por la defensa de sus derechos e identidades y se intensificó su planteamiento reivindicativo, configurándose como una fuerza política importante en el país.

Cabe señalar que previo al estallido de los pueblos indígenas y según (Almeida, 1992) la situación general de la gran mayoría de ellos es agrupada en tres grupos que son:

1. Indígenas que han salido de sus comunidades y que viven pobreza crítica, exclusión y falta de oportunidades en el campo, obligándoles a buscar oportunidades de subsistencia en las ciudades, con la consiguiente aculturización generada al enfrentar la permanente discriminación económica, social y cultural.

2. Indígenas que permanecen en el campo y han logrado acceso a recursos productivos que les permiten generar ingresos e invertir en agricultura, artesanía o comercio, logrando un grado mínimo de autonomía económica.

3. Indígenas que permanecen en el campo y viven en pobreza crítica. La gran mayoría de indígenas que viven en la pobreza, con una economía basada en la explotación agrícola de sus tierras, muchas veces fragmentadas o empobrecidas por la erosión, este grupo son los más afectados por la crisis del país y sufren las consecuencias del colonialismo interno, la discriminación y la falta de oportunidades.

Esta situación de miseria basada en la explotación, así como la permanente agresión discriminatoria, fueron factores claves para la conformación de un fuerte movimiento, basado principalmente en relaciones de hermandad entre los pueblos más cercanos, logrando consolidar una capacidad organizativa centralizada, pero asentada en procesos regionales convergentes. Se forjan líderes indígenas que van dejando escuchar sus propias ideas y planteamientos políticos y de reivindicación, logrando fortalecer sus estructuras organizativas y propuestas políticas reivindicativas.

A partir de los gobiernos de Roldós y Hurtado (1979-1984), el movimiento indígena en Ecuador ganó mayor fuerza política. Líderes indígenas comenzaron a reclamar un lugar más importante en el debate político nacional. Para ello, propusieron un proyecto político amplio y de largo alcance, que tomaba en cuenta las necesidades del pueblo indígena, pero también consideraba el futuro del Estado ecuatoriano y de la sociedad en general.

El fortalecimiento del movimiento indígena durante este periodo permitió consolidar una organización centralizada, sustentada en procesos regionales convergentes, y dio lugar a la creación de organizaciones clave. Entre estas destacan la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía (CONFENIAE) en 1980 y la consolidación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en 1986, producto de la coordinación con la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI) (Ortiz, 2011).

Este proceso histórico marcó un camino para el reconocimiento de las demandas indígenas y la lucha por una nueva forma de Estado que responda a la diversidad del país,

mientras tanto "... desde el Estado y los grupos de poder se levantó un discurso para invisibilizar a los indígenas a partir de la idea de la unidad nacional, la modernización y la igualdad mestiza" (Simbaña, & Rodríguez, 2020, p.9).

Esta complejidad se refleja en las múltiples organizaciones que trabajan en la defensa de sus derechos y en la reivindicación de sus culturas. En el contexto de la lucha por la diversidad cultural y la plurinacionalidad, el movimiento indígena emergió como una fuerza política estructurada, marcando un hito en la historia del Ecuador.

El primer levantamiento indígena de junio de 1990 fue crucial en este proceso. Impulsado por la CONAIE, demostró la capacidad de movilización y acción de los pueblos indígenas, mostrando su fuerza y unidad como actor político. Este levantamiento buscaba presionar al gobierno para buscar soluciones a los problemas indígenas, siendo un acto de afirmación identitaria que resonó en toda la sociedad ecuatoriana. Durante este evento, la CONAIE presentó su "Mandato por la tierra y por la vida", que incluía 16 puntos destinados a promover un cambio profundo en el sistema político y social del Ecuador. "Lo que rebela ese acontecimiento es que el gobierno y los indígenas entran en una fase de diálogo o negociación antes nunca vista en la historia del Ecuador" (Díaz, 2001, p.16).

Ilustración 2.

Levantamiento Indígena de 1990



Nota: Adaptado de <https://conaie.org/2014/06/25/1632-2-1992/>

Este levantamiento también evidenció la incapacidad del Estado para comprender y atender las demandas indígenas, respondiendo de manera reactiva y sin reconocer el peso político e histórico del movimiento (CONAIE, 2020).

Posteriormente el movimiento indígena ha protagonizado varios levantamientos, siendo los principales:

- En abril de 1992, los pueblos indígenas de la provincia Pastaza de la Amazonía caminaron 240 kilómetros durante trece días desde Puyo hasta Quito, para exigir la legalización de sus territorios y que la Constitución Nacional contemple la realidad plurinacional y multicultural del Ecuador. Al llegar a Quito, su número se había incrementado a diez mil personas. " (...) el 13 de mayo de 1992 el gobierno ha decretado una atribución de títulos de propiedad por poco más de 1 millón de hectáreas a cuatro etnias del norte del río Pastaza que reivindicaban con la OPIP, rechazando, sin embargo, toda concesión sobre el plano de la autonomía política" (Santana, 1992 p.182).
- El 12 de octubre de 1992, miles de indígenas marcharon pacíficamente por las calles de Quito para celebrar los "Quinientos Años de Resistencia Indígena" en rechazo a la celebración del quinto centenario de la conquista española y exigiendo la redistribución de la tierra, la protección de sus territorios, la autonomía y el reconocimiento de sus derechos colectivos. Evento que "permitió poner el debate sobre los significados políticos, ideológicos, históricos, económicos, culturales de los problemas estructurales que los pueblos indígenas venían enfrentados desde la conquista y la colonia" (Simbaña & Rodríguez, 2020, p.82).
- El levantamiento de 2000 fue una respuesta a las políticas neoliberales que afectaban a las comunidades indígenas, lo que finalmente llevó a la caída del gobierno de Jamil Mahuad (Ortiz, 2011).
- El levantamiento de 2007 demostró la fuerza del movimiento indígena en la defensa de la Amazonía, impulsando la lucha por la zona intangible y la consulta previa libre e informada, "...hubo duras protestas contra las transnacionales Petrochina y

Petrobrás en la Amazonía central” (Ortiz, 2011). Es importante reconocer que el movimiento indígena ecuatoriano es un movimiento complejo con diferentes visiones, estrategias y debates internos, pero su lucha por la defensa de la diversidad cultural y la autodeterminación ha sido una constante que les congregó en la historia del Ecuador.

La identificación de la plurinacionalidad es un elemento fundamental de la identidad ecuatoriana propuesto por el movimiento indígena, quien ha sido un actor esencial en esta lucha, exigiendo que se reconozca su historia, sus formas de organización social, sus sistemas de justicia propias, sus derechos sobre la tierra y los recursos naturales, y el derecho a la autodeterminación.

Según la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE, 2009), las demandas fundamentales del movimiento indígena en 1990 giraban en torno a:

1. Solución y legalización en forma gratuita de la tierra y territorios para las nacionalidades indígenas;
2. Agua para regadío, consumo y políticas de no contaminación;
3. Reforma del Art.1 de la Constitución, que declare el Estado Plurinacional.
4. Exigir la entrega inmediata de los fondos presupuestarios para las nacionalidades indígenas, a través de un proyecto de ley presentado por la CONAIE, discutido y aprobado por el Congreso Nacional.
5. Obras prioritarias de infraestructura básica de las comunidades indígenas.
6. Protección y desarrollo de los sitios arqueológicos, por parte de la CONAIE y sus organizaciones filiales.
7. Expulsión del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) por la aculturación acelerada de las comunidades donde se habían asentado e intervenían (Rodríguez, 2018).
8. Ejecutar la legalización y financiamiento por el Estado a la medicina indígena.

Las demandas del movimiento indígena se han consolidado a lo largo de décadas de lucha y se encuentran plasmadas en documentos clave como la propuesta de la CONAIE, que presenta una visión integral del Estado Plurinacional, y en las reflexiones de la lucha por la tierra, la autonomía y la autodeterminación (CONAIE, 2007).

Ilustración 3.

El movimiento indígena se convierte en actor político de resistencia



Nota:

Protesta por medidas de austeridad en octubre de 2019. Adaptado de: <https://www.france24.com/es/20191014-crisis-indigenas-ecuador-lenin-moreno>

La CONAIE propone un Estado Plurinacional, unitario, soberano, incluyente, equitativo y laico, que reconozca la diversidad cultural del país y garantice la participación de los pueblos indígenas en la toma de decisiones. La propuesta de la CONAIE se basa en principios de coordinación, integralidad, transversalidad y corresponsabilidad, y busca generar mecanismos para que los pueblos indígenas puedan ejercer su derecho a la autodeterminación dentro del marco del Estado unitario.

El movimiento indígena se fue consolidando, logrando fuerza y capacidad de movilizar a la población, exigiendo al Estado que reconozca sus derechos colectivos y que se implemente la autonomía territorial, por varias décadas plantearon una serie de demandas que reflejan la lucha por la tierra, la autodeterminación, la justicia indígena y la participación política, y que siguen siendo relevantes en la actualidad “El impacto del movimiento indígena y de su discurso abrió espacio para dos procesos constituyentes significativos para el reconocimiento de ciertos derechos colectivos: el primero en 1998 y el segundo en 2008” (Simbaña, & Rodríguez, 2020, p.9).

La Constitución de 1998 reconoció por primera vez los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, basados en el Convenio 169 de la OIT. Sin embargo, la aplicación y garantía de estos derechos fue limitada, y la lucha por su plena vigencia continuó. La Constitución de 2008 profundizó el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas y se incorporaron nuevos derechos relacionados con la interculturalidad y la plurinacionalidad, como el derecho al conocimiento colectivo, la autonomía territorial y la consulta previa.

El movimiento indígena a través de la CONAIE presentó una propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente de 2007, con el objetivo de construir un nuevo Ecuador que reconociera la diversidad cultural y la plurinacionalidad. Esta propuesta se basó en la idea de un Estado unitario, comunitario, equitativo, solidario, incluyente, con equidad de género, plurinacional, soberano y laico, donde los pueblos indígenas tuvieran un rol fundamental en la toma de decisiones (CONAIE, 2007).

El documento de la CONAIE se estructura en cinco ejes principales: 1) El carácter del Estado; 2) Democracia y organismos de control; 3) Modelo económico; 4) Derechos y garantías de las nacionalidades y pueblos indígenas; y 5) La construcción de un modelo económico social, solidario, ecológico, equitativo, soberano, planificado e incluyente. En cada eje, la propuesta de la CONAIE busca superar la visión colonial del Estado y construir un nuevo modelo de organización política y social que reconozca la diversidad y que priorice el "buen vivir" (Sumak Kawsay) como elemento fundamental de la sociedad (CONAIE, 2007).

Para lograr estos objetivos, la CONAIE propone una serie de medidas concretas, como la eliminación de la privatización de los recursos naturales, el fortalecimiento de la soberanía popular en la toma de decisiones, la creación de CTI's (Circunscripciones Territoriales Indígenas), la implementación de la justicia indígena, y el establecimiento de un sistema de educación intercultural que reconozca y valore la diversidad cultural del país. La propuesta de la CONAIE se basa en el diálogo y la participación activa de los pueblos indígenas para construir un Ecuador más justo e igualitario (CONAIE, 2012).

La transición del Estado-nación al Estado plurinacional en Ecuador representa un proceso de cambio profundo que busca dejar atrás la imposición de un solo modelo o concepto de

nacionalidad única, para reconocer y valorar la existencia de múltiples nacionalidades, y por tanto la existencia de una rica diversidad cultural que históricamente ha existido en el país. Este cambio busca crear una unidad desde la diversidad, donde las distintas nacionalidades puedan mantener sus propias formas de gobierno, culturas y tradiciones dentro del marco de un estado unitario.

Es decir, la plurinacionalidad y su correspondiente interculturalidad, no busca la separación de las nacionalidades, sino la construcción de un Estado que reconozca la autonomía y el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas para autogobernarse. Se trata de un proceso de descolonización que busca construir un Estado más justo e inclusivo, que respete las formas de organización social y cultural de las distintas nacionalidades que habitan en el país. La plurinacionalidad no implica la independencia, sino que busca fortalecer la autonomía de los pueblos indígenas dentro del marco de un Estado unitario, permitiendo que cada comunidad pueda ejercer su derecho a la autodeterminación cultural y política (CONAIE,2012).

La Constitución ecuatoriana (2008) define al Ecuador como:

Art 1.- “Un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, plurinacional, intercultural, y laico”, lo que lo posiciona como un modelo avanzado en comparación con el estado social de derecho tradicional. Según los planteamientos de A. Quijano (1992) y María Lugones (2008), esta concepción representa un avance significativo hacia un modelo estatal inclusivo y plural. Se trata de un cambio fundamental que trasciende la estructura colonial de la democracia y la cultura, estableciendo un sistema basado en el reconocimiento y la garantía de los derechos individuales, colectivos y de las nacionalidades.

En el artículo 1 de la Constitución ecuatoriana se recoge el legítimo derecho de los pueblos y nacionalidades a que sus proyectos de vida colectivos sean respetados y garantizados, a través de la declaración del Ecuador como estado plurinacional e intercultural, reconociendo los derechos de las poblaciones indígenas y negras a vivir con base a sus sistemas de valores, que difieren de los de la sociedad mestiza y producen conflictos permanentes, que afloran en determinadas coyunturas políticas, a manera de lucha y resistencia mediante las movilizaciones sociales.

La Constitución ecuatoriana, en consonancia con las cosmovisiones indígenas y negras, declara de la preservación del ambiente y de la biodiversidad, como un asunto de interés público, al igual que la recuperación de los espacios naturales degradados; enfatizado la obligación del estado de garantizar una mejor calidad de vida a la población para fomentar el desarrollo ecológicamente sustentable, socialmente equitativo, culturalmente diverso y políticamente democrático, asegurando, así, la sostenibilidad y el *sumak kawsay*.

La Constitución del Ecuador reconoce los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas en varios artículos, como el 10, 56, 57, 60 y 171. Estos derechos son esenciales para garantizar la autonomía y el buen vivir de estos colectivos, basados en la idea de que los pueblos indígenas tienen el derecho a mantener su propia cultura, gobernar sus territorios y participar en la toma de decisiones que los afectan.

Para los pueblos indígenas, el territorio no solo es un espacio físico, sino que tiene un significado jurídico y político. Su perspectiva considera que la posesión de la tierra les otorga la capacidad de administrar los recursos naturales (Constitución, 2008, Art. 57. 6), así como establecer sus propias normas internas (Arts. 57.10 y 171) y administrar justicia.

En la Constitución del Ecuador, el artículo 71 otorga derechos a la naturaleza. Este establece: “La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos”. Este derecho, inspirado en las cosmovisiones de los pueblos indígenas, tiene como finalidad evitar la contaminación y la destrucción de la biodiversidad.

Según la Constitución del Ecuador, artículo 257: “En el marco de la organización político-administrativa podrán conformarse circunscripciones territoriales indígenas o afroecuatorianas, que ejercerán las competencias del gobierno territorial autónomo correspondiente, y se regirán por principios de interculturalidad, plurinacionalidad y de acuerdo con los derechos colectivos”. Esta conquista alcanzada en la Asamblea Constituyente del 2008, constituye el mecanismo que permitirá profundizar en el reconocimiento, respeto y revalorización de la diversidad cultural, ya que al otorgarles a los pueblos y nacionalidades el derecho a autogobernarse en sus territorios, existirán mejores condiciones para la construcción de su identidad cultural.

Igualmente, el derecho a la educación intercultural bilingüe, garantizado en la Constitución de 2008 (Art. 57.14), reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete sus culturas y tradiciones. Este derecho busca generar conocimientos alternativos y facilitar el diálogo entre las distintas formas de saber, promoviendo la plurinacionalidad y la interculturalidad.

3.3 SITUACIÓN SOCIOCULTURAL DE LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS EN LA ACTUALIDAD

Hay estudios recientes que ponen de manifiesto cómo, a pesar de constar un mandato constitucional para lograr el respeto y garantías en la existencia de los pueblos y comunidades autóctonas a través de esta figura jurídica, no se ha logrado. Ésto supone el descuido de los tópicos de la democracia y la constitucionalidad, por el abandono de un presupuesto de vital importancia como es la revisión y emisión de la normativa concreta y necesaria para hacer efectivo el contenido del texto constitucional vigente (Cevallos et al., 2024).

El Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) establece que el territorio ecuatoriano es habitado por 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas. La comprensión de la organización política de los pueblos y nacionalidades del país demanda el abordaje conceptual de los términos que la articulan, por tal razón se presentan a continuación definiciones aclaratorias.

Nacionalidades indígenas: El CODENPE define como un conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del estado ecuatoriano, se caracterizan por autodefinirse como tales y porque comparten identidad histórica, cultural, lengua, territorio, instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad.

Pueblo indígena: Conformado por centros, o comunidades, con identidades culturales particulares que se distinguen de otros grupos sociales. Las colectividades originarias que lo conforman poseen formas de organización social, económica, política y legal propias.

Según el INEC (2022), la población total ecuatoriana es de 16.938.986 y se divide en seis grupos étnicos: Montubio (7,7%), Indígena (7,7%), Afroecuatoriano (4,8%), Blanco (2,2%), Otro

(0,1%) y Mestizos (77,5%). Los mestizos representan la mayoría de la población, seguidos por la población indígena y montubia, con porcentajes similares. La población afroecuatoriana representa un porcentaje menor, y un porcentaje aún menor se auto-identifica como "Otro", incluyendo a quienes se consideran descendientes de otras nacionalidades o no se identifican con ninguna de las categorías principales.

La distribución de las nacionalidades indígenas en Ecuador (INEC, 2022), donde la nacionalidad Kichwa es la más numerosa representando el 73,6% de la población indígena, se compone además por las nacionalidades, Shuar con el 18,8%, Chachi con el 2,4%, Achuar con el 1,7%, Awá con el 1,4%, Tsa'chila y Waodani con el 0,5% cada uno, Shiwiari con el 0,3%, A'í (Cofán) y Sapara con el 0,2% cada uno, Siona, Siekopaai, Andoa/Andwa y Épera con el 0,1% cada uno.

Para visibilizar el panorama actual también hay que mencionar las entidades donde los diversos pueblos y nacionalidades indígenas se encuentran organizados y que trabajan en defensa de sus derechos y en la búsqueda del reconocimiento de la diversidad cultural (CONAIE, 2024). Entre las más destacadas se encuentran las siguientes:

a) La CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) es la organización nacional más importante y aglutina a las nacionalidades, pueblos, comunidades, centros y asociaciones indígenas del Ecuador. La CONAIE está integrada por tres grandes federaciones regionales: CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana), CONAICE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana) y ECUARUNARI (Confederación Kichwa del Ecuador).

b) La CONFENIAE representa a las ocho nacionalidades amazónicas y tiene como objetivo la autodeterminación de las nacionalidades, la legalización de sus territorios y la preservación de sus recursos naturales. Su lucha se centra en la oposición a las políticas neoliberales y a las empresas agroindustriales, mineras, petroleras y misiones religiosas que amenazan la supervivencia física y cultural de los pueblos amazónicos.

c) ECUARUNARI, fundada en 1972, lidera el movimiento indígena del Ecuador y es la organización central de las etnias indígenas kichwa hablantes de la sierra ecuatoriana. Esta

organización ha sido un motor fundamental en la lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos, la defensa de la cultura y el idioma kichwa, y la búsqueda de una mayor participación política.

d) CONAICE, conformada en 1999, que representa el movimiento indígena y montubios, asentados en la costa ecuatoriana, articulando a 6 nacionalidades.

Es importante destacar la influencia de las iglesias, tanto las católicas como las evangélicas, en la historia de la organización indígena, hasta el punto que en claros intentos por fragmentar la unidad del movimiento indígena, promovieron la conformación de dos organizaciones naciones indígenas, con agendas paralelas a la de la CONAIE, es así cómo se gestaron la FENOCIN y la FEINE, las cuales afortunadamente, en la actualidad, mantiene una disposición al diálogo y unidad de acción con la CONAIE (Viteri, 2012).

No se puede dejar de mencionar que, a pesar de que el marco constitucional y legal del Ecuador reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas y el estado plurinacional, la soberanía de éstos y sus territorios se encuentran en permanente riesgo debido a la fuerte incidencia de los sectores hegemónicos que aún controlan el poder, las debilidades conceptuales de los gobiernos posteriores a la Constituyente del 2008, y especialmente las políticas extractivistas que se implementan en el país. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de un cambio radical en la sociedad y el Estado, un cambio que se refleja en la real implementación de las propuestas de plurinacionalidad que surgen desde los pueblos y nacionalidades, y que están consagradas en la Constitución de la República (Amazon Frontlines, 2022).

3.4. LA RIQUEZA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ACTUALIDAD

Los pueblos indígenas del Ecuador son custodios de una rica y profunda herencia cultural, transmitida de generación en generación a través de la tradición oral y la memoria colectiva (Sigcha, 2024). Esta herencia se caracteriza por los saberes ancestrales, conocimientos tradicionales custodiados por los mayores, mujeres y hombres de sabiduría, que guían hacia el buen vivir en armonía con la naturaleza y con las comunidades. Abarcan desde el cultivo de la tierra hasta la medicina ancestral, la religiosidad, los mitos, los ritos, el arte y la lengua. Estos

elementos son fundamentales para mantener vivas sus identidades culturales (Paqui y Poma, 2013).

La memoria colectiva de los pueblos indígenas se construye a partir de las narraciones y descripciones del pasado, las cuales son significativas en el presente y brindan un sentido de origen, identidad y proyecto de vida colectivo. La tradición oral es un vehículo fundamental para transmitir estos conocimientos y fortalecer el sentido de pertenencia al pueblo, al territorio y a la cultura. A través de la tradición oral, la memoria colectiva y los saberes ancestrales, los pueblos indígenas del Ecuador mantienen una fuerte conexión con su pasado y construyen su futuro, basándose en el respeto por la diversidad cultural y la armonía con la naturaleza (Apolo, 2000).

El trasfondo de las movilizaciones indígenas, su agenda política y la lucha de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, demandó desmontar la matriz colonial para la construcción de un estado intercultural en el que la exigibilidad de los derechos, entendida como una característica de los derechos humanos y explicitada en los tratados internacionales firmados y ratificados por el Ecuador, sea garantizada y conduzca a la construcción de un proyecto de país unido en la diversidad. (Iza, et al., 2020)

Mientras los gobiernos democráticos no trabajen para la urgente transformación de las relaciones de poder para que pueda dar garantías en el ejercicio de los derechos colectivos a fin de reducir las brechas que alejan a los pueblos y nacionalidades de la dignidad intrínseca que cada una posee y que se lacera flagrantemente. El Estado no debe ser cómplice de la desigualdad que justifica y amplía los privilegios de las élites siendo conscientes de que estos se erigen desde las desigualdades e injusticias sociales. Muchas veces existe un discurso civilizatorio que anula la diversidad y sostiene prácticas depredadoras causantes del ecocidio y del etnocidio que las pueblos y nacionalidades exponen en las cortes internacionales en búsqueda de reparación, dadas las acciones estatales que transgreden la normas internas y tratados internacionales en materia de derechos colectivos (Castro, et al., 2024).

La hegemonía que ejerce el estado mestizo, imponiendo su ethos, a estas poblaciones, que son despojadas de su condición de sujetos de derechos y de actores políticos, al ser concebidas, desde el imaginario nacional al más puro estilo del evolucionismo del siglo XIX, como culturas vencidas, subalternas y serviles, retrasadas en el tiempo (Díaz y Cortés, 2019). Se

conforman como representantes de estadios menos evolucionados y menos complejos de desarrollo cultural por lo tanto incapaces de sumarse a las dinámicas que demanda la cultura occidental, capitalista y neoliberal.

Según Guerrero (2016), la colonialidad del poder se sostiene en aspectos sistémicos y estructurales de dominación, en sus instituciones y mecanismos de control, que logran naturalizar y universalizar los órdenes establecidos, haciéndolos aparentemente incuestionables. En el ámbito político, esta lógica se manifiesta en la universalización de modelos como la democracia y el liberalismo, los cuales, desde un enfoque etnocéntrico, se presentan como los únicos referentes válidos y hegemónicos para estructurar lo político, excluyendo otras formas de organización y pensamiento.

Otras formas de construcción y organización política, de las sociedades consideradas subalternas, las mismas que son despojadas de su condición de sujetos de derechos y por lo tanto reducidas a simples y silentes espectadoras de la construcción de un proyecto país cada vez más alejado del horizonte intercultural en el que las decisiones del mismo son tomadas desde la cultura oficial y hegemónica, desde un estado profundamente racista, que en nombre del bien común, incluso del de aquellos pueblos y nacionalidades que son vistas desde la notable y vigente influencia de la teoría evolucionista del siglo XIX, como sociedades suspendidas en el tiempo y ancladas a etapas inferiores de “desarrollo” cultural a las cuales se debe conducir bajo la tutela y con la dirección de un estado conformado por grupos políticos que desconocen, por decirlo de alguna manera, el derecho a la autodeterminación de los pueblos, enmarcado en los derechos colectivos de los pueblos indígenas del Ecuador como se establece en el Convenio 169 de la OIT que fue ratificado por el país en 1998.

En este proceso paralelamente el Estado ecuatoriano ha ido configurando la institucionalidad dentro del aparato estatal para la implementación de la educación intercultural bilingüe (EIB), fue hasta el año 1988 en que Ecuador institucionalizó la educación intercultural bilingüe mediante el Decreto 203, creando la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y las Direcciones Provinciales (Krainer, 1996). La EIB surge como una alternativa que plantea garantizar a los grupos étnicos una educación contextualizada, relacionada con sus valores y prácticas ancestrales.

Desde que se sentaron las bases legales para la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Ecuador se gesta el reconocimiento de la diversidad social que caracteriza al país, por parte de los pueblos y nacionalidades indígenas, cuyo reconocimiento se plasmó en la Constitución de la República de 2008.

Además, el artículo 57 de esta Constitución, establece de manera explícita los Derechos Colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, reconociendo sus derechos culturales y lingüísticos (Puma y Redrobán, 2023) , reafirmando así la necesidad de dar garantías de respeto y reconocimiento a la diversidad social y étnica, alineando así la constitución con los tratados internacionales, de los cuales Ecuador es suscriptor activo.

Bajo el gobierno de Rafael Correa, se promovió un nuevo modelo de instituciones educativas interculturales conocidas como Unidades Educativas del Milenio, destinadas a fortalecer el proceso intercultural para los pueblos indígenas (Vernimmen, 2019). No obstante, estas unidades no estuvieron exentas de controversia ya que dichas escuelas tienen por objetivo el de llevar a cabo un proceso de estandarización nacional y ofrecer la cobertura educativa en todo el país. Así en el 2012 el gobierno puso en marcha un Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa el cual determinó la clausura de aquellas escuelas que no superan los 45 estudiantes. Esta fusión de los establecimientos y el reparto de los y las estudiantes mediante un sistema de cupos significó el cierre de 15.213 escuelas de tipo comunitario (Rodríguez, 2017), que había sido el modelo educativo que venía siendo promovido por la CONAIE desde finales de la década de los ochenta.

Cuando se produjo un cambio en la estructura educativa comunitaria, las autoridades gubernamentales llegaron a las comunidades para comunicar que la educación intercultural bilingüe llegaba a su fin y que, a partir de ese momento, todos los indígenas serían educados conforme al sistema educativo nacional. Como lo expresó la docente Janeth Hidalgo, "Vinieron a decirnos a los profesores: basta de formar líderes que se opongan a los patrones que llegan al poder, porque están llegando los indios y eso no nos gusta".

Esta modificación en la percepción y la adopción del enfoque intercultural en la educación tuvo un profundo impacto en la metodología y las herramientas interculturales que el movimiento indígena había estado utilizando durante décadas.

Cabe señalar que, si bien el Decreto Ejecutivo N° 445 y el Decreto N° 671 mencionan "autonomía", la condición de "entidad adscrita al Ministerio de Educación" impide la autonomía administrativa-financiera que los pueblos indígenas, congregados en la CONAIE, reclamaban desde 2011, luego de la reforma a la LOEI. Esta situación, como lo analiza Muyolema (2018), contradice la reivindicación de la autonomía y reafirma los principios que justificaron el despojo y el desmantelamiento sistemático de la EIB durante la última década.

La realidad culturalmente diversa del Ecuador requiere, para ser comprendida, un abordaje desde los conflictos que subyacen a los proyectos de vida, en las realidades concretas y específicas de los respectivos territorios.

De ahí que, para abordar la necesaria interculturalidad en la educación, centrándonos en la provincia de Pastaza se expande como una demanda de pueblos y nacionalidades y, a la vez, como una deuda del Estado ecuatoriano a través de los gobiernos de turno. Para su conocimiento se debe recorrer la realidad culturalmente diversa del Ecuador, la misma que se manifiesta en múltiples formas de pensar, sentir y actuar, que, matizadas por las particularidades de cada pueblo y nacionalidad, que lo convierten en un país extremadamente rico y abundante en cuanto a su patrimonio cultural. Pero a la vez se conforma como un escenario de tensiones sociales, económicas, políticas, que se traducen en conflictos sociales, económicos, culturales, ambientales, educativos, etc., enmarcados, estos, en relaciones asimétricas de poder que configuran una realidad inequitativa, que produce y reproduce desigualdades, violencias, exclusión, incluso violaciones de derechos colectivos (Madrid, 2019). Todo esto evidencia la matriz colonial de la que se desprende un complejo entramado social del cual el sistema educativo no sale ileso y profundiza la deuda histórica con la educación intercultural. Esta educación es entendida como el norte hacia el cual debe dirigirse un país como el Ecuador definido por su constitución, en el artículo primero, como un Estado plurinacional e intercultural.

Como reflexión final sobre estos acontecimientos hay que manifestar que, aunque han pasado 34 años desde el primer levantamiento indígena de 1990 y, a pesar de los avances en el

reconocimiento de sus derechos, muchas de sus demandas aún esperan la atención del Estado y la posibilidad de ejercerlos de forma efectiva. Sin embargo, la lucha por el reconocimiento de su identidad sigue vigente, con el objetivo de construir una sociedad más justa e inclusiva que valore la diversidad cultural y promueva el respeto a sus derechos colectivos (Cornejo, 1993).

CAPÍTULO 4.
RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CAPÍTULO 4. RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Somos pobres y explotados, sí, pero antes que
pobres y explotados somos indios, indias. Tenemos
idioma, tenemos historia, tenemos nación india.
Tenemos que recuperar tierras y recuperar fuerza india.
¡Ñucanchik allpa!

Dolores Cacuango Quito

La historia de la Educación Intercultural en Ecuador es un camino marcado por la lucha y la perseverancia de los pueblos y nacionalidades indígenas en busca del reconocimiento del derecho a una educación propia y a la valoración de su diversidad cultural. Para referirse el proceso histórico de la institucionalización de la educación intercultural en el Ecuador, necesariamente se debe contemplar la ruta de las exigencias desde los pueblos y nacionalidades indígenas gestadas para el reconocimiento de la interculturalidad y la implementación de lo que hasta hoy está en vigencia como es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Para la revisión de la normativa y políticas que configuran la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, se contemplan tres momentos históricos, considerados como períodos de referencia relevantes en el proceso de la institucionalización de este sistema educativo.

Los tres momentos considerados son: Las experiencias previas de educación dirigida a poblaciones indígenas y procesos propios autogestionados por los pueblos y nacionalidades indígenas, la Constitución del 1979 donde se da el primer reconocimiento a la diversidad cultural y la constitución del 2008 vigente hasta la actualidad.

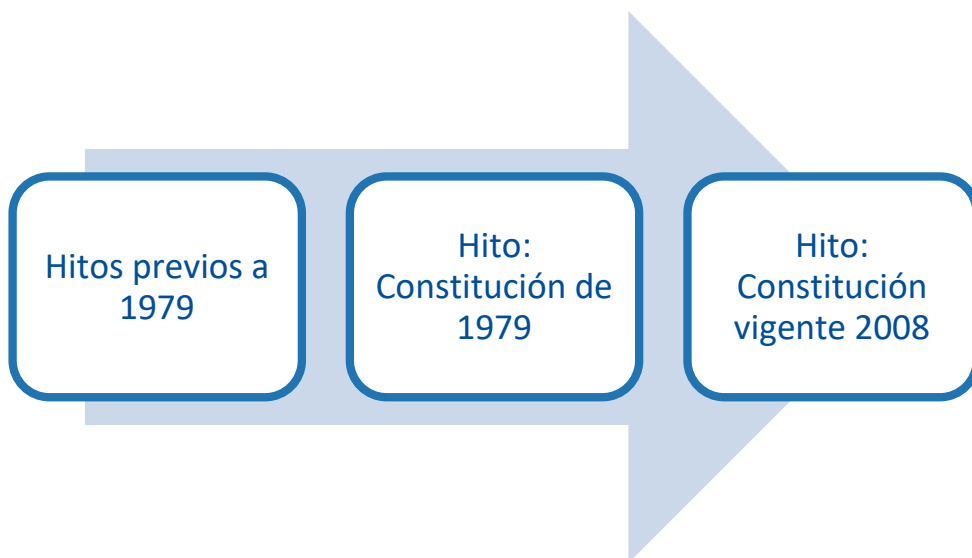
Comenzando con las experiencias iniciales de educación dirigida a las poblaciones indígenas, se explorarán las luchas y los logros del movimiento indígena en la búsqueda por una educación que contemple sus propias cosmovisiones y principios.

La Constitución de 1979 marca un hito importante, ya que supuso el primer reconocimiento oficial de la diversidad cultural en el país. Esta etapa fue un punto de inflexión que abrió la puerta al reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas en el sistema educativo, sentando las bases para el desarrollo de la EIB en las décadas posteriores.

Más adelante, es en la Constitución de 2008 donde se incorpora el reconocimiento de los derechos colectivos y a la Educación Intercultural Bilingüe. Esta Constitución no solo reconoció la diversidad cultural y lingüística existente en el país, sino que también estableció un marco legal que expresa la inclusión de la EIB como un componente esencial del sistema educativo.

Ilustración 4.

Histórico de la institucionalización de la educación intercultural en el Ecuador



4.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A POBLACIONES INDÍGENAS ANTES DE 1979

Sin retroceder mucho en el tiempo, la conformación del Estado nacional en Ecuador está vinculado a la historia de la conquista española y sin considerar las especiadas de la región el Estado no toma en cuenta la diversidad de los pueblos y nacionalidades indígenas originarios, su autonomía y autogobierno y se definió un solo Estado con una estructura común homogenizante orientada a mantener la dominación tanto económica, política, social y cultural.

Por otra parte, las comunidades indígenas en Ecuador se han auto reconocido como entidades territoriales con poblaciones y gobiernos autónomos, unidos por una rica cultura, tradiciones, historia e identidad que se han manifestado a lo largo de la historia a través de sus lenguas propias.

De esta manera, los efectos homogenizante esperados en este contexto tuvieron un revés. La globalización, al debilitar las fronteras nacionales, puso en evidencia el carácter histórico y arbitrario con el cual se construyeron y consolidaron los Estados nacionales sobre la base de la negación de la pluralidad cultural. La correspondencia entre un territorio, una cultura y una lengua como modelo y formato de representación nacional comenzó a desmoronarse como producto de la cada vez más acelerada circulación de bienes materiales, pero también de objetos y discursos culturales que posibilitaban nuevas formas de conocer y reconocerse más allá de los límites locales (Corbeta, et al., 2018).

El origen de la educación pública en el Ecuador es acuñada por la Iglesia, que implanta la educación como mecanismo de evangelización. En este contexto la Educación dirigida a la población indígena en el país, obviamente estuvo impulsada en sus inicios por la Colonización española dirigida hacia la región latinoamericana; por tanto, desde la Corona española, la conquista, la evangelización y la educación iban de la mano (Elliott, 2006). La Monarquía española regulaba los procesos civilizatorios mediante las Leyes de Indias, como el instrumento que imponía normas de tipo religiosa, jurídica, económica y moral.

“Al propio tiempo que la Iglesia se ocupaba con ejemplar solicitud y amorosos desvelos en la enseñanza de los naturales, mestizos y españoles pobres o huérfanos, atendía a otra necesidad, tan importante como aquella: la de formar sacerdotes que repartieran el pan de la doctrina sagrada a los mismos indígenas” (Tobar Donoso, 1953).

Hasta mediados del siglo XIX la educación en Ecuador era considerada un privilegio de las clases dominantes y no un derecho de todas las personas, cuya responsabilidad la tenía principalmente la Iglesia (Quintero, 1978).

Desde las luchas indígenas surgidas por los años 1940 y la influencia de las iniciativas tempranas de la educación popular en Latinoamérica se sientan las bases para la

institucionalización del derecho público a la educación (Torres, 1985). Se amplía el alcance con programas de alfabetización y políticas de educación dirigidas a las poblaciones menos favorecidas del Ecuador.

En este periodo se instituyen importantes iniciativas privadas autogestionada por los propios pueblos y nacionalidades indígenas de educación bilingüe y que son sustentadas por el sector más progresista de la Iglesia católica o llamada sector de la teología de la liberación, estos procesos educativos contemplan integrar aspectos socio culturales pertinentes a las identidades indígenas (Müller, 2018). Simultáneamente en el país también se manifiestan los primeros procesos de educación popular, al respecto las experiencias más relevantes se señalan a continuación.

La Federación Ecuatoriana Indígena (FEI) creada en 1944 en el Cantón Cayambe conforma las primeras escuelas indígenas sin la aprobación del gobierno ecuatoriano y en condiciones de clandestinidad lideradas por la indígena Dolores Cacuango. Ella llevó a cabo una ardua lucha por los derechos a la identidad, tierra, educación indígena. Es considerada la precursora de EIB, como una educación que responde a la necesidades y realidades de los pueblos indígenas (Chisaguano, 2005). Estas escuelas luego se replicaron en otras provincias como Pichincha e Imbabura.

A parte de la iniciativa de las escuelas indígenas promovidas por Dolores Cacuango en la década de los cuarenta, surgieron otras iniciativas con la consolidación de la Federación de Centros Shuar creada en 1964. Se crea el Sistema de Educación Radiofónico Bicultural Shuar (SERBISH), como un modelo de educación intercultural, para la alfabetización y educación primaria en su propio idioma (Martínez, 2006).

A partir de los años 1950 y con la revolución liberal, liderada por Eloy Alfaro, que estuvo caracterizada por un libreto de reformas culturales conflictivas que, aunque significaban una apertura para la situación indígena, influyeron por la imposición de la educación universal, liberal y la separación de la iglesia católica y el estado (Peñañiel, 2017).

Durante este período, la defensa de las creencias y culturas encontró oposición por parte de las élites conservadoras, especialmente por la preocupación de la educación para grupos

excluidos. “La escuela cumplió un papel importante en los procesos de desclasificación étnicos y sociales, sobre todo en contextos urbanos”. Asimismo, la escuela como parte de la educación universal, tuvo estrategias para reproducir la separación social, especialmente por diferencias étnicas y de género (Goetschel, 2007).

El Instituto Lingüístico de Verano-ILV (1953-1981), amparado por el Ministerio de Educación procede a implementar procesos de asimilación, castellanización y evangelización a poblaciones indígenas. También preparan la formación de maestros, por lo que elaboran materiales educativos y religiosos que son traducidos al kichwa para llegar de manera más efectiva en la evangelización a la población indígena. En este mismo periodo y con fines similares se identifica a la Misión Andina, institución que con fondos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que con auspicio del gobierno nacional implementaron el programa de desarrollo rural en el que uno de los componentes es la educación, para lo cual se elaboran materiales didácticos en kichwa (Conejo Arellano, 2008).

Desde el sector de la Teología de la Liberación y a inicios de los años 60 se gestan varias experiencias de las comunidades eclesiales de base y de alfabetización de adultos inspiradas en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Monseñor Leónidas Proaño fundó las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (Fundación ERPE, 2021).

Posteriormente la dictadura militar que gobernó el país (1963-1966) procedió a prohibir el uso del idioma nativo kichwa y a cerrar bajo la fuerza represiva todas las escuelas autogestionadas por Dolores Cacuango y por los pueblos indígenas por considerarlas subversivas. Sin embargo, de modo clandestino en muchas comunidades se continuó con estas, alfabetizando a niños y adultos (Rodas, 1989).

Con el retorno a la democracia en el país a finales de los años 70, el Ministerio de Educación diseñó y ejecuta con apoyo de varias instancias el Subprograma de Alfabetización Bilingüe en el que participan la Universidad Católica, las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) y el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), este vendría a ser una de las primeras experiencias institucionalizadas de educación bilingüe en el que se produce material didáctico incluyendo la cosmovisión de los pueblos indígenas, más 1986 se cerró este programa por varios desacuerdos entre las instituciones participantes (Maldonado, 2022).

En convenio con el gobierno del Ecuador, la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), plantea el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) para la educación primaria y la elaboración de textos para el currículo comunitario (Valiente-Catter, 2008).

4.2. LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA CONSTITUCIÓN ECUATORIANA DE 1979

Este segundo periodo de análisis se contextualiza en los debates y propuestas que en toda América se generaron sobre la Educación Intercultural Bilingüe. Estas propuestas que por lo general contemplaban una educación enraizada en la cosmovisión de los educandos, eran abiertas a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (Zúñiga, et al., 1990). Aquí, es importante tomar en cuenta, que muchos grupos étnicos han retornado a sus prácticas ancestrales y valores culturales, a pesar de que, ya las habían dejado, por su involucramiento en la cultura occidental. Asimismo, la interacción con otros grupos étnicos ha sido retomada para hacer fuerza, en sus propuestas como conglomerado social.

La dimensión intercultural será analizada más adelante; sin embargo, ésta surge como respuesta a las demandas de los grupos indígenas y afroamericanos, de una educación más correspondiente con sus derechos tanto lingüísticos como culturales.

En el Ecuador el movimiento indígena y tras prolongados procesos de incidencia política consigue el reconocimiento estatal a los derechos formativos y a contar con un sistema de educación bilingüe, esto se ve plasmado al fin en la Constitución de la República del Ecuador de 1979, cuyo Art. 1 establece que se reconoce “El idioma oficial es el castellano. Se reconocen el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional”, así también en el Art. 27 se menciona que es deber primordial del Estado garantizar el acceso a la educación de todos los habitantes sin discriminación, esta será laica y gratuita en todos sus niveles y se señala que “en las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena, se utiliza, además el castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva”.

Posteriormente, en el contexto de esta misma Constitución, se emite el 12 de enero de 1982, el Ministerio de Educación promulgó el Acuerdo Ministerial 000529, mediante el cual se

oficializó la educación bilingüe y bicultural, estableciendo “en las zonas con población indígena predominante escuelas primarias y secundarias en las que se impartiría enseñanza en los idiomas kichwa y castellano, o en la lengua vernácula” de la comunidad. Al año siguiente, en 1983, se reformó el artículo 27 de la Constitución de la República, el cual estipula que “en los sistemas educativos de las zonas indígenas se debe utilizar como lengua principal el kichwa o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural” (Habound, et al., 2006, p. 12).

En 1986 debido a las reivindicaciones históricas de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador para el reconocimiento de sus derechos colectivos, se crea la Confederación de Pueblos y Nacionales Indígenas del Ecuador (CONAIE), que se ha constituido en el ente promotor de las propuestas indígenas de manera directa hasta la actualidad (Almeida, 1992).

Debido al fuerte liderazgo organizativo y político de la CONAIE, después de 22 años del cierre de las Escuelas de Dolores Caguango, con esa inspiración, en el gobierno de Rodrigo Borja Cevallos (1988), por primera vez en la historia del Ecuador, y siendo uno de los hitos más importantes en el avance de la EIB, se firma el convenio entre el Ministerio de Educación y la CONAIE. En él se presenta una propuesta educativa, orientada a que “las comunidades puedan ejercer mayores niveles de autonomía y soberanía con respecto a sus decisiones y proyectos, entre los que se encuentra la educación” (González, 2011, p.33).

Por otro lado, hay que señalar que a partir de este convenio, el 15 de noviembre de 1988, mediante decreto 2003, se reforma el Reglamento de la Ley de Educación, donde se institucionaliza la Educación Intercultural Bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación (DINEIB), contando con un Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, conformado por integrantes de las organizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas, para contribuir a las políticas públicas de fortalecimiento de la EIB. Más adelante, este Consejo será disuelto por las dificultades de coordinación con la DINEIB (Chisaguano, 2005).

Es importante considerar que paralelamente en esta década y como productos de las luchas de los pueblos indígenas la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en junio de 1989 se adoptó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Este dispositivo está vigente en

la actualidad y se ha convertido en un marco de referencia para el estudio, reconocimiento y definición de políticas a favor de los derechos de los pueblos indígenas de Latinoamérica.

En el caso de Ecuador y del 28 de mayo al 11 de junio de 1990, se produce el Primer Levantamiento Indígena de Ecuador, este acontecimiento obligó al gobierno nacional a dialogar sobre la Agenda de 16 puntos, siendo las principales demandas: la educación intercultural bilingüe, territorio y plurinacionalidad (Díaz Salazar, 2001).

Con base en las demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas para que el Estado reconozca y consolide el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), el 20 de abril de 1992, mediante la Ley Reformatoria a la Ley General de Educación Intercultural (Ley 150), publicada en el Registro Oficial No. 918, se decretó el reconocimiento y la descentralización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). En este contexto, el Artículo 2 de la ley describe a la DINEIB como una “organización técnica, administrativa y financiera descentralizada que garantizará la participación en todos los niveles e instancias de la administración educativa de los pueblos indígenas, en función de su representatividad” (Conejo, 2008, p. 69).

A partir de esta reforma, se fortaleció el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, enfocándose en la producción de textos y materiales educativos y didácticos alineados con la cosmovisión de las diferentes nacionalidades indígenas del país. Este proceso buscó garantizar una educación más inclusiva y pertinente para las comunidades indígenas, en concordancia con su identidad cultural y lingüística (DINEIB, 1993).

El debate sobre la diversidad cultural en el país y los alcances de la interculturalidad ha ido generando diálogos que refieren la necesidad del reconocimiento progresivo de las diversidades y su expresión. En este marco, en 1998 se llevó a cabo una reforma constitucional que incluyó el artículo 171 de la Constitución, el cual reconoce el derecho consuetudinario de las nacionalidades indígenas y garantiza el respeto a la diversidad cultural, a sus territorios o jurisdicciones, así como a sus propias autoridades (Chisaguano, 2005).

Posteriormente, en el año 2000, se consolidó la estructura educativa de las nacionalidades indígenas mediante la creación de direcciones de educación específicas. Esta nueva organización incluyó “16 direcciones provinciales, 6 direcciones por nacionalidades, 5

institutos pedagógicos, 7 institutos tecnológicos, 1,956 Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe (CECIBs) de educación básica y 100 CECIBs de bachillerato, que en conjunto atendían a una población estudiantil de 110,067 niñas, niños y jóvenes” (DINEIB, 2007, p. 17). Bajo este esquema, los pueblos indígenas comenzaron a participar de manera más directa en la toma de decisiones y en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en sus comunidades, respetando su identidad, cosmovisión e idioma.

Durante este periodo de análisis, resulta importante destacar la creciente demanda de los pueblos y nacionalidades indígenas de avanzar hacia la construcción de una sociedad plurinacional, una necesidad impostergable para el país. Este proceso cuestiona la concepción tradicional del Estado-Nación, originada en Europa, cuyas características históricas distan significativamente de las realidades de las naciones de América Latina. Este cuestionamiento buscaba comprender cómo una visión hegemónica de sociedad y cultura, basada en un paradigma monocultural eurocéntrico y occidental, ha influido en los procesos de escolarización de la población indígena. Históricamente, esta educación ha desconocido la diversidad social y cultural presente en el interior del Estado, perpetuando un modelo que excluye y desvaloriza las identidades indígenas (Arias-Ortega & Ortiz-Veloz, 2018).

Por otra parte, la EIB en América Latina surge como una reivindicación de los pueblos originarios, especialmente por el fortalecimiento de los movimientos indígenas y sus propuestas para el uso de su lengua y la incorporación de su cultura, conocimientos y valores tradicionales en los planes y programas de estudio y en el currículo escolar (López & Küper, 1999).

La EIB surge como respuesta a las demandas de los grupos indígenas y afroamericanos, de una educación más correspondiente con sus derechos tanto lingüísticos como culturales. De esta manera, por su parte, los pueblos indígenas también han tenido propuestas desafiantes, desde el punto de vista histórico, iniciativas propias que han permitido alcanzar logros, que sin su participación activa no hubiesen sido posibles (López, 2009).

A lo largo de este periodo el proceso de consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, se han desarrollado dinámicas paralelas entre el Estado y los pueblos indígenas, que en ocasiones convergen en una intención compartida de diseñar estrategias y mecanismos para hacer efectiva la interculturalidad en el ámbito educativo. Paralelamente,

emerge el debate sobre la Nacionalidad, planteado desde una perspectiva antropológica y política, enfocado en la resignificación de las culturas indígenas, un movimiento liderado principalmente por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE (Maldonado, 1988).

En los últimos años de la década del 90 se intensifica la crítica general a la narrativa oficial de la historia nacional, seguida de un enfoque conceptual que aborda las preguntas fundamentales desde los pueblos indígenas del país: "¿Por qué somos nacionalidades?" y "¿Cuántas nacionalidades existen en el Ecuador?" (Simbaña, 2021).

4.3. PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL MARCO DE LA CONSTITUCIÓN VIGENTE

El tercer periodo de análisis está orientado a identificar los alcances y avances en la Constitución del 2008 y el marco legal vigente en la construcción de un Estado plurinacional, su territorialidad, cultura y el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe con pertinencia. Por esta razón es necesario realizar en primer lugar, un cotejo epistemológico, que permita comprender los orígenes de la interculturalidad y su proyección hacia la plurinacionalidad.

Con la nueva Constitución de la República del Ecuador de 2008, se produjo un cambio significativo en el reconocimiento y la promoción de la diversidad cultural y la plurinacionalidad en el país. Esto se refleja en varios artículos clave:

Artículo 1: Este artículo establece que Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional. Esto significa que el país reconoce y valora la existencia de múltiples culturas y naciones indígenas dentro de su territorio. Este reconocimiento es fundamental para la comprensión de la identidad y la diversidad cultural de Ecuador.

Artículo 380, Numeral 1: Este artículo establece que una de las responsabilidades del Estado es velar por la identidad plurinacional y pluricultural de Ecuador. Esto implica la protección, preservación y promoción de todas las expresiones culturales, incluyendo el patrimonio tangible e intangible, la memoria colectiva y los valores que conforman la identidad del país como nación diversa.

Artículo 347, Numeral 9: Este artículo reconoce el derecho a la educación intercultural en Ecuador. Establece que el Estado debe garantizar un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En este sistema, se utiliza la lengua principal de la nacionalidad respectiva como idioma de enseñanza, junto con el castellano como idioma de relación intercultural. Esto refleja el compromiso del Estado en promover una educación que respete y valore las lenguas y culturas indígenas, fomentando así la diversidad y la interculturalidad en el sistema educativo.

El Art. 57 también reconoce los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades y el numeral 14 garantiza el derecho a ser partícipe del sistema de educación intercultural bilingüe.

Por otra parte, está el derecho de los pueblos originarios, de su territorialidad y cultura de participar en la construcción de un Estado plurinacional, plasmado también en esta Constitución. Al respecto hay que mencionar que, si bien es un gran logro el reconocimiento de los derechos de los pueblos y nacionalidades en la carta magna, no se avanza en el ejercicio mismo de estos.

La Constitución de la República del Ecuador marcó un cambio significativo que desconfigura al Estado-Nación europeo, al menos desde una perspectiva legal y discursiva, “la plurinacionalidad es el intento de criticar al Estado Nación europeo e intenta abrir al Estado ecuatoriano hacia la diferencia. Se dirige hacia la colonialidad del poder propiamente dicho” (Philipp, 2012, p.136). Esta constitución incluye demandas históricas del movimiento indígena y sienta los principios de interculturalidad y plurinacionalidad del Estado (Cruz, 2013b).

Un año después de la aprobación de la nueva Constitución, el 29 de diciembre de 2009, el presidente Rafael Correa promulgó el Decreto Ejecutivo 196, que centralizó la administración del sistema de educación intercultural en el Ministerio de Educación. Este acto supuso un retroceso significativo en los avances logrados hacia la descentralización y la autonomía educativa de los pueblos y nacionalidades indígenas, al limitar su participación directa en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y generar críticas por contradecir el principio de plurinacionalidad establecido en la Constitución. Además, en febrero de 2009, se emitió el Decreto 1585, que eliminó la administración comunitaria de la EIB. Según Espinosa (2024), “con este decreto la DINEIB pierde su autonomía técnica, administrativa y financiera y pasa a ser parte de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con adscripción al Ministerio de Educación” (p. 328).

Más tarde en el 2011 el gobierno nacional emite la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, con la cual el Ministro de Educación funge como la única Autoridad Educativa Nacional y ejercerá la rectoría, regulación, inspección y evaluación del Sistema de educación intercultural bilingüe.

En 2018, mediante el Decreto Ejecutivo 445, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, encargada de supervisar a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, firmó un acuerdo entre el Gobierno Nacional y la CONAIE para reabrir las escuelas unidocentes y bidocentes que habían sido cerradas años atrás. Sin embargo, Muyolema (2018) enfatiza que esta acción "... no restituye nada. Al contrario, reafirma los principios esenciales que justificaron el despojo y el desmantelamiento sistemático de la EIB durante la última década" (p. 1).

Los planes de desarrollo del Buen Vivir (2009-2013 y 2013-2017) se basaron en los principios establecidos en la Constitución del Ecuador de 2008, especialmente aquellos relacionados con la descripción de la identidad pluricultural y multiétnica. Estos principios buscaban reconocer y valorar la diversidad cultural del país y se propone que sean incorporados en el sistema educativo nacional. Paralelamente en este periodo, el gobierno implementó iniciativas como las Unidades Educativas del Milenio (UEM), orientadas a proporcionar una educación eficiente y de calidad en todo el territorio ecuatoriano. Sin embargo, estas medidas generaron diversas tensiones y críticas en relación con los derechos educativos de las comunidades indígenas.

En el contexto de la Revolución Ciudadana, el proyecto de las Escuelas del Milenio se convirtió en una prioridad gubernamental, pero también trajo consigo el cierre masivo de escuelas comunitarias como parte del programa de Reorganización de la Oferta Educativa. Según Espinosa (2024), "durante el período de la Revolución Ciudadana, el gobierno prioriza el proyecto Escuelas del Milenio y miles de escuelas comunitarias son cerradas como parte del programa de Reorganización de la Oferta Educativa. Se evidencia una visión estandarizada y centralizada de la educación en donde las comunidades rurales deben adecuarse a la propuesta educativa homogeneizadora del Estado" (p. 329). Esta política ha sido señalada como una forma de homogenización que contradice el espíritu de interculturalidad y plurinacionalidad plasmado en la Constitución y en los Planes del Buen Vivir.

Más adelante, en 2018, se emitió el Decreto Ejecutivo 445, que creó la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SeEIB) con el propósito de devolver la EIB a los pueblos y nacionalidades indígenas y reabrir las escuelas comunitarias. Sin embargo, este decreto fue ampliamente criticado, ya que se consideró un nuevo ofrecimiento sin acciones concretas. Muyolema (2018) sostiene que dicho decreto “viola la legislación internacional sobre pueblos indígenas, que reconoce el derecho a la autodeterminación y a decidir qué tipo de educación queremos para nuestros hijos, y revive el rancio indigenismo estatal que decide por las nacionalidades, prolongando en el presente los legados del colonialismo” (p. 3). Desde esta perspectiva, las medidas adoptadas durante este período no sólo limitaron la autonomía educativa de las nacionalidades indígenas, sino que también perpetúan las estructuras coloniales de control y centralización en el sistema educativo.

Ante la exigencia del movimiento indígena “en un contexto de presión social y política, y en respuesta a uno de los diez pedidos que plantearon las organizaciones indígenas y como parte de las negociaciones” (Paucar, 2023, p. 1242) el gobierno nacional emite el decreto No. 671, el 10 de febrero de 2023, con la creación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, con el objetivo de restituir la EIB a los pueblos indígenas, otorgándole autonomía política, administrativa y financiera (Ministerio de Educación, 2023). Sin embargo, esta entidad quedó “adscrita” al Ministerio de Educación. Al respecto, Zenaída Yasacama, vicepresidenta de la CONAIE, señaló: “Ningún Gobierno nos ha entregado esta Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, ha sido una lucha histórica (...), pero ahora vemos que la Secretaría no es independiente, no tiene una autonomía pedagógica ni administrativa” (Confirmado.net, 2024).

A pesar de los esfuerzos por fortalecer el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIBE), su presencia en el territorio es limitada, concentrándose principalmente en la administración central. Para abordar esta deficiencia, se ha desarrollado una propuesta que contempla la creación de distritos interculturales bilingües, con el objetivo de descentralizar el sistema y mejorar el seguimiento de la implementación pedagógica en las comunidades. Aunque se han realizado avances en la planificación administrativa, incluyendo un modelo de gestión y una nueva estructura, la autonomía del SEIBE sigue siendo incierta. La implementación de estas reformas está sujeta a la aprobación ministerial y a la posterior transferencia de recursos y competencias. Mientras tanto, se están llevando a cabo esfuerzos colaborativos con

organizaciones y cooperación internacional para establecer prioridades y construir un plan de acción que impulse la transformación del SEIBE. En última instancia, la verdadera autonomía del sistema depende de la resolución de los aspectos administrativos pendientes.

En definitiva, la pérdida de la autonomía por parte del SEIBE contraviene la filosofía del Buen Vivir, que, según Villagómez y Cunha de Campos (2014), promueve una convivencia basada en el respeto a la diversidad y la interacción equitativa entre culturas. Esta situación dificulta el fortalecimiento de las particularidades de las comunidades indígenas y su participación en un diálogo intercultural que promueva el respeto mutuo y la equidad. Como plantea Morin (1999), desde una visión holística, se obstaculiza la construcción de una dinámica relacional en la que cada cultura se vincula con el conjunto social, y donde el bienestar colectivo se basa en la cooperación respetuosa, el diálogo intercultural y la construcción conjunta del Estado plurinacional. La recuperación de la autonomía del SEIBE se presenta, por tanto, como un paso crucial para avanzar hacia un modelo educativo que verdaderamente refleje los principios del Buen Vivir y la construcción de un Estado plurinacional basado en el respeto y la equidad.

CAPÍTULO 5.

TRAVESÍA DE SABERES: EXPLORANDO LA COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN ABYA YALA (AMÉRICA) Y LA NACIONALIDAD KICHWA DE PASTAZA EN LA AMAZONÍA

CAPÍTULO 5. TRAVESÍA DE SABERES: EXPLORANDO LA COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN ABYA YALA¹¹ (AMÉRICA) Y LA NACIONALIDAD KICHWA DE PASTAZA EN LA AMAZONÍA

Su voz (*de Dolores Cacuango*) era como una vibración del cosmos. Nadie podría dejarla de escucharla.

Raquel Rodas Morales

Para conocer y aprender sobre interculturalidad, es fundamental recordar que “cuando hace falta comprensión, nada es más práctico que un concepto, teoría, metáfora o analogía relevante” (De Souza Silva, 2001, citado en Quezada, 2012, p. 11). Esto requiere desarrollar una perspectiva integradora que permita reconocer y valorar las conexiones ocultas entre diversas culturas y enfoques.

Este estudio se centra en la riqueza y diversidad de las cosmovisiones de los pueblos indígenas de Abya Yala (América), con un enfoque especial en la nacionalidad Kichwa de Pastaza en la Amazonía. A través de la "travesía de saberes," se busca explorar y comprender las prácticas, conocimientos y creencias ancestrales que han sido transmitidos de generación en generación. Con esta travesía se pretende valorar y aprender de la interconexión entre la naturaleza, la espiritualidad y la comunidad que caracteriza a estas culturas milenarias. Además, se aborda cómo estos saberes pueden contribuir a soluciones sostenibles y a la resiliencia en un mundo cada vez más globalizado.

Por eso, con este capítulo se pretende explorar los planteamientos culturales específicos del contexto estudiado, con el fin de comprender, desde una visión crítica y sostenible, el proceso de institucionalización y puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe en la nacionalidad kichwa de la provincia de Pastaza, Ecuador.

¹¹ Abya Yala, significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento. Este término fue empleado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano (Cardona y Oliveira, 2022).

5.1. LA COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE ABYA YALA

La cosmovisión de los pueblos indígenas de Abya Yala, el nombre ancestral para América es entendida desde la complejidad histórica marcada por la invasión europea, el proceso de colonización y la diversidad cultural presente en este continente. La llegada de los europeos en el siglo XV marcó un punto de inflexión en la historia de los pueblos indígenas que habitan territorio americano generando un impacto en sus formas de vida y sistemas de creencias ancestrales. Para entonces, América albergaba una gran diversidad de pueblos indígenas, cada uno con sus propias tradiciones, lenguas y estructuras sociales. Civilizaciones como los mayas en Mesoamérica, los aztecas en la región que hoy es México y los incas en los Andes, destacaron por sus cosmovisiones únicas arraigadas en sistemas religiosos, políticos y filosóficos específicos (Ortiz, 2016).

La reciprocidad, la complementariedad, la correspondencia y la protección de la naturaleza son principios fundamentales que se manifiestan como elementos en común en las cosmovisiones indígenas a lo largo del continente americano. Estos conceptos reconocen la interconexión entre seres humanos, la tierra y los elementos de la naturaleza. La reciprocidad en la implicancia del equilibrio entre dar y recibir en las relaciones humanas y con la naturaleza. La complementariedad en la importancia de equilibrar opuestos para mantener la armonía. La correspondencia para revelar conexiones y similitudes entre diferentes niveles de existencia y la protección a la naturaleza, son fundamentos básicos que comparten las cosmovisiones de los pueblos indígenas de Abya Yala. Estos planteamientos reflejan la noción de que la tierra y sus elementos son seres vivos, ya sean humanos o no humanos, que merecen respeto y cuidado (De la Torre & Sandoval, 2004).

No obstante, la llegada de las misiones religiosas europeas en el proceso de colonización tuvo un impacto profundo en las cosmovisiones indígenas (Viveiros de Castro, 2014). Dichas misiones jugaron un papel significativo en la propagación del cristianismo y en la imposición de nuevas creencias y valores sobre las comunidades indígenas. Este proceso tuvo como consecuencia la pérdida a nivel generacional de las nociones más ancestrales de entender el mundo y un sincretismo religioso impuesto de manera forzada. Desde la perspectiva de la colonialidad del saber (Quijano, 2000), la llegada de las misiones religiosas representó un mecanismo de control cultural y subordinación, donde el conocimiento indígena fue subvalorado y subyugado por el conocimiento europeo. La imposición de una cosmovisión eurocentrista

resultó en la desvalorización de las cosmovisiones pre existentes, contribuyendo a la pérdida y desnaturalización de conocimientos ancestrales y formas de vida indígenas. Sin embargo, aun frente a múltiples procesos de despojo y colonialidad, existen cosmovisiones que han resistido junto a sus conocimientos y sus concepciones acerca de la relación entre los seres humanos y su entorno natural, así como los principios éticos y filosóficos que guían la vida en armonía (Lenkersdorf, 1997).

En el ámbito de los pueblos indígenas amazónicos, se revela una cosmovisión intrincada que va más allá de las divisiones entre lo humano y lo no humano. La ontología amazónica, según Viveiros de Castro (2009), trasciende las delimitaciones rígidas que a menudo caracterizan la visión occidental del mundo, y se sumerge en un universo en el que la agencia y la subjetividad son atribuidas a todos los seres, independientemente de su naturaleza.

Específicamente para los pueblos y nacionalidades amazónicas en Ecuador, la cosmovisión adquiere una relevancia que trasciende lo superficial y se arraiga profundamente en las raíces culturales y espirituales de estos pueblos. En particular, emerge como una narrativa esencial en el entendimiento y la promoción de un concepto intrínseco al tejido cultural indígena: el Sumak Kawsay, conocido también como el "Buen Vivir" (Hidalgo & Cubillo, 2021). Esta cosmovisión va más allá de una mera aspiración o ideal, es una comprensión holística de la existencia, donde la relación armónica entre los seres humanos y su entorno natural se considera un pilar fundamental para el florecimiento de la vida en todas sus dimensiones. No se trata de una noción aislada o abstracta, sino de una filosofía que se encarna en la interacción diaria con la tierra, el agua, los animales, las plantas y los elementos que componen la biodiversidad de la región. Esto implica el reconocimiento de la interdependencia entre los seres humanos y su ecosistema, y la necesidad de cuidar y respetar cada elemento.

5.2. LA NACIONALIDAD INDÍGENA KICHWA DEL PASTAZA, COSMOVISIÓN Y SU PROPUESTA DE VIDA

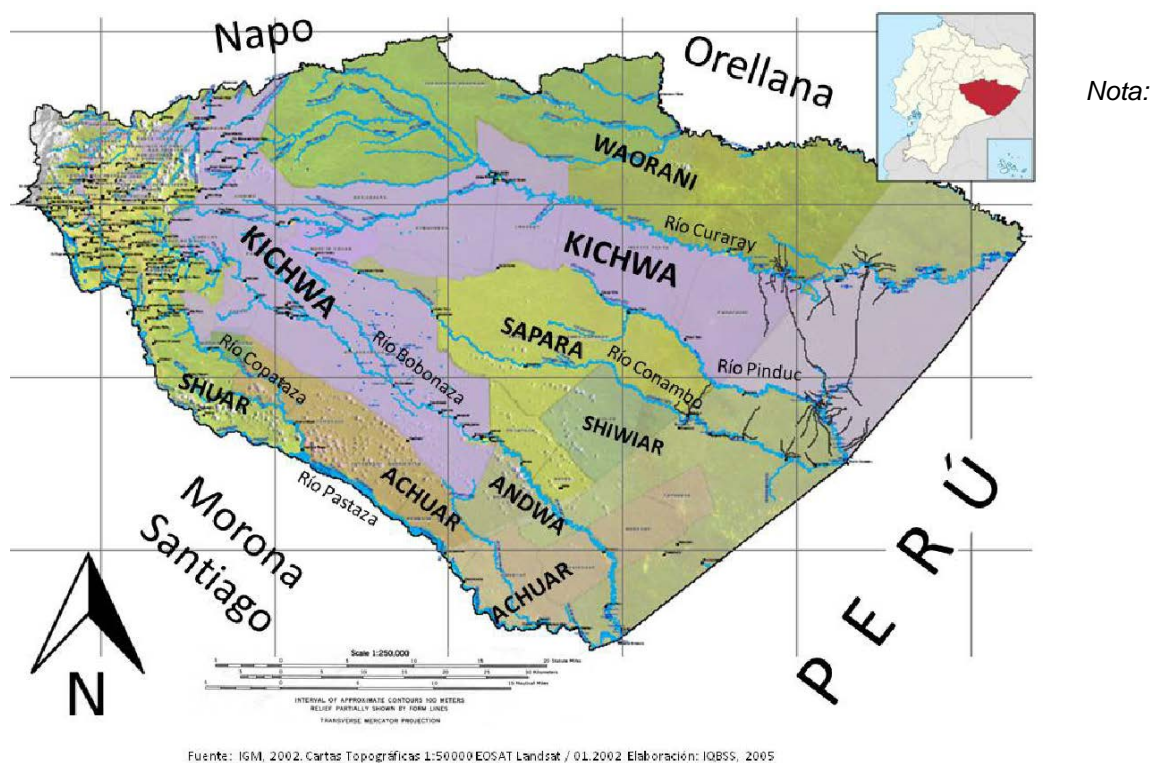
Pastaza Kikin Kichwa Runakuna (PAKKIRU) es como se autodefine la nacionalidad kichwa de Pastaza (en adelante PAKKIRU), está ubicada en la provincia de Pastaza que se encuentra en el centro de la región amazónica y destaca por ser el hogar del mayor número

nacionalidades indígenas de la amazonia, albergando a siete nacionalidades indígenas distintas: kichwa, waorani, shuar, achuar, andwa, Sapara y shiwiar (IKIAM, 2021).

El territorio de la Nacionalidad kichwa se extiende desde las laderas andinas de la Cordillera Real, en las cabeceras del río Anzu, hacia la llanura amazónica, delimitado por los ríos Curaray y Cunchinyaku al norte, y los ríos Copataza, Capahuari e Ishpingo al sur. Limita al oeste con Perú. Si bien una pequeña porción (menos del 0.7%) se encuentra en las provincias de Napo y Morona Santiago, se ubica principalmente en la provincia de Pastaza, abarcando los cantones de Arajuno, Pastaza, Mera y Santa Clara.

Ilustración 5.

Territorio de la Nacionalidad kichwa de Pastaza



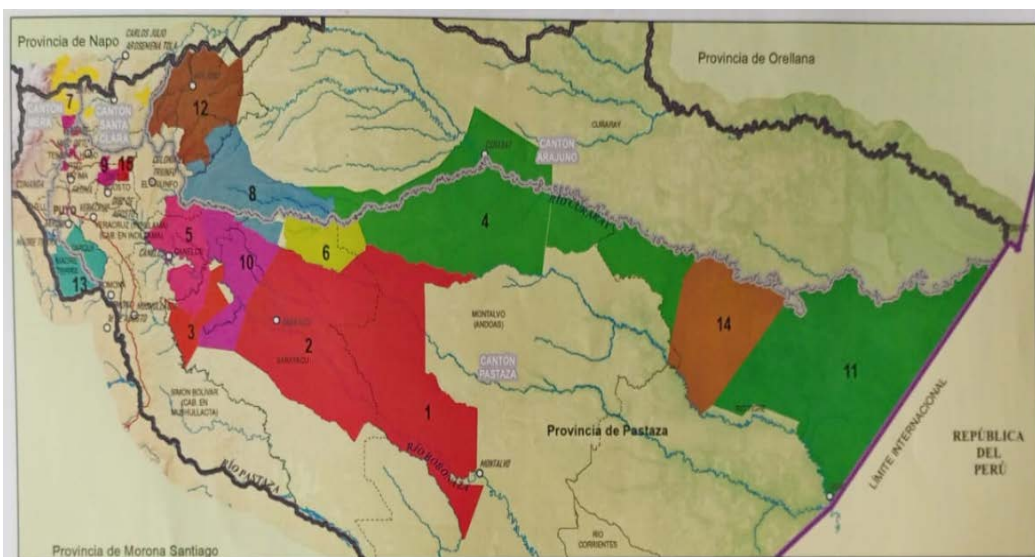
Adaptado del Instituto Quichua de Biotecnología Sacha Supai. 2005

La nacionalidad kichwa ubicada en la zona centro-sur de la provincia, a lo largo de los ríos Arajuno, Curaray, Bobonaza, Pindo, Anzu y Puyo, se compone de 16 pueblos y 250

comunidades tanto en las zonas rurales como en enclaves urbanos. El territorio que ocupan abarca 1,624,778 hectáreas y obtuvo el reconocimiento de propiedad colectiva en 1992, marcando así un lazo fundamental entre el pueblo kichwa y su tierra ancestral en términos legales. Esta tierra, con una historia arraigada en el tiempo, se considera un espacio vital, modelado por las experiencias históricas y las conexiones intrínsecas entre el pueblo kichwa y su entorno (IKIAM, 2021).

Ilustración 6.

Distribución de los pueblos que conforman la Nacionalidad kichwa



Nota:

Adaptado de Diagnóstico estratégico y zonificación del territorio de la Nacionalidad Kichwa de Pastaza-PAKKIRU de Segarra, P., Vega, S., Calapucha, S. & Tanguila, J.(2022, p.16).

5.3. LUCHAS HISTÓRICAS DE LA NACIONALIDAD KICHWA DE PASTAZA

La Nacionalidad Kichwa ha sido protagonista de una lucha histórica por sus derechos colectivos y la defensa de sus territorios, logrando importantes hitos que han fortalecido su identidad y unidad. Entre los logros más destacados se encuentra la titulación del territorio en 1992, obtenida a través de la emblemática marcha “Allpamanta Kawsaimanta Jatarishun”, que marcó un precedente en la reivindicación territorial (PAKKIRU, s.f., párr. 3).

En el ámbito educativo, fueron pioneros en gestar procesos de educación bilingüe, garantizando que niños, niñas y adolescentes en las comunidades puedan acceder a un aprendizaje que respete y fortalezca su lengua y cultura y exigir al Estado el reconocimiento de un sistema de educación bilingüe manejado por los pueblos indígenas (Ortiz ,2014).

Asimismo, el fortalecimiento de la organización comunitaria ha sido clave, con hitos como la formación de Federación Independiente del Pueblo Shuar del Ecuador (FIPSE), creada en 1963, la Federación de Centros Indígenas de Pastaza (FECIP) en 1979, la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza, conocida como OPIP en 1980, desde donde se desencadenaron acciones colectivas en busca de la legalización de territorios indígenas. Entre estas acciones, destacan las históricas demandas por el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos y su autodeterminación. (Ortiz, 2021).

En 1989, el pueblo kichwa de Pastaza exigió que Ecuador se reconociera como un Estado plurinacional e intercultural, y que se atendieran sus demandas relacionadas con el acceso a la tierra y la eliminación de formas precarias de trabajo en haciendas. Sin embargo, no fue hasta 1992, como resultado de la emblemática marcha "Allpamanda, Causaimanda, Jatarishum", que las organizaciones de base de la OPIP lograron la titulación mayoritaria de sus territorios ancestrales con títulos colectivos. Este logro marcó un giro para el pueblo kichwa de Pastaza, evidenciando su resistencia a las imposiciones coloniales y capitalistas que habían perdurado en su territorio a lo largo de los siglos (Ortiz, 2021).

Posteriormente la coordinación de los Pueblos Kichwas de Pastaza en el 2015 y finalmente, en 2023, la consolidación de PAKKIRU. Estas organizaciones han sido vitales en la defensa del territorio, en detener la expansión de la frontera agrícola en zonas indígenas y en la lucha contra el extractivismo. (Hidalgo & Cubillo, 2019).

5.4. COSMOVISIÓN E IDENTIDAD DE LA NACIONALIDAD KICHWA

Los orígenes del pueblo kichwa de Pastaza se describen mediante una alusión mítica que narra su descendencia de los Tayak, seres sobrenaturales con saberes míticos (Trujillo, 2001). Según esta narrativa, los Tayak llegaron desde el lugar donde el cielo y el mar se encuentran; algunos ingresaron por el río Napo, mientras que otros lo hicieron por el río Bobonaza. En un tiempo

donde todos los seres se entendían como si se tratase de un mismo idioma con raíces cósmicas emparentadas, desde la mitología se refleja la profunda conexión espiritual del pueblo kichwa con su entorno y su historia.

La cosmovisión kichwa se organiza en tres dimensiones: el awa pacha o mundo de arriba (cielo); el kay pacha o mundo de aquí (tierra); y el uku pacha o mundo de abajo (subsuelo). En el awa pacha reside el origen de la energía vital, así como otras fuerzas que dan lugar a los vientos, nubes y lluvias. En el kay pacha se desarrolla la vida de las personas, los animales y las plantas, mientras que en el uku pacha habitan los espíritus protectores, quienes proveen conocimientos, poderes y fuerzas esenciales para proteger a las personas y el territorio. Estas fuerzas garantizan la supervivencia en la selva y preservan el equilibrio vital del pueblo kichwa (Ortiz, 1991).

La cosmovisión del pueblo kichwa de Pastaza se basa en la concepción del Sumak Kawsay, la cual fue planteada originalmente por los Runakuna de la provincia de Pastaza a inicio de los años noventa, y se encuentra estrechamente ligada al principio de la autodeterminación (Ortiz, 2021). Esta perspectiva interpela la visión dominante anclada en la lógica del capitalismo extractivo que convierte a la naturaleza en materia prima y mercancía. De manera que, los kichwa de Pastaza con esta propuesta de vida cuestionan radicalmente el proyecto de Estado Nación.

Desde la perspectiva de este pueblo, los principios del Sumak Kawsay abren la posibilidad de una coexistencia armónica entre la comunidad y la naturaleza. Según la descripción de Macas (2010), Sumak representa la plenitud, lo sublime, lo excelente, lo magnífico y lo hermoso, mientras que Kawsay se refiere a la vida dinámica y cambiante. En este sentido, el Sumak Kawsay representa una vida en plenitud, una vida de excelencia tanto material como espiritual, expresada a través de la armonía y el equilibrio tanto internos como externos de la comunidad.

Para Viteri (2003), el Sumak Kawsay constituye una filosofía de vida fundamentada en un entramado de relaciones sociales, políticas, económicas, ambientales y espirituales que representa el ideal de vida, una condición de existencia exenta de carencias, una realidad armónica, deseable e ideal, que está estrechamente relacionada con un componente espacial (territorio) y un orden moral, ético y espiritual. Esta noción guía el estilo de vida de los pueblos indígenas, regulando las relaciones humanas en base a principios de igualdad, comunidad y

reciprocidad, nutriéndose además del diálogo constante con la naturaleza y su dimensión espiritual (Vásquez, et al., 2021).

Ilustración 7.

Vista panorámica de la Selva Amazónica



Nota: Adaptado de Diagnóstico estratégico y zonificación del territorio de la Nacionalidad Kichwa de Pastaza-PAKKIRU de la portada, 2022.

Para el pueblo kichwa de Pastaza, la materialización del Sumak Kawsay (buen vivir) se alcanza a través de sistemas y formas comunitarias que lo sustentan. Los elementos de este sistema incluyen al ayllu, que se traduce en la familia extendida, y el randi-randi, una práctica concreta de vida basada en la reciprocidad y la redistribución. El principio del Sumak Allpa (tierra sin mal) confiere significado al territorio compuesto por bosques cuya fertilidad es resguardada por la guardiana Nungulli (espíritu femenino de la tierra); la flora y fauna protegidas por Amazanga, quien instruye a los individuos en la caza sostenible; y los ríos y lagunas resguardados por Awa Pacha (fuerzas que originan vientos, nubes y lluvias). En consonancia con esta perspectiva, las comunidades se organizan en dos grandes zonas ecológicas: Los bosques o Sacha y los ríos y lagunas o Yaku (Hidalgo & Cubillo, 2019).

Ilustración 8.

Artesanía de cerámica



El sistema económico ancestral del pueblo kichwa de Pastaza se basa en la caza y la pesca, responsabilidades que recaen en los hombres, mientras que las mujeres participan en la agricultura mediante tres sistemas: chakras (cultivos anuales diversos), ushun (cultivo de yuca y árboles frutales para alimentación a largo plazo, junto con especies como caoba y cedro para construcción) y purun que es una etapa de crecimiento del bosque que, junto con la chara, provee recursos alimentarios, medicinales, maderables y artesanales (Hidalgo & Cubillo, 2019).

Ilustración 9.

Diversos productos de la cosecha de la Chakra



Nota: Adaptado de Corporación de Asociaciones de la Chakra Amazónica, 2023.

El sistema de organización incluye áreas comunales llamadas purinas, donde las familias se trasladan en diferentes épocas del año para la caza, la pesca y la recolección. Además de servir como estrategia de control territorial, estas áreas permiten el intercambio de saberes, donde los más ancianos transmiten conocimientos y técnicas a las generaciones jóvenes, promoviendo la gestión sostenible de los recursos forestales y fluviales del territorio (Ortiz, 2016).

Ilustración 10.

Ceremonia tradicional de toma de guayusa y chicha



De esta manera, el Sumak Kawsay es una filosofía de vida profundamente arraigada en la cosmovisión de los pueblos kichwa de Pastaza. No solo es un concepto abstracto, sino que también se manifiesta en prácticas cotidianas, formas de organización social y económica, y la relación interconectada con la naturaleza y el entorno. Esta cosmovisión desafía la visión capitalista extractiva dominante y subraya la importancia de la coexistencia armónica entre seres humanos y su entorno material y espiritual (Hidalgo & Cubillo, 2019).

5.5. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y DE GOBIERNO DE LA NACIONALIDAD KICHWA

Las comunidades, asociaciones, comunas y pueblos Kichwa en la provincia de Pastaza son: Canelos, Curaray, Boveras, Arajuno, Santa Clara, Río Anzu, Sarayaku, Villano, San Jacinto,

Kawsak Sacha, Copataza, Pakayaku, San Ramón, Morete Cocha y Chico Copataza. Su organización consta de cuatro estructuras territoriales, cada una con funciones distintas.

1. El ayllu o grupo de parientes por consanguinidad, afinidad o ritualidad que estructuran una unidad social, económica y política dentro de la comunidad. El ayllu, como familia ampliada permite a cada uno de sus miembros el uso, acceso, manejo y control de los recursos de los cuáles depende para su vida. Es el núcleo de la estructura social en el territorio colectivo. Los ayllus tienen prácticas colectivas basada en los principios filosóficos del Sumak Kawsay o Buen vivir, tienen su propia concepción y manejo del territorio Sumak allpa mama, su propio sistema económico Sumak mirachina, sus propios conocimientos Sumak Sacha Runa Yachay Saberes y conocimientos Ancestrales y su propio autogobierno el Sumak Tantanakuy.

2. La Comunidad, que está conformada por distintos ayllus, que interactúan dentro del espacio territorial comunitario ancestralmente constituido.

3. Pueblos Ancestrales, que son las comunidades que integran los pueblos situados en las cuencas de los ríos y tienen como objetivos comunes el control y la administración del territorio intercomunitario.

4. PAKKIRU, que es la organización de la nacionalidad kichwa de Pastaza, que aglutina a los pueblos kichwas y comunidades indígenas de esta provincia.

Como se explica también en la página web de PAKKIRU, la base organizativa lo constituyen (...) los ayllukuna (familias), tenemos prácticas colectivas basadas en los principios de sumak allpa (territorio conservado), sumak mirachina (economía familiar), sumak kawsay (buen vivir), y sachá runa yachay (saberes ancestrales) y sumak tantanakuy autogobierno, nuestro territorio ancestral y vivo constituye un espacio de vida donde se desarrolla la cultura, la ciencia, educación intercultural, la cosmovisión, la tecnología, la economía, la medicina, el idioma, la identidad, la transmisión de los saberes, conocimientos ancestrales y el sostenimiento de la vida en interrelación con supay amu, seres espirituales protectores de la sachá (selva), urkukunas (montañas), yakukunas (ríos), pakchakunas (cascadas), allpa (tierra y subsuelo), wayra “aire), kuchakunas “lagunas”, Kawsak rumikuna (Piedras sagradas), kachikuna

(saladeros), animales y plantas que cohabitamos los seres humanos en el Kawsak Sacha – selva viviente. (PAKKIRU, s.f., párr. 2).

Ilustración 11.

Presidente y vicepresidenta de PAKKIRU en la actualidad



La presión del modelo colonizador e históricamente las políticas impulsadas por el Estado ecuatoriano han generado y continúan generando fuertes impactos en las condiciones de vida de las comunidades de PAKKIRU. Uno de los más devastadores es la promoción de actividades extractivistas en sus territorios, integrándolas al mercado internacional de productos como petróleo y minerales. Además, se impone una política de mercantilización los bosques. Estas políticas públicas vulneran los derechos a la soberanía territorial, autonomía, libre determinación y de consulta previa libre e informada (López & García, 2024).

En definitiva, el sentimiento que se genera con esta actitud política es como una tormenta implacable que arrasa con la vida y los recursos de las comunidades indígenas y que vulneran la soberanía, autonomía y el derecho a la autodeterminación de las comunidades afectadas.

PARTE II. DISEÑO Y MÉTODO

CAPÍTULO 6.
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y
PROCEDIMIENTO

CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PROCEDIMIENTOS

6.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se presenta el diseño de la investigación que se ha llevado a cabo para analizar la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe en la Unidad Educativa Amauta Ñanpi. Los capítulos previos (1, 2, 3, 4 y 5) han planteado las bases teóricas de este estudio, explorando cinco ámbitos centrales. En primer lugar, se han revisado los estudios existentes sobre la educación intercultural y se ha presentado una visión aclaratoria de los conceptos principales utilizados. También se ha realizado un recorrido histórico y legislativo por las políticas de educación intercultural en Ecuador. Además, se ha descrito la diversidad cultural y la cosmovisión de los pueblos indígenas de Abya Yala (América). A partir de este marco teórico se delinea la metodología que se utiliza para obtener información sobre la aplicación de la política en la práctica.

A continuación, se detallan los aspectos relacionados con el diseño de la investigación, los objetivos, las técnicas de recogida de información, los instrumentos que se han empleado para obtener los datos que se han analizado, la población participante y la muestra considerada para recoger la información.

6.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se ha descrito y analizado en la fundamentación teórica de esta Tesis Doctoral, la historia da cuenta de una larga relación de dominación entre el Estado y la institucionalidad occidental sobre los pueblos y nacionalidades indígenas en el Ecuador (Muyulema, 2022, p. 388). Esta desigualdad estructural ante la diversidad cultural del país se ha visto marcada por conflictos y reiteradas demandas sociales de las poblaciones indígenas que han sufrido violaciones de sus derechos, racismo y exclusión. El movimiento indígena ha tenido un papel crucial a lo largo de la historia movilizándose por el reconocimiento de sus derechos colectivos.

La educación intercultural es una demanda principal del movimiento indígena del país que ha tenido experiencias iniciales de educación bilingüe que datan desde 1940 (Rodríguez,

2018). Estos procesos fueron impulsados tanto por iniciativas indígenas particulares como por organizaciones internacionales.

Como se ha detallado en páginas anteriores, en los años 40 las luchas indígenas y las iniciativas de educación popular impulsaron las primeras experiencias de educación intercultural bilingüe. Se destacan las actuaciones de la formación de la Federación Ecuatoriana Indígena (FEI) y las escuelas indígenas de Dolores Cacuango en el cantón Cayambe. Sin embargo, en 1963, la dictadura militar del general Ramón Castro Jijón reprimió estas iniciativas y prohibió la enseñanza de la lengua kichwa (López, 2020).

Desde la década de 1960, se establecieron las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) con el objetivo de promover la educación en las comunidades indígenas. Hacia finales de los años 70, con el retorno a la democracia, se creó el Subprograma de Alfabetización Bilingüe, en colaboración con la Universidad Católica y con el apoyo financiero de la UNESCO (Proaño, 2018).

Durante los años siguientes se fundaron diversas escuelas indígenas, como las ubicadas en Simiatug (Bolívar), el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, el programa Chimborazo Caipimi y las escuelas bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana-FCUNAE (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

Después de varias décadas llevándose a cabo estas experiencias pioneras, desarrolladas en respuesta a la falta de atención del Estado en el ámbito educativo hacia las nacionalidades y pueblos indígenas, las diferentes organizaciones indígenas de la sierra y la Amazonía ecuatoriana se fueron fortaleciendo como propuestas educativas propias, estableciendo sistemas educativos comunitarios basados en sus culturas y lenguas.

A lo largo de varias décadas estas experiencias pioneras, surgidas como respuesta a la falta de atención del Estado a las necesidades educativas de las nacionalidades y pueblos indígenas, se consolidaron como propuestas alternativas.

Las demandas del movimiento indígena de reconocimiento de la Educación Intercultural efectivizan la institucionalización de la DINEIB en 1988. En este año se logró el soporte legal

demandado por los pueblos indígenas, constituyendo esta instancia en una nueva Secretaría de Estado (Quichimbo et al., 2023). Pero el hito histórico de la institucionalización de la educación intercultural dentro del Estado nacional también era parte de los planteamientos políticos de las organizaciones indígenas del país. Buscan, además, de una educación que refleje su identidad, el reconocimiento del Estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional.

Años después y como parte de esta lucha histórica, el movimiento indígena logró que en la Constitución de la República del Ecuador (2008) en los Art. 1, 57 y 380 se reconociera la interculturalidad y plurinacionalidad del Estado ecuatoriano.

La Institucionalidad para la educación intercultural bilingüe también es posicionada en la nueva Constitución (2008), en el Artículo 57, en sus apartados 12, 14 y 21, que establecen la obligatoriedad del Estado a desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Pero el reconocimiento jurídico en sí mismo no es igual a la práctica. La educación intercultural es un proceso que requiere la participación de la población implicada. El resultado es una política educativa nacional que asimila a los pueblos indígenas para establecer un sistema unificado y homogéneo.

A pesar de la creciente aceptación del estado como multiétnico y transcultural, la EIB para la Nacionalidad Indígena Kichwa de la Provincia de Pastaza enfrenta desafíos significativos. La condición de igualdad, fundamental para la viabilidad de la multiétnicidad, aún no se ha materializado completamente, evidenciando un desamparo estatal que impacta directamente en la efectividad y sostenibilidad de la EIB.

En este contexto, surge la problemática central de esta investigación que trata de estudiar cómo se manifiesta y afecta la desigualdad estructural en la experiencia de Educación Bilingüe de la Nacionalidad Indígena Kichwa en la provincia de Pastaza. La histórica situación de inferioridad, exclusión y opresión de este colectivo ha generado un escenario donde la EIB, al

parecer, no ha logrado alcanzar su pleno potencial como herramienta de empoderamiento y preservación cultural.

Ante lo expuesto, la organización del pueblo Kichwa de Pastaza, PAKKIRU, ha procurado el fortalecimiento de relaciones técnico-políticas con el Estado para incidir a disminuir la discriminación socio cultural, dada las relaciones asimétricas con la cultura dominante mestiza que tiene el prestigio y predominio. Históricamente estos modelos socio culturales (moderno occidental y las comunidades indígenas) se han contrapuesto manteniendo relaciones de conflicto, los mismos que también se dieron por la lucha contra la discriminación en el ámbito educativo para la población Kichwa.

Esta investigación pretende aproximarse al análisis del surgimiento y el proceso de implementación del sistema oficial de educación intercultural bilingüe en una de las unidades educativas de educación intercultural más representativas de la provincia Pastaza, la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi con el propósito de identificar los principales logros, dificultades y desafíos de esta propuesta educativa, así como los encuentros y desencuentros de los dos modelos culturales implícitos en sistema oficial de educación que reciben los niños y niñas y su repercusión en la nacionalidad kichwa de Pastaza.

Con este estudio se pretende desentrañar las diversas perspectivas que rodean al Sistema SEIBE. Se trata de realizar un análisis sobre cómo las políticas de interculturalidad en la educación están siendo aplicadas y desarrolladas en este contexto particular. Un aspecto crítico de nuestro análisis será evaluar el impacto que estas políticas tienen en la formación de la identidad de la nacionalidad objeto de este estudio.

Se espera que este trabajo y sus hallazgos contribuyan a facilitar las complejas relaciones de reconocimiento y negación en contextos de diversidad cultural con el Estado Ecuatoriano.

Las preguntas centrales que guían esta investigación y que organizan el estudio de casos, son las siguientes:

- ¿Cuáles son las características generales del modelo implementado de la educación intercultural bilingüe, los alcances y la incidencia en el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad del pueblo kichwa de la provincia de Pastaza?

- ¿Cuáles son las percepciones del impacto, la pertinencia y debilidades de la práctica educativa intercultural en la UECIB Amauta Ñanpi?

- ¿Cuál es el proceso de la práctica para la enseñanza aprendizaje y la retroalimentación de saberes culturales?

- ¿Cuál es el mecanismo de Interrelación de la UECIB Amauta Ñanpi y el Pueblo Kichwa de Pastaza (a través de PAKKIRU)?

6.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general del estudio fue analizar el proceso de institucionalización y de puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe, para vislumbrar sus alcances, limitaciones y desafíos en la experiencia vivida por la población kichwa de la provincia de Pastaza (Ecuador).

Los **objetivos específicos** del estudio:

- Identificar las percepciones y representaciones sobre el impacto y la pertenencia del SEIBE, a fin de valorar el posicionamiento y la funcionalidad de la educación intercultural bilingüe como política de Estado hacia un proyecto de sociedad plurinacional.
- Analizar la funcionalidad del marco curricular y dispositivos pedagógicos de la educación intercultural bilingüe y su contribución al fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza.
- Identificar la adecuación existente de los niveles de coordinación y vinculación entre el SEIBE (Escuela), la Comunidad y la nacionalidad Kichwa de Pastaza.

Estos objetivos específicos establecieron la estructura de la investigación, definiendo las categorías de análisis que se emplean en el estudio empírico desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, así como las herramientas de recolección de datos que se consideraron más apropiadas para estos enfoques.

Hipótesis

Las hipótesis planteadas en este estudio fueron las siguientes:

- Hipótesis 1: se reproducen las nociones hegemónicas de la cultura dominante desde y a través de la institucionalidad.
- Hipótesis 2: existe una falta de acciones concretas que den cumplimiento a las normas y políticas (legislativas, curriculares, formativas, ...) que dificulta el reconocimiento y la igualdad intercultural en la escuela del siglo XXI.

6.4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La República del Ecuador está formada por 24 provincias, una de las cuales constituye el objeto de estudio de esta Tesis y es Pastaza. Está situada en la zona geográfica conocida como región amazónica, al nororiente del país y cuya capital administrativa es la ciudad de Puyo, la cual además es su urbe más grande y poblada.

Ilustración 12.

Ubicación de la Provincia Pastaza en el mapa de Ecuador



Nota: Adaptado de: <https://sil.pastaza.gob.ec/blog/componentes/componente-territorial/sistema-de-ordenamiento-territorial/cantones/>

La provincia de Pastaza se ubica en el corazón de la Amazonía ecuatoriana, al este del país. Limita al norte con las provincias de Napo y Orellana, al sur con la provincia de Morona Santiago, al este con la República del Perú y al oeste con la provincia de Tungurahua. Pastaza, es la provincia más extensa del Ecuador con 29.641,37 km², posee como capital administrativa y ciudad más poblada a Puyo.

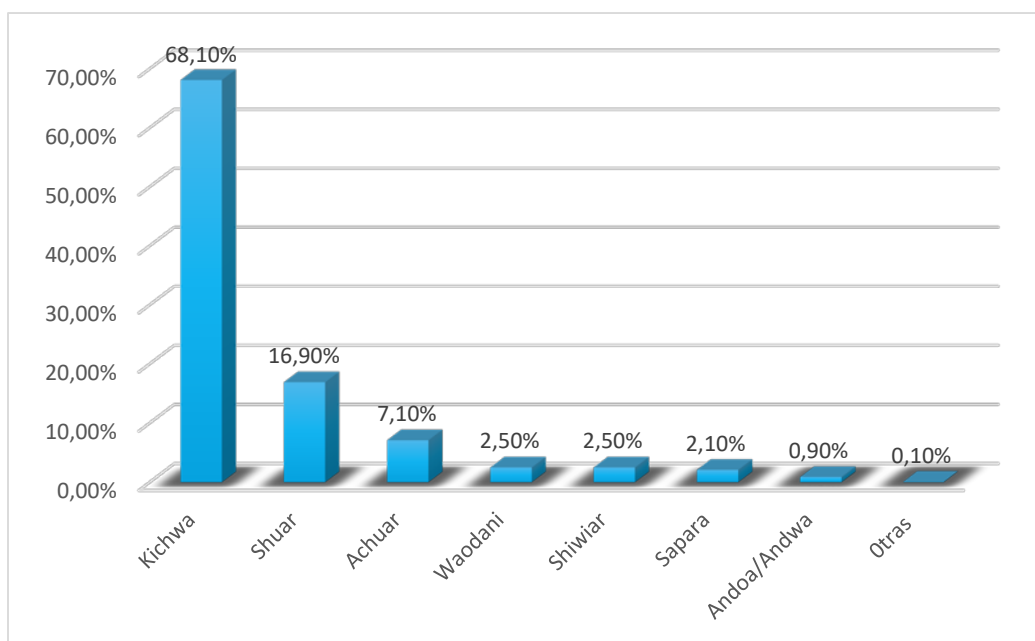
Pastaza destaca por su exuberante naturaleza, alberga una rica biodiversidad. Se caracteriza por sus vastas extensiones de bosque, ricas en recursos hídricos, flora y fauna. No obstante, este ecosistema ha sufrido una degradación progresiva en los últimos años, principalmente debido a la deforestación y la contaminación de las aguas de los ríos. Diversas actividades humanas han contribuido a la degradación del suelo.

Pastaza, a pesar de ser la provincia más extensa del Ecuador, se caracteriza por una baja densidad poblacional del 3,77 hab/km², representando solo el 0.66% del total nacional. Según el último censo del INEC (2022), la provincia cuenta con 111.915 habitantes. La población de hombres representa (55.042) el 49.18% y la mujeres 56.873 el 50.82%, mostrando una distribución casi equitativa entre ambos sexos.

Además, alberga una rica diversidad cultural, la población indígena representa alrededor del 50,83% (56.887) del total provincial, siendo el hogar de siete de las 14 nacionalidades indígenas del Ecuador: Kichwa 68,0%, Shuar 16,9%, Achuar 7,1%, Shiwiar 2,5%, Waorani 2,5%, Sapara 2,1%, Andwa 0,9%, y otras nacionalidades 0,1% (INEC, 2022).

Ilustración 13.

Diversidad cultural de la Provincia Pastaza



El 81,46% de la población indígena está distribuida en el área rural (47,115 personas), mientras que el 18,54 % restante; es decir 10,544 habitantes, se concentra en el área urbana (INEC, 2022).

Tabla 1.*Población Indígena Urbano –Rural*

Área	Población	Porcentaje
Rural	46.343	81,46%
Urbana	10.544	18,54%
Total	56.887	100%

Las provincias de la Amazonía presentan valores altos de desnutrición crónica en menores de 2 años de identificación indígena. Pastaza con el 19,92% representa el porcentaje más alto del país.

La población se concentra mayoritariamente en la edad laboral (15-64 años), con un 60,76% que podría contribuir al desarrollo económico de la provincia. La población económicamente activa (PEA) representa el 52% (58.200 habitantes), según lo reportado por el INEC (2022). Sin embargo, la provincia representa un panorama laboral complejo, con un 13,8% de la población con empleo adecuado, 16,8% con subempleo, 37,3% con empleo no remunerado, 30,2% con otro empleo no pleno y 1,6% desempleada (INEC, 2022).

Esta provincia cuenta con 295 establecimientos educativos distribuidos en sus cantones, según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC) para el período 2022-2023. Si bien la mayoría de las instituciones (187) se encuentran en el área rural, el cantón Pastaza concentra la mayor población estudiantil (76,46%). En total, la provincia alberga a 35.799 estudiantes, de quienes el 55,87% se ubica en la zona urbana. La diversidad cultural de Pastaza se refleja en su población estudiantil, donde el 43,33% (15.512 estudiantes) pertenece a diferentes nacionalidades indígenas. La mayor presencia de estudiantes de este grupo es para la nacionalidad Kichwa con 9.937 estudiantes (64,06%), seguido por la Shuar con 2.991 estudiantes (19,28%) y los Achuar con 1.519 (9,79%).

La provincia de Pastaza según el INEC (2022), presenta altos índices de pobreza¹², con un 69.70% de la población en situación de pobreza por ingresos y un 47.80% en pobreza extrema. La pobreza multidimensional es aún más generalizada, alcanzando el 84.90% de la población, y un 76.30% con una pobreza multidimensional extrema, evidenciando una profunda falta de acceso a servicios básicos y oportunidades.

La economía se basa principalmente en la prestación de servicios (16.19% provincial, 17.29% cantonal Puyo) y el comercio de productos locales (16.09% provincial, 14.99% cantonal Puyo), con la agricultura como actividad relacionada (INEC, 2022). La construcción y manufactura representan un porcentaje menor. La economía de las comunidades indígenas de la selva se basa principalmente en actividades tradicionales como la producción agropecuaria, la piscicultura, el turismo y la venta de madera. En la agricultura, se cultivan productos como plátano, yuca, naranjilla y caña. La crianza de tilapia en piscicultura es una práctica común en muchas comunidades.

6.5. POBLACIÓN PARTICIPANTE

En este estudio de tipo descriptivo, para seleccionar la muestra se llevó a cabo en primer lugar un análisis documental y explicativo, buscando los datos sobre la población del contexto objeto de estudio. Por ello, se puede destacar que los/as participantes, no pertenecen a una muestra representativa de la población en el sentido estadístico de la palabra, sino que han sido seleccionados/as teniendo en cuenta que fuesen personas que pudieran aportar información relevante a fin de encontrar explicación teórica a los fenómenos estudiados. La selección de la muestra se llevó a cabo de manera intencional y estratégica, centrándose exclusivamente en que fuesen parte de la comunidad educativa del caso investigado (Hernández Sampieri et al., 2014).

¹² Indicadores del INEC: Pobreza por ingresos: Menor a USD 88,72 mensuales per cápita. Pobreza extrema por ingresos: Menor a USD 50,00 mensuales per cápita. La Tasa de Pobreza Multidimensional (TPM) mide el porcentaje de personas que viven en hogares con carencias en áreas como educación (asistencia, acceso a la educación superior, logros educativos), trabajo (pensiones, empleo infantil, desempleo), servicios básicos (agua, saneamiento, recolección de basura) y vivienda (hacinamiento, déficit habitacional).

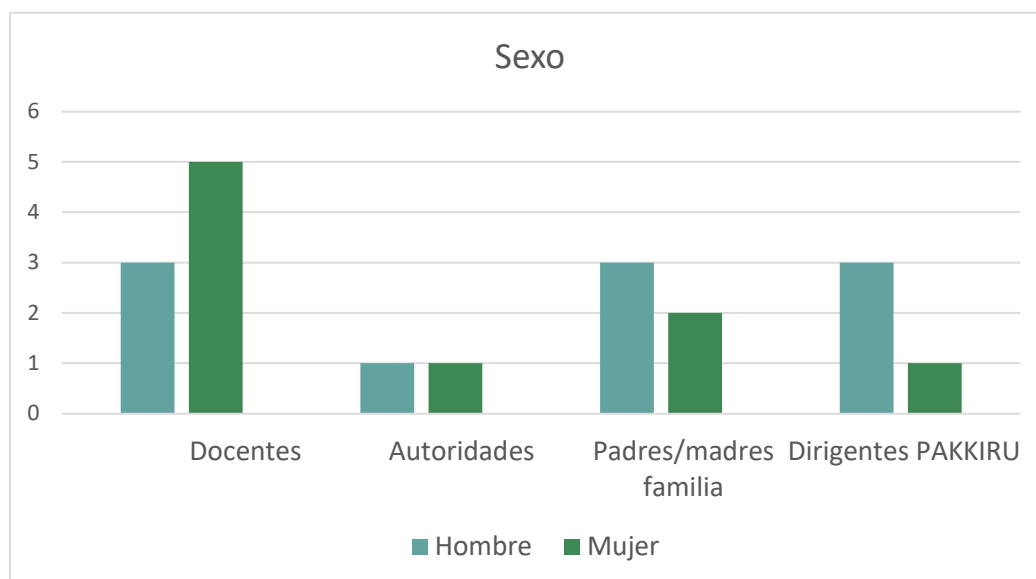
Tabla 2. Participación Representativa de Informantes

Participantes	Población total	Población del muestreo
1.- Docentes	29	5 mujeres y 3 varones
2.- Autoridades de la unidad educativa UECIB Amauta Ñanpi	3	1 mujer y 1 varón
3.- Padres y madres de familia	357	3 padres/2 madres
4.- Dirigentes de PAKKIRU	9	1 mujer y 3 varones
5.- Estudiantes	414	40: 6 ^o curso (10 niñas y 14 niños) y 7 ^o curso (8 niñas y 8 niños)

Para recoger la información cualitativa en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi, se procedió a definir 4 grupos de participantes con la finalidad de obtener una visión integral y multidimensional del fenómeno estudiado. Además, también se presentan las características del grupo de estudiantes que proporcionó la información cuantitativa.

Ilustración 14.

Población participante



A continuación, se describe a cada uno de los grupos participantes.

1.- Docentes

Con la autorización del Rector del UECIB Amauta Ñanpi se coordinó la selección de un grupo de docentes participantes en el estudio, considerando la diversidad de sexos, edades y nacionalidades. Se incluyeron tanto docentes con amplia experiencia como con menos años de servicio, priorizando la selección de profesores que impartían clases en sexto y séptimo grado de básica. Para obtener una visión más completa, se entrevistó de manera aleatoria a 8 docentes (5 mujeres y 3 hombres) con diferentes edades, asegurando así una representación diversa de la experiencia docente.

El profesorado constituye un grupo de profesionales que provienen de diferentes orígenes étnicos y geográficos, incluyendo mestizos y Kichwas de la Sierra y de la Amazonía. Se pueden distinguir dos subgrupos según la edad y la experiencia:

-Docentes de mayor edad (40- 65 años) compuesto por docentes que tienen una amplia experiencia y conocimiento de la EIB.

-Docentes más jóvenes (26- 40 años) compuesto por docentes que se han incorporado a la UECIB Amauta Ñanpi en los últimos años y que están completamente familiarizados con el proceso histórico de la EIB.

2.- Autoridades de la unidad educativa UECIB Amauta Ñanpi

En este grupo se entrevistó a dos docentes que ocupaban puestos de responsabilidad: al Rector de la UECIB Amauta Ñanpi y a la Coordinadora de la RED del Círculo de Educación Pedagógica de Pastaza, ya que poseen un conocimiento amplio de la programación y planificación de la política de educación intercultural bilingüe en la institución.

El Rector de la UECIB Amauta Ñanpi, es un profesional educativo indígena kichwa de la sierra y lleva dos años trabajando en la institución. Su experiencia previa en EIB la desarrolló en

la sierra. Por lo que su conocimiento en la política de EIB y su identidad indígena le brindan una valiosa experiencia en la dirección y supervisión de esta institución educativa.

Adicionalmente se ha contemplado la participación de la Coordinadora del Círculo de Reflexión Pedagógica (CRP) de Pastaza. Este organismo es un espacio de colaboración entre docentes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa, donde se analizan las experiencias en el aula y se buscan soluciones para mejorar la calidad de la educación (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019).

3.- Padres y madres de familia

Se entrevistó a 3 padres y 2 madres de familia por selección al azar y que aceptaron participar para obtener conocimiento como responsables de la educación de las niñas y niños seleccionados. Este proceso de selección de padres y madres de familia para la entrevista dejar ver una mayor presencia de padres en la escuela, lo cual es consistente con la dinámica usual de las familias en la comunidad, ya que los padres suelen ser quienes llevan y recogen a sus hijos e hijas de las instituciones educativas, en contraste, con las madres que presentan una menor presencia física en la escuela.

Hay que destacar la dificultad de captación de participantes de este grupo y quienes aceptaron de caracterizaron, tanto padres como madres, mostrando resistencia y timidez al consultarles.

Quienes participaron son padres y madres de familia que provienen de comunidades indígenas situadas en el interior de la selva y han decidido migrar hacia la ciudad, por la motivación de buscar mejores oportunidades laborales-profesionales y educativas para sus hijos e hijas. En las comunidades existe limitaciones como el acceso restringido a servicios básicos, escuelas de calidad, atención médica adecuada y a fuentes de empleo, a estas carencias, hay que sumar los problemas relacionados a la expansión de actividades extractivas en sus territorios.

A pesar de los retos que enfrentan al llegar a la ciudad, como la discriminación, la precariedad laboral y el choque cultural, estas familias intentan preservar los valores y la estructura social del ayllu (familia ampliada kichwa), para quienes han migrado a la ciudad de

Puyo, se dedican a ofrecer servicios eventuales como jornaleros, realizando faenas en áreas como la agricultura, la construcción, servicios de limpieza y transporte, entre otros. Con el tiempo, han ido asumiendo los hábitos de la vida urbana, aunque enfrentan dificultades para recrear y vivenciar sus prácticas identitarias en los nuevos espacios.

Sus viviendas se asientan en sectores urbanos marginales, donde la población carece de servicios básicos.

4.- Dirigentes de PAKKIRU

En este estudio se contempló realizar 4 entrevistas individuales y una entrevista de grupo focal para obtener una visión más integral y sobre todo para analizar y obtener las percepciones desde el debate con la nacionalidad kichwa. Las entrevistas individuales permitieron profundizar en las experiencias, perspectivas y opiniones de cada una de las personas entrevistadas, obteniendo información detallada. Mientras que el grupo focal permitió recopilar información sobre las construcciones de sentido compartidas, identificando puntos de convergencia, divergencia y consenso, logrando valoraciones concluyentes como PAKKIRU dentro del grupo.

Los/as participantes seleccionados para las entrevistas incluyen a las autoridades y dirigentes/as de PAKKIRU, que por su rol directivo tienen una comprensión más profunda de los procesos de educación, así como de la organización y su misión y que pueden proporcionar información valiosa sobre la implementación y el impacto de las políticas y programas de educación intercultural bilingüe. Las autoridades o miembros del Consejo de Gobierno de Pastaza Kikin Kichwa Runakuna (PAKKIRU) 2023/2026 está formado por: Presidente, Vicepresidenta, Dirigente de Territorio, Dirigente de Educación, Dirigente de Relaciones Internacionales, Dirigente de Mujer y Salud, Dirigente de Juventud y Dirigente de Comunicación.

Tanto las autoridades como los/las dirigentes son miembros de las comunidades de la nacionalidad kichwa de Pastaza (PAKKIRU) y han sido nominados o delegados desde sus organizaciones de base como autoridades y dirigentes, el rol de ellos/as es gestionar y llevar a cabo la ejecución de una agenda política que responda a las demandas de su pueblo y nacionalidad en los diferentes ámbitos, entre ellos educación intercultural bilingüe.

Estas personas desempeñan un papel crucial en la representación de los intereses de su nacionalidad, trabajando para asegurar que sus necesidades y preocupaciones sean abordadas en la palestra política del estado nacional y local. Su labor es esencial para el funcionamiento efectivo de las organizaciones a las que representan y para la búsqueda del bienestar general de la nacionalidad Kichwa de Pastaza.

Se han seleccionado porque los líderes de la organización PAKKIRU poseen la comprensión del proceso histórico de su nacionalidad. Los profesionales kichwas vinculados al sistema de EIB entienden su evolución y contexto y su experiencia y conocimiento les permiten contribuir significativamente a su mejora y a la promoción de la cultura y lengua kichwa.

En las 4 entrevistas semiestructuradas participaron: el presidente, el dirigente de Educación; un exdirigente de PAKKIRU y un dirigente que ha sido funcionario y directivo del sistema de educación intercultural bilingüe. También se llevó a cabo una entrevista de grupo focal a 8 personas, de las que 3 son dirigentes de la nacionalidad kichwa y 4 son profesionales kichwas vinculados a la EIB como docentes o en la parte administrativa.

Tabla 3.

Dirigentes de PAKKIRU entrevistados/as

Participantes	Características
Entrevistas Individuales	
Presidente de PAKKIRU	Es presidente de PAKKIRU y conoce el proceso histórico de lucha por la educación propia, así como los planteamientos de los pueblos indígenas en materia de EIB.
Dirigente de Educación de PAKKIRU	Responsable de liderar, orientar y representar a sus bases en las acciones de Educación
Dirigente y técnico docente de la EIB	Perteneciente a la nacionalidad kichwa fue alto funcionario a nivel nacional de la EIB y tiene experiencia en el MOSEIB y su aplicación.
	Perteneciente a la nacionalidad kichwa, es rectora de una unidad educativa

Dirigenta y técnica docente de la EIB	intercultural bilingüe en el Pueblo Canelos.
Entrevista grupal (grupo focal)	
Cuatro Profesionales técnicos docentes de la EIB	Miembros de la nacionalidad kichwa que laboran en las diferentes instancias vinculadas al sistema de educación intercultural bilingüe de la provincia Pastaza
Tres Dirigentes de los Pueblos de Sarayaku, Pacayacu y Comuna San Jacinto, pertenecientes a PAKKIRU	Responsable de liderar, orientar y representar a sus bases en las acciones de Educación en su territorio
Presidente de PAKKIRU	Es presidente de PAKKIRU y conoce el proceso histórico de lucha por la educación propia, así como los planteamientos de los pueblos indígenas en materia de EIB.

5.- Estudiantes

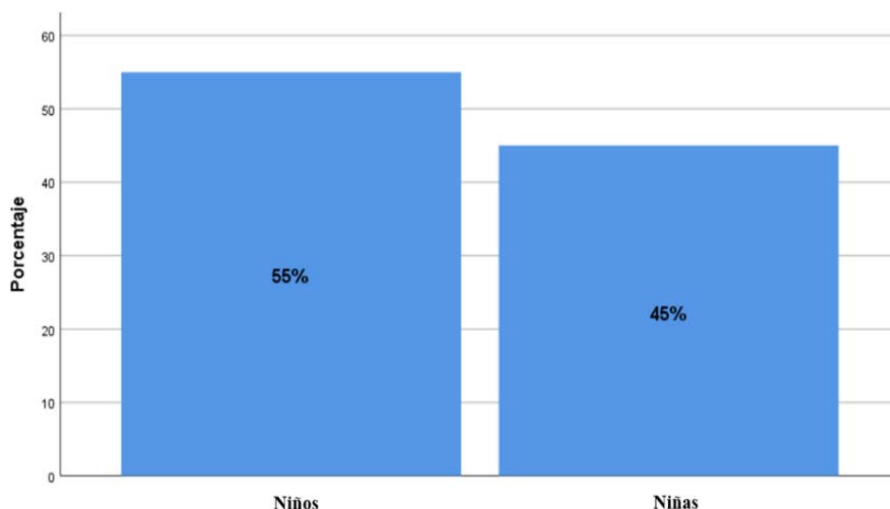
Para obtener los datos cuantitativos se aplicó un cuestionario a 40 estudiantes (Ilustración 15) de 6º (10 niñas y 14 niños) y 7º curso (8 niñas y 8 niños). El alumnado participante proviene en su mayoría del interior de la selva amazónica pertenece a las siete nacionalidades indígenas presentes en la provincia Pastaza, siendo la nacionalidad Kichwa la más numerosa.

La estructura familiar de estos estudiantes es compleja, ya que muchos de sus padres/madres migran a la ciudad (Puyo) en busca de oportunidades educativas para sus hijos y empleo. Otro gran número de niños y niñas se quedan a vivir con familiares y conocidos mientras sus padres/madres trabajan en el interior de la selva. Su nivel socioeconómico es el característico de la situación de la Amazonía ecuatoriana que es crítico, con un índice de pobreza significativamente más alto que el promedio nacional (25%).

La selección de este grupo de estudiantes entre 10 y 13 años se hizo porque ya poseen un desarrollo cognitivo que les permite reflexionar sobre su identidad y valorar su educación de manera más profunda. Además, han acumulado experiencia en su proceso educativo, lo que les capacita para brindar una visión más completa sobre su escuela y la identidad del pueblo Kichwa de Pastaza.

Ilustración 15.

Distribución de estudiantes en función al sexo



6.6. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La decisión sobre las técnicas para recoger los datos ha sido una tarea importante en la dinámica de esta investigación por la complejidad de la temática y las características de la población estudiada. Se ha decidido utilizar técnicas diferentes adecuándolas a la parte cuantitativa y a la cualitativa, ya que se ha empleado un enfoque metodológico mixto.

En este sentido se combinan técnicas tanto cualitativas como cuantitativas para lograr una comprensión integral del fenómeno en estudio. Se ha tenido en cuenta que la investigación cuantitativa, en sus fundamentos epistemológicos, se relaciona con el empirismo y el positivismo lógico, buscando "la objetividad a través de la medición y el análisis de datos numéricos" (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 4). Con este enfoque se ha buscado explicar los fenómenos desde una perspectiva externa, "tratando de establecer relaciones causa-efecto y leyes generales" (León & Montero, 2022, p. 18).

Desde esta perspectiva cuantitativa se ha utilizado un cuestionario para recopilar datos del alumnado. Por otra parte, dentro de la metodología cualitativa, se han realizado entrevistas semiestructuradas individuales a la comunidad educativa (autoridades, docentes, padres y madres de familia y dirigentes de la nacionalidad kichwa) y un grupo focal.

También se ha realizado un análisis de contenido documental, ya que, previamente a la elaboración de los instrumentos, se estimó necesario realizar un análisis global de la UECIB Amauta Ñanpi y de la ciudad de Puyo para conocer la realidad en la que vive la población en general, a través de datos sociodemográficos; además, se pretendía identificar la estructura organizativa de PAKKIRU, lo que hizo posible un primer acercamiento y permitió asegurar el buen desarrollo de las entrevistas.

6.6.1. CUESTIONARIO

La investigación cuantitativa se caracteriza por un enfoque estructurado y sistemático en la recolección de información, “a través de encuestas que permiten la medición de variables en una relación diferenciada entre el observador y el observado, a fin de lograr la objetividad de la información” (Yapu, 2013, p. 207). Por eso, se realizó una encuesta (cuestionario) para aplicar los/las estudiantes por diversas razones. La primera de ellas, porque es una técnica ampliamente utilizada en el ámbito educativo, por lo que la actividad les resultaría familiar generando más confianza para participar. Otra ventaja reside en su capacidad para recopilar datos de manera estandarizada y eficiente, permitiendo la comparación de respuestas entre diferentes participantes. Su estructura predefinida ha facilitado la codificación y el análisis de datos, contribuyendo a la obtención de resultados cuantificables y que pueden ser generalizables a una población más amplia. Por ello, se ha considerado como el instrumento más adecuado para el tipo de población y de información que se requería. Con el cuestionario se pretende conocer las opiniones, intereses, motivaciones, actitudes y deseos sobre la educación intercultural bilingüe del alumnado.

El cuestionario es una herramienta fundamental de la investigación cuantitativa diseñada para obtener información específica y medible de una muestra de personas (Blanco, 2000). Se compone de una serie de preguntas preestablecidas, organizadas y normalizadas, con el objetivo de obtener respuestas que puedan ser analizadas de forma objetiva y estadística. Como lo define

Torrado (2019, p. 240), "es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno".

En el contexto de la investigación cuantitativa, el cuestionario se presenta como una herramienta fundamental para la recolección de información. Según Asún (2006), un cuestionario es un "dispositivo de investigación cuantitativo consistente en un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas a un sujeto (usualmente individual) en un orden determinado" (p. 67). Este instrumento se compone de preguntas estructuradas y normalizadas, con respuestas predefinidas que permiten obtener datos concretos sobre el programa bilingüe. Asún (2006) destaca que "el objetivo general de un cuestionario es medir el grado o la forma en que los sujetos encuestados poseen determinadas variables o conceptos de interés" (p. 68).

El diseño del cuestionario tuvo en cuenta la edad y el nivel de comprensión de los y las estudiantes, asegurando que las preguntas fueran claras y fáciles de entender.

La construcción del cuestionario siguió un proceso riguroso para asegurar su validez y fiabilidad. Este instrumento fue diseñado por un equipo de expertos y expertas tras sucesivas versiones que se analizaron y revisaron hasta decidir el cuestionario definitivo que se sometió a una prueba piloto con alumnado de colegios bilingües de Ecuador. Como señala Suárez et al. (2022), esta prueba piloto consiste en "reproducir el cuestionario ya terminado para mejorar el instrumento y verificar su confiabilidad" (p. 44). Esta etapa crucial permitió identificar posibles errores en la formulación de las preguntas, la claridad del lenguaje utilizado, la duración del cuestionario y, la capacidad del alumnado encuestado para responder de forma adecuada. Los resultados de la prueba piloto sirvieron para realizar las modificaciones necesarias y garantizar que el cuestionario fuera efectivo y preciso para la recolección de datos. Su fiabilidad se analizó mediante el índice alfa de Crombach en el que se obtuvo un valor de 0.74, por lo que se aceptó para aplicarlo como recurso de obtención de información del alumnado de 6º y 7º curso del centro de estudio.

El cuestionario se elaboró con preguntas abiertas y cerradas, con opciones de respuesta predefinidas que permitieron a los y las estudiantes expresar su percepción sobre su experiencia de la educación intercultural bilingüe en la UECIB Amauta Ñanpi de manera clara y concisa. Se

inicia con preguntas generales para establecer un contexto, seguidas de preguntas más específicas relacionadas con los logros y las limitaciones de la EIB en la escuela.

El cuestionario contiene un total de 9 ítems que buscaron respuestas de los/as estudiantes de sexto y séptimo grados de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi, para que pudieran comentar sobre aspectos de su identidad, la valoración de la educación en su escuela, el refuerzo de idioma en su familia, los materiales de enseñanza y la repercusión de la educación en la identidad del pueblo kichwa de Pastaza. Su estructura era la siguiente:

- Variables sociodemográficas: 3 preguntas cerradas que indagan sobre la autoidentificación étnica, el sexo y el grado de estudio.

- Percepción y experiencia: 5 preguntas abiertas que averiguan la percepción que tienen sobre la educación intercultural bilingüe, su experiencia escolar, los recursos educativos que identifican, la posible discriminación en la escuela y sus sentimientos acerca de su identidad indígena en el contexto educativo.

- Preferencias y percepción: 4 preguntas cerradas que ofrecen opciones de respuesta (mucho, regular, poco y ninguno) para determinar su preferencia por el idioma Kichwa, su uso en la enseñanza y en la familia y la percepción sobre si la educación intercultural bilingüe fortalece la identidad del pueblo Kichwa de Pastaza.

6.6.2. ENTREVISTA

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, la investigación cualitativa se centró en las opiniones y perspectivas de diferentes personas de la comunidad educativa: docentes, autoridades de la unidad educativa, padres y madres de familia y líderes de la nacionalidad Kichwa de Pastaza. Se realizaron entrevistas individuales y una de grupo focal para obtener información más detallada y contextualizada sobre sus experiencias.

Se ha empleado este recurso porque la entrevista cualitativa está especialmente indicada para la comprensión, profundización y exploración de un fenómeno. Permite que el personal investigador descubra nuevas perspectivas, identificar las relaciones complejas entre los/as

actores involucrados y construir un conocimiento más profundo y significativo de la realidad estudiada. “Así mismo, es relevante enfatizar que los significados e interpretaciones que se crearán durante la entrevista están determinados en gran medida por la forma en que se hacen las preguntas” (González et al., 2022). Se basa en la obtención de datos a través de la interrogación directa a una persona. Se diferencia de la encuesta por su enfoque abierto y flexible, buscando acceder a la individualidad del entrevistado y a su propia visión del mundo (sus interpretaciones, motivos, percepciones, experiencias, etc.) González et al. (2022) sostiene que “da la posibilidad de obtener una idea de cómo las personas perciben y entienden la realidad y permite reflejar mejor su perspectiva en los resultados de la investigación”. La entrevista cualitativa busca ir más allá de los datos concretos para comprender la complejidad de la experiencia humana.

Por todo ello, se ha utilizado esta técnica de recogida de datos por la capacidad que tiene para ofrecer datos contextualizados e individualizados (Ibarra-Sáiz y Rodríguez, 2023). Otra razón es la finalidad cognoscitiva, ya que permite comprender el fenómeno desde la perspectiva de los/las participantes, utilizando un esquema de interrogación flexible y no estandarizado que, en el caso de la población participante como han sido las madres y padres, resulta especialmente útil por sus características comunicativas.

Hay que destacar que, si bien los padres y madres de familia de la UECIB Amauta Ñanpi asisten puntualmente a las convocatorias de reuniones periódicas para reportar el avance de sus hijos, así como a eventos festivos y culturales organizados por la escuela, su participación en los procesos educativos se limita a estos eventos, ya que no se ha establecido un mecanismo de participación más activa. Esta es una de las razones centrales de su escasa participación en el estudio. Además, se observa una apatía y desvinculación de los padres/madres en la educación de sus hijos e hijas, lo cual se evidencia en las respuestas monosilábicas y sin argumentación que dieron durante las entrevistas. Esta situación refleja una necesidad de crear estrategias para involucrar a los padres de familia de manera más activa en el proceso educativo, fomentando su colaboración en la construcción de una educación intercultural bilingüe de calidad.

A diferencia de la encuesta, donde las preguntas están predeterminadas y la información se obtiene en formato cerrado, la entrevista cualitativa permite una conversación más fluida y abierta, adaptándose al ritmo y el contexto. Se trata de una interacción en la que el investigador

guía una conversación con el sujeto de estudio, con un propósito definido y orientado a resolver los objetivos y preguntas de investigación (Lopezosa, 2020). La entrevista, por lo tanto, se caracteriza como un diálogo deliberado y dirigido por el investigador, aplicada a participantes seleccionados intencionalmente, como ha sido el caso de los/as participantes en este estudio.

Como señalan Taylor y Bogdan (1987), la entrevista cualitativa "trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas" (p. 101). La información obtenida en una entrevista se basa en la interpretación y la construcción de significados a partir de las experiencias, opiniones y creencias del entrevistado. Es un método que busca generar datos ricos en matices y detalles, permitiendo al investigador explorar en profundidad el fenómeno estudiado.

Por tanto, la entrevista es una herramienta fundamental en la investigación educativa, especialmente en el campo de la educación intercultural bilingüe. Su capacidad para profundizar en la experiencia subjetiva de los actores involucrados, como docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, permite construir un conocimiento más rico y contextualizado. "La entrevista en profundidad trata de poner al descubierto el alcance y la intensidad de los sentimientos y las motivaciones de los entrevistados, yendo más allá de sus respuestas racionales a preguntas estructuradas" (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Se ha planteado las entrevistas semiestructuradas porque tienen menor rigidez que las entrevistas estructuradas, incluso ha permitido a la investigadora interactuar y adaptarse a las y los participantes y a sus respuestas; en definitiva, son entrevistas más dinámicas, flexibles y abiertas, y por tanto han permitido una mayor interpretación de los datos que con las entrevistas estructuradas (Lopezosa, 2020).

En este caso, se han formulado algunas preguntas generales antes de iniciar el trabajo, teniendo cuidado al plantear preguntas directas que podrían crear una tendencia mental en los/as participantes acerca de lo que es importante expresar y que algunas veces podía impedir que se conocieran detalles verdaderos de la realidad educativa en la UECIB Amauta Ñanpi.

Estas entrevistas se enfocaron en las preguntas según las categorías definidas para obtener una visión profunda de sus experiencias y opiniones sobre la implementación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi.

Se diseñaron guías de preguntas específicas para cada grupo, atendiendo a sus roles y perspectivas dentro de la comunidad educativa. Se utilizó un guion de la entrevista que no era un protocolo estructurado (Ver anexos II, III, IV y V), sino una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada entrevista. Está constituido por preguntas relacionadas con los temas que resultaron más sugeridos tras el análisis de contenido de las características de la Educación Intercultural Bilingüe, el marco legal e institucional, procesos teórico-pedagógico y currículo.

El objeto de este guion era disponer de un recurso para conducir la entrevista hacia los temas de nuestro interés, ya que en algunos momentos la conversación se puede desviar de los temas específicos.

Primeramente, se realizó un acercamiento a las autoridades de la UECIB Amauta Ñanpi para presentarles la investigación, su finalidad y alcance. Tras obtener la autorización del rector se procedió a contactar a los docentes para solicitar su participación.

El proceso de entrevistas realizado con cada grupo de entrevistados, se desarrolló en diferentes etapas, siguiendo una estructura definida en tres fases principales, y con el cuidado de obtener el consentimiento informado de los participantes:

- Fase inicial: Antes de cada entrevista, se proporcionó a cada persona la información detallada sobre la investigación y se procedió a realizar la presentación de la persona investigadora. Buscando crear un clima de confianza y comunicación, se iniciaba un diálogo breve sobre la identidad del entrevistado/a, con el fin de generar un ambiente de familiaridad.
- Fase de desarrollo: Se informó sobre la grabación de la entrevista y se procedió con la aplicación de la entrevista semiestructurada, diseñada previamente con preguntas orientadoras sobre la experiencia de la educación intercultural bilingüe. Durante esta

- fase, se priorizó la escucha activa y se permitió que el entrevistado/entrevistada expresara sus ideas libremente.
- Fase final: Al finalizar la entrevista, se realizó una breve recapitulación de los puntos clave para confirmar la comprensión de la información. Por último, se agradeció a cada una de las personas entrevistadas su participación y se reafirmó la importancia de su colaboración para la investigación ofreciendo los datos obtenidos.
 - Este proceso, que combinaba una estructura clara con la flexibilidad de la entrevista semiestructurada, permitió generar un espacio de diálogo profundo y respetuoso con cada persona entrevistada, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado.

6.6.3. ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

Por la naturaleza del estudio se ha considerado apropiado el uso del grupo focal como técnica de recolección de la información, por ser “una conversación cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés, que transcurre en un ambiente permisivo, semiestructurado y a través de una discusión en la que se influyen” (Lázaro Gutiérrez, 2021:104). “Es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui y Varela, 2013: 53).

Adicionalmente a las entrevistas descritas en la sección anterior y una vez que se llevó a cabo el levantamiento de información primaria con los datos del cuestionario y de las entrevistas individuales con las muestras determinadas para la comunidad educativa, se implementó la técnica de entrevista grupal a dirigentes de la organización del pueblo Kichwa de Pastaza (PAKKIRU) para obtener la percepción y el análisis en relación con los alcances del EIB. Se tenía el objetivo de obtener información para los procesos de fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza.

La técnica de grupo focal, también conocida como sesión de grupo exploratorio, es una metodología de investigación cualitativa que se caracteriza por facilitar una discusión cuidadosamente planteada para obtener información sobre las percepciones de un grupo

específico en torno a un tema de interés (Gross & Stiller, 2015) de entrevista fue adaptada de los grupos de terapia por los/as investigadores/as de márketing. Se denominan también sesiones de grupo exploratorio y se usa para obtener ideas de la población diana, sus creencias y su lenguaje (García & Mateo, 2000). Esta técnica ha permitido crear un espacio de diálogo para generar reflexión y el debate grupal para recabar información sobre la percepción de los alcances de la SEIBE, en relación con el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza. A través de estas entrevistas grupales se crea un espacio de discusión e interacción que permite indagar en las experiencias reales del grupo participante y, con ello, construir de manera conjunta el fenómeno en cuestión.

El uso de la técnica de entrevista al grupo focal responde a una metodología con clara orientación fenomenológica (Deutscher, 1973), ya que más que buscar los hechos, se pretende entender el fenómeno de la educación intercultural desde la propia perspectiva de las personas implicadas directamente en este caso. La realidad que importa es lo que ellas perciben como importante. López y Sandoval (2013) sostienen que desde un punto de vista claramente fenomenológico se pretende comprender los acontecimientos sociales desde las perspectivas de los agentes implicados.

Según Rodas Pacheco y Pacheco Salazar (2020), la entrevista se destaca como el instrumento primordial del grupo focal para la adquisición de datos cualitativos. En este contexto, es crucial aclarar con anticipación la estructura de la entrevista, incluyendo la determinación del número de preguntas a tratar y la metodología para conducir la entrevista grupal (Anexo VII) . Consta de 8 preguntas abiertas que funcionan como punto de partida para el espacio de discusión de manera que le permitan a las personas participantes expresar sus opiniones con respecto a la dimensión de formación universitaria y a su vez generar nuevas.

Con relación al procedimiento aplicado en este trabajo, para asegurar la colaboración en la investigación, se programó una visita a las oficinas de PAKKIRU. Se solicitó a la secretaria que agendara una cita con el presidente y, tras una semana de espera, se obtuvo la autorización para la reunión. En la cita, se explicó el objetivo y la metodología de la investigación, solicitando la colaboración del presidente para llevar a cabo entrevistas individuales y un grupo focal. En ambos casos, se le pidió su orientación sobre las personas más idóneas para cada tipo de entrevista, de acuerdo con la temática de la investigación.

Tanto en la situación de la entrevista individuales semiestructuradas como en las del Grupo Focal la entrevistadora creó un clima en que las personas se sintieran cómodas, para hablar libremente de sí mismas e intentar construir una situación que se asemejara a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí de cosas importantes.

Como en esta técnica no existen normas fijas para afrontar una entrevista grupal con éxito más allá de no enjuiciar, se remarcó la inexistencia de respuestas incorrectas, se dejó fluir la conversación respetando el tiempo del grupo y, con ello, los silencios. También se clarificó que las investigadoras no eran expertas en el tema, aunque se mostró el interés por el problema y su posible solución (García, et al. 2007). Se tuvieron en cuenta los puntos siguientes para crear una atmósfera adecuada para la comunicación:

- Comunicar comprensión y simpatía sin enjuiciar lo que dicen los/as entrevistados/as.
- Ser capaz de llevar la conversación y no dejarse llevar por el grupo.
- Comunicar un interés sincero en lo que los/as informantes estaban diciendo.
- Ser sensible al modo en que las propias palabras y gestos afectan a los/as comunicantes.

Para conducir las entrevistas de forma adecuada se procuró que los/as participantes no conocieran el tema específico de las sesiones de forma anticipada. La explicación del objetivo y de los procedimientos del estudio era veraz, pero a la vez vaga e imprecisa, con el fin de reducir la inhibición de las personas y la amenaza percibida. Con esto se trataba de evitar que, si "sabían demasiado" sobre la investigación, era probable que ocurrieran cosas o pusieran de manifiesto acontecimientos para que la investigadora los vea. Para facilitar la entrevista grupal se aclaró de manera explícita el propósito y el contexto de la misma.

Para que la entrevista grupal fluyera, se establecieron condiciones que permitieron a los/as participantes expresarse libremente, garantizando la confidencialidad y privacidad de la información proporcionada. La jornada siguió una agenda previamente presentada, utilizando preguntas orientadoras para guiar la conversación. El protocolo, de carácter no directivo y

abierto, permitió reconducir la conversación únicamente cuando fue necesario, a pesar de contar con temas y preguntas previamente elaboradas (Aigner, 2002).

Otra característica de la entrevista grupal consistió en que la entrevistadora no tenía experiencia en entrevistas de grupo focal. La inexperiencia de la entrevistadora en grupo focales permitió una mayor espontaneidad en las reacciones, eliminando el problema de actuar como participantes "profesionales" quienes podrían liderar y monopolizar la reunión.

Se trató de establecer el rapport, lo que dio la sensación de realización y estímulo siguiendo las orientaciones de Taylor y Boydan (1987), tales como el conocimiento de sus costumbres, sus rutinas, estableciendo lo que se tiene en común con la gente, siendo humilde y mostrando interés.

Entre las exigencias de esta técnica está el que los grupos deben ser suficientemente pequeños (en este caso fueron de 8 participantes) para darles a todas las personas que lo integran la misma oportunidad, además de ser diversos sus perfiles y características para manejar diferentes percepciones (Gibb, 1997, citado en Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009). La información valiosa se ha extraído del potencial de cada componente, más allá del número total que lo componían.

Para que la entrevista al grupo focal tuviera sentido y no aporte información redundante, se centró en las cinco dimensiones o categorías principales que se consideraron en las entrevistas individuales y que estructuran las cuestiones del guion de la entrevista aplicada, pero abordadas como un complemento; es decir, profundizar en la reflexión y análisis de la experiencia de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi.

La entrevista estuvo centrada en las categorías siguientes:

- Comprensión y percepciones sobre la política de EIB por actores de la comunidad educativa.
- Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi,

- Valoración de la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad Kichwa de Pastaza.
- Encuentros y desafíos en la aplicación de la EIB.
- Percepción desde los actores para mejorar y fortalecer la EIB.

En la etapa preoperatoria de la sesión se tuvo en cuenta el clima del espacio de reunión, cuidándose la disposición de las sillas en forma de círculo, para fomentar el diálogo, con un ambiente tranquilo y amigable. Además, se comprobó si se disponía de todo el material necesario: grabadora, papelotes, marcadores y listados de participantes.

Los materiales empleados en la Técnica de Grupo Focal fueron la grabadora del móvil (para la posterior transcripción), papelotes y marcadores, tarjetas de cartulina, un diario de campo para anotar alguna particularidad durante la entrevista y el guion de temas-preguntas orientadoras.

Cuando entraron las personas invitadas a la entrevista grupal se les dio la bienvenida, se explicó bajo qué criterio habían sido seleccionadas y, en términos generales, se les comentó el propósito de la reunión del grupo. Se aclararon las normas básicas, ofreciéndoles confidencialidad y el permiso para la grabación. Después, se procedió a la presentación del grupo, aunque en este caso ya se conocían. Desde este momento se procuró intervenir el menor tiempo posible, con el fin de propiciar un verdadero intercambio de información.

Se comenzó la entrevista desde las preguntas más generales hasta las más específicas, teniendo lugar el cuerpo del debate donde se intercambiaron información muy valiosa y desde diferentes puntos de vida. En esta fase, solo se intervino para reconducir algunas cuestiones y para evitar que el discurso se monopolice en pocas personas, se procedió a solicitar que se expresaran quienes aún no lo habían hecho, reiterando la pregunta o haciendo preguntas explícitas.

La sección de las entrevistas realizadas al grupo focal se llevó a cabo en la sede de la organización PAKKIRU, ubicada en la ciudad de Puyo. Tuvo una duración de 4 horas seguidas

y fue organizada por la investigadora, para lo cual se coordinó con el presidente de PAKKIRU, a quien se le explicó el objetivo para tener este diálogo con miembros de la organización, sin ofrecer información detallada a los y las participantes sobre lo que se iba a realizar, solamente procediendo a realizar una convocatoria y señalando el tema general. Se grabó la entrevista y se concluyó agradeciendo la colaboración e implicación.

6.6.4. ANÁLISIS DOCUMENTAL

El análisis documental es un proceso sistemático que facilita la investigación, organización, análisis e interpretación de información en torno a un objetivo temático específico. Este proceso se caracteriza por su rigurosidad y estructura, lo que facilita la gestión de grandes volúmenes de información (Martínez et al., 2023).

Para Arias (2016, cit. Franco, 2024), “la investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p.7).

El análisis documental es una técnica de investigación cualitativa que se centra en la recopilación, análisis e interpretación de información contenida en documentos escritos, visuales o audiovisuales (Bowen, 2009; Ruiz, 2012; Wach & Ward, 2013). Se diferencia del método de investigación documental en que este último solo se enfoca en la selección y organización de documentos, mientras que el análisis documental va más allá, buscando extraer significado, interpretar y generar nuevas ideas a partir del contenido de esos documentos (Ruiz, 2012).

Por la disponibilidad de documentos se ha empleado porque es un método menos costoso y menos intensivo en tiempo que otras técnicas, como la observación (Bowen, 2009).

Se trata de un proceso sistemático en base a un conjunto de criterios para elegir los documentos relevantes para la investigación, considerando el tema, los objetivos, la pertinencia y el contexto de la investigación. Se puede utilizar una matriz de identificación para organizar los documentos (Sime, 2020).

Para llevar a cabo el análisis documental en esta investigación se aplicó, por un lado, un proceso sistemático en cinco etapas para extraer significado e interpretación de los documentos (Ruiz, 2012):

1) El rastreo e inventario de las fuentes existentes, que este estudio han sido documentos relativos al diseño e implementación de las políticas, currículum, materiales de enseñanza y otros que ayuden a conocer y comprender la experiencia de educación intercultural en el presente estudio de caso.

2) La clasificación de los documentos identificados.

3) La selección de los más pertinentes para la investigación.

4) Una lectura en profundidad para extraer elementos de análisis y registrarlos en notas marginales.

5) Una lectura cruzada y comparativa de los documentos para construir una síntesis comprensiva de la realidad social estudiada (p. 197).

También, por otro lado, se aplicó un análisis de la información obtenida de las/los participantes tras la transcripción de todas las entrevistas individuales y de Grupo Focal con el que se pretendía identificar y obtener explicaciones a las representaciones cognoscitivas que otorgan sentido al discurso de los/as participantes. A través de esta técnica se estudia, cataloga y descubre la relación, en el relato comunicativo, de los objetos de referencia y las normas y los valores vigentes en cada momento, de las personas participantes en las entrevistas en relación a la EIB.

Previamente se realizó, tras la lectura de las transcripciones de las entrevistas realizadas, un preanálisis. Para ello la primera actividad llevada a cabo fue la lectura rápida y superficial. Con esta actividad se establece el primer contacto con los documentos. Suceden las primeras impresiones y poco a poco en función de las hipótesis emergentes, de la proyección sobre el material de las teorías adaptadas, la lectura se hace más precisa.

En este proceso se analizan los documentos y la información, identificando las ideas principales, las categorías, los conceptos, las relaciones y los patrones presentes en el texto. Las

herramientas son las matrices de análisis y tablas de registro para organizar la información (Apaza, 2015). A continuación, se detalla la secuenciación seguida.

En primer lugar, se asignaron códigos a las ideas, conceptos y categorías identificadas para facilitar la organización y el análisis de la información. Se establecieron relaciones entre las referidas categorías, para con posterioridad poder identificar patrones y generar conclusiones a partir del análisis del contenido de los documentos.

El siguiente paso fue la elección de índices. Si se considera el texto como una manifestación portadora de índices que el análisis va a hacer hablar, en función de las hipótesis establecidas con la actividad anterior. Así, por ejemplo, un índice (que no es una medida frecuencial) puede ser la presencia de una idea, tema u objeto de referencia, su ausencia o las formas que adopta. Elegidos los índices se elaboraron indicadores precisos y fiables, para su posterior análisis. Estos indicadores son de naturaleza muy diversa: variables psicológicas del emisor, comunicación o al contexto de producción del mensaje.

Como señalan algunos autores (Bardin, 1986; Zúñiga, Cedeño & Palacios, 2023) el análisis de contenido no es un instrumento, sino un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones, caracterizadas por una gran disparidad de formas, a algunas de las cuales se han referido en párrafos anteriores. Por lo que en este estudio se han empleado varios tipos.

a) Se procedió a realizar la descripción analítica a través del análisis categorial.

Este tipo de análisis toma en consideración la totalidad de un texto (representación gráfica del discurso) para ordenarlo y analizarlo en función de categorías, especies de casilleros, o epígrafes significativos que permiten la clasificación de los elementos constitutivos del mensaje. Para ello empleamos las unidades de significación (indicadores) identificadas en el preanálisis. Estas categorías se han elaborado según criterios semánticos y basándose en el Modelo Teórico. Por tanto, en algunos casos estas se corresponden con los términos de las distintas teorías que lo constituyen.

El método de análisis ha sido transversal y esencialmente temático. Se ha utilizado una plantilla de análisis que remite a las variables (categorías), manteniendo para éstas los criterios

señalados para los instrumentos utilizados. Se trata de una técnica de prospectiva que facilita el análisis de tendencias y posibles escenarios futuros (Sandoval, 2018).

Las categorías elaboradas y definidas para este estudio sirvieron de guía para llevar a cabo las entrevistas. Toda la información recabada sobre cada categoría fue recopilada en una ficha, de forma que se contaba con una ficha por cada una de estas.

Las categorías son las siguientes:

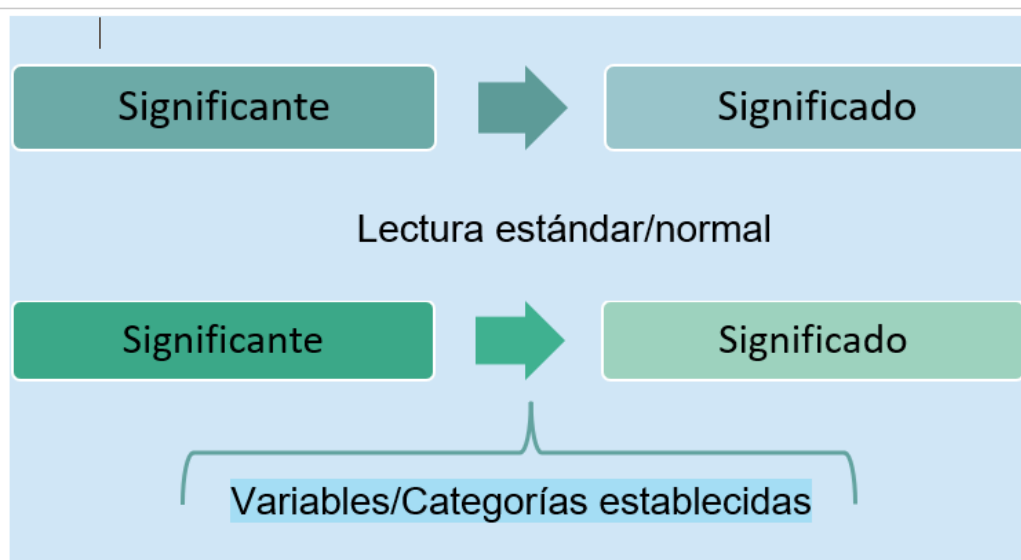
- Comprensión y percepciones sobre la política de EIB por actores de la comunidad educativa.
- Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi,
- Valoración de la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad Kichwa de Pastaza.
- Encuentros y desafíos en la aplicación de la EIB.
- Percepción desde los actores para mejorar y fortalecer la EIB.

a) La inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción con ayuda de indicadores, seleccionados y proporcionados por las fases anteriores.

Con este tipo de análisis no se pretendía sólo una lectura "al pie de la letra", sino alcanzar otros "significados" de naturaleza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Ilustración 16.

Análisis de contenido



Estas inferencias (o deducciones lógicas) responden a dos tipos de cuestiones:

- ¿Qué ha llevado a tal enunciado? Es decir, ¿cuáles son las causas o los antecedentes del mensaje?

- ¿Qué consecuencias va a tener tal enunciado? Esto concierne tanto a la aplicación de los hallazgos, que se presenta en las posibles propuestas de intervención, como a los efectos que los/as emisores/as esperan que haga su mensaje en los/as interlocutores/as.

c) La interpretación; es decir, la significación asignada a las características del discurso identificadas en el análisis categorial. Los resultados brutos obtenidos se trataron de manera que resulten significativos y válidos, en este caso a través de los procesos de triangulación.

La triangulación es un método plurifacético de investigación y de trabajo que permite corroborar y confrontar la información obtenida por la investigadora. En este trabajo se ha llevado a cabo entre doctoranda, la directora de la Tesis y otra profesora experta en el tema. De esta forma se obtiene información fiable y consistente a través del contraste de las distintas entrevistas de grupo focal y de la interpretación por parte de varios/as investigadores/as.

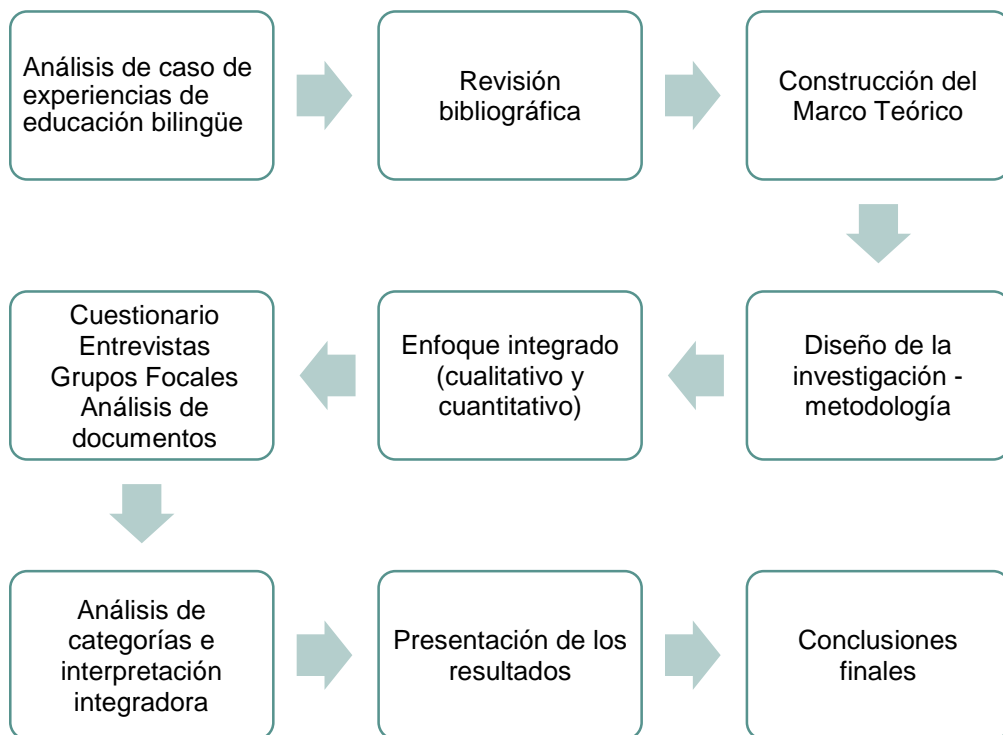
Teniendo a nuestra disposición resultados significativos y consistentes, se pudieron hacer inferencias que sirvieron de base a otro análisis organizado alrededor de nuevas dimensiones teóricas o realizado con técnicas diferentes.

6.7. DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO: UN ENFOQUE INTEGRADO

En el contexto de la investigación sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe en la UECIB Amauta Ñanpi, como una estrategia, se adopta un enfoque integrado a fin de profundizar en la comprensión de este estudio. En la ilustración 17 se detalla la secuencia que ha seguido el enfoque integrado de esta investigación.

Ilustración 17.

Enfoque integrado de investigación

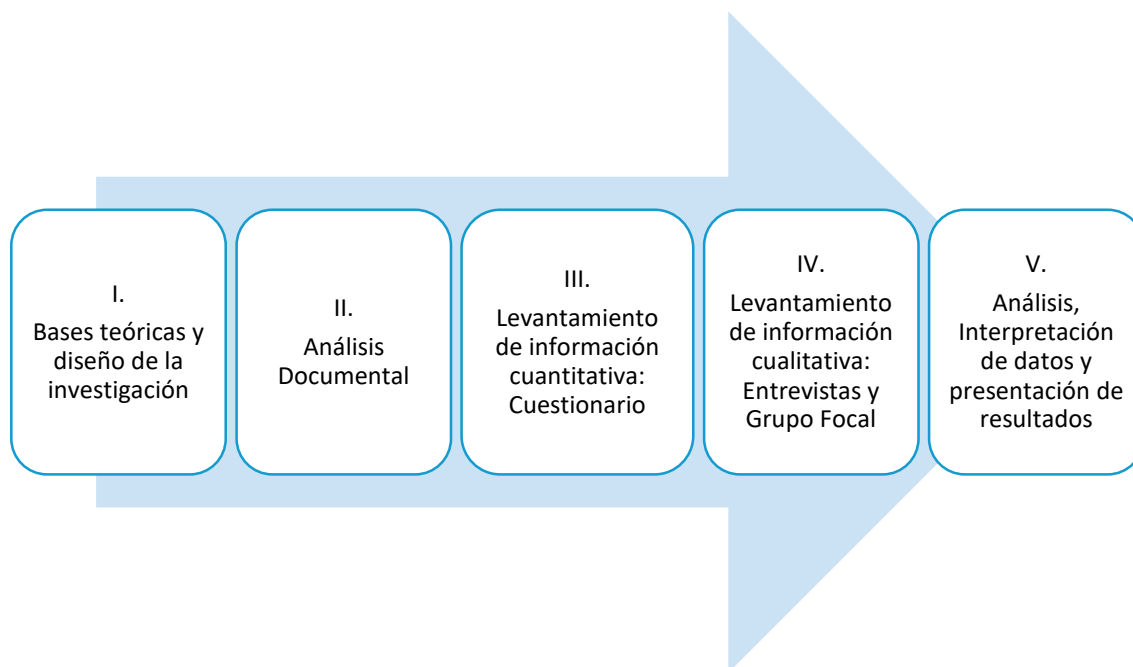


6.7.1. FASES DEL ESTUDIO

Para realizar el trabajo de campo dirigido al levantamiento de información, obtener las percepciones y para realizar el análisis de la información, se desarrollarán las siguientes fases:

Ilustración 18.

Fases del trabajo de campo



6.8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

6.8.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO: CUESTIONARIO

La información obtenida del cuestionario fue analizada estadísticamente para identificar tendencias y relaciones significativas en las respuestas de los y las estudiantes. Los resultados de este análisis aportaron datos importantes para comprender su percepción de los y las estudiantes sobre la implementación de la EIB en la Unidad Educativa Amauta Ñanpi.

El cuestionario, como instrumento determinante de la investigación cuantitativa, permitió recopilar información objetiva sobre las experiencias y opiniones de los y las estudiantes acerca de la EIB. A través de preguntas semiestructuradas, se obtuvieron datos estadísticos que facilitaron el análisis de su percepción en el contexto del pueblo Kichwa de Pastaza.

6.8.2. ANÁLISIS CUALITATIVO: ENTREVISTAS

Las entrevistas grabadas fueron analizadas. La entrevistadora trató de anotar la observación del contexto, gestos no verbales y actitudes no identificables en la grabación (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009).

En cuanto a la metodología cualitativa, para profundizar en la comprensión de la realidad educativa en la UECIB Amauta Ñanpi, se aplicaron entrevistas individuales semiestructuradas y grupo focal. A continuación, se explican en detalle cómo se analizaron cada uno de estos dos tipos de entrevista.

Entrevistas individuales semiestructuradas:

Como se ha mencionado anteriormente, se elaboró una guía de la entrevista (Anexo, II, III, IV y V) para cada grupo entrevistado con preguntas orientadoras que permitieran levantar información en función de los criterios establecidos para el análisis de cada uno de los objetivos planteados para esta investigación. En la siguiente tabla se indican los temas que se abordan en cada grupo de entrevista para el análisis.

Para la recolección de información cualitativa, se han establecido 5 categorías para analizar las perspectivas de los diferentes grupos de entrevistados que han sido:

Tabla 4. *Categorías de recolección de información de entrevistas*

Categorías de análisis	Contenido	Objetivo
Comprensión y percepciones sobre la política de EIB por actores de la comunidad educativa	Se trata de hablar con los actores y aproximarse a la concepción que poseen sobre los lineamientos teóricos del MOSEIB, los objetivos y el enfoque de la interculturalidad.	Identificar cómo los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, autoridades, padres de familia y dirigentes Kichwa) entienden y perciben la política de educación intercultural bilingüe.
Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi	Consiste en identificar la puesta en marcha de la política de EIB, la práctica de Planificación curricular y herramientas en el proceso de enseñanza.	Conocer la práctica para aplicar la EIB, planificación curricular y herramientas en la UEIB Amauta Ñanpi.
Coordinación y retroalimentación de tradiciones culturales para fortalecer la EIB	Conocer si existe niveles de coordinación para el fortalecimiento de los procesos y los saberes de la nacionalidad kichwa de Pastaza.	Determinar el impacto de la EIB en la construcción de la identidad Kichwa y la calidad de la educación.
Valoración de la pertinencia de la EIB en el fortalecimiento de la identidad Kichwa en Pastaza	Aquí se identificará la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad del Pueblo Kichwa de Pastaza, analizando sus logros y dificultades.	
Encuentros y desafíos en la aplicación de la Educación Intercultural en la nacionalidad kichwa de Pastaza	Se centra en identificar los encuentros y desencuentros de la política de EIB, su aplicación en la UECIB Amauta Ñanpi y las expectativas del Pueblo Kichwa.	Comprender cómo la política de EIB se vive en la práctica, identificando las dificultades y logros en el fortalecimiento de la identidad cultural Kichwa.
Percepción desde los actores para mejorar y fortalecer la EIB	Tiene que ver con identificar los puntos de vista de los actores para con las mejoras de la EIB.	Conocer las opiniones de los actores sobre las áreas de mejoras y las sugerencias de mejora. para optimizar la educación intercultural bilingüe en la UECIB Amauta Ñanpi.

Se procedió a definir un código para cada entrevista, que corresponde como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 5.

Código para docentes participantes en las entrevistas

1. DO. JH. 2023
2. DO. SA. 2023
3. DO. MC. 2023
4. DO. RG. 2023
5. DO. LA. 2023
6. DO. HV. 2023
7. DO. AV. 2023
8. DO. ML. 2023

Tabla 6.

Código para autoridades de la unidad educativa participantes en las entrevistas

1. AU. RT. 2023
2. AU. LL. 2023

Tabla 7.

Código para padres y madres participantes en las entrevistas

1. PA. EL. 2023
2. MA. MA. 2023
3. PA. MA. 2023
4. PA. ER. 2023
5. MA. VI. 2023

Tabla 8.

Código para dirigentes PAKKIRU participantes en entrevistas individuales

1.	DI. LC. 2024
2.	DI. JG. 2024
3.	DI. SC. 2024
4.	DI. PV. 2024

Código para dirigentes PAKKIRU participantes en entrevista grupal (Grupo Focal)

Se utiliza un solo código: TGF. PAKKIRU. 2024

Entrevista de Grupo Focal

Con fines operativos se recogió en forma de tabla las categorías y los temas vinculados a la reflexión sobre la información obtenida en la entrevista de grupo focal, ordenadas gradualmente desde las más generales hasta las más específicas donde se profundizó en el análisis. Las dimensiones analizadas fueron las siguientes:

Tabla 9.

Guion de cuestiones para entrevista de grupo focal

Categorías	Temas-preguntas
Comprensión y percepciones sobre la política de EIB por los actores de la comunidad educativa	¿Conoce cuáles son los lineamientos teóricos pedagógicos del MOSEIB? ¿Cuáles son los objetivos de la EIB? ¿Determine en qué se diferencia la educación intercultural bilingüe de la educación general? ¿Cuál es el enfoque de interculturalidad de la EIB?
Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi,	¿Cuáles son las herramientas en el proceso de enseñanza, que contenidos y materiales se utilizan? ¿En qué medida se usa la lengua en la educación? ¿Qué opina del sistema de evaluación estudiantil?

<p>Coordinación y retroalimentación de tradiciones culturales para fortalecer la EIB</p>	<p>¿Cuál es el proceso, los mecanismos y actores que intervienen en la planificación curricular? Retroalimentación de saberes culturales</p> <p>¿Cómo la EIB fortalece la transmisión de saberes de la nacionalidad a los niños/as?</p> <p>¿Existe algún mecanismo de coordinación y vinculación entre la UECIB Amauta Ñanpi y PAKKIRU?</p>
<p>Valoración de la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad en la nacionalidad Kichwa de Pastaza</p>	<p>¿Cuáles son las percepciones desde PAKKIRU sobre el impacto de la EIB, cuáles son las fortalezas y debilidades?</p> <p>¿Cuáles son los aportes de la EIB para fortalecer la identidad kichwa?</p>
<p>Encuentros y desafíos en la aplicación de la Educación Intercultural en la nacionalidad kichwa de Pastaza</p>	<p>¿Cuál ha sido el proceso histórico en la demanda de EIB desde los pueblos y nacionalidades indígenas?</p> <p>¿Cómo se valora la relación de las nacionalidades con el Estado en este proceso para fortalecer la EIB?</p> <p>¿Qué relación mantiene la nacionalidad kichwa de Pastaza con la EIB?</p> <p>¿Cuáles son los desafíos al momento?</p>
<p>Percepción desde la Comunidad Educativa para mejorar y fortalecer la EIB</p>	<p>¿Qué es lo que demanda PAKKIRU en materia de EIB?</p> <p>¿Cuáles son las sugerencias y recomendaciones para fortalecer la EIB?</p> <p>¿Qué se debe contemplar para fortalecer la EIB en la unidad educativa?</p>

La elaboración del guion con los temas-preguntas de para las entrevistas consistió en la categorización y descomposición de los contenidos que interesaba conocer, aunque con una posterior adaptación a las peculiaridades de la situación, y siempre teniendo en cuenta el objetivo de estudio. Las temáticas tratadas debieron ser abiertas para facilitar el diálogo e intercambio entre los participantes y obtener una información en mayor profundidad. Además, supuso una reflexión en cuanto a la secuencia en la que se irían presentando.

Adicionalmente a las categorías señaladas se abordaron aspectos que ayudaron a validar la contextualización del proceso histórico de institucionalización de la EIB, así como de las características de la nacionalidad kichwa de Pastaza.

El enfoque grupal para tratar y analizar los aspectos centrales del estudio de caso a través de la entrevista a grupo focal permitió profundizar en la comprensión de las valoraciones, impresiones y actuaciones en el marco de la aplicación de la política de EIB, facilitando la discusión y el análisis de alternativas de solución adaptadas al contexto específico. La interacción y la generación de ideas colectivas delimitaron perspectivas compartidas y contrastantes, así como identificaron posibles soluciones o estrategias para mejorar el sistema de educación intercultural bilingüe.

6.9. ASPECTOS DE INTEGRIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

6.9.1. VALIDEZ, FIABILIDAD Y CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

La investigación ha sido diseñada y ejecutada para garantizar que los resultados obtenidos tengan mayor precisión y la pertinencia. Por eso, se consideró utilizar instrumentos apropiados que permitieran capturar los datos necesarios. Para asegurarnos de que las preguntas y herramientas de investigación utilizadas reportaran y proporcionaran información válida y que los datos y resultados sean confiables, se ha utilizado la técnica llamada triangulación. Esto da cuenta de que se han usado diferentes métodos y fuentes de información para verificar los hallazgos, lo que da mayor confianza en la precisión y solidez del estudio.

La investigación se desarrolló en etapas secuenciales. Tras definir las preguntas de investigación, se definió un marco de categorías de análisis, se realizó una exhaustiva revisión de la literatura, incluyendo el análisis del MOSEIB. Este proceso permitió identificar las variables claves para la investigación.

Se procedió a la recolección de información cuantitativa mediante encuestas, asegurando su fiabilidad a través de pruebas de validez, con el objetivo de cuantificar las percepciones de los y las estudiantes sobre la EIB. Posteriormente, se realizó una investigación cualitativa con entrevistas y transcripciones, profundizando en las perspectivas de los y las participantes, y

permitiendo el análisis cualitativo de los datos, en función de las categorías predefinidas, este análisis, involucró la diferenciación y vinculación, así como la asociación y comparación de las categorías y subcategorías permitiendo cotejar la relación teórica con la información recolectada, alineándose con los objetivos del estudio.

Finalmente, se interpretaron los resultados, relacionando los datos cuantitativos y cualitativos, para formular las conclusiones, basadas en la comprensión de los datos dentro del marco de las categorías analíticas establecidas, como se indica en la siguiente ilustración.

Ilustración 19.

Criterios de credibilidad



La fiabilidad de los instrumentos empleados en la investigación se evidencia en la consistencia de los datos recogidos. Los datos, que provienen de diversas fuentes como estudiantes, docentes, familias, autoridades y la organización social PAKKIRU, han demostrado ser consistentes. Esta consistencia indica que los instrumentos de investigación utilizados son

confiables; además, el estudio ha sido diseñado y ejecutado de tal manera que se minimiza cualquier sesgo o confusión en el manejo y la organización de la información levantada.

Los criterios de credibilidad en este estudio se aseguran a través de una metodología rigurosa y la utilización de instrumentos de investigación apropiados. La recopilación de datos de diversas fuentes contribuye a la riqueza y la profundidad de los hallazgos, lo que aumenta su credibilidad. Además, la validación de las herramientas utilizadas para recoger información garantiza que los datos obtenidos son precisos y relevantes para el fenómeno que se está investigando.

Los resultados de la investigación proporcionan una mirada analítica del sistema de EIB, su implementación en la UECIB Amauta Ñanpi y la incidencia de la EIB en el proceso de fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza, presentándose también algunas orientaciones para su fortalecimiento.

En resumen, la credibilidad de los hallazgos del estudio se basa en la rigurosidad de la metodología, la diversidad de las fuentes de datos y la validación de las herramientas de recogida de información.

6.9.2. ÁMBITO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha desarrollado bajo un estricto protocolo ético con el fin de proteger los derechos y el bienestar de todas las personas participantes. En este sentido, se obtuvo la autorización del Rector de la UECIB Amauta Ñanpi antes de comenzar con el trabajo de campo. El Rector con su autorización, además de posibilitar la realización del trabajo de campo en la entidad a la que representa, revisa el protocolo de la investigación y certifica que se cumplen los requisitos éticos para poder llevar a cabo el estudio en esa entidad (ANEXO VIII).

Asimismo, se informó detalladamente a todas las personas participantes sobre la naturaleza, objetivos y alcances de la investigación, asegurando su comprensión y aceptación voluntaria de participar en el estudio.

Los resultados de esta investigación, de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, se enmarcan en un enfoque constructivo con el propósito de generar análisis críticos que favorezcan el debate sobre la educación intercultural en el país, haciendo que los hallazgos de

este estudio no sean meramente descriptivos y abonen la reflexión, el análisis crítico y la toma de decisiones orientadas a fortalecer las prácticas educativas interculturales y promover una educación más justa e inclusiva.

En el proceso del desarrollo de esta investigación, se ha resguardado la confidencialidad y la protección de los datos personales de los y las participantes, siguiendo las directrices de la normativa vigente en materia de Protección de Datos Personales, tanto a nivel nacional como europeo. El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki. Adicionalmente, se han aplicado los principios y criterios éticos del Código de Buenas Prácticas Científicas, refrendado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, para asegurar la integridad y la responsabilidad en todas las etapas de la investigación.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS

CAPÍTULO 7. RESULTADOS

Introducción

Al ser la administración de los instrumentos de recogida de información un proceso medular de la investigación, se aseguró que la recopilación de datos se realizara de manera sistemática y eficiente y para evitar que se perdiera información relevante; por ello, se procedió a organizar los datos recogidos por tema y grupo de informantes, lo que facilitó el posterior análisis.

El análisis de los datos recogidos en el estudio de caso de la UECIB Amauta Ñanpi se desarrolló en varias etapas, con el objetivo de comprender la implementación de la política de EIB en esta instancia.

Primero, se realizó una descripción y análisis metódico de la información recopilada, se clasificaron los elementos centrales de los mensajes de acuerdo con el tipo de contenido, basándose en las unidades de significación identificadas en el preanálisis y en el Marco Teórico. Este proceso permitió organizar la información de forma sistemática y establecer relaciones entre las diferentes perspectivas de los actores educativos.

En segundo lugar, se analizó la información para identificar las percepciones y valoraciones de la comunidad educativa sobre la implementación de la EIB, así como las circunstancias que pudieron generarse. Se hizo un análisis comparativo de los datos agrupados en las categorías de análisis, lo que permitió construir deducciones sobre los procesos que han configurado las opiniones y comprensiones de los actores de la comunidad educativa.

Finalmente, se realizó un proceso de triangulación para comprobar la validez de la información recopilada. Este proceso consistió en comparar las distintas perspectivas expresadas a través de los cuestionarios, de las entrevistas individuales, las entrevistas a grupo focal y el análisis de los documentos relevantes. Este análisis permitió identificar las convergencias y divergencias en las opiniones y experiencias reportadas, aportando de manera significativa a las conclusiones de la investigación.

El análisis de los datos, realizado con el acompañamiento y asesoramiento de la dirección de la tesis, ha permitido construir una interpretación consistente y fiable de la información obtenida. La triangulación de datos recopilados a través de cuestionarios, entrevistas individuales, entrevistas a grupo focal y análisis documental también permite contrastar las perspectivas de los diversos roles educativos involucrados en la UECIB Amauta Ñanpi.

Esta combinación de enfoques y la colaboración del equipo de investigación garantizaron la solidez de las conclusiones del estudio. Con estos resultados significativos y consistentes, se obtienen inferencias que servirán de base para un análisis más profundo, explorar nuevas dimensiones teóricas o aplicar técnicas de análisis diferentes, con el objetivo de continuar contribuyendo al conocimiento de la educación intercultural bilingüe.

Se llevó a cabo un análisis de la información por categorías temáticas en relación a los objetivos específicos de la investigación. Se organizaron los datos por grupo de participantes en las entrevistas y se fueron comparando y analizando los datos en relación a cada categoría de análisis. Además, se utilizan hojas de cálculo para registrar los datos generales, con este enfoque estructurado y organizado se facilitó una interpretación más precisa e integral de la información.

Aunque se mantuvo el planteamiento inicial de categorías generales, tras un análisis más deliberado, se decidió depurar la clasificación según los datos obtenidos en subcategorías con la información más precisa (tabla 10). Por último, se interpretaron los datos a la luz del planteamiento teórico y se redactó la discusión final.

Tabla 10. *Categorización para el análisis*

Categorías	Subcategorías
Comprensión y percepciones sobre la política de EIB por actores de la comunidad educativa.	Enfoque de interculturalidad Lineamientos teóricos pedagógicos del MOSEIB Objetivos y particularidades de la EIB
Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi,	Planificación curricular, contenidos y herramientas en el proceso de enseñanza Uso de la lengua en la educación

Coordinación y retroalimentación de tradiciones culturales para fortalecer la EIB	Encuentros y retroalimentación de saberes culturales Las Guayusadas: Encuentros de expresión viva de la cultura
Valoración de la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad Kichwa de Pastaza	Principales logros Dificultades e impedimentos
Encuentros y desafíos en la aplicación de la EIB	Aciertos y desafíos en el proceso de la EIB y el Nacionalidad Kichwa de Pastaza.
Percepción desde los actores para mejorar y fortalecer la EIB	Como mejorar y fortalecer la EIB

En definitiva, para ordenar el procesamiento y análisis de datos, se siguió la ruta siguiente:

- Realizar el análisis de contenido de los documentos.
- Tabular los datos obtenidos en las encuestas.
- Transcribir las entrevistas individuales y de Grupo Focal realizadas.
- Análisis de las percepciones de los informantes.
- Definir unidades de análisis según las categorías.
- Organización de los datos y preparar la información para el análisis.
- Triangulación de la información documental con los datos obtenidos de los/as informantes.

En primer lugar, se realiza una revisión y análisis documental de la política nacional de EIB, examinando su marco legal, sus fundamentos teóricos y pedagógicos, así como de su estructura organizativa de esta política. Posteriormente, se analizan los documentos internos para conocer cómo esta política se aterriza en la UECIB Amauta Ñanpi, analizando la planificación curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la participación de la comunidad.

En segundo lugar, se presentan las voces y perspectivas de la comunidad educativa, recogidas a través de entrevistas a docentes, autoridades, padres y madres de familia, líderes de la nacionalidad kichwa y el desarrollo de un grupo focal con dirigentes de esta nacionalidad.

En el tercer bloque de datos, se presenta información a partir de una metodología cuantitativa aplicada a estudiantes de 9 a 11 años de edad pertenecientes a sexto y séptimo grado de Educación General Básica (Educación Primaria), que permite complementar el análisis global del problema estudiado mediante datos numéricos sobre la percepción y valoración de la EIB en esta comunidad educativa.

7.1. DATOS DOCUMENTALES

7.1.1 POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR

Este apartado se adentra en el análisis documental de la política de EIB en Ecuador, empezando por la revisión del marco legal e institucional que la respalda y guía su implementación.

Para empezar, cabe señalar que la EIB en Ecuador es el resultado de un largo proceso de lucha y reivindicación por parte de los pueblos y nacionalidades indígenas, son sus luchas las que desafiando las estructuras estatales que ignoraban sus formas de vida y culturas, es a través de un movimiento continuo de exigencia, diálogo y negociación con el Estado que los pueblos indígenas lograron impulsar la política educativa y el reconocimiento de la plurinacionalidad en el país.

Ilustración 20.

Primer levantamiento indígena



Nota: Luego de varios siglos de colonización y décadas de gestar procesos organizativos se agrupan los pueblos y nacionalidades del país en la CONAIE y organizan el primer levantamiento exigiendo al Estado el reconocimiento de sus derechos colectivos y la construcción del Estado plurinacional. Tomado de 190-LEVANTAMIENTO-TUNGURAHUA (chakananews.com)

Ecuador, como un Estado plurinacional e intercultural, ha ido construyendo un sistema educativo que reconozca y fortalezca la diversidad cultural y lingüística presente en su territorio. En este marco, la EIB se conforma como una política pública fundamental, aspirando a garantizar el acceso a una educación de calidad y pertinente para los pueblos y nacionalidades indígenas del país.

Para facilitar la comprensión del alcance y la estructura de la EIB en Ecuador se revisan documentos esenciales como es la Constitución de la República del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2012, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) del 2013, los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües del 2017, junto con otros materiales emitidos por el Ministerio de Educación.

Para realizar el análisis se establecen unas categorías que enmarcan y permiten comprender las diferentes dimensiones de la EIB. Se examina el marco legal que respalda y da

legitimidad a este sistema educativo, se examinan los fines y fundamentos que sustentan la política, se examinan los lineamientos teóricos y pedagógicos que guían su implementación y se reconoce el papel fundamental del idioma kichwa y otras lenguas ancestrales, la comunidad educativa y sus relaciones, así como las bases curriculares que definen los contenidos y objetivos de aprendizaje.

7.1.1.1. Antecedentes de la política de educación intercultural bilingüe en Ecuador

La EIB surge como una respuesta a la necesidad de superar la marginación y exclusión de los pueblos indígenas en el sistema educativo, y como una forma de promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, garantizar el derecho a la educación en la lengua materna y contribuir al desarrollo integral de las comunidades indígenas.

Para describir el proceso de legalización de la educación intercultural bilingüe, se han consultado los siguientes documentos: Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), Informe sobre Conocimiento Indígena y Políticas Educativas de la Unesco e informe de UNICEF denominado Interculturalidad: reflexiones desde la práctica.

El proceso de reconocimiento legal de la educación intercultural bilingüe en Ecuador responde a iniciativas propias de educación desarrolladas en comunidades indígenas desde 1940 y a las consecuentes demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas plantadas en un continuo proceso de lucha por ante el Estado.

Ilustración 21.

Líder indígena Dolores Cacuango



Nota: Líder indígena que luchó en contra del racismo y el derecho a la educación. Fundó las primeras escuelas interculturales bilingües en Cayambe (1945). Tomado de El País [Fotografía], 2020, (<https://elpais.com/sociedad/2020-10-26/dolores-cacuango-la-rebelde-lider-indigena-ecuatoriana-que-lucho-por-la-educacion-y-la-tierra.html>)

Esta lucha desencadena una actuación política de educación intercultural bilingüe en Ecuador por lo que se vincula a los procesos de reivindicación de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas por el reconocimiento y la valoración de su diversidad cultural y lingüística. Como señala Bretón (2009), a partir de la década de 1960, las reivindicaciones indígenas en Ecuador pasaron a centrarse en demandas históricas de reconocimiento de derechos como grupos étnicos, incluyendo la demanda por una educación que respete y fortalezca sus identidades culturales y sus lenguas originarias.

En 1982 se publicó el Acuerdo Ministerial 000529, en el que se oficializó la educación bilingüe en zonas con población mayoritariamente indígena, y en 1983 se reformó la Constitución para permitir el uso de lenguas indígenas como lengua principal de instrucción y el castellano como lengua de relación intercultural (Conejo, 2008).

El año 1988 marcó un hito fundamental con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la cual se encargó de dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe, consolidando su institucionalización (DINEIB, 1993). La DINEIB adquirió mayor autonomía en 1992 al convertirse en una instancia descentralizada a nivel técnico, administrativo y financiero según el Registro Oficial N° 818 (Ministerio de Educación, 2013).

En 1993, se oficializó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), es un modelo elaborado por las propias nacionalidades y pueblos indígenas para el ejercicio pleno de sus derechos y la vigencia de sus sabidurías ancestrales que guíe el proceso educativo y su programa curricular con pertinencia cultural, estableciendo un marco para el desarrollo de la EIB. Este modelo fue revisado y actualizado en 2004 (DINEIB, 1993).

Posteriormente, la Constitución de 1998 en el art. 69 fortaleció aún más el marco legal de la EIB al reconocer el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y en el art. 84 se determina como un derecho colectivo de los pueblos y nacionalidades indígenas (Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, 1998).

Al inicio de la administración del presidente Rafael Correa, se construyó con amplia participación ciudadana la Constitución de 2008¹³, que en sus artículos 57 y 347 no solo reafirmó este derecho, sino que lo amplió al establecer que los pueblos indígenas tienen la facultad de desarrollar, fortalecer y potenciar su propio sistema educativo intercultural bilingüe. Este reconocimiento de la autonomía y la capacidad de autodeterminación de los pueblos indígenas en el ámbito educativo marcó un hito fundamental en la historia de la EIB en Ecuador (Asamblea Constituyente de Montecristi, 2008).

La nueva Constitución impulsó la creación de nuevas leyes, incluida la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011. Esta ley introdujo cambios estructurales en el

¹³ En 2007, Ecuador vivía una crisis política profunda. El presidente Rafael Correa, durante su campaña electoral, propuso una consulta popular para crear una Asamblea Constituyente que redactara una nueva Constitución. Dando cumplimiento a su promesa, se instaló la Asamblea Constituyente y se procedió a diseñar y aprobar una nueva constitución a través de un proceso democrático.

sistema educativo, integrando a la DINEIB dentro del Ministerio de Educación. Según Pinos (2020), su propósito fue establecer un sistema educativo intercultural a nivel nacional.

La DINEIB fue adscrita a esta subsecretaría, lo que centralizó la EIB dentro del Ministerio de Educación, generando un debate sobre la pérdida del derecho a la autonomía de los pueblos indígenas y la rectoría del sistema de educación nacional.

En el 2010, se inició el proceso de actualización del MOSEIB cuya vigencia se garantiza con la LOEI (MOSEIB, 2013). Adicionalmente se expidió el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que es el que está vigente en la actualidad.

En julio de 2018 se creó mediante el Decreto Ejecutivo N° 445 la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita del Ministerio de Educación. Sin embargo, en febrero de 2023 con el Decreto N° 671, se dejó sin efecto el mencionado decreto para crear la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación de la misma forma adscrita al Ministerio de Educación. Esta entidad tiene como funciones: implementar las políticas públicas de educación intercultural bilingüe y etnoeducación diseñadas por el Consejo Plurinacional, realizando investigaciones sobre las lenguas y ciencias ancestrales, y gestionando convenios de cooperación nacional e internacional para mejorar el sistema, según señala el Decreto Ejecutivo Nro. 671 (Presidencia de la República, 2023).

Ilustración 22.

Firma del Decreto 445 entre los pueblos indígenas y el Gobierno.



Nota: Firma del Decreto 445 el 6 de julio de 2018, con el ofrecimiento de “restituir” la EIB. Tomado de Chakana News [Fotografía], 2018, (<https://www.chakananews.com/el-decreto-445-el-racismo-y-la-politica-del-gobierno/>)

Hay que señalar que, si bien el Decreto Ejecutivo N° 445 y el Decreto N° 671 mencionan "autonomía", la condición de "entidad adscrita al Ministerio de Educación" impide la autonomía administrativa-financiera que los pueblos indígenas, congregados en la CONAIE, reclamaban desde 2011, luego de la reforma a la LOEI. Esta situación, como lo analiza Muyolema (2018), contradice la reivindicación de la autonomía y reafirma los principios que justificaron el despojo y el desmantelamiento sistemático de la EIB durante la última década.

7.1.1.2. Marco Legal e Institucional Actual del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

El marco normativo e institucional de la política de educación intercultural bilingüe en Ecuador busca garantizar el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a una educación

de calidad, pertinente a sus necesidades culturales y lingüísticas, y que contribuya a su desarrollo integral.

La política de educación intercultural bilingüe en Ecuador se sustenta en un sólido marco normativo, que abarca desde el marco constitucional vigente (2008), hasta leyes específicas y acuerdos internacionales. Algunos de los instrumentos legales más relevantes son:

La Constitución de la República del Ecuador (2008): Reconoce al Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional, y garantiza el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a una educación intercultural bilingüe de calidad. (Artículos 29, 57 numeral 14, 343, 344 y 347 numeral 9).

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011): Regula el Sistema Nacional de Educación y dedica un título completo a la Educación Intercultural Bilingüe, estableciendo sus principios, objetivos, estructura y financiamiento.

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012): Desarrolla las disposiciones de la LOEI y establece las normas para la implementación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Acuerdo Ministerial N° 0440-13 (2013): Fortalece e implementa el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), documento que define los lineamientos y estrategias para el funcionamiento del SEIB.

El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989), ratificado por Ecuador en 1998, reconoce el derecho de los pueblos indígenas a crear sus propias instituciones y medios de educación, y a recibir recursos apropiados para ello.

La implementación de la política de educación intercultural bilingüe está a cargo de diversas instituciones, siendo las principales, las siguientes:

- Ministerio de Educación: Ejerce la rectoría del sistema educativo nacional y es responsable de garantizar el funcionamiento del SEIB.

- La Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB). Se encarga de coordinar, gestionar, hacer seguimiento y evaluar las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe y en esa línea organizar, promover y coordinar el Sistema de SEIBE. La Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe estará dirigida por un secretario/a de Educación Intercultural Bilingüe, con rango de viceministro, nombrado por el Ministerio de Educación (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, 2021).
- Subsecretaría de SEIBE: Es la entidad encargada de formular, ejecutar y evaluar las políticas públicas de educación intercultural bilingüe e implementa el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Este es un modelo educativo elaborado por las nacionalidades y pueblos indígenas para el ejercicio pleno de sus derechos y la vigencia de sus sabidurías ancestrales. Permite fortalecer la calidad de la educación con pertinencia cultural y lingüística a fin de desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas de los y las estudiantes de nacionalidades y pueblos en las instituciones educativas interculturales bilingües (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, 2021).
- Direcciones Zonales de Educación Intercultural Bilingüe: Gestionan la educación intercultural bilingüe a nivel zonal.

Existen cuatro niveles territoriales: el nivel central, representado por el Ministerio de educación, las coordinaciones zonales -que son nueve en todo el país-, las 140 direcciones distritales y 1117 circuitos educativos, que lo componen el conjunto de escuelas de su jurisdicción (UNICEF, 2008).

- Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) y Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIBs): Son las instituciones educativas que brindan educación intercultural bilingüe a los pueblos y nacionalidades indígenas.

- Organizaciones de Pueblos y Nacionalidades Indígenas: Participan en la planificación, gestión y evaluación del SEIB, y contribuyen a su desarrollo con base en sus conocimientos y experiencias.

7.1.1.3. Principios y contenidos de la EIB

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) de Ecuador es un sistema de educación que se sustenta en la lengua y la cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas. Plantea que su objetivo principal es fortalecer la identidad cultural, la lengua y los saberes ancestrales de los pueblos indígenas.

La Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB) es la entidad responsable de este sistema. La SESEIB está adscrita al Ministerio de Educación y cuenta con independencia administrativa, técnica, pedagógica y financiera. Es dirigida por un/a secretario o secretaria de Educación Intercultural Bilingüe, con rango de viceministro/a, nombrado por el ministro/a de Educación. La SESEIB implementa el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

A partir de los planteamientos del MOSEIB, la SESEIB elabora materiales didácticos y planifica la propuesta curricular para los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) del país. Los CECIBs son las escuelas donde se ofrece este sistema de educación.

Para que un estudiante ecuatoriano pueda acceder a un cupo en una escuela pública, se necesita inscribirse a través del Ministerio de Educación. Primero, se debe ingresar a la plataforma Educa, o al sitio web juntos.educacion.gob.ec. Allí se registran los datos personales del estudiante (nombre, cédula, etc.) y de su representante legal. Luego, se indica la zona de residencia del estudiante y su identidad étnica (si corresponde).

Finalmente, se elige la escuela de preferencia entre las opciones que aparecen en el territorio. El Ministerio de Educación se encargará de asignar al estudiante una escuela fiscal cercana a la zona donde vive y que estará en función de la escuela que se escogió, siempre esté

justificado. Así también los/as estudiantes pueden optar por cambiarse de programa según la conveniencia y las circunstancias de cada familia.

Los principios de la EIB, que definen la filosofía y su práctica, describen a una EIB pertinente, respetuosa y efectiva para los pueblos indígenas, al considerar la diversidad cultural y lingüística del país. Algunos de los principios fundamentales son:

✓ Respeto y cuidado a la Madre Naturaleza: La EIB promueve una relación armoniosa con la naturaleza, reconociendo su importancia para la vida y la cultura de los pueblos indígenas.

✓ Protagonismo de la Persona, la Familia y la Comunidad: La EIB reconoce a la persona, la familia y la comunidad como los actores centrales del proceso educativo, fomentando su participación activa en la planificación, implementación y evaluación de la educación.

✓ Educación a lo Largo de la Vida: La EIB considera la educación como un proceso continuo que inicia desde la primera infancia y se extiende a lo largo de toda la vida, integrando la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) como parte fundamental del sistema.

✓ Lengua Materna como Lengua Principal de Educación: La EIB utiliza la lengua materna de los y las estudiantes como la lengua principal de instrucción, reconociendo su importancia para el desarrollo cognitivo, afectivo y cultural.

✓ Castellano como Lengua de Relación Intercultural: La EIB enseña el castellano como segunda lengua, permitiendo a los y las estudiantes comunicarse con la sociedad en general y acceder a otras culturas.

✓ Currículo Pertinente e Integral: La EIB desarrolla un currículo que integra los conocimientos, prácticas y valores de las culturas indígenas con los saberes universales, considerando las necesidades y realidades de las comunidades.

✓ **Profesionalización Docente:** La EIB promueve la formación de maestros y maestras bilingües e interculturales, capaces de comprender y responder a las necesidades educativas y culturales de los y las estudiantes.

La EIB se define con estos principios como un sistema educativo que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación culturalmente relevante, lingüísticamente apropiada y socialmente justa, contribuyendo a su desarrollo integral y al fortalecimiento de sus identidades culturales.

7.1.1.4. Fundamentos Generales de la EIB

Los fundamentos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) establecen las bases filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que guían su desarrollo e implementación. Estos fundamentos se basan en la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas, integrando también los aportes de otras culturas y las ciencias modernas.

1. Valores Personales y Sociales

La EIB se fundamenta en la formación de valores personales y sociales que contribuyen al desarrollo integral de la persona y al fortalecimiento de la comunidad. Se busca fomentar la autoestima, la identidad cultural, la ética, la estética y la responsabilidad social. Se promueven valores como la justicia, la equidad, la amistad, la lealtad y la solidaridad, así como la valoración de la diversidad y el diálogo intercultural.

2. Sistema de Conocimiento

La EIB propone un sistema de conocimiento que va más allá de la simple transmisión de información. Se busca que los y las estudiantes accedan al conocimiento, lo comprendan, lo apliquen a su realidad y lo transformen a través de la investigación y la creatividad. Este sistema se basa en cuatro fases: Dominio del Conocimiento, Aplicación del Conocimiento, Creación del Conocimiento y Socialización del Conocimiento. A través de estas fases, se busca desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la innovación.

3. Visión Cósmica

La EIB promueve una visión cósmica que reconoce la interconexión de todos los seres vivos y la importancia de vivir en armonía con la Madre Naturaleza. Se busca fomentar el respeto y el cuidado del medio ambiente, la conservación de los recursos naturales y el desarrollo sostenible.

4. Fundamentos Filosóficos, Antropológicos, Sociológicos y Lingüísticos

La EIB se sustenta en la cosmovisión y la filosofía de los pueblos y nacionalidades indígenas, así como en su historia, su organización social y sus lenguas. Se busca recuperar, fortalecer y revitalizar las lenguas indígenas como vehículos de conocimiento y expresión cultural. Se reconoce la importancia de la tradición oral, la mitología, los ritos y los símbolos como fuentes de sabiduría ancestral.

5. Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos

La EIB se basa en una comprensión del desarrollo psicológico del estudiante, considerando sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje. Se implementan metodologías pedagógicas activas y participativas que fomentan la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Se reconoce la importancia de la evaluación formativa y cualitativa para apoyar el proceso de aprendizaje y valorar el desarrollo integral del estudiante.

En conjunto, estos fundamentos generales guían la construcción de un currículo intercultural bilingüe que responde a las necesidades y aspiraciones de los pueblos y nacionalidades indígenas, contribuyendo a su desarrollo integral y al fortalecimiento de su identidad cultural.

7.1.1.5. Finalidad de la EIB en la actualidad

En la normativa vigente se establece que el propósito de la EIB es contribuir a la construcción de un Estado plurinacional y una sociedad intercultural, arraigada en la sabiduría ancestral de los pueblos y nacionalidades indígenas, la diversidad biológica del Ecuador y los

aportes de las diversas culturas del mundo. Al mismo tiempo, busca fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de estos pueblos, con el objetivo final de mejorar sus condiciones de vida y promover un desarrollo sostenible e inclusivo para todos.

La EIB se plantea tres objetivos generales principales que son:

1. Consolidar la calidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: Esto implica asegurar una educación de excelencia desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta el nivel superior, integrando la sabiduría ancestral y los aportes de otras culturas del mundo.
2. Recuperar y fortalecer el uso de las lenguas indígenas: Se busca revitalizar y promover el uso de las diversas lenguas indígenas en todos los ámbitos, incluyendo la ciencia, la cultura y los medios de comunicación.
3. Garantizar una educación pertinente y bilingüe: Se busca asegurar que la educación sea relevante para las necesidades y realidades de los pueblos y nacionalidades indígenas, utilizando su lengua como idioma principal el idioma de las nacionalidades y el castellano como idioma de relación intercultural.

También se propone alcanzar varios objetivos específicos para lograr sus metas generales:

- Educación Integral y Pertinente: Atender las necesidades psicológicas, pedagógicas y socioculturales de los pueblos indígenas para la vida con conocimientos y habilidades relevantes.
- Fomento de la Investigación y Autonomía: Desarrollar actitudes de investigación y autoeducación en los y las estudiantes, impulsando su curiosidad y capacidad de aprendizaje autónomo.

- Interculturalidad y Multilingüismo: Integrar conocimientos de diversas culturas al currículo y fortalecer el uso de las lenguas indígenas como medio de comunicación oral y escrito, junto con el castellano para la relación intercultural.
- Producción de Recursos Educativos: Promover la creación de materiales educativos de calidad en las diferentes lenguas de las Nacionalidades para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos descritos refieren al fortalecimiento de la calidad de la educación y a ofrecer diferentes herramientas formativas a los pueblos y nacionalidades, que les permitan desarrollar diversas habilidades y destrezas entre sus individuos, desde la diversidad. Su objetivo principal es generar una educación inclusiva, relevante y enriquecedora, a través de la integración de la lengua y la cultura propia, con un enfoque de respeto y valoración hacia la diversidad.

7.1.1.6. Características teórico-pedagógicas del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

El MOSEIB se fundamenta en una serie de orientaciones teórico- pedagógicas que guían la práctica educativa y pretende garantizar la pertinencia cultural y lingüística, y son los siguientes:

1. Enfoque Holístico e Integral: La educación se concibe como un proceso holístico que abarca todos los aspectos del desarrollo humano: cognitivo, afectivo, social, espiritual y físico. Se busca la formación integral de la persona, considerando sus necesidades individuales y su contexto cultural.

2. Aprendizaje Significativo y Contextualizado: El aprendizaje se basa en la construcción de conocimiento a partir de las experiencias y saberes previos de los y las estudiantes, conectándose con su realidad cultural y su entorno. Se busca que el aprendizaje sea significativo y relevante para la vida de los y las estudiantes y sus comunidades.

3. **Pedagogía Activa y Participativa:** Se promueve una pedagogía activa y participativa donde los y las estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje. Se utilizan metodologías que fomentan la participación, la investigación, la creatividad y el trabajo en equipo.

4. **Respeto al Ritmo de Aprendizaje:** Se reconoce que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, y se adapta la enseñanza a las necesidades individuales. Se implementa la promoción flexible, permitiendo a los y las estudiantes avanzar a su propio ritmo.

5. **Evaluación Formativa y Cualitativa:** La evaluación se enfoca en el proceso de aprendizaje más que en los resultados, y se utiliza para identificar las fortalezas y debilidades de los y las estudiantes, y retroalimentar su aprendizaje. Se prioriza la evaluación cualitativa, que valora el desarrollo integral del estudiante, más allá de las calificaciones numéricas.

6. **Interculturalidad y Multilingüismo:** Se reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística como una riqueza, y se promueve el diálogo intercultural y el aprendizaje de diferentes lenguas. Se utiliza la lengua materna de los y las estudiantes como lengua principal de instrucción, y se enseña el castellano como lengua de relación intercultural.

7. **Teoría Integrada de las Ciencias:** Se organiza el currículo en torno a la teoría integrada de las ciencias, conectando diferentes áreas del conocimiento y permitiendo a los y las estudiantes comprender la realidad de manera holística. Se busca que los y las estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos para resolver problemas y mejorar sus condiciones de vida.

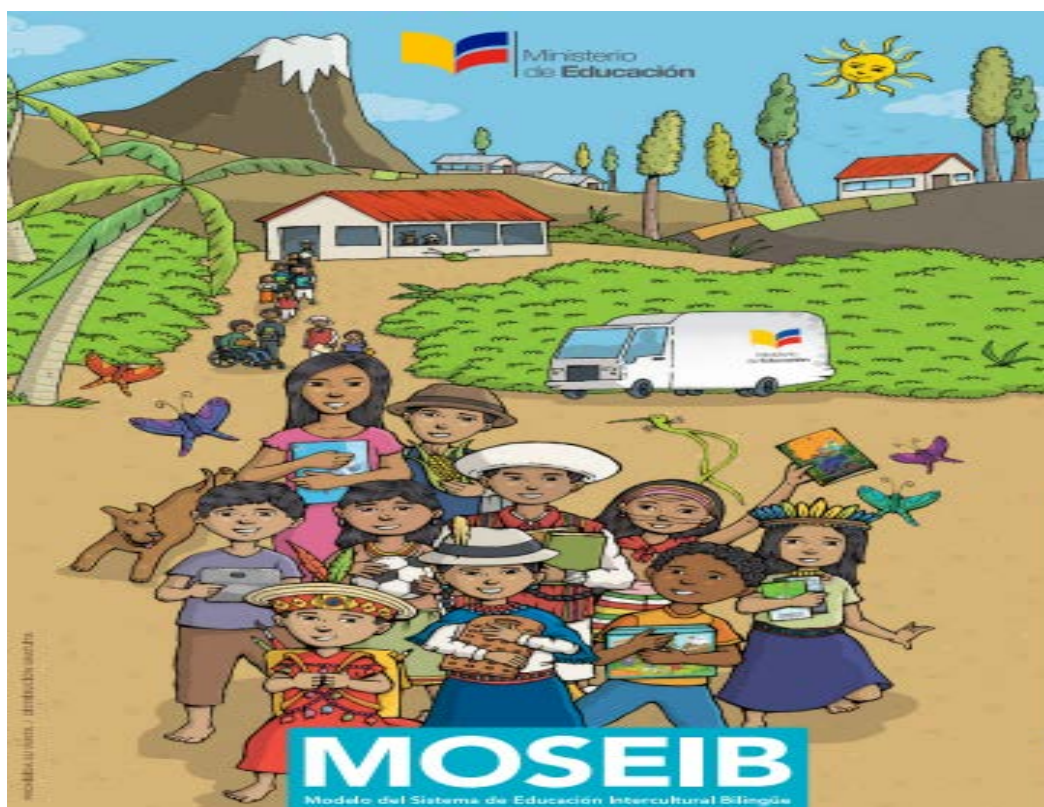
8. **Sistema de Conocimiento en Cuatro Fases:** El aprendizaje se estructura en cuatro fases: Dominio del Conocimiento, Aplicación del Conocimiento, Creación del Conocimiento y Socialización del Conocimiento. Este sistema promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y colaborativo.

El MOSEIB, se sustenta en lineamientos teórico-pedagógicos que buscan asegurar una educación de calidad, pertinente, efectiva y transformadora para los pueblos y nacionalidades indígenas. Su enfoque se centra en el desarrollo integral del estudiante, fomentando la creatividad y la participación activa en el proceso de aprendizaje. El MOSEIB evita la repetición

memorística e invita al estudiante a desarrollar la capacidad de atención, retención, imaginación y creación, relacionando los conocimientos previos con los aprendidos y desarrollando destrezas, habilidades y valores. La construcción del conocimiento se basa en la exploración, el descubrimiento, la interacción entre pares y la aplicación del saber en la vida real. De esta manera, se busca que los y las estudiantes puedan innovar con los conocimientos dominados, expresar su propia visión del mundo y fortalecer su identidad cultural.

Ilustración 23.

Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)



Nota: Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), Adaptado de Ministerio de Educación [Fotografía], 2013. .(<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>)

7.1.1.7. Metodología planteada en el MOSEIB

El MOSEIB propone una metodología de enseñanza-aprendizaje activa, participativa y centrada en el estudiante, que busca desarrollar su capacidad de pensamiento crítico, creativo y colaborativo. Esta metodología se basa en los principios de la EIB y en la comprensión de la diversidad cultural y lingüística de los y las estudiantes.

La metodología del MOSEIB se estructura en torno a un sistema de conocimiento que se desarrolla en cuatro fases:

Dominio del Conocimiento: Se busca que los y las estudiantes reconozcan, comprendan y asimilen los conocimientos a través de la percepción, la observación, la comparación y la reflexión. Se utilizan diversas estrategias como la observación de la naturaleza, el uso de materiales didácticos, la creación de conflictos cognitivos y la facilitación de información científica.

Aplicación del Conocimiento: Se fomenta la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida real, promoviendo la resolución de problemas, la toma de decisiones y la producción creativa. Se utilizan técnicas como talleres, clasificaciones, debates, mesas redondas y sinopsis.

Creación del Conocimiento: Se estimula la creatividad y la innovación a través del desarrollo de nuevos conocimientos, ideas y productos. Se utilizan herramientas como organizadores gráficos, mapas conceptuales, cuentos, canciones, poemas y proyectos.

Socialización del Conocimiento: Se promueve la socialización de los conocimientos creados, compartiéndolos con la comunidad y recibiendo retroalimentación. Se utilizan estrategias como exposiciones, ferias, encuentros culturales y presentaciones públicas.

La enseñanza de las lenguas, tanto la lengua indígena como el castellano, se basa en un enfoque comunicativo que prioriza el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita. Se busca que los y las estudiantes sean capaces de comunicarse de manera efectiva en

diferentes contextos y situaciones. Se evita la memorización de reglas gramaticales y se promueve el aprendizaje a través de la práctica y la interacción.

Las matemáticas se enseñan de manera contextualizada, relacionándolas con la realidad cultural y el entorno de los y las estudiantes. Se busca que los y las estudiantes comprendan los conceptos matemáticos a través de la experiencia y la práctica, y que sean capaces de aplicarlos a la resolución de problemas de la vida cotidiana. Se valoran los sistemas de conteo y las formas de representación matemática propias de las culturas indígenas.

Las ciencias y las artes se enseñan de manera activa, integrando la teoría con la práctica y fomentando la investigación, la experimentación y la creación. Se utilizan estrategias como los huertos educativos, los proyectos de investigación, las actividades artísticas y las visitas a museos y centros culturales.

La educación física y el desarrollo personal se enfocan en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo la salud, el bienestar físico y emocional, y la adquisición de habilidades para la vida. Se evitan las prácticas violentas y se promueven los juegos tradicionales, los deportes y las actividades recreativas.

La metodología del MOSEIB busca formar estudiantes autónomos, críticos y creativos, capaces de aprender a lo largo de toda la vida y de contribuir al desarrollo de sus comunidades y de la sociedad en general.

7.1.1.8. Elementos Estructurales del MOSEIB

Los elementos estructurales del MOSEIB definen la organización y la estructura del sistema educativo intercultural bilingüe, incluyendo los recursos pedagógicos, la organización del tiempo, los niveles educativos y las modalidades de aprendizaje.

Los recursos pedagógicos son herramientas esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estos recursos deben ser culturalmente pertinentes, lingüísticamente apropiados y adaptados a las necesidades de los y las estudiantes y las comunidades. Algunos de los recursos pedagógicos más importantes en la EIB son:

Se prioriza la elaboración y el uso de materiales educativos pertinentes a la cultura y la lengua de los y las estudiantes, incluyendo textos, audiovisuales, juegos, software educativo y recursos digitales.

Se busca que los centros educativos cuenten con una infraestructura adecuada que responda a las necesidades de las comunidades y que sea culturalmente pertinente.

Se promueve la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas para el aprendizaje y la enseñanza.

Se adapta el calendario escolar a las necesidades y realidades de las comunidades, considerando los ciclos agrícolas, las festividades culturales y otras actividades comunitarias.

Se establecen horarios que permitan a los y las estudiantes combinar sus estudios con otras responsabilidades, como el trabajo o las tareas domésticas.

Los niveles educativos que se establecen son:

1. Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC): Abarca desde la formación de la pareja hasta los 5 años de edad, involucrando a la familia y la comunidad en la educación de los niños y niñas.
2. Educación Básica Intercultural Bilingüe: Comprende nueve años de educación obligatoria, organizados en unidades de aprendizaje que integran diferentes áreas del conocimiento.
3. Bachillerato Intercultural Bilingüe: Ofrece dos opciones: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico, preparando a los y las estudiantes para la educación superior o el mundo laboral.
4. Educación Superior: Se busca garantizar el acceso de los y las estudiantes indígenas a la educación superior, incluyendo la formación de docentes bilingües interculturales.

Las modalidades van desde la presencial donde el alumnado asiste regularmente a clases en un centro educativo; la semi-presencial: Combina la asistencia a clases con actividades de aprendizaje autónomo; y a distancia: Los y las estudiantes aprenden principalmente de forma autónoma, con el apoyo de materiales educativos y tutorías. Virtual: Se utilizan plataformas virtuales para el aprendizaje y la enseñanza.

Estos elementos estructurales buscan asegurar la flexibilidad, la pertinencia y la calidad de la educación intercultural bilingüe, adaptándose a las necesidades y realidades de los pueblos y nacionalidades indígenas.

7.1.1.9. Seguimiento y evaluación

El seguimiento y la evaluación en el MOSEIB son procesos continuos y formativos que buscan mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe y el aprendizaje de los y las estudiantes. La evaluación no se limita a la medición del rendimiento académico mediante calificaciones, sino que se enfoca en el desarrollo integral del estudiante y en su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a la vida real. Se utilizan diversos instrumentos de evaluación, como la observación, el portafolio, la autoevaluación y la coevaluación, para obtener una visión completa del progreso del estudiante.

Se involucran todos los actores del proceso educativo, incluyendo estudiantes, docentes, familias y comunidades. Los resultados de la evaluación se utilizan para retroalimentar el aprendizaje de los y las estudiantes, mejorar las estrategias de enseñanza, y adaptar el currículo a las necesidades de las comunidades. El MOSEIB promueve la autoevaluación como una herramienta para que los y las estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje y se responsabilicen de su progreso. De esta manera, se busca crear una cultura de Evaluación formativa que contribuya al éxito de la EIB.

7.1.1.10. El papel de la Comunidad educativa

El MOSEIB reconoce la importancia crucial de la participación activa de diversos actores sociales en el proceso educativo, destacando el papel de la persona, la familia y la comunidad como protagonistas del aprendizaje. Se busca fortalecer la identidad cultural y personal de los y

las estudiantes, fomentando valores como la autoestima, la creatividad y el respeto por la Madre Naturaleza. La familia se integra al proceso educativo a través de la participación de los padres y madres, y se busca reducir la carga de trabajo de las mujeres para facilitar su involucramiento. La comunidad también juega un rol fundamental, compartiendo sus saberes ancestrales y participando en la gestión de la educación.

Además de la persona, la familia y la comunidad, el MOSEIB reconoce la importancia de otros actores sociales como los administradores educativos, los medios de comunicación y los planificadores y gestores del Estado. La participación conjunta de todos estos actores es fundamental para construir una sociedad más justa e intercultural.

A continuación, se describirá la aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi, con base en el análisis documental realizado de la documentación oficial. La Educación Intercultural Bilingüe se implementa en unidades educativas de primaria y secundaria que atienden a una significativa cantidad de niños y niñas indígenas del Ecuador. Su aplicación educativa se basa en el currículo escolar nacional, sin embargo, los centros educativos pueden orientar su práctica a la metodología del MOSEIB, planteada por el Ministerio de Educación. La propuesta enfatiza la contextualización de las acciones pedagógicas, permitiendo una conjunción entre los objetivos curriculares a nivel nacional y los conocimientos propios de los pueblos y nacionalidades, logrando así una contextualización cultural pertinente a nivel educacional.

7.1.2 DESARROLLO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA UECIB AMAUTA ÑANPI

Introducción

Como se viene mencionando, la EIB en Ecuador se alza como un pilar fundamental en la búsqueda de abordar la diversidad cultural y lingüística arraigada en el país. Este enfoque educativo refleja un compromiso con la equidad y la inclusión en el sistema educativo ecuatoriano. La EIB, respaldada por un mandato constitucional contenido en el Artículo 348 de la Constitución de la República (2008), figura el compromiso del Estado ecuatoriano de preservar y promover las culturas y lenguas indígenas, al mismo tiempo que garantiza una educación inclusiva y equitativa para todos sus ciudadanos.

Art. 348.- La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro. La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

Para concretar estos ideales, el Estado ecuatoriano ha implementado una serie de políticas y programas específicos que dan vida a la EIB. Entre estas iniciativas destacan la creación del SEIB, la formulación de un currículo intercultural bilingüe y el fortalecimiento de la formación de docentes interculturales bilingües.

El SEIB abarca todo el espectro educativo, desde la estimulación temprana hasta la educación superior, y se organiza en 21 distritos educativos. Cada uno dirigido por una persona responsable perteneciente al pueblo o nacionalidad indígena predominante en esa zona, fomentando así la participación activa y la representación de las comunidades indígenas en la gestión educativa. Por su parte, el currículo intercultural bilingüe ha sido diseñado para cultivar un aprendizaje equitativo de dos idiomas y dos culturas, enraizado en principios fundamentales, como el respeto a la diversidad cultural y lingüística, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado independientemente de su origen étnico o lingüístico. Estas acciones responden a la imperiosa necesidad de forjar competencias bilingües y biculturales. En cuanto a la formación de docentes interculturales bilingües, ésta se erige como un componente esencial en la materialización exitosa de la EIB, asegurando la adecuada transmisión de conocimientos y valores culturales a través del proceso educativo.

En este apartado se presenta una descripción y análisis de la EIB en el estudio de caso específico de La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Amauta Ñanpi" situada en la ciudad del Puyo, en la Amazonía centro del Ecuador. Esta propuesta educativa se convierte en un punto de

convergencia de culturas y lenguas diversas. Se localiza en una región con rica herencia cultural y ambiental que subraya aún más la relevancia de la EIB como vehículo para salvaguardar y valorar el patrimonio cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Antecedentes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Amauta Ñanpi"

En el corazón de la ciudad de Puyo, Pastaza, se encuentra la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Amauta Ñanpi", que significa "El camino del saber" en Kichwa, es un espacio educativo que abraza la diversidad cultural y lingüística de la Amazonía ecuatoriana.

Ilustración 24.

Instalaciones de la UECIB Amauta Ñanpi



Nota: Instalaciones de la UECIB

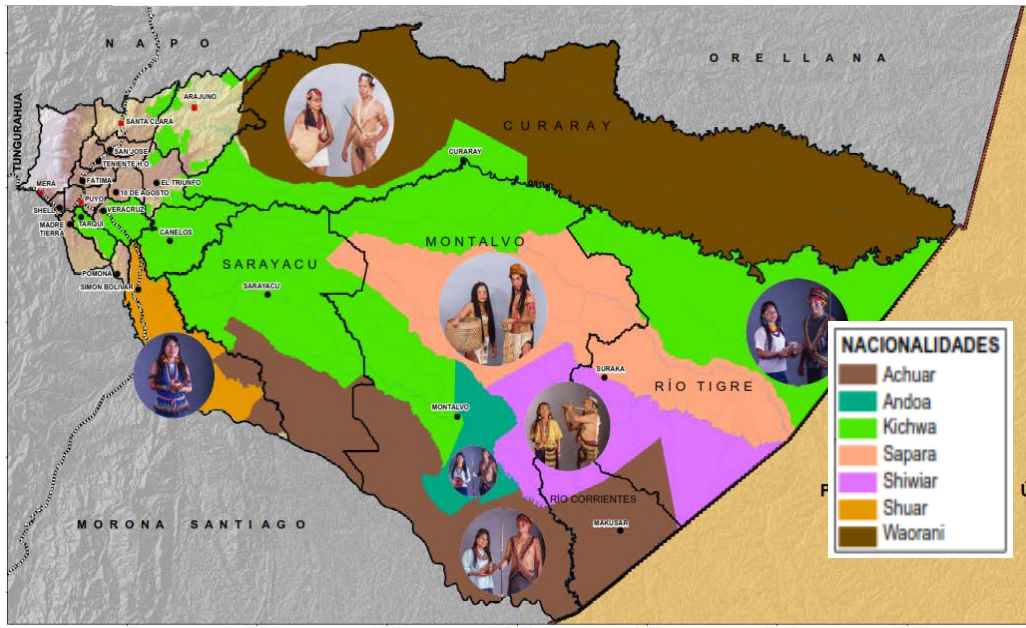
Amauta Ñanpi ¹⁴

¹⁴ La infraestructura se compone de 20 aulas, 2 laboratorios de computación, 1 laboratorio de Medicina Natural, 1 Taller de Costura, área de lectura, 1 espacio cubierto, 1 comedor – cocina y 1 casa cultural, áreas verdes: huerto medicinal, orquidiario, museo, pecera, chacra – chakana. Además, espacios infantiles: juegos infantiles, arenero., espacios deportivos y espacios de aprendizaje dentro del aula.

Con una población estudiantil de más de 500 alumnos/alumnas provenientes de diversas nacionalidades indígenas, como Kichwa, Shuar, Achuar, Waorani, shiwiar, Andwa, Sapara y estudiantes mestizos.

Ilustración 25.

Territorio de las Nacionalidades de Pastaza



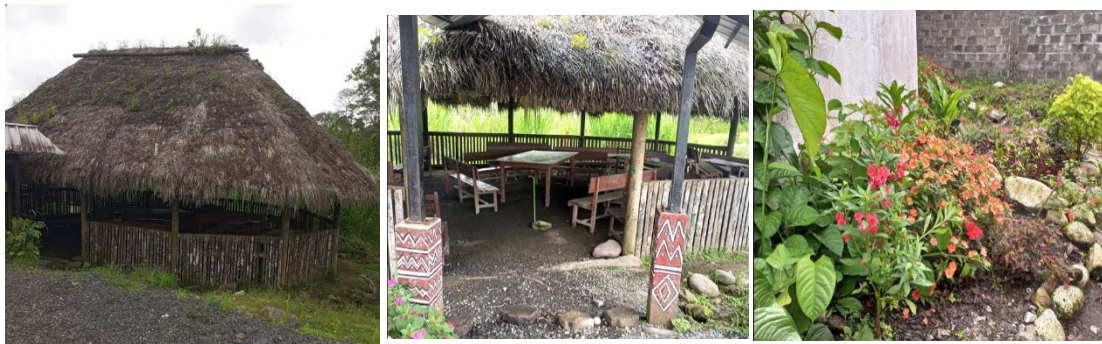
Nota: Ubicación del territorio de las 7 nacionalidades de la provincia de Pastaza. Adaptado del Gobierno Autónomo Descentralizado Provincial de Pastaza, 2022. (<https://sil.pastaza.gob.ec/download/mapa-de-nacionalidades-de-la-provincia-de-pastaza/>)

La educación que se imparte en la UECIB se distingue por promover la revitalización y el fortalecimiento de la lengua y cultura Kichwa de Pastaza. El Kichwa se utiliza como lengua principal de instrucción, especialmente en los primeros años de escolaridad, y se integra en el currículo a través de la incorporación de saberes ancestrales, como la cosmovisión, la medicina tradicional y las artes. La institución fomenta un aprendizaje activo y significativo a través de la metodología del sistema de conocimiento del MOSEIB, promoviendo la investigación, la creatividad y el aprendizaje basado en la experiencia.

Más allá de las aulas, Amauta Ñanpi cuenta con espacios de aprendizaje que permiten a los y las estudiantes conectar con su entorno y su cultura. La infraestructura educativa y sus áreas verdes, con su huerto medicinal, orquidiario y chacras ecológicas, ofrecen un laboratorio natural para el aprendizaje de las ciencias y la cosmovisión indígena. La casa cultural, con su arquitectura tradicional, es un espacio para la vivencia de las tradiciones y la gastronomía de los pueblos amazónicos. Amauta Ñanpi es un camino hacia el conocimiento, la identidad cultural y el Sumak Kawsay, un espacio donde la diversidad es una fortaleza y la educación se convierte en una herramienta para la construcción de una sociedad más justa e Intercultural.

Ilustración 26.

Maloka o choza tradicional de la nacionalidad kichwa y huerto medicinal



Nota: Espacios tradicionales de la nacionalidad kichwa que se han recreado como infraestructura existente en la UECIB Amauta Ñanpi

7.1.2.1. Fundamentos filosóficos y éticos que enmarcan la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi

La UECIB "Amauta Ñanpi" basa su propuesta educativa en un marco filosófico que integra la cosmovisión de los pueblos originarios amazónicos, especialmente la nacionalidad Kichwa, con principios humanistas y un enfoque en el desarrollo integral del ser humano.

La filosofía educativa de Amauta Ñanpi se nutre de la rica cosmovisión del pueblo Kichwa, una visión que entiende al ser humano como parte integral de un universo interconectado. Este principio de relacionalidad implica que no existimos de forma aislada, sino que estamos en

constante relación con la comunidad, la naturaleza y el cosmos. Cada acción individual tiene un impacto en el entorno y, a su vez, el entorno influye en nuestro desarrollo como personas. Esta conciencia de interdependencia fomenta valores como la reciprocidad, la solidaridad y el respeto por todas las formas de vida.

El respeto a la Madre Naturaleza (Pachamama) es otro pilar fundamental de la filosofía de "Amauta Ñanpi". La Pachamama no es vista como un recurso a explotar, sino como una fuente de vida que debe ser cuidada y venerada. La educación en "Amauta Ñanpi" busca fomentar una relación armoniosa con la naturaleza, promoviendo prácticas sostenibles y una conciencia ecológica en los y las estudiantes. Se enseñan los conocimientos ancestrales sobre el cuidado de la tierra, la siembra, la cosecha y el uso responsable de los recursos naturales.

La educación en "Amauta Ñanpi" también se inspira en el concepto del Sumak Kawsay, que va más allá de la simple traducción de "Buen Vivir". El Sumak Kawsay implica un equilibrio entre el bienestar individual y colectivo, la armonía con la naturaleza y la construcción de una sociedad justa e igualitaria. La educación busca formar personas que contribuyan al desarrollo de su comunidad y al bienestar de todos los seres vivos, promoviendo valores como la solidaridad, y el respeto que busca que los y las estudiantes se conviertan en agentes de cambio.

En consecuencia, los principales pilares que describen de la filosofía educativa de la UECIB Amauta Ñanpi son los siguientes:

Cosmovisión de la cultura Kichwa, que enfatiza la interconexión entre el ser humano, la comunidad y la Madre Naturaleza. Este enfoque promueve valores como la reciprocidad, la complementariedad y la correspondencia, fundamentales para el desarrollo integral del individuo. Paralelamente, se implementa una política de revitalización lingüística y cultural Kichwa, que busca fortalecer y revitalizar la lengua y cultura Kichwa a través de todos los ámbitos de la vida escolar y comunitaria. Este enfoque holístico no solo enriquece el proceso educativo, sino que también contribuye a la preservación y el florecimiento de la cultura Kichwa.

La interculturalidad: se promueve un proceso educativo basado en dos pilares fundamentales. Primero, la interculturalidad crítica, que reconoce y valora la diversidad cultural presente en la institución, promoviendo el diálogo intercultural y la reflexión crítica sobre las

relaciones entre las diferentes culturas. Segundo, la existencia y el desarrollo humano, que busca la formación de seres humanos autónomos, libres y responsables, capaces de construir su propio camino en armonía con su entorno y con los demás. Este enfoque fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso, donde cada individuo puede crecer y desarrollarse plenamente mientras interactúa y aprende de las diversas culturas presentes.

Filosofía del Sumak Kawsay, se centra en promover una educación que busca el “Buen Vivir”. Este concepto implica el equilibrio entre el bienestar individual y colectivo, el respeto a la naturaleza y la construcción de una sociedad justa e igualitaria. Además, se busca el desarrollo integral del estudiante, armonizando los conocimientos propios de la cultura Kichwa con los saberes universales. Este enfoque también promueve una relación de respeto y cuidado con la Madre Naturaleza, integrando estos principios en cada aspecto del proceso educativo.

Por otra parte, los principios éticos que guían la educación en Amauta Ñanpi se desprenden del marco filosófico y se centran en la formación de personas con valores humanos y con un compromiso con la comunidad y la naturaleza.

En el corazón de la filosofía educativa de Amauta Ñanpi hay un fuerte compromiso con la diversidad cultural y lingüística. Se reconoce y valora la riqueza que aporta cada pueblo y nacionalidad, promoviendo el diálogo intercultural y la comprensión mutua. La institución se convierte en un espacio de encuentro donde estudiantes de diferentes orígenes pueden compartir sus conocimientos, tradiciones y lenguas, enriqueciendo así el aprendizaje de todos. La educación intercultural no se limita a la tolerancia, sino que busca la construcción de una sociedad donde la diversidad sea una fortaleza y se promueva la igualdad de oportunidades para todos.

La participación es otro pilar fundamental de la educación en Amauta Ñanpi. Se fomenta la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones, promoviendo una gestión democrática y transparente. Padres, madres, estudiantes, docentes y personal administrativo trabajan juntos para construir un proyecto educativo que responda a las necesidades de la comunidad. Se crean espacios de diálogo y reflexión donde se escuchan todas las voces y se busca el consenso. Esta participación activa fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad educativa y promueve el compromiso con el proyecto educativo.

La educación en Amauta Ñanpi se basa en el principio de responsabilidad social. Se busca formar ciudadanos responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Se fomenta en los y las estudiantes la conciencia de sus derechos y deberes, así como el respeto por los derechos de los demás. La educación se convierte en una herramienta para la transformación social, promoviendo valores como la solidaridad, la justicia y la equidad. Se busca que los y las estudiantes se conviertan en agentes de cambio, capaces de construir un futuro mejor para todos.

La educación para el Sumak Kawsay es otro principio ético fundamental en Amauta Ñanpi. Se busca el desarrollo integral del estudiante, considerando aspectos cognitivos, afectivos, psicomotores y espirituales. Se promueve una relación armoniosa con la naturaleza, el respeto por todas las formas de vida y la construcción de una sociedad sostenible. La educación se convierte en una herramienta para el Buen Vivir, donde el bienestar individual está en equilibrio con el bienestar colectivo y el cuidado de la Madre Tierra.

Los principales principios éticos son los siguientes:

Respeto a la diversidad cultural y lingüística: Se reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística presente en la institución, promoviendo el diálogo intercultural y la comprensión mutua.

Participación y diálogo intercultural: Se fomenta la participación activa de la comunidad educativa en la construcción del proyecto educativo, promoviendo el diálogo intercultural y la toma de decisiones conjunta.

Educación para el Sumak Kawsay: Se busca el desarrollo integral del estudiante, armonizando los conocimientos propios de la cultura Kichwa con los saberes universales, y promoviendo una relación de respeto y cuidado con la Madre Naturaleza.

Calidad y pertinencia educativa: Se busca brindar una educación de calidad que responda a las necesidades de la comunidad y que esté en consonancia con su contexto cultural y lingüístico.

Autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas: Se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación y se busca fortalecer su identidad cultural y lingüística.

Responsabilidad y compromiso social: Se fomenta la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Estos principios éticos se reflejan en la práctica educativa de "Amauta Ñanpi", a través de la implementación del MOSEIB, la promoción de la lengua y cultura Kichwa, la participación comunitaria y el enfoque en el desarrollo integral del estudiante.

7.1.2.2. Enfoques y fundamentos pedagógicos empleados en la EIB

La Unidad Educativa "Amauta Ñanpi" describe un marco pedagógico basado en la cosmovisión del pueblo Kichwa de Pastaza y adaptado a las necesidades de una sociedad diversa e intercultural. Este enfoque pedagógico se caracteriza por su carácter activo, participativo y holístico, buscando el desarrollo integral del estudiante y su conexión con la comunidad y la naturaleza.

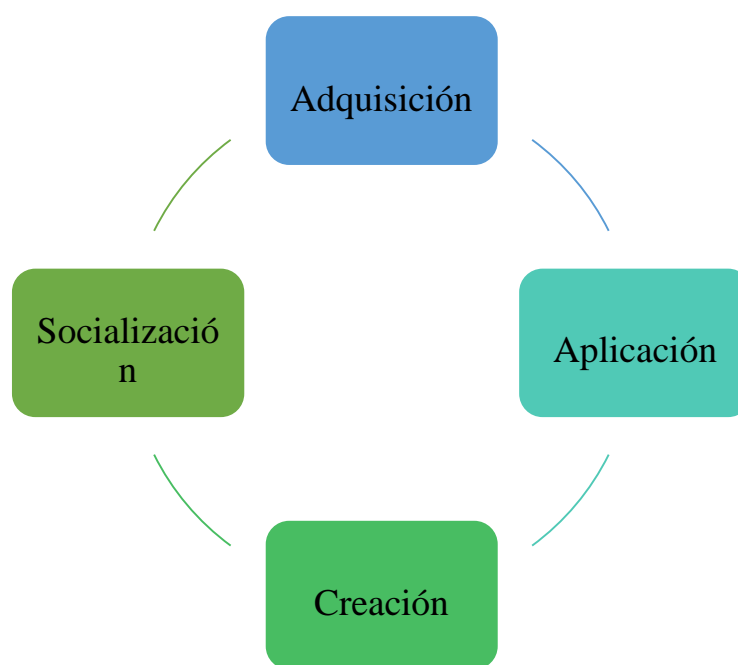
El proceso metodológico de enseñanza y aprendizaje que se implementa en la institución se basa en el Sistema del Conocimiento. Este sistema guía la estructura e interconexión de las cuatro fases a través de las cuales promueven un aprendizaje activo y significativo. Estas fases son:

- Adquisición del Conocimiento: Se parte de los conocimientos previos del estudiante y se estimula la curiosidad y la exploración a través de la vivencia, la experimentación y la interacción con el entorno. Se utilizan diversos recursos didácticos y estrategias metodológicas para facilitar la comprensión de nuevos conceptos.
- Aplicación del Conocimiento: Los y las estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en situaciones reales y concretas, resolviendo problemas y desarrollando habilidades prácticas. Se busca que el aprendizaje sea relevante y útil para la vida cotidiana.

- Creación del Conocimiento: Se fomenta la creatividad y la innovación, promoviendo que los y las estudiantes generen nuevas ideas y soluciones. Se utilizan actividades artísticas, culturales y tecnológicas para estimular la expresión y el pensamiento crítico.
- Socialización del Conocimiento: Los y las estudiantes comparten sus aprendizajes con la comunidad educativa, promoviendo el diálogo y el intercambio de saberes. Se utilizan estrategias como exposiciones, ferias, debates y proyectos comunitarios para socializar el conocimiento.

Ilustración 27.

Metodología EIB: Sistema del Conocimiento



Otro ámbito importante en la pedagogía de enseñanza de la UECIB Amauta Ñanpi es la integración didáctica curricular y la pertinencia cultural, para lo cual se contempla de forma integral las diferentes áreas del conocimiento con la cosmovisión Kichwa y la realidad local. Incorporando saberes ancestrales, como la medicina tradicional, la agricultura, la artesanía y las

artes, enriqueciendo el aprendizaje de las ciencias y fortaleciendo la identidad cultural. El calendario escolar se adapta al ciclo festivo y productivo de la comunidad, integrando las actividades escolares con las vivencias culturales de los y las estudiantes.

El currículo integrado de la UECIB Amauta Ñanpi, rompe con la fragmentación tradicional del conocimiento, presentando la realidad como un todo interconectado desde la cosmovisión de los pueblos originarios. A partir de las vivencias de los y las estudiantes y de un saber generador, se conectan los demás conocimientos en una espiral de aprendizaje cíclica, priorizando lo concreto y significativo. La integración didáctica suprime las barreras entre las disciplinas, acercando el aprendizaje a la vida real y la cultura, poniendo en juego la observación, la investigación, el análisis y la síntesis para comprender la complejidad del mundo.

Ilustración 28.

Día Internacional de la Lengua Materna



Nota: Evento por el día Internacional de la Lengua Materna. Estudiantes de la UECIB Amauta Ñanpi realizan danza ritual de la nacionalidad kichwa.
(<https://www.facebook.com/photo/?fbid=7189277894501531&set=pcb.7189306397832014>)

El Kichwa es la lengua principal de instrucción, especialmente en los primeros años de escolaridad, para garantizar su revitalización y fortalecer la identidad cultural. En los niveles

superiores se promueve el bilingüismo kichwa-español, preparando a los y las estudiantes para desenvolverse en un mundo diverso y multicultural. Se fomenta la producción de materiales educativos en Kichwa y la participación de la comunidad en la enseñanza de la lengua.

La evaluación se centra en el progreso del estudiante y el logro de los dominios de aprendizaje, utilizando una escala cualitativa que reconoce las diversas formas de aprender. Se promueve la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para la reflexión y el aprendizaje autónomo. Se respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, permitiendo la promoción flexible por avance de unidades.

La comunidad educativa en su conjunto juega un papel activo en la construcción del proyecto educativo y en la vida escolar. Sabios, ancianos, líderes comunitarios y padres de familia participan en la transmisión de saberes ancestrales y en la gestión del centro educativo. Los docentes se convierten en mediadores del aprendizaje, guiando a los y las estudiantes en su proceso de construcción del conocimiento y promoviendo la investigación, la creatividad y la reflexión crítica.

7.1.2.3. Estrategias de implementación de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi

Las estrategias de implementación que se han puesto en marcha para fortalecer la implementación de la EIB, entendidas como lineamientos generales de acciones con el direccionamiento para alcanzar los objetivos establecidos y a partir de las necesidades que el equipo docente ha identificado para esta unidad educativa son las siguientes:

- Alianzas estratégicas: Buscar alianzas con universidades, organizaciones indígenas y otras instituciones para obtener recursos y apoyo técnico.
- Formación docente: Implementar programas de formación continua para los docentes en lengua y cultura Kichwa, metodologías de educación intercultural bilingüe y educación inclusiva.
- Participación comunitaria: Crear espacios de diálogo y participación con la comunidad para la construcción del proyecto educativo.

- Investigación: Fomentar la investigación sobre la lengua y cultura Kichwa, y sobre las metodologías de educación intercultural bilingüe.
- Evaluación y seguimiento: Implementar un sistema de evaluación y seguimiento que permita medir el impacto de la política de educación intercultural y realizar ajustes necesarios.

Atención a la diversidad

Si bien el SEIB en Ecuador destaca la importancia de la diversidad en sus principios y fundamentos, la implementación práctica en las escuelas aún presenta lagunas. Por ejemplo, en la UECIB Amauta Ñanpi, la presencia de minorías indígenas como los Andwa, Achuar, Sapara, Waorani y Shiwiar, y otras especificidades como las capacidades especiales, no se contempla de manera específica en el programa curricular. Si bien se habla de enfoques transversales de respeto, inclusión y valoración de la diversidad, no se define un mecanismo claro ni las acciones concretas para integrar las diversas culturas y necesidades.

7.1.2.4. Elementos orientadores de la acción educativa y pedagógica en Amauta

Ñanpi

La organización pedagógica dispuesta por la SESEIB (2019) en el Manual denominado Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la implementación del MOSEIB y en armonía con el sistema de conocimiento permite afianzar de los instrumentos curriculares, y que orienta el desarrollo temático que el docente debe realizar de manera activa para el ejercicio pedagógico en el aula. La UECIB Amauta Ñanpi incorpora los elementos que guían y enriquecen la práctica pedagógica, brindando un contexto cultural y vivencial al aprendizaje que consiste en:

a) Armonizadores de Saberes

Los armonizadores de saberes son ejes transversales que organizan el currículo y permiten vincular los conocimientos de las diferentes áreas con la cosmovisión Kichwa y las necesidades de la comunidad. Los cuatro armonizadores de saberes que guían la educación en la UECIB Amauta Ñanpi son:

- Vida, tierra y territorio: Se fomenta el respeto y cuidado de la Madre Naturaleza, la comprensión de los ecosistemas y la importancia del territorio para la identidad cultural.
- Vida familiar, comunitaria y social: Se fortalecen los valores de la familia y la comunidad, promoviendo la participación, la solidaridad y la convivencia armónica.
- Cosmovisión y pensamiento: Se integra la cosmovisión Kichwa en el currículo, explorando los conocimientos ancestrales, la espiritualidad y las formas de pensamiento propias de la cultura.
- Ciencia, tecnología y producción: Se vinculan los conocimientos científicos y tecnológicos con las prácticas productivas de la comunidad, promoviendo un desarrollo sostenible y el respeto por los saberes ancestrales.

Ilustración 29.

Ritual tradicional la Guayusa Upina



Nota: La toma de Guayusa es una tradición en las familias kichwas de la Amazonía, la UECIB Amauta Ñanpi realiza una vez al mes este espacio de diálogo para el intercambio de saberes con la participación de la comunidad educativa.

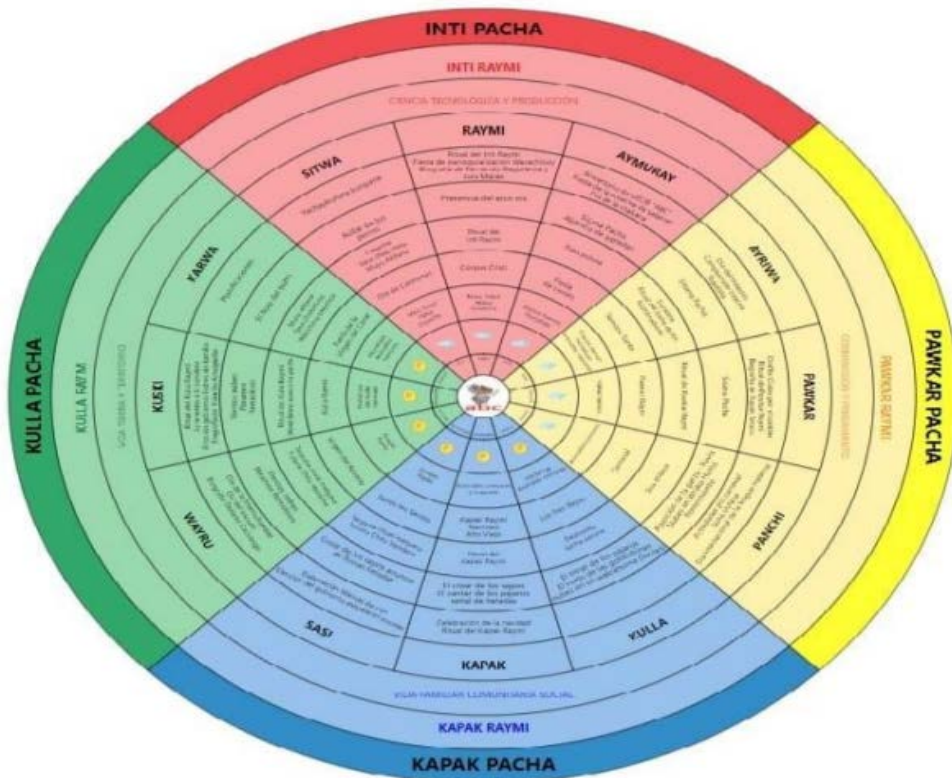
[<https://www.facebook.com/photo?fbid=1894907720950472&set=pcb.1894908087617102>]

b) *Calendario Vivencial Educativo Comunitario*

El calendario vivencial es una herramienta que integra las actividades escolares con el ciclo festivo y productivo de la comunidad. Se registran las festividades, las épocas de siembra y cosecha, las actividades comunitarias y los fenómenos naturales que marcan el ritmo de la vida en la comunidad. De esta forma, se contextualiza el aprendizaje y se fortalece la conexión de los y las estudiantes con su cultura y su entorno.

Ilustración 30.

Ejemplo de calendario vivencial



Nota: El calendario vivencial es una planificación de actividades culturales, elaborado por la comunidad educativa, para mantener vivas las tradiciones. Adaptado de: [\[http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/3204/1/Calendario%20Vivencial%20Comunitario%20como%20recurso%20pedag%c3%b3gico%20para%20la%20ense%c3%b1anza%20de%20la%20etnomatem%c3%a1tica%20con%20doc-signed.pdf\]](http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/3204/1/Calendario%20Vivencial%20Comunitario%20como%20recurso%20pedag%c3%b3gico%20para%20la%20ense%c3%b1anza%20de%20la%20etnomatem%c3%a1tica%20con%20doc-signed.pdf)

Esta herramienta facilita a los docentes integrar los saberes y prácticas culturales, productivas, académicas y espirituales en sus planificaciones microcurriculares, complementando la enseñanza tradicional. Es decir, el calendario de actividades escolares contempla los saberes y prácticas tradicionales de la cultura de la comunidad para integrarlos en la pedagogía de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ilustración 31.

Desfile de estudiantes en las Fiesta de las Nacionalidades de Pastaza



Nota: Participación de la UECIB Amauta Ñanpi en el desfile por las fiestas de las nacionalidades de Pastaza. Adaptado de:
[<https://www.facebook.com/photo/?fbid=7553644354731548&set=pcb.7553693648059952>]

c) Ciclos Vivenciales

Los ciclos vivenciales son patrones recurrentes que marcan la vida de la comunidad y se integran en el currículo para brindar un contexto vivencial al aprendizaje. Los ciclos vivenciales que se consideran en "Amauta Ñanpi" son:

- Ciclo agrícola: Se explora el proceso de la siembra, el cuidado y la cosecha de los cultivos, vinculándolo con conocimientos de ciencias naturales, matemáticas y cosmovisión.

- Ciclo de vida: Se abordan las diferentes etapas de la vida humana, desde el nacimiento hasta la muerte, promoviendo valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad.
- Ciclo cósmico: Se exploran los ciclos del sol, la luna y las estrellas, vinculando las actividades con conocimientos de astronomía, cosmovisión y prácticas culturales.
- Ciclo festivo: Se celebran las festividades tradicionales de la comunidad, integrando la música, la danza, la gastronomía y las expresiones artísticas en el proceso educativo.

Ilustración 32.

Estudiantes en práctica de la chakra (huerta)



Estos elementos orientadores, junto a la metodología del Sistema de Conocimiento, permiten que la acción educativa en "Amauta Ñanpi" sea pertinente, contextualizada y significativa para los y las estudiantes, fortaleciendo su identidad cultural y promoviendo un aprendizaje integral en armonía con la comunidad y la naturaleza.

7.1.2.5. Currículos Nacionales Interculturales Bilingües y lineamientos

pedagógicos

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se rige por un marco legal que pauta el margen y los procesos de actuación para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe, el Acuerdo Ministerial N° 440 del 2013, dispone la obligatoriedad de aplicar el MOSEIB en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria hasta el Bachillerato.

Para implementar el MOSEIB, el Ministerio de Educación del Ecuador ha diseñado currículos específicos para cada nivel educativo de la Educación General Básica Intercultural Bilingüe (EGBIB), a través del Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A, procede a oficializar los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües. Estos currículos son elaborados en las lenguas de las 14 nacionalidades indígenas del país y se convierten en herramientas fundamentales para la aplicación de la educación intercultural bilingüe en busca de garantizar una educación pertinente y de calidad, que responda a la diversidad cultural y lingüística del Ecuador.

Los mencionados currículos se basan en la organización de unidades de aprendizaje integradas que pretenden responder con la respectiva pertinencia cultural y lingüística de cada nacionalidad, incorporando saberes ancestrales, prácticas culturales y valores propios. En el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe, se aplica un documento de Ampliación Curricular junto al Currículo Nacional, asegurando la pertinencia cultural en los últimos años de educación previa al nivel superior.

Mediante Resolución Nro. SESEIB-SESEIB-2019-0003-R, la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB) expide los lineamientos técnicos pedagógicos que orienta a los/as docentes en la aplicación del MOSEIB. Siendo esta instancia la encargada de socializar estos lineamientos con diversos actores educativos para que se utilice como herramienta principal de planificación micro curricular emitiendo lineamientos y brindando apoyo técnico a los centros educativos.

Los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües están dirigidos específicamente para las 14 nacionalidades indígenas del país y abarcan todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil Familiar y Comunitaria hasta el Bachillerato.

Estos currículos integran saberes ancestrales, prácticas culturales y valores propios de cada nacionalidad. La lengua materna se convierte en la lengua principal de instrucción, especialmente en los primeros años, y se integra en el currículo a través de las diferentes áreas del conocimiento, donde se llevan a cabo actividades para que los y las estudiantes se conecten con su entorno y su cultura.

El MOSEIB se implementa de manera escalonada e integrando el marco nacional, lo mesocurricular hasta el nivel microcurricular que incluye el contexto de las comunidades con el objetivo de que el proceso de enseñanza aprendizaje contemple la diversidad cultural y lingüística del país y fortalezca la identidad de los pueblos y nacionalidades indígenas, como se muestra en la ilustración 33.

Ilustración 33.

Flujograma de planificación curricular



Nota: Tomado de SESEIB (2019)

7.1.2.6. Programa curricular general de estudios para la EIB

El programa curricular general de estudios para la EIB se basa en un enfoque integrador que busca la interconexión entre las diferentes disciplinas, promoviendo una visión holística del conocimiento. Se basa en principios pedagógicos que promueven la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y que combina diferentes campos del conocimiento. El programa curricular general de estudios para la EIB se resume en la siguiente tabla:

Tabla 11. Programa curricular general de estudios para la EIB

Niveles	Procesos/subniveles	Grado	Unidades	Edad
Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC)		No escolarizada	1-8.	Embarazo a 3 años
Pre – primaria	Educación Inicial.	--	9-10	3 - 5 años
Educación General Básica (Primaria)	Preparatoria – Inserción a los Procesos Semióticos -IPS	1º	11-15	5 años
	Básica Elemental - Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz - FCAP	2º 3ª 4º	16-33	6 a 8 años
	Básica Media - Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio - DDTE	5º 6º 7º	34-54	9 a 11 años
	Superior - Proceso de Aprendizaje Investigativo - PAI	8º 9º 10º	55-75	12 a 14 años
Bachillerato	Bachillerato Intercultural Bilingüe	Técnico y Ciencias		14 en adelante

Los niveles y procesos de educación que estructuran el programa curricular se describen a continuación:

Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC): Esta etapa no escolarizada abarca desde la formación de la pareja hasta los 5 años de edad, involucrando a la familia y la comunidad en la crianza y educación del niño. Se busca fortalecer la identidad cultural y el uso de la lengua materna desde la primera infancia. En este sentido la UECIB Amauta Ñanpi no integra este

proceso y las respectivas unidades de aprendizaje que corresponden a niños/as menores de 3 años de edad, es decir las Unidades del 1 al 8.

La Educación General Básica o EGB en el Ecuador es el segundo nivel educativo, abarca desde primero hasta décimo grado y se constituye por los siguientes procesos:

Inserción a los Procesos Semióticos (IPS): Este proceso corresponde al primer grado de educación básica, y se centra en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en la lengua de la nacionalidad, así como en el fortalecimiento de conceptos básicos de espacio-tiempo y motricidad.

Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP): Abarca del segundo al cuarto grado, y se enfoca en consolidar las habilidades de lectoescritura y matemáticas en la lengua indígena, así como en desarrollar el castellano oral como segunda lengua. Se integra el conocimiento del ciclo agroecológico y festivo de la nacionalidad.

Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE): Comprende del quinto al séptimo grado, y busca potenciar las capacidades para el estudio y la investigación, así como afianzar las expresiones culturales y las tecnologías apropiadas.

Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI): Abarca del octavo al décimo grado, y se centra en el desarrollo de actividades de emprendimiento en aspectos relacionados con la vida familiar y comunitaria, en el marco de la cosmovisión y la vida sustentable.

Además de la Educación General Básica, el programa curricular de la EIB también contempla el **Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe** en dos modalidades: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico, con sus respectivas especializaciones. Se busca preparar a los y las estudiantes para el trabajo, el emprendimiento y la educación superior.

7.1.2.7. Acción educativa y programación curricular de la UECIB Amauta Ñanpi

La UECIB Amauta Ñanpi cuenta con una Planificación Curricular Institucional (PCI) basada en el Currículo Nacional, este instrumento se construye con participación de la comunidad educativa e incluye los componentes pedagógicos y las unidades de aprendizajes (saberes, conocimientos y dominios) en sintonía con la cosmovisión de la nacionalidad kichwa de Pastaza y su idioma.

De manera transversal el PCI contempla los elementos orientadores de la acción educativa y pedagógica descritos anteriormente: Armonizadores de saberes; Calendario vivencial educativo comunitario y Ciclos vivenciales.

De manera complementaria la Guía de Interaprendizaje es un instrumento microcurricular que tiene la finalidad de pautar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, es elaborada por el/la docente, mediante la metodología del Sistema del Conocimiento, e incluye actividades que van a asegurar las vivencias y el uso de la lengua kichwa, con recursos y estrategias que aseguren la participación activa del estudiante a través de consignas claras y variadas actividades de desarrollo y aplicación.

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi en el marco del Acuerdo Ministerial Acuerdo 2017-00017 y el acuerdo/ 0440-13-EIB brinda un programa de estudios conformado por La Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado que contiene los siguientes procesos:

- Educación Infantil Familiar Comunitario (EIFC) a partir de los 3 años de edad.
- La Educación General Básica Intercultural Bilingüe -EGBIB.
- Inserción al Proceso Semiótico (IPS).
- Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP).
- Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE).
- Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI).
- Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGUIB).
- Bachillerato en Ciencias.
- Bachillerato Técnico.

Los instrumentos de planificación de la UECIB Amauta Ñanpi que orientan en su conjunto la acción pedagógica para la aplicación de la política de EIB son: el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el Currículo de la Educación Intercultural Bilingüe para la nacionalidad Kichwa, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) construido participativamente, la Planificación curricular comunitaria y la Guía de interaprendizaje.

La construcción de la propuesta educativa intercultural bilingüe de la UECIB Amauta Ñanpi contempla lo dispuesto por el Art. 92 de la LOEI que señala:

El currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe. El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En relación a esta disposición y al integrar en la planificación curricular el currículo nacional y el currículo de la EIB, que establecen los fundamentos teóricos y pedagógicos, los principios, los fines y la estructura general del sistema y el MOSEIB que pauta los contenidos, objetivos y dominios de aprendizaje para cada nacionalidad. Estos dos instrumentos macro se contextualizan a nivel institucional en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), construido de forma participativa con la comunidad educativa, y en la Planificación Curricular Comunitaria (PCC), que adapta el currículo a las especificidades de la UECIB Amauta Ñanpi y su entorno.

Adicionalmente la herramienta Guía de Interaprendizaje es el instrumento que concreta la aplicación del currículo en el aula, trazando el camino para el aprendizaje de cada unidad, en las guías se asegura dar la concordancia con el entorno cultural y el currículo nacional.

De esta manera con los diferentes instrumentos de planificación se conforma un sistema curricular donde el MOSEIB, el currículo de la nacionalidad, el PEI y la planificación comunitaria se articulan para dar forma al diseño y la aplicación de la educación intercultural bilingüe en la UECIB Amauta Ñanpi.

La UECIB Amauta Ñanpi busca en el diseño integral de su planificación fortalecer la identidad cultural, los valores y los conocimientos científicos para la formación integral de los/las estudiantes, se impulsará la investigación de la cultura, la producción y el amor a la naturaleza, basándose en lo comunitario, la interculturalidad y la plurinacionalidad, para contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de las nacionalidades y la sociedad.

Estructura curricular y organización por procesos

La UECIB Amauta Ñanpi, siguiendo la estructura del MOSEIB, organiza su propuesta educativa intercultural bilingüe en procesos que se corresponden con los niveles del sistema nacional de educación. Estos procesos, que abarcan desde la primera infancia hasta la educación superior, buscan promover el desarrollo integral del estudiante y el fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística.

La institución implementa la organización por procesos del MOSEIB, dividiendo la educación en etapas que se desarrollan a partir de un enfoque de aprendizaje integrado, especialmente en las primeras etapas, para presentar la realidad como un todo unificado y vincular los conocimientos con las vivencias de los y las estudiantes. Esta integralidad busca romper con la fragmentación del conocimiento propia de la educación tradicional y fomentar una comprensión holística del mundo.

En resumen, la estructura curricular de la UECIB Amauta Ñanpi está organizada por unidades de aprendizaje y procesos que se desarrollan en el marco de la EIB, se resume en la siguiente tabla.

Tabla 12. Programa curricular de estudios de la UECIB Amauta Ñanpi

Grado	Procesos	Unidades	Referencia
Educación Infantil Familiar Comunitario - EIFC			
Educación Inicial.	EIFC	Unidad 09-10	Pre- Primaria
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE			
1º Grado de Educación General Básica – Preparatoria	Inserción a los Procesos Semióticos -IPS:	Unidad 11-15	

2º, 3º, 4º Grado de Educación General Básica - Elemental	Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz – FCAP	Unidades 16-33	
5º, 6º, 7º, Grado de Educación General Básica - Media	Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio – DDTE	Unidades 34-54	Educación Primaria
8º, 9º, 10º Grado de Educación General Básica - Superior	Proceso de Aprendizaje Investigativo – PAI	Unidades 55-75	
Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe			
Bachillerato General Unificado	BGUIB	Ciencias y Técnico	Bachillerato

El currículo de la EIB se estructura en unidades de aprendizaje que integran saberes y conocimientos de diversas áreas, promoviendo un aprendizaje holístico y significativo. Estas unidades se desarrollan a través de las cuatro fases del sistema del conocimiento: dominio, aplicación, creación y socialización.

Este proceso se orienta de manera cíclica y busca que los y las estudiantes no solo comprendan los conceptos, sino que también los apliquen en contextos reales, desarrollen su creatividad y compartan sus aprendizajes con la comunidad.

En cada proceso y unidad de aprendizaje se definen dominios de aprendizaje específicos que van más allá de la simple adquisición de conocimientos. Las unidades de aprendizaje son bloques temáticos que integran los contenidos de diferentes áreas curriculares en un solo tema, considerando la cultura, el contexto y la lengua indígena de los y las estudiantes.

La estructura curricular, en cada proceso, unidad de aprendizajes y círculo de conocimientos, tiene como base los ciclos vivenciales y armonizadores de saberes.

Así por ejemplo en el proceso de Básica Media - Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) los saberes y conocimientos, en este proceso se estructura cuatro ejes temáticos para abordar elementos centrales de la cosmovisión específica de una nacionalidad indígena y que son:

- Vida, Tierra y Territorio.

- Vida Familiar, Comunitaria y Social.
- Cosmovisión y Pensamiento.
- Ciencia, Tecnología y Producción.

En este proceso siguiendo con un ejemplo, si tomamos una unidad de aprendizaje dirigida a 6º grado, le corresponde es la UNIDAD 41: NUESTRA SABIDURÍA, cuyo objetivo es fortalecer la cultura escrita mediante el razonamiento lógico, partiendo de las dinámicas propias de la sabiduría ancestral y contrastándolas con el conocimiento universal y que busca comprender y valorar el legado originario como fundamento en la construcción de la identidad cultural y nacional.

Siguiendo con un ejemplo, si tomamos una unidad de aprendizaje dirigida a 6º grado, le corresponde la unidad 41: NUESTRA SABIDURÍA, cuyo objetivo es fortalecer la cultura escrita mediante el razonamiento lógico, partiendo de las dinámicas propias de la sabiduría ancestral y contrastándolas con el conocimiento universal y que busca comprender y valorar el legado originario como fundamento en la construcción de la identidad cultural y nacional. Para el desarrollo de la unidad de aprendizaje el profesorado diseña el desarrollo curricular a través del tratamiento integrado de las ciencias o de las áreas curriculares que se imparten en este programa educativo que son: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Cultural y Artística, Educación Física que tienen una carga horaria de 30 horas en total y adicionalmente 3 horas para la Lengua Extranjera y 2 horas para Proyectos Escolares.

El currículo de la Educación Intercultural Bilingüe tiene su aplicación a través de las Unidades y Guías de Aprendizaje, las cuales buscan mantener la calidad educativa en concordancia con el entorno cultural y el currículo nacional, aplicando diversas estrategias y elementos que permitan fomentar, respetar y mantener de forma eficiente cada uno de los elementos de la identidad cultural de cada pueblo y nacionalidad (Ministerio de Educación, 2013).

Plan de estudios, contenidos y materiales en la Educación General Básica Intercultural Bilingüe (primaria)

Los contenidos pedagógicos de la UECIB Amauta Ñanpi se dividen de acuerdo con planes de estudios de Educación Básica y Bachillerato.

En cuanto al plan de estudios de educación general básica intercultural bilingüe, este contiene 9 asignaturas que son: Lengua y Literatura de la Nacionalidad, Lengua y Literatura Castellana, Matemática y Etnomatemática, Ciencias Naturales y Etnociencia, Estudios Sociales y Etnohistoria, Educación Cultural y Artística, Educación Física Intercultural, Inglés y Proyectos Escolares, en la siguiente tabla se especifica la asignación horaria de las asignaturas.

Tabla 13. Plan de estudios de Educación Básica

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE		
ÁREAS	ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES
	Lengua y Literatura de la Nacionalidad	
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura Castellana	
Matemática	Matemática y Etnomatemática	Unidades de Aprendizaje Integrado
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales y Etnociencia	
Ciencias Sociales	Estudios Sociales y Etnohistoria	30 horas
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	
Educación Física	Educación Física Intercultural	
Lengua Extranjera	Inglés	3
	Proyectos Escolares	2
	Total	35

En el horario de clases de sexto y séptimo de básica se puede apreciar cómo se contempla en la carga horaria de 35 horas semanales la distribución de las áreas curriculares

que aparecen como integradas correspondiente al periodo lectivo 2023 – 2024 y que se muestran a continuación.

Tabla 14. *Ejemplo de horario de clase. Unidades: 41 – 47 (SEXTO CURSO)*

SAYLLA	AWAKI	WANRA	CHILLAY	KULLKA	CHASKA
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
07h30 a 08h15	Integradas	Integradas	Integradas	Integradas	Integradas
08h15 a 09h00	Integradas	Integradas	Integradas	Integradas	Integradas
09h00 a 09h45	Integradas	Integradas	Inglés	Integradas	Integradas
09h45 a 10h30	Integradas	Integradas	Inglés	Inglés	Integradas
10h30 a 11h00	Recreo				
11h00 a 11h45	Integradas	Educación artística	Cultura física	Integradas	Integradas
11h45 a 12h30	Integradas	Educación artística	Cultura física		

Tabla 15. *Ejemplo de horarios de clase. Unidades: 48 – 54 (SÉPTIMO CURSO)*

SAYLLA	AWAKI	WANRA	CHILLAY	KULLKA	CHASKA
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
07h30 08h15	Integradas	Integradas	Inglés	Integradas	Integradas
08h15 09h00	Integradas	Integradas	Inglés	Integradas	Integradas
09h00 09h45	Integradas	Integradas	Integradas	Cultura física	Inglés
09h45 10h30	Integradas	Integradas	Integradas	Cultura física	
10h30 11h00	Recreo				
11h00 11h45	Integradas	Integradas	Integradas	Integradas	Integradas
11h45 12h30	Integradas	Integradas	Integradas	Integradas	Integradas

El uso de recursos y materiales educativos constan de taptanas¹⁵, recursos audiovisuales, equipo de amplificación, implementos deportivos, programas informáticos educativos, enciclopedias y guías de aprendizaje.

Adicionalmente a la carga horaria del Plan de estudios (35 horas) se desarrollan diferentes actividades culturales como: ceremonia de guayusa,¹⁶ chaski, araw, noche de talentos, guayusa literaria, participación en el día de las nacionalidades, demostración de danzas culturales, adecuación de ambientes de aprendizaje con pertenencia y pertinencia cultural. Todo este abanico de prácticas conlleva a fortalecer la identidad (lengua, literatura, saberes y conocimientos, costumbres, tradiciones, arte, música, danza, vestimenta y gastronomía).

7.1.2.8. Enseñanza de la lengua materna: kichwa y el bilingüismo en la UEIB Amauta Ñanpi

La UEIB Amauta Ñanpi como parte del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe incorpora en su programa de estudio con prioridad la lengua materna en la construcción de la identidad cultural y el desarrollo integral de sus estudiantes, el Kichwa es la lengua que se imparte en todos los procesos de educación. Mientras que el idioma Shuar es la segunda lengua que se integra en los procesos Proceso de Aprendizaje Investigativo – PAI y en el Bachillerato General Unificado - BGU.

La institución utiliza el kichwa como lengua principal de enseñanza, implementando un modelo de inmersión en el que todas las clases se imparten en kichwa, utilizándose en la mayor parte de las actividades educativas y la comunicación diaria. Se implementa en los procesos Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Procesos Semióticos -IPS y Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz – FCAP; es decir. desde la educación inicial hasta el nivel medio en las unidades del 09 al 33.

La inmersión lingüística en kichwa, especialmente en las primeras etapas educativas, como lengua vehicular de enseñanza facilita la adquisición y desarrollo natural del idioma.

¹⁵ Taptanas: cuentas tipo ábaco

¹⁶ Guayusa: bebida tradicional de hoja de planta del mismo nombre, Chaski: juegos para promover la participación en grupo , Araw: versos o poesía.

Además, integra los saberes ancestrales de la cultura al currículo, incorporando la cosmovisión, la medicina tradicional, la agricultura ancestral y las artes. Esto exige que los docentes sean bilingües y capaces de transmitir el conocimiento de manera efectiva en kichwa.

Para asegurar un aprendizaje adaptado, el alumnado será agrupado según su nivel de dominio de la lengua (fluido, medio o sin dominio). El currículo se centrará en el desarrollo de las habilidades comunicativas en kichwa, tanto oral como escrita, a través de actividades dinámicas y contextualizadas. Progresivamente busca promover el bilingüismo en los y las estudiantes, fomentando el dominio del kichwa y el español. Se introduce el español de manera gradual como segunda lengua a partir del proceso de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), respetando el aprendizaje del kichwa y asegurando un bilingüismo progresivo que no sustituye ni debilita la lengua materna.

En consecuencia, para asegurar el aprendizaje de la lengua kichwa, la UECIB Amauta Ñanpi desarrolla la enseñanza en los diferentes procesos y ha establecido las siguientes modalidades: a) por inmersión y b) por porcentajes.

- a) La *modalidad por inmersión* contempla el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua Kichwa en la totalidad e integralidad de las acciones educativas, aplicándose paulatinamente desde el EIFC hasta el FCAP. La finalidad de esta estrategia es que el aprendizaje de una segunda lengua a través de la inmersión puede fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas como la memoria, la atención y la resolución de problemas.
- b) *Modalidad por porcentajes*, la enseñanza del Kichwa por porcentaje busca que los/as estudiantes tengan un equilibrio entre el uso del Kichwa y el español como lenguas de instrucción, distribuyendo el tiempo de clase a un porcentaje del 50% del uso de lengua kichwa en materias específicas, como Lengua y Literatura de la Nacionalidad o Estudios Sociales, mientras que el español se utiliza en otras como Matemáticas o Ciencias.

A pesar de que la EIB en Ecuador se basa en el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a una educación que sea culturalmente relevante, lingüísticamente apropiada

y socialmente justa, en la práctica la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de la lengua nativa es limitada.

En muchos casos, las familias de los y las estudiantes no cuentan con las herramientas ni los recursos para vincularse con la unidad educativa. Es posible que no tengan acceso a la escuela, que no hablen la lengua nativa con fluidez, o que no se sientan cómodos participando en las actividades educativas de sus hijos/as.

Enseñanza de la lengua extranjera- inglés

La enseñanza del inglés en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es gradual, contextualizada, comunicativa e inclusiva. El profesorado considera las necesidades particulares de sus estudiantes y utiliza materiales y estrategias que promuevan el aprendizaje significativo.

En el sistema educativo ecuatoriano, no se realizan pruebas externas específicas para evaluar el nivel de inglés de los alumnos. La evaluación del idioma extranjero, como el inglés, se lleva a cabo dentro del mismo proceso de evaluación del SEIB.

No hay una prueba oficial a nivel nacional para determinar el nivel de inglés de los y las estudiantes. La evaluación del aprendizaje del idioma extranjero se integra al proceso educativo general y se considera dentro de los indicadores que los docentes utilizan para evaluar el progreso de los y las estudiantes en relación a las destrezas de lectoescritura, oralidad y comprensión del idioma.

En la práctica, la EIB en Ecuador, no ofrece posibilidades amplias para que los y las estudiantes puedan participar en experiencias de inmersión lingüística e intercambios escolares.

7.1.2.9. Evaluación cualitativa y flexible

La UECIB Amauta Ñanpi implementa un enfoque de evaluación cualitativa, centrado en el progreso individual del estudiante y el logro de los dominios de aprendizaje. En lugar de calificaciones numéricas, se utiliza una escala cualitativa que describe el nivel de dominio alcanzado en cada área, permitiendo una retroalimentación más específica y personalizada. Los

docentes realizan un seguimiento constante del aprendizaje de los y las estudiantes, observando su participación en clase, la calidad de sus trabajos y su capacidad para aplicar los conocimientos en situaciones reales. Esta información se registra en matrices de avance, que permiten visualizar el progreso individual y tomar decisiones pedagógicas para apoyar a cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

Se respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, implementando la promoción flexible por avance de unidades. Esto significa que los y las estudiantes avanzan al siguiente nivel cuando demuestran el dominio de los conocimientos y habilidades de la unidad actual, independientemente del tiempo que les tome. Este enfoque reduce la presión y el estrés asociados a las calificaciones tradicionales, permitiendo que los y las estudiantes se centren en su aprendizaje y desarrollen su potencial al máximo. Además, se promueve la autoevaluación como una herramienta para que los y las estudiantes tomen conciencia de su propio aprendizaje, identifiquen sus fortalezas y debilidades, y establezcan metas para su mejora continua.

7.1.2.10. Valoración del equipo docente de las principales dificultades

La revisión de los documentos de la UECIB Amauta Ñanpi, específicamente en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) 2021-2025, es un documento que orienta la implementación de la política de EIB en una planificación estratégica y participativa, para realizar esta planificación el equipo docente parte de un diagnóstico e identifica las dificultades que obstaculizan la plena implementación del MOSEIB y el logro de sus objetivos.

El análisis de las dificultades que las y los docentes han identificado por cuenta propia proporciona una comprensión interna de la realidad de la UECIB Amauta Ñanpi, más allá de los datos generales. Sus reflexiones ofrecen información específica sobre las necesidades, limitaciones, obstáculos y oportunidades que se encuentran en el día a día y adaptadas al contexto. Entre las principales dificultades identificadas se señalan:

1. *Recursos limitados*: La institución enfrenta una escasez de recursos, especialmente en infraestructura y equipamiento. Se evidencia la falta de espacios de aprendizaje adecuados, así como limitaciones en el acceso a materiales didácticos pertinentes y tecnologías necesarias para una educación de calidad.

2. *Formación docente:* Se destaca la necesidad de fortalecer las capacidades del personal docente en lengua y cultura Kichwa, metodologías de educación intercultural bilingüe y educación inclusiva. Esta formación es clave para garantizar una enseñanza pertinente y de calidad para todos los y las estudiantes, atendiendo a sus necesidades específicas y promoviendo su desarrollo integral.
3. *Participación de la comunidad:* Si bien se han implementado algunas estrategias para fomentar la participación de la comunidad, se reconoce la necesidad de seguir fortaleciendo su rol en la gestión del centro educativo. Es fundamental promover espacios de diálogo y toma de decisiones conjunta, donde las familias, los líderes comunitarios y otros actores puedan aportar activamente a la construcción de una educación intercultural bilingüe de calidad.

A continuación, se presentan las percepciones de la comunidad educativa de la UECIB Amauta Ñanpi que van a permitir profundizar el análisis y entender la EIB en acción, analizando su aplicación, logros alcanzados y desafíos con especial énfasis en el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad Kichwa de Pastaza.

7.2. DATOS CUALITATIVOS

7.2.1 PERCEPCIONES Y VALORACIONES SOBRE LA EIB POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA UECIB AMAUTA ÑANPI

Introducción

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, está dirigido a un alto número de niños y niñas de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Según el Ministerio de Educación (2023) las personas pertenecientes a pueblos o nacionalidades indígenas el del 5 % y según la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) en su rendición de cuentas del año 2023 refiere que a nivel nacional existen 1.736 Instituciones Educativas interculturales Bilingües, 141.120 estudiantes y 9.651 docentes.

Este Modelo Intercultural Bilingüe de educación, contempla que los centros educativos de esta modalidad están alineados con currículo nacional, pero pueden ir orientando su práctica educativa a la metodología del MOSEIB para contextualizar la enseñanza a las realidades locales, permitiendo así una conjunción entre los objetivos curriculares a nivel nacional con los conocimientos propios de los pueblos y nacionalidades.

En esta sección se presentan las voces de diversas personas vinculadas con la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi (UECIB Amauta Ñanpi). Se trata de conocer y comprender la percepción de quienes tienen diferentes implicaciones en el sistema educativo con el fin de ofrecer un escenario idóneo para comprender la EIB en acción.

De esta manera se pretende conocer cómo se lleva a cabo su aplicación y las características distintivas de su modelo educativo, así como de los logros que se ha alcanzado en el contexto de la identidad cultural, la lengua materna y en la incidencia del fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad Kichwa de Pastaza.

Ilustración 34.

Asamblea Nacionalidad Kichwa de Pastaza



Nota: Asamblea de la Nacionalidad kichwa de Pastaza realizada en julio de 2024 con delegados de los diferentes pueblos que conforman PAKKIRU.
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=122151525554142460&set=pcb.122151527354142460>

Por otro lado, para conocer su valoración, no sólo se pretende describir la realidad de la UECIB Amauta Ñanpi, sino también arrojar luz sobre las complejidades y particularidades de la implementación de la EIB en un entorno tan singular como la Amazonía centro del Ecuador. En definitiva, no solo vamos a realizar un análisis pedagógico, sino también el conocimiento de saberes y culturas ancestrales.

Así, permite explorar y visibilizar las dificultades y desafíos que esta institución enfrenta en su búsqueda de proporcionar una educación inclusiva y equitativa, y su vinculación con la organización política de la nacionalidad kichwa más numerosa de Pastaza, PAKKIRU. Esta población se identifica como descendiente de pueblos originarios que habitaron en la Amazonía ecuatoriana (Sapara, Quijos, Napo Runakuna, Puyuk runakuna, Pinduk Runakuna, tayak runakuna, andwa runakuna, etc.). Se localizan en las zonas cercanas a los ríos Puyu, Pindukyaku, Copataza, Pastaza, Curaray, Arajuno, Bobonaza, Villano, Conambo, Anzu y Piatua.

Ilustración 35.

Pueblo Pakayaku



Nota: Pakayaku es un pueblo Kichwa asentado en la cuenca del Río Bobonaza.
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=865905855578511&set=pcb.865906575578439>

Se ha entrevistado a un total de 8 docentes, dos autoridades del establecimiento (Rector y coordinadora), 3 padres, 2 madres de familia, y a 4 dirigentes de PAKKIRU.

Tabla 16.

Código de personas entrevistadas

CÓDIGOS DOCENTES	
1.	DO. JH. 2023, entrevista
2.	DO. SA. 2023, entrevista
3.	DO. MC. 2023, entrevista
4.	DO. RG. 2023, entrevista
5.	DO. LA. 2023, entrevista
6.	DO. HV. 2023, entrevista
7.	DO. AV. 2023, entrevista
8.	DO. ML. 2023, entrevista
CÓDIGOS AUTORIDADES	
1.	ROCÍO TOQUETON (coordinadora) AU. RT. 2023, entrevista
2.	LUIS LLANGARI (Rector) AU. LL. 2023, entrevista
CÓDIGOS PADRES/MADRES	
1.	ELIAS PA. EL. 2023, entrevista

2. MARÍA	MA. MA. 2023, entrevista
3. MARCELO	PA. MA. 2023, entrevista
4. ERNESTO	PA. ER. 2023, entrevista
5. VIVIANA	MA. VI. 2023, entrevista

CÓDIGO DIRIGENTES

1. DI. LC. 2024, entrevista
2. DI. JG. 2024, entrevista
3. DI. SC. 2024, entrevista
4. DI. PV. 2024, entrevista

Para realizar el análisis de contenido de la información obtenida se establecieron las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 17. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Percepciones del alcance de la Política de EIB por Miembros de la Comunidad Educativa	Comprensión del enfoque de interculturalidad en la UECIB Amauta Ñanpi Lineamientos teóricos y pedagógicos del MOSEIB que orientan la educación en la UECIB Amauta Ñanpi Percepciones de los objetivos características de la EIB
Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi.	Planificación curricular y herramientas en el proceso educativo. El uso de la lengua en la educación
Coordinación y retroalimentación de tradiciones culturales para fortalecer la EIB	Retroalimentación de saberes culturales Las Guayusadas: Encuentros de expresión viva de la cultura Kichwa

Valoración de la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad en la nacionalidad kichwa de Pastaza.	Principales logros Dificultades e impedimentos para aplicar la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi
Encuentros y desafíos en la aplicación de la EIB.	Valoraciones de los aciertos en la aplicación de la EIB con la Nacionalidad kichwa de Pastaza Desafíos en el proceso de implementación de la EIB
Percepción desde los actores para mejorar y fortalecer la EIB	Sugerencias y recomendaciones

7.2.1.1. Percepciones del alcance de la Política de EIB por Miembros de la Comunidad Educativa

En este apartado, se muestra la opinión de la comunidad educativa de la UECIB Amauta Ñanpi sobre el alcance de la política de la EIB. Para facilitar la descripción se ha dividido la información de las categorías en subcategorías sobre los lineamientos teóricos y pedagógicos del MOSEIB, los fines y características particulares de la EIB, así como la percepción del enfoque de interculturalidad en el contexto específico de este estudio de caso.

Comprensión del enfoque de interculturalidad en la UECIB Amauta Ñanpi

La UECIB Amauta Ñanpi posiciona su interculturalidad en el sentido que cada persona se integra dentro del tejido social de la institución sin perder su identidad cultural. El grupo de autoridades afirmó en las entrevistas que conciben el enfoque de interculturalidad como la construcción del Sumak Kawsay¹⁷ desde el ámbito educativo, respetando y valorando la diferencia cultural de los pueblos.

“Que se respete y valore a las diferencias entre pueblos” (AU. LL. 2023, entrevista).

¹⁷ Según Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2019), Sumak Kawsay, o "buen vivir", es una filosofía que busca la vida en armonía con todos los seres de la naturaleza y con todos los seres humanos.

“La práctica de la interculturalidad en un país diverso para la construcción de Sumak Kawsay” (AU. RT. 2023, entrevista).

Dialogando con miembros de PAKKIRU sobre el intercambio de criterios realizado en el taller de grupo focal, desde la organización sostienen que, el enfoque de interculturalidad se basa en el reconocimiento de las nacionalidades y señalan ser parte de este proceso:

“Reconocimiento y respeto de la diferencia de pueblos para la construcción del Estado intercultural y plurinacional. Hemos sido pioneros de varios procesos de la EIB” (DI. LC. 2024, entrevista).

“Buscamos una educación que respete los procesos y necesidades de la propia nacionalidad kichwa, hemos tenido un largo proceso de lucha que estuvo estrechamente vinculado a nuestras demandas como organización de lo que antes era la OPIP y después participamos en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y cuando se centralizó nuevamente ya no sabíamos qué estaba pasando. (...) el Estado nos desconoce como actores con derechos, necesitamos organización política para decirle al Sr. Gobierno siéntate a dialogar, hablar de la interculturalidad es compartir el poder, hacia allá vamos” (DI. SC. 2024, entrevista).

Además, sostienen que la EIB es una lucha histórica ganada desde las organizaciones de pueblos y nacionalidades indígenas ante la necesidad de contar con una educación propia que pusiera en valor la identidad cultural de cada uno de ellos.

“Históricamente, hemos venido estando en conflicto con el Estado para exigir nuestros derechos, especialmente en la lucha contra la discriminación en el ámbito educativo. Como PAKKIRU este conflicto nos ha hecho ver la necesidad de contar con una educación propia que respete y promueva la identidad cultural nuestra y esto es impostergable” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“La búsqueda de una educación que respete la cosmovisión, los procesos y necesidades de la nacionalidad kichwa ha sido un largo camino, en sus inicios estuvo estrechamente

vinculado al proceso organizativo de lo que antes era la OPIP. Participamos activamente en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe” (TGF. PAKKIRU. 2024).

En esta misma línea, dirigentes de PAKKIRU consideran relevante poner en valor y construir epistemologías propias en el ámbito educativo, de modo que no se caiga en estandarizaciones ni quitando autonomía a los pueblos.

“Los kichwas tenemos que ir construyendo la epistemología y cambiando los nombres occidentales y crear nuestra propia denominación, el MOSEIB no tiene autoría, es nuestro, lo hicimos los pueblos” (DI. LC. 2024, entrevista).

“Aunque el marco normativo actual reconoce nuestro derecho a una educación propia como nacionalidad indígena, el devenir histórico de la EIB ha estado lejos de satisfacer nuestras necesidades, reproduciendo patrones de exclusión, con políticas que estandarizan la educación intercultural bilingüe, limitando la autonomía que demandamos como pueblo” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Estos discursos ponen en manifiesto su descontento con la dinámica actual que se lleva a cabo en el sistema educativo en relación con la EIB. Son categóricos y críticos como organización política, al momento de observar los niveles de autonomía y gobernanza en que se ha llevado a la práctica la EIB,

“No hay autonomía, el sistema nos consume, y nos va a hacer desaparecer (...) en cada administración se cambia el escenario, es un constante destruir y querer hacer verticalmente políticas que no corresponden” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“La EIB se politizó, las autoridades de la EIB son puestas por los gobiernos, cómo van a responder las autoridades a nuestros pedidos, eso es imposible” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Por su parte, las autoridades de la UECIB Amauta Ñanpi concuerdan con los dirigentes en que, si bien uno de los principios en los cuales se erige la EIB, consiste en poner en valor las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades, esto se dificulta porque tienen que estar constantemente resistiendo a la asimilación cultural forzada.

“Reconocer el derecho de los pueblos y nacionalidades de una educación que revitaliza la identidad y sus tradiciones, es uno de los principios centrales de la EIB. Sin embargo, en la práctica se homogeniza todo” (AU. LL. 2023, entrevista).

“La finalidad es fortalecer el diálogo entre culturas, sin embargo, en la práctica se sigue homogeneizando y en los últimos años ya no se ha fortalecido la EIB” (AU. RT. 2023, entrevista).

Por otro lado, un tema importante para los y las docentes de la UECIB Amauta Ñanpi es el empoderamiento de ellos y ellas como vehículos de la transmisión de saberes y aprendizajes en la escuela.

"Muchos de mis compañeros no están empoderados, somos pocos los que realmente estamos luchando para que la educación sea buena. Otra cosa es que los padres de familia se valoren a ellos y a sus costumbres y así sean ellos mismos quienes traigan a sus hijos a estudiar acá y así no anden buscando un lugar donde les quiten lo que tienen de indio" (DO.ML. 2023, entrevista).

“Todos los lunes cada coordinador/a de las unidades, se encarga de realizar el (ARAU) un pequeño evento general donde se presentan ámbitos rescatando lo cultural de las nacionalidades, en diferentes ámbitos, no tanto en la lengua, sino también en la cultura, en todo, para revalorizar la diversidad cultural” (DO. RG. 2023, entrevista).

Por su parte, los padres y madres de familia sostienen que la EIB ha ayudado en el fortalecimiento de la identidad kichwa.

“Mi hija está fortaleciendo su identidad como Kichwa al asistir a esta escuela, donde se promueve la cultura y las tradiciones de su pueblo” (MA. MG. 2023, entrevista).

“El ya entiende lo que yo le digo en kichwa (tiene 5 años apenas) y aquí le ayudan a su identidad y el aprendizaje del Kichwa” (MA. VC. 2023, entrevista).

Las personas involucradas en la UECIB Amauta Ñanpi coinciden en que la interculturalidad es fundamental para construir el Sumak Kawsay y para la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde la educación, pero existe un consenso en percibir que la EIB no ha logrado alcanzar sus objetivos plenamente. Aunque se reconoce la importancia de la revitalización cultural y la autonomía de los pueblos, se refiere la falta de empoderamiento de los docentes y la persistencia de la homogenización cultural en este modelo educativo. Los actores, tanto de la institución como de la organización PAKKIRU, demandan un cambio en la dinámica actual de la EIB para que se logre una verdadera construcción intercultural y se respeten los derechos y las necesidades de los pueblos indígenas.

Lineamientos teóricos pedagógicos del MOSEIB que orientan la educación en la UECIB Amauta Ñanpi

Ante la pregunta sobre los principios, conceptos y enfoques fundamentales que sustentan y guían la implementación de la política de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi, la mayoría de las personas participantes destacan al MOSEIB como el sistema que contiene el marco de referencia teórico y metodológico que orienta su implementación. Un ejemplo de estas manifestaciones es la expresión del grupo de docentes que participaron:

“Dentro de nuestro sistema tenemos el MOSEIB y bajo ese modelo se rige la educación intercultural bilingüe a nivel nacional. Este tiene sus principios y fundamentos en base a la filosofía de los pueblos y nacionalidades indígenas, (...) con los cuatro armonizadores que rigen nuestro sistema.” (DO. SA. 2023, entrevista).

Se destaca que el MOSEIB se fundamenta en la filosofía de los pueblos y nacionalidades indígenas. En este contexto, los "cuatro armonizadores" desempeñan un papel crucial al proporcionar soporte y particularidad al sistema educativo intercultural. Estos pilares constituyen una diferencia clave entre el sistema educativo nacional y el modelo intercultural, subrayando la particularidad y la riqueza del enfoque del MOSEIB.

Por otro lado, el profesorado ha indicado que el MOSEIB debería enfocarse más en fortalecer la lengua materna, es decir, el Kichwa.

“Nosotros estamos fundamentados en el MOSEIB y de acuerdo con los lineamientos pedagógicos es para fortalecer la lengua materna”. (DO. LA. 2023, entrevista).

“(…) cuando empiezan a saludar en su lengua materna, ya no se sienten mal, esto es producto de la educación bilingüe. entonces esa es la diferencia que los profesores de aquí la mayoría antes era requisito que hablemos kichwa” (DO. JH. 2023, entrevista).

Tal y como se menciona en las entrevistas, la necesidad de reforzar la lengua materna, en este caso el Kichwa, se presenta como un tema crucial dentro de la implementación del MOSEIB. Un docente afirma,

“(…) la educación bilingüe está basada en la cultura, en las costumbres, (…) eso es la educación bilingüe. Es que toda la comunidad participe (DO. RG. 2023, entrevista).

Este enfoque no sólo subraya el papel central de la cultura y las costumbres en el proceso educativo, sino que también enfatiza que para que el MOSEIB sea verdaderamente efectivo, es esencial que la comunidad en su totalidad se involucre. La participación comunitaria no solo enriquece el proceso educativo, sino que también asegura que la educación bilingüe sea relevante y ajustada a las realidades culturales de los pueblos indígenas, promoviendo así un aprendizaje más significativo y arraigado en la identidad cultural de los y las estudiantes.

La coordinadora del Círculo de Reflexión Pedagógica, enfatiza la necesidad de preservar la identidad cultural indígena, evitando que los y las estudiantes la olviden al migrar a la ciudad.

“No olvidarse de dónde venimos, de las raíces, porque ese es el problema que cuando salen a la ciudad se olvidan de dónde vienen, entonces ahí viene ya a romperse la cadena, a nuestros estudiantes les inculcamos el valor de no olvidarse de su origen” (AU. RT. 2023, entrevista).

Este comentario destaca la importancia de mantener vivas las raíces culturales y cómo la educación debe desempeñar un papel activo en fortalecer el sentido de identidad de los y las estudiantes. Al enfrentar la posibilidad de asimilación cultural en entornos urbanos, el desafío radica en asegurarse de que los jóvenes continúen valorando y conectando con su herencia

cultural, a pesar de los cambios en su entorno. Esta perspectiva sugiere que para una educación intercultural bilingüe efectiva, es esencial integrar estrategias que refuercen el orgullo y el conocimiento de la identidad cultural, tanto en contextos rurales como urbanos.

Por su parte, el Rector menciona que el MOSEIB pauta la aplicación de la EIB y esta apunta al fortalecimiento de la identidad.

“Nosotros tenemos el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe, la política a nivel global cuenta con lineamientos macros a través de los cuales, digamos, se orienta su aplicación. Y siempre estamos dirigiéndonos a través del modelo, por ejemplo, las guías, la recta educativa, etc. que ayude al fortalecimiento de nuestra identidad” (AU. LLI. 2023, entrevista).

Esta percepción resalta un aspecto fundamental del MOSEIB: su función en la consolidación de la identidad cultural a través de la educación intercultural bilingüe. El Rector subraya que el MOSEIB no solo proporciona directrices educativas, sino que también actúa como un vehículo para la preservación y promoción de la identidad cultural indígena. Esta perspectiva pone de relieve la importancia de las guías y las estrategias educativas implementadas bajo este modelo para asegurar que la enseñanza sea no solo relevante, sino también profundamente conectada con los valores y la herencia cultural de los y las estudiantes. Así, la aplicación efectiva del MOSEIB no solo se mide en términos de cumplimiento de lineamientos educativos, sino en su capacidad para reforzar y celebrar la identidad cultural en un entorno educativo.

Por su parte, el grupo de dirigentes (líderes/as de la nacionalidad kichwa) se manifiesta crítico frente a la pertinencia cultural existente en la implementación de la EIB en las unidades educativas, tal y como mencionan a continuación:

“El MOSEIB es un acuerdo ministerial que reconoce el derecho a una educación con pertinencia intercultural, pero hasta ahora no se termina de aplicar, pero contiene las estrategias pedagógicas que permiten diseñar e implementar el currículo basado en los saberes y sistemas cosmovisionales y conocimientos de las nacionalidades” (DI. JG. 2024, entrevista).

El siguiente dirigente de la nacionalidad kichwa señala que, si bien el MOSEIB reconoce el derecho de la EIB adaptada a la cosmovisión particular de los pueblos y nacionalidades indígenas de país, pero esta política no se aplica totalmente ya que se refiere a los currículos que el MOSEIB establece para cada nacionalidad, en este caso el de la nacionalidad kichwa termina homologando sin considerar que cada provincia tiene sus particularidades.

“El MOSEIB es política de Estado, hay que hacer resoluciones para que todos los que están en territorio de Pastaza apliquen este sistema: Planificación técnica curricular comunitaria, Calendario vivencial comunitario y las Cartillas de saberes” (DI. LC. 2024, entrevista).

En este discurso se revela una preocupación compartida sobre la implementación efectiva del MOSEIB. Aunque el modelo reconoce y respeta los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas al adaptar la educación intercultural bilingüe a sus cosmovisiones particulares, su aplicación no siempre es contextualizada a la realidad de las comunidades. La mención de herramientas clave como la Planificación Técnica Curricular Comunitaria, el Calendario Vivencial Comunitario y las Cartillas de Saberes subraya la importancia de estos elementos en la concreción de la política. Según los y las dirigentes de PAKKIRU, para que el MOSEIB cumpla plenamente su propósito, es necesario que estas herramientas sean aplicadas de manera consistente y generalizada en toda la región de Pastaza. Este enfoque no solo garantiza una educación más alineada con las necesidades y valores culturales de las comunidades, sino que también fortalecería la efectividad y la relevancia del MOSEIB en la práctica educativa diaria.

En cuanto a las opiniones de los miembros de PAKKIRU que participaron del taller grupo focal, estos sostienen que:

“La EIB responde al reconocimiento de nuestros derechos colectivos como se señala en el Art 57 de la Constitución, el propósito es para desarrollar fortalecer y potenciar el sistema de EIB con criterio de calidad desde la estimulación temprana hasta el nivel superior con pertinencia cultural” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“La búsqueda de una educación que respete la cosmovisión, los procesos y necesidades de la nacionalidad kichwa ha sido un largo camino, en sus inicios estuvo estrechamente

vinculado al proceso organizativo de lo que antes era la OPIP. Participamos activamente en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“(…) el MOSEIB, es un modelo único en Latinoamérica, que fue construido por los propios pueblos y nacionalidades de nuestro país” (TGF. PAKKIRU. 2024).

El discurso de los miembros de PAKKIRU resalta un aspecto crucial de la EIB: su papel en el reconocimiento y fortalecimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, tal como establece la Constitución. Al destacar que el propósito de la EIB es potenciar el sistema educativo con un enfoque de calidad y pertinencia cultural desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, los miembros subrayan la importancia de una educación que no solo sea inclusiva, sino que también respete y valore las identidades culturales desde las etapas más tempranas.

Este énfasis en la pertinencia cultural y la calidad refleja una aspiración a que la EIB no solo cumpla con una función educativa básica, sino que también actúe como un medio para el empoderamiento y el desarrollo integral de las comunidades indígenas. La participación activa en el diseño y la implementación de la EIB, de acuerdo con estos principios, podría mejorar significativamente los resultados educativos y garantizar que la educación intercultural bilingüe tenga un impacto duradero en la preservación y el fortalecimiento de las culturas indígenas.

Sobre este ámbito no se preguntó a los padres y madres de familia de la UECIB Amauta Ñanpi, debido a la complejidad y especificidad del marco teórico-pedagógico de la EIB y su aplicación. Por ello, para facilitar su expresión y valoración se realizaron preguntas sobre cuestiones más vivenciales de la práctica del modelo en la dinámica del centro al que asisten sus hijos e hijas.

Percepciones de los objetivos y características de la EIB

En cuanto a los objetivos y características de la EIB, el grupo de los y las docentes de la UECIB Amauta Ñanpi definen que los objetivos de ésta tienen que ver con los siguientes aspectos: conocimientos ancestrales, la lengua y lo comunitario, tal y como se puede observar en los siguientes comentarios:

“Los pilares de la educación intercultural es mantener la identidad cultural, la lengua, fortalecer la lengua, esa es la parte fundamental, que no se pierda” (DO.MC. 2023, entrevista).

“Entonces en el momento en que la educación bilingüe apareció, su principal fin era rescatar, valorizar e investigar y mantener los idiomas ancestrales” (DO.JH. 2023, entrevista).

“La educación bilingüe está basada en la cultura, en las costumbres” (DO.RG. 2023, entrevista).

“Es diferente (de la educación general) en la parte práctica, como es tomar la guayusa¹⁸, ahí nosotros presentamos las diferentes culturas, le mostramos las diferentes costumbres que cada nacionalidad tiene, entonces eso es lo que hace la diferencia con las otras escuelas. (DO.HV. 2023, entrevista).

“Nosotros aplicamos lo que es el proceso de elaboración de las guías, que generalmente a veces por la falta de economía no nos ha permitido entregar al estudiante para que él se auto prepare, pero en las guías debemos asegurar el objetivo y que la enseñanza sea contextualizada y de acuerdo a la cosmovisión de la cultura, entonces es un modelo bien distinto a la educación hispana” (DO. ML. 2023, entrevista).

“Aquí es diferente y estamos pendientes de adecuar constantemente a las culturas, como la alimentación, las bebidas culturales, todo eso practicamos aquí, la danza, la convivencia, la minga, fiestas y programas como de la chonta pues y aquí compartimos” (DO. AV. 2023, entrevista).

¹⁸ Guayusa, es una planta utilizada de forma milenaria por los pueblos amazónicos, con la que se realiza una infusión que es servida y bebida en pilches, las familias y/o la comunidad realizan con frecuencia ceremonias de “wuyusa upina” que consiste en sentarse alrededor del fuego a bebiendo guayusa y dialogando para planificar, ponerse de acuerdo, transferir saberes, aconsejar, etc. Es un espacio vivo de transferencia de los valores y principios de la cultura.

Estas percepciones reflejan un entendimiento integral de la EIB como una herramienta que no sólo enseña contenidos, sino que también fortalece la identidad cultural, preserva los idiomas ancestrales y adapta la educación a las realidades culturales de los y las estudiantes. Sin embargo, también destacan los desafíos en la implementación de estos objetivos, como las limitaciones económicas, que deben ser abordados para lograr una educación intercultural bilingüe efectiva y sostenible.

Para los padres y madres, el objetivo principal de la EIB y razón por la cual pusieron a sus hijos/hijas en la UECIB Amauta Ñanpi se basa en el aprendizaje y puesta en valor de la lengua kichwa como pilar de la identidad cultural, tal como lo mencionan en las siguientes frases:

“Elegí esta escuela porque es kichwa, para que no se olvide del kichwa, ya los niños no quieren hablar”, “aquí enseñan bien”, “es importante porque cuando salen de bachillerato, ya consiguen trabajito” (PA. EL. 2023, entrevista).

“Yo traje a mi hija acá, para que no se olvide el kichwa, a diferencia de otros jóvenes que al migrar a la ciudad olvidan sus raíces.” (MA. MG. 2023, entrevista).

Por su parte, el grupo de miembros de PAKKIRU que participaron del grupo focal, consideran que una particularidad relevante de la EIB es que la participación de PAKKIRU como organización política del pueblo kichwa, sea activa de modo que vele por los objetivos que son una educación en respeto con la cosmovisión y necesidades de la nacionalidad.

“Hemos comprendido que para que la Educación Intercultural Bilingüe responda a nuestras demandas, es necesario nuestra participación activa en todo el proceso educativo. Nuestra búsqueda actualmente es una educación que respete la cosmovisión, los procesos y necesidades de nuestra nacionalidad kichwa” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“La educación propia nos garantiza sobrevivir como cultura, es un proceso comunitario que involucra todos los ámbitos de la vida, retomar la espiritualidad y la ritualidad en la vida del día a día es una prioridad” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Sin embargo, también son críticos/as a la hora de analizar y el contenido de currículum de la EIB en contextos educativos.

“Revisamos el MOSEIB y la malla todo está orientado al pensamiento mestizo no con los conocimientos ancestrales nuestros y vimos la necesidad de trabajar desde la cosmovisión, desde los espacios de pensamiento de vida” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Estos comentarios expresan una preocupación profunda respecto a cómo el currículum de la EIB, a pesar de estar orientado hacia una educación intercultural, parece estar dominado por un "pensamiento mestizo" en lugar de incorporar adecuadamente los conocimientos ancestrales específicos de los pueblos indígenas. Esta crítica pone en evidencia una disconformidad con la forma en que el MOSEIB ha sido adaptado o implementado, sugiriendo que, aunque la política busca ser inclusiva y representativa, en la práctica, el contenido del currículum no refleja de manera suficiente la cosmovisión indígena ni respeta plenamente los espacios de pensamiento y vida propios de estas culturas.

7.2.1.2. Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi

En este apartado, se exponen las percepciones sobre la aplicación de la política del EIB en la UECIB Amauta Ñanpi por parte de la comunidad educativa, referente a la planificación curricular, contenidos, herramientas (materiales), así como el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza.

Planificación curricular, contenidos y herramientas en el proceso de enseñanza

Para que la EIB se aplique, el MOSEIB posee una metodología que implica la utilización de procesos y recursos intelectuales y vivenciales en las fases del conocimiento.

El grupo de docentes resalta la aplicación práctica y metodológica del MOSEIB en la UECIB Amauta Ñanpi. Los y las docentes explican cómo adaptan la metodología intercultural bilingüe a sus contextos específicos mediante el desarrollo de guías y módulos personalizados. Estos materiales, creados por los propios maestros, son fundamentales para proporcionar una

educación que combina teoría con práctica, en contraste con enfoques más teóricos observados en otras instituciones.

“Nosotros trabajamos con guías y módulos que no vienen con libros extras, sino cada docente elabora su módulo en el cual incluye las guías de aprendizaje que son dirigidas a cada estudiante y ahí se encuentran todas las actividades que el niño va a desarrollar durante el año, con los parámetros y los techos de aprendizaje que el niño debe aprobar de acuerdo al nivel” (DO.LA. 2023, entrevista).

“(…) en otras instituciones no hay la parte práctica y solamente es parte teórica, en cambio aquí en la escuela, vuelta acá enseñamos la parte teórica y nos vamos también a la parte práctica” (DO.HV. 2023, entrevista).

“Nosotros trabajamos con las guías, fomentando y fortaleciendo diversas experiencias que hemos tenido. Nosotros desde el inicio trabajamos bajo el sistema de guías y módulos, prácticamente el docente elaboraba su módulo donde iban las guías dirigidas al estudiante” (DO.LA. 2023, entrevista).

“Antes trabajamos solo con la evaluación cualitativa donde el “A” representaba el aprobado y significaba que el estudiante dominaba sus aprendizajes. En cambio, nos ha tocado en estos tiempos hacer una evaluación cuantitativa y poner otra forma de calificación, lo que ha afectado porque se le tiene que poner un número y como institución intercultural bilingüe nosotros valoramos el esfuerzo, el desarrollo de la destreza, pero nos toca adaptarnos” (DO.LA. 2023, entrevista).

En las expresiones señaladas se refleja un enfoque pedagógico activo y adaptado a las realidades culturales y educativas de la Amauta Ñanpi. Los y las docentes no solo elaboran sus propios módulos para asegurar que se alineen con los principios de la EIB, sino que también integran actividades prácticas para enriquecer la experiencia educativa. Este enfoque busca no solo cumplir con los estándares académicos, sino también conectar los aprendizajes con la vida cotidiana y la cosmovisión indígena.

Respecto al cambio en la forma de evaluación, el grupo docente menciona un desafío reciente relacionado con el cambio en los métodos de evaluación. La transición de una evaluación cualitativa a una cuantitativa ha sido complicada, ya que el nuevo sistema de calificación en números puede no reflejar adecuadamente el esfuerzo y el desarrollo de habilidades en un contexto intercultural.

“Lo que ha cambiado es el sistema de calificación, por ejemplo, en épocas anteriores nosotros calificamos con la calificación cualitativa y el A representaba el aprobado y ahí el estudiante dominaba sus aprendizajes. En cambio, nos ha tocado en estos tiempos hacer una calificación cuantitativa donde nos toca ya poner esa calificación. Eso ha ido afectando porque ya se le tiene que poner un número, una cantidad y eso bueno, no compartimos tanto como hay que medir a los niños (...) no mide el esfuerzo y el aprendizaje del estudiante, el desarrollo de las destrezas” (DO. LA. 2023, entrevista).

“No estamos aceptando la evaluación cuantitativa, no es pertinente” (AU. JG. 2024, entrevista).

En cuanto a las metodologías que se emplean como propias y que ha incorporado la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi, el grupo de autoridades y docentes comentan que existen espacios que fomentan la interrelación del aprendizaje-enseñanza con pertinencia cultural. Principalmente hacen referencia a las Guayusadas: Consiste en la preparación y consumo de una bebida hecha con hojas de guayusa, una planta nativa de la región considerada medicinal, purificadora y energizante. Esta bebida milenaria reúne a las familias desde las 03:00 a.m. alrededor del fuego, donde, mientras conversan, van compartiendo y bebiendo la infusión.

“Los espacios de encuentro para la toma de la guayusa, son muy importantes para la planificación, se reúne la comunidad educativa una vez al mes desde las 03h00 am. Esto es una tradición ancestral de la toma de guayusa, se hace para planificar y ponerse de acuerdo y para la unidad comunitaria. Las guayusadas permiten a la comunidad reflexionar sobre sus proyectos, metas y acciones a futuro” (AU. RT. 2023, entrevista).

“Hay una transmisión de conocimiento y costumbres en eventos festivos de la escuela y además en las diferentes actividades de enseñanza se incorpora, por ejemplo, la guayusa

upina, además se hacen chakras, la siembra de yuca, plátano, plantas medicinales, artesanías y entonces se reproduce la forma de cultivo de la comunidad aquí en la escuela” (DO.MC. 2023, entrevista).

El grupo docente respecto a la aplicación del MOSEIB en la escuela, señalan que se guían por armonizadores los cuales entregan pertinencia cultural al proceso de aprendizaje. Cabe recordar que los armonizadores son conocimientos en campos específicos con el fin de integrar a las unidades de aprendizaje los saberes fundamentales de la cultura. Estos campos, denominados "armonizadores", estructuran los conocimientos que se deben transmitir a los y las estudiantes, con el objetivo de lograr una educación que respete y valore la diversidad cultural. Los armonizadores de los saberes del Currículos Nacionales Interculturales Bilingües son: “Madre naturaleza (Vida, tierra y territorio); Vida familiar, comunitaria y social; Cosmovisión y pensamiento; Ciencia, tecnología y producción” (Ministerio de Educación, 2017, p.15).

“Sin embargo, así como tenemos el modelo, tenemos nuestros armonizadores que son cuatro. El primero es vida, tierra y territorio, donde se parte la educación desde nuestra naturaleza y enseñamos que hay que protegerla y restaurarla. Este es uno de los objetivos más primordiales porque vivimos en nuestro territorio y no luchamos por vender sino por mantener, no dañar nuestros ríos, nuestra selva, nuestros animales. El segundo armonizador es filosofía y cosmovisión, defender, fortalecer y practicar nuestra cosmovisión. Tercero, la vida familiar y comunitaria porque la familia es el soporte y la comunidad es el apoyo. El cuarto es ciencia, tecnología y producción, esto es algo del otro sistema, pero a partir de lo nuestro porque nosotros tenemos tecnología, tenemos saberes nuestros. Esos son los cuatro armonizadores que rigen nuestro sistema” (DO.SA. 2023, entrevista).

“Los días lunes (los y las estudiantes) vienen con su vestimenta cultural y se les valora. En la formación las autoridades los felicitan porque vienen con su vestimenta. A mí me encanta cuando las chicas vienen con wituk y yo les digo: ¡Estás linda hoy día! Y esas pequeñas cosas hacen valorar lo nuestro, tener identidad cultural, saber de dónde venimos” (DO. JH. 2023, entrevista).

Por su parte, los padres y madres valoran la EIB sobre la educación tradicional porque consideran que esta metodología es crucial para el fortalecimiento de la identidad cultural y la preservación de la lengua materna de sus hijos.

“Quiero que mi hijo aprenda y no olvide el kichwa, que es su lengua materna, pues es parte de su identidad y herencia cultural” (PA. EL. 2023, entrevista).

“La educación intercultural bilingüe es muy buena para fortalecer la identidad de mis hijos como Kichwas y mantener vivas sus tradiciones y cultura. (PA. MG. 2023, entrevista).

“Aunque soy mestizo, valoro la belleza e importancia de las culturas de las nacionalidades y la educación intercultural bilingüe ayuda a fortalecer la identidad de mi hija y que aprecie la diversidad cultural” (PA. EN. 2023, entrevista).

En cuanto a los y las dirigentes de PAKKIRU, son críticos/as al momento de recordar la diferencia entre la educación mediante la tradición oral y la escrita.

“Los grandes sabios están allá en nuestro territorio, ese conocimiento no lo estamos haciendo en los libros, los grandes conocimientos se han ido perdiendo, nuestros conocimientos son de transmisión oral, hoy tenemos la capacidad de escribir, hoy es el momento de leer” (DI. JG. 2024, entrevista).

“Desde la época de Correa, se centralizó todos los sistemas educativos al sistema general de educación, entonces cómo van a evaluar a nuestros hijos, si nuestro pensamiento como kichwas es dual y binario, somos la piedra en el zapato de este sistema que no comprende. Mientras no sea autónoma la EIB y haya presupuesto para nada no se tendrán los materiales adecuados, el currículum debe estar contextualizado a la realidad de la nacionalidad” (DI. PV. 2024, entrevista)

En cuanto a la percepción que tienen los miembros de PAKKIRU sobre los docentes y la puesta en práctica del MOSEIB en la escuela, estos tienen una postura crítica a la hora de poner en valor el compromiso y la voluntad de estos con la EIB.

“En el 2012 cuando quitaron la supervisión, disminuye la planificación, los docentes improvisan dan su clase al azar, muchos docentes no están preparados para llevar a los niños/as” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“Para poder desarrollar nuestra educación, los docentes deben ser propios, se debe diseñar nuestro modelo en idioma propio y no copiar, es necesario volver a producir desde el inicio a partir de nuestros principios y valores como kichwas de Pastaza” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“Los 10 años de Correa fue un desbarajuste, mientras no tengamos autonomía propia es difícil fortalecer” (TGD. PAKKIRU. 2024).

Además, miembros de PAKKIRU señalan que ha habido un debilitamiento de la organización y del acompañamiento a la EIB.

“La OPIP (organización previa a PAKKIRU) al debilitarse, perdió la gobernanza, se abandonó el acompañamiento y gobernanza de la EIB, antes se calificaba a los docentes y se aseguraba que pertenezcan a la nacionalidad, ahora envían a cualquier persona hispana, se mezclan los procesos y se devalúa” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“Aunque el marco normativo actual reconoce el derecho a la educación propia para los pueblos indígenas, la práctica históricamente se ha distanciado de sus necesidades, reproduciendo patrones de exclusión. El Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa de 2013, que buscaba estandarizar y modernizar la educación, resultó contrario a la autonomía demandada por estos pueblos. Para que la Educación Intercultural Bilingüe responda a sus demandas, es necesaria su participación activa en todo el proceso educativo” (TGD. PAKKIRU. 2024).

Los docentes de la UECIB Amauta Ñanpi refieren sus esfuerzos por implementar el MOSEIB de forma práctica, creando sus propios módulos y guías para integrar la teoría con la práctica, enfatizando la experiencia vivencial y la conexión con la realidad. Sin embargo, se percibe un desafío en la transición a la evaluación cuantitativa, ya que los docentes consideran que no refleja adecuadamente el esfuerzo y desarrollo de habilidades en un contexto intercultural.

Los líderes de PAKKIRU, por su parte, critican la falta de autonomía de la EIB, y la pérdida de saberes ancestrales por la falta de valoración de la transmisión oral vinculado a los sabios de la nacionalidad que son integrados en este sistema. Argumentan que se necesita una educación propia, diseñada por y para la comunidad kichwa, para fortalecer la identidad cultural y la autonomía.

Uso de la lengua en la educación

Esta subcategoría se ha incluido por la importancia que tiene para la transformación cultural y asimilación de los pueblos y nacionalidades a los Estado-Nación modernos. Esto ha significado una pérdida progresiva de las lenguas indígenas en el Ecuador. Uno de los aspectos relevantes que aplica la EIB en esta área es la recuperación y puesta en valor de la lengua.

El grupo de docentes de la UECIB Amauta Ñanpi comentan al respecto esta problemática entre la vida escolar y familiar.

"Antes, a los niños se les prohibía hablar kichwa en la escuela, y eso afectaba su relación con la lengua en casa. Con la educación bilingüe, nuestro objetivo principal es revalorizar, rescatar y preservar los idiomas ancestrales" (DO.JH. 2023, entrevista).

"El Kichwa es por unidades, de pequeñitos se enseña el idioma al máximo y después desde quinto grado de básica solamente se da el kichwa como un área hasta tercer año de bachillerato (...) reforzamos lo que se viene aprendiendo desde abajo" (DO.HV. 2023, entrevista).

Uno de los desafíos actuales es que, a pesar del esfuerzo por enseñar el Kichwa desde una edad temprana, hay una disparidad en la enseñanza del idioma. Los y las docentes están trabajando para fortalecer tanto la habilidad de hablar como la de escribir en este idioma. Antes, se ofrecían clases en Kichwa en todas las materias, pero ahora el enfoque se ha reducido y las clases se imparten principalmente en español, limitando el uso del Kichwa a ciertas áreas del currículo. A pesar de esta limitación, se sigue evaluando y reforzando el aprendizaje del Kichwa, y la experiencia previa con más idiomas como el shuar ha dejado una huella en el enfoque educativo actual.

“El kichwa no es lo mismo como se escribe lo que se pronuncia, entonces en eso estamos tratando de fortalecer, porque sabemos hablar, pero no sabemos escribir, pero a veces escribimos, pero no sabemos hablar, entonces estamos nosotros llevando a la par, no, no estamos llevando a la par la situación, esa es nuestra meta en sí. pero claro las clases entonces son en español y solamente para kichwa para esa materia. Antes teníamos nosotros el sistema unificado que se decía, entonces, ahí sí se daban las clases en kichwa, todas las clases eran en kichwa tanto matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, pero después ya no, cómo se unificó todas las cuestiones” (DO. HV. 2023, entrevista).

“Tenemos resultados en lengua kichwa, antes había profesora de más idiomas como el shuar, pero hoy estamos solo con kichwa, la profesora encargada, va ya evaluando el aprendizaje mediante materia y conoce el proceso de cada estudiante en el idioma (DO.MC. 2023, entrevista).

La UECIB Amauta Ñanpi, al ser una institución que enseña en Kichwa y español, enfrenta el reto de integrar también a estudiantes de otras nacionalidades amazónicas. Aunque el Kichwa sigue siendo la lengua predominante en la escuela, los docentes están conscientes de la necesidad de incluir otras lenguas para reflejar la diversidad cultural de la región. Se esfuerzan por incluir lenguas adicionales, como el shuar, y promover la participación de profesores de distintas nacionalidades. Este enfoque busca resaltar la convivencia de diversas culturas y enriquecer la experiencia educativa de todos los y las estudiantes, a pesar de los desafíos inherentes en la implementación de una educación intercultural bilingüe inclusiva.

"La escuela promueve el kichwa, pero también buscamos la participación de profesores de otras nacionalidades para fomentar las lenguas de todas las comunidades. El desafío es que la mayoría de nosotros, los docentes, hablamos principalmente kichwa. Sin embargo, intentamos alternar entre lenguas, como el shuar, para resaltar la convivencia de diversas culturas" (DO.SA. 2023, entrevista).

Ahora bien, los padres y madres sostienen que la lengua y su recuperación es una de las razones primordiales en la elección de la UECIB Amauta Ñanpi como escuela para sus hijos e hijas.

“Elegí esta escuela porque es kichwa, para que no se olviden del kichwa, ya los niños no quieren hablar, aquí enseñan bien” (PA. EL. 2023, entrevista).

“Traje a mi hija acá, para que no se olvide el kichwa” (MA. MG. 2023, entrevista).

“Es necesario el idioma Kichwa para mi hijo, a pesar de ser pequeño, que aprenda y fortalezca su identidad cultural a través del idioma, mi madre sabe kichwa en mi caso lo entiendo, pero me falta” (MA. VCh. 2023, entrevista).

Cabe mencionar que, los padres y madres fueron reacios/as a contestar la entrevista más allá de monosílabos con frases cortas, sin expresar sus ideas con detalles. Sin embargo, todos los y las entrevistadas señalaron que, en sus casas, se habla el kichwa como lengua materna.

Por su parte, dirigentes de PAKKIRU son críticos critican que a la hora de evaluar el tema de la lengua kichwa en la EIB. Consideran que ésta debería ser ocupada en su totalidad en la educación que reciben.

“La EIB no aborda la totalidad de la educación en lengua propia, hay que fortalecer la lengua propia” (DI. SC. 2024, entrevista).

“El uso de la lengua en la educación bilingüe ha ido limitando en vez de que se fortalezca, hay profesores nuevos que no hablan el idioma nuestro o son kichwas de la sierra” (DI. PV. 2024, entrevista).

“La EIB debe programar todo el programa de enseñanza en lengua propia” (DI. LC. 2024, entrevista).

Por su parte, miembros de PAKKIRU presente en el grupo focal sostienen que el cierre de las escuelas comunitarias restringió la pertinencia cultural en educación.

“El cierre de las escuelas comunitarias de educación bilingüe con menos de 45 estudiantes, restringe drásticamente las condiciones para preservar la cultura e idioma

en zonas distantes, aquí en esta escuela solo se da kichwa en los primeros años de estudio” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“En los 33 años de la EIB, no se ha cumplido con lo estipulado en el MOSEIB, la educación termina siendo homogeneizante y en español” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“El kichwa que se enseña aquí es unificado, pero no es lo mismo el kichwa de la sierra y el de la Amazonía, incluso en las mismas provincias de la Amazonia existen diferencias. En Pastaza los kichwas tenemos nuestro dialecto propio” (TGD. PAKKIRU. 2024).

Docentes y autoridades de la unidad educativa, valoran la importancia de la lengua kichwa en la educación, pero reconocen que la enseñanza del idioma ha disminuido en años recientes incrementándose el español con las nuevas modalidades curriculares dispuestas por el Ministerio de Educación. Los padres de familia consideran fundamental que sus hijos aprendan kichwa para fortalecer su identidad cultural, mientras que PAKKIRU critica el uso del kichwa unificado (sierra) en la EIB, considerando que la lengua propia (kichwa Pastaza) debe ser la base de la educación. Además, la organización alerta sobre el cierre de escuelas comunitarias, lo que restringe la preservación de la cultura e idioma en zonas rurales.

7.2.1.3. Coordinación y retroalimentación de tradiciones culturales para fortalecer la EIB

En la categoría coordinación y retroalimentación de tradiciones culturales para fortalecer la EIB se abordan los procesos y las diferentes actividades realizadas para incentivar la retroalimentación de los saberes de la cultura.

Retroalimentación de saberes culturales

Los docentes y autoridades de la EIB desde la EUCIB Amauta Ñanpi mencionan que, para la aplicación de la EIB, se busca posibilitar que el alumnado viva experiencias integrales donde se vinculan los saberes familiares y comunitarios de los pueblos y nacionalidades, con el contexto educativo nacional formal, como espacios de encuentros comunitarios de saberes culturales y de expresión viva de la cultura kichwa. En este sentido mencionan algunas de las prácticas donde se expresa la EIB.

“Los días lunes (los y las estudiantes) vienen con su vestimenta cultural y se les valora. En la formación, las autoridades los felicitan porque vienen con su vestimenta tradicional. A mí me encanta cuando las chicas vienen con wituk (pinturas del rostro) y yo les digo: ¡Estás linda hoy día! Y esas pequeñas cosas hacen valorar lo nuestro, tener identidad cultural, saber de dónde venimos” (DO. JH. 2023, entrevista).

“En las guayusadas y en algunos momentos (...) hacemos el arao con los y las estudiantes que consiste en que cada coordinador o tutor debe presentar un programa para incentivar el rescate cultural en diferente ámbito: la lengua, la cultura. Es un evento los lunes donde se presenta danza o una dramatización representando a las culturas” (DO. RG. 2023, entrevista).

“Hay una compañera, una profesora que reproduce la forma de cultivo de las comunidades en la escuela. Por ejemplo, la siembra de yuca, plátano y otros productos, plantas medicinales, ornamentales. Por ejemplo, ahora mismo están haciendo los y las estudiantes de tercer año de bachillerato para su graduación, como proyecto de grado como decir” (DO. MC. 2023, entrevista).

“La Red de Círculos de Reflexión Pedagógica (CRP), articula a varias unidades que realizan la EIB y busca intercambios, rescatar y fortalecer la cultura de los pueblos y nacionalidades, compartiendo saberes y conocimientos a través de guayusadas y otros encuentros comunitarios” (AU. RT. 2023, entrevista).

El profesorado de la UECIB Amauta Ñanpi resalta la importancia de integrar la cultura kichwa en el proceso educativo a través de diferentes prácticas. Se valora la vestimenta tradicional, se realizan eventos culturales como el arao y se fomenta la siembra de productos de la chakra¹⁹ tradicional en la escuela, reproduciendo la forma de cultivo de la comunidad. Las prácticas ancestrales de castigo como la ortiga.

¹⁹ Chakra: huerta.

Los padres y madres de familia resaltan la reafirmación de la valoración de la cultura en los y las estudiantes y también señalan la importancia de que la educación se vincula al ser kichwa por pertenecer de la nacionalidad kichwa.

“he visto un cambio bueno, ha aprendido a valorar las culturas, lo más bonito de la Amazonía” (PA. EN. 2023, entrevista).

“Como somos kichwa aquí es educativo kichwa para fortalecer” (PA. MG. 2023, entrevista).

Los miembros de la nacionalidad kichwa y en relación a los procesos de retroalimentación de saberes culturales, manifiestan que es necesario ir más allá del aula y de eventos artístico culturales puntuales, destacan la importancia de que la EIB este articulada a sus autoridades comunitarias y a la organización de los pueblos, así también señalan al enfoque territorial para el desarrollo de pedagogías propias, educación desde la vivencia y que fortalezca la organización.

“La educación comunitaria, son parte de los círculos interculturales bilingües y se establece en el Art. 91 de la LOEI la coordinación con las autoridades comunitarias, no puede desprenderse de la estructura orgánica de la nacionalidad indígena” (DI. JG. 2024, entrevista).

“Si no aplicamos el MOSEIB es porque debemos fortalecer el enfoque territorial allí está todo, nuestros conocimientos están allí y si bien se puede tener orientaciones del MOSEIB se trata de desarrollar nuestra propia pedagogías y procesos educativos de acuerdo a nuestras necesidades y vivencias, sino no va haber cambios” (DI. PV. 2024, entrevista).

“No encasillarse en el currículo existente, desarrollar la educación desde la vivencia, esta es la base de los contenidos. una educación del kawsak sachá que fortalezca la organización” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“No nos permiten escoger los docentes, no tiene autonomía la Secretaria de Educación. Antes, la comunidad otorgaba avales para regular la educación en las comunidades. Los nuevos elementos son contratados por el distrito, hay que hacer inducción para que puedan comprender, en el mismo MOSEIB hay que fortalecer” (TGD. PAKKIRU. 2024).

La retroalimentación de saberes culturales en la UECIB Amauta Ñanpi y desde las voces de los docentes y autoridades educativas busca integrar la cultura kichwa en el proceso educativo de manera cotidiana realizando actividades que recrean la cultura como parte de la programación curricular. más allá de eventos puntuales. Mientas que para la nacionalidad kichwa se trata de ir más allá del aula, de actividades puntuales y de las guayusadas, señalan la necesidad de una articulación con las autoridades comunitarias y sus sabios para una educación que permita a los y las estudiantes vivenciar la cultura y sus saberes.

Las Guayusadas: Encuentros de expresión viva de la cultura Kichwa

Una manifestación cultural fundamental en la vida de los pueblos indígenas de la Amazonía ecuatoriana es la "Guayusada". En esta actividad realizada una vez al mes se invita a autoridades, miembros de la organización PAKKIRU, madres y padres de familia, docentes y alumnado. A continuación, docentes y autoridades de la Unidad Educativa se expresan sobre estas.

Desde la percepción de los docentes y autoridades de la UECIB Amauta Ñanpi, las guayusadas no solo es una práctica cultural, sino también un vehículo importante para fortalecer la identidad cultural en la escuela. Además, es un espacio de transmisión generacional de saberes, tal y como mencionan a continuación,

“Las Guayusadas a las 4 de la mañana son voluntarias. Usted puede venir. Nosotros venimos a cocinar la guayusa, la yuca, el plátano porque hay ushumanga. Primero se toma guayusa, luego se toma chicha, y después viene el kamari o ushumanga" (DO.HV. 2023, entrevista).

"En las Guayusadas hay ortigas, y los ancianos pueden ortigar, de esta manera, quitar la vaguería y fortalecer al niño" (DO.HV. 2023, entrevista).

“En los espacios de las guayusadas, los más ancianos son los que aconsejan a los más jóvenes, y a veces ortigan a los niños (castigo ancestral con con la planta ortiga), los mismos padres lo autorizan, por ejemplo, un niño que está mal en notas (...) ahí le dicen, ¿por qué está mal?, ¿por qué tiene malas notas?, el papá autoriza, y bueno pues, están quitando la vaguería y están para que se fortalezca. (DO. HV. 2023, entrevista).

“Desde la antigüedad de nuestros abuelos, el tomar la guayusa era un símbolo de tradición y de planificar, se planificaba ¿Qué vamos a hacer en la comunidad?, ¿qué vamos a hacer como familia?, ¿a qué nos proyectamos? Esa es la esencia de la guayusa. Sirve para planificar y se invita a las autoridades, por ejemplo, de las comunidades se invita a los kurakas, a las autoridades que son de las mujeres, a los abuelitos para que ellos compartan eso” (AU. RT. 2023, entrevista).

Los padres y madres de familia no comentaron nada al respecto, pero un número importante de ellos participan en las actividades de la toma de guayusa.

Los miembros de la nacionalidad Kichwa, al reflexionar sobre las guayusadas, enfatizan en lo que ya señalaron anteriormente referente a la retroalimentación de saberes culturales, reiteran en la necesidad de trascender el espacio tradicional del aula y los eventos culturales aislados. Va más allá de hacer guayusadas, resaltan la necesidad de docentes capacitados, el uso de la lengua indígena, la integración de la cosmovisión indígena en la educación y el fortalecimiento de la identidad cultural. Se critica la falta de preparación de algunos docentes y la predominancia de un enfoque mestizo, demandando una EIB contextualizada.

“Existen docentes que no están de acuerdo con el sistema, los docentes deben saber la lengua y convivir en la comunidad con el niño. Los docentes que no están preparados, no tienen la conciencia y no colaboran para una educación contextualizada al territorio” (DI. LC. 2024, entrevista).

“Todo el proceso debe ser en kichwa y no tenemos suficientes profesionales de las nacionalidades, esa es una realidad” (DI. SC. 2024, entrevista).

“Revisamos el MOSEIB y la malla todo está orientado al pensamiento mestizo no con los conocimientos ancestrales nuestros y vimos la necesidad de trabajar desde la cosmovisión, desde los espacios de pensamiento de vida” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“Idioma y dialecto propio: Si no hay materiales, que permitan un tratamiento didáctico de las lenguas” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“Volver a sentirse parte de su origen, fortalecer la identidad e interculturalidad, reafirmar sus valores y principios como parte de la nacionalidad, defender su nacionalidad, cultura e idioma y debe defender la naturaleza, cuidar la vida” (TGD. PAKKIRU. 2024).

Si bien las guayasadas son un espacio fundamental para fortalecer la identidad cultural en la escuela, transmitiendo saberes de generación en generación. Sin embargo, la EIB requiere un enfoque integral que incluya la capacitación de docentes, el uso de la lengua indígena, la integración de la cosmovisión indígena, la articulación con las autoridades comunitarias y un enfoque territorial que permita el desarrollo de pedagogías propias.

7.2.1.4. Valoración de la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad Kichwa

La EIB tiene una trayectoria de 35 años en Ecuador y ha surgido como respuesta a diversas demandas políticas y educativas de los pueblos y nacionalidades indígenas. Aunque se observa la incorporación de saberes ancestrales a través de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi, su institucionalización genera discrepancias entre los actores de la comunidad educativa en cuanto a su autonomía y alcance. En este apartado se expondrá las percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa en cuanto la influencia de la EIB en el fortalecimiento de la identidad kichwa de Pastaza, los cuales se dividen en logros y dificultades.

Principales logros

Los y las docentes de la UECIB Amauta Ñanpi sostienen que uno de los logros visibles de la EIB es el empoderamiento por parte del pueblo kichwa de Pastaza y se enorgullecen de ello.

“La gente ya no se avergüenza de hablar el kichwa...eso es producto de la educación bilingüe” (DO.JH. 2023, entrevista).

Por su parte, las autoridades consideran un logro, la vinculación que tiene la escuela con diferentes actores comunitarios en la manera de relacionarse y compartir enseñanzas y aprendizajes tanto dentro como fuera del aula. Esto enriquece y promueve la incorporación de prácticas culturales en la escuela.

“Hay unidades educativas que quedan en el interior y eso es bonito porque compartimos las costumbres de cada una de las comunidades, hay lugares donde ellos viven de la artesanía, entonces ellos nos han enseñado cómo viven en la comunidad, cómo trabajan con las destrezas de cada uno de los y las estudiantes y así rescatar. Yo digo rescatar porque hoy en día se está perdiendo nuestra cultura, los jóvenes ya no practican el idioma, las tradiciones por decir, la elaboración de la chicha²⁰, las muchachas no saben, la pintura facial, la toma de la guayusa, la tejida de las mokawas²¹, de las ashangas²², las shigras²³, las hamacas, la elaboración de las mikuna²⁴, en sí hay infinidad de saberes, de costumbres de nuestros ancestros, nuestros yachak²⁵ que se van perdiendo. En vista de que se ha ido perdiendo eso hemos decidido reunirnos y compartir los conocimientos de cada una de las comunidades y así nos nutrimos, así compartimos nuestras experiencias pedagógicas” (AU. RT. 2023, entrevista).

“La institución trabaja activamente en el rescate y la revalorización de la identidad cultural, a través de la enseñanza de la lengua, la música, la danza, la gastronomía y otras expresiones culturales” (AU. LLI. 2023, entrevista).

Por su parte, los padres y madres de familia, se perciben conformes con la EIB que reciben sus hijos e hijas en la UECIB Amauta Ñanpi,

²⁰ Chicha: Bebida fermentada en base de yuca (mandioca)

²¹ Mokawa: Recipiente de cerámica elaborado por las mujeres de la comunidad.

²² Ashanga: Canasto elaborado en base a fibras del bosque

²³ Shigra: Bolsos tejido de fibras de bosque

²⁴ Preparar comida tradicional

²⁵ Yachak: Sabios y sabias de la nacionalidad

“No sé de ninguna dificultad o aspecto negativo que recibe mi hijo, más bien creo que la escuela es buena porque no solo enseña idiomas, sino que también varias tradiciones de los pueblos” (PA. EL. 2023, entrevista).

“Para mí es importante participar en las actividades de la escuela, como las guayusadas, para apoyar la educación de mis hijos y fortalecer los lazos comunitarios” (PA. MG. 2023, entrevista).

“La educación que recibe mi hija en esta escuela me gusta y no tengo ningún aspecto negativo, todo está bien (PA. EN. 2023, entrevista).

Dirigentes de PAKKIRU por otro lado, perciben una falta de autonomía en el proceso y aplicación de la EIB,

“El MOSEIB no tiene autoría es nuestro lo hicimos los pueblos” (DI. LC. 2024, entrevista).

“Los kichwas tenemos que ir construyendo la epistemología y cambiando los nombres occidentales y crear nuestra propia denominación” (DI. PV. 2024, entrevista).

“Históricamente, hemos luchado por el reconocimiento y el derecho a la educación intercultural bilingüe. Nuestras propuestas e iniciativas han desafiado al Estado homogéneo, logrando avances en cuanto a lo normativo gracias a nuestra activa participación y resistencia” (DI. JG. 2024, entrevista).

Ahora bien, el grupo de miembros de PAKKIRU consideran que el MOSEIB como modelo es en sí un logro de los pueblos y nacionalidades en Ecuador.

“Contamos con el MOSEIB, un modelo único en Latinoamérica que fue construido por los propios pueblos y nacionalidades de nuestro país. Disponemos de docentes y profesionales capacitados pertenecientes a estos mismos pueblos, y tenemos un currículo propio que puede ser mejorado y fortalecido. Además, existe un diseño de planificación elaborado por los docentes de educación intercultural. Contamos con una recta educativa e innovaciones educativas. Todas estas herramientas contribuyen al

desarrollo de procesos, y en cada proceso se encuentran las unidades y las guías de educación. Este es un avance significativo que hemos logrado con el tiempo” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“Lo más importante es que desde nuestra epistemología y en el idioma Kichwa, nos podemos arraigar a nuestra ancestral sabiduría, teniendo una perspectiva única para comprender el mundo. A través de una metodología diseñada para rescatar y fortalecer nuestra identidad cultural en la educación propia podemos reafirmar nuestra autonomía y recuperar nuestro poder como nacionalidad, redefiniendo nuestra relación con el mundo y fortaleciendo nuestra vida comunitaria” (TGD. PAKKIRU. 2024).

Los principales logros de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi, según las diferentes perspectivas, son: el empoderamiento del pueblo kichwa, la vinculación con la comunidad y la recuperación de la cultura a través de prácticas como la enseñanza de la lengua, la música y la gastronomía. Los padres y madres de familia se muestran conformes con la educación que reciben sus hijos. PAKKIRU reconoce la creación del MOSEIB como un logro de los pueblos indígenas en el diseño y destaca la importancia de una educación que responda en la práctica a su epistemología, idioma Kichwa y a la autonomía de la nacionalidad, situación que aún no logra la EIB.

Dificultades e impedimentos para aplicar la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi

En contraposición a lo anterior, y desde una mirada crítica por parte de la comunidad educativa, se describen las dificultades que se señalan a continuación.

La falta de capacitación de los docentes de la UECIB Amauta Ñanpi representa una dificultad significativa en la implementación de la EIB.

“No tenemos capacitación y nosotros no podemos enseñar a los profesores que no hablan kichwa” (DO. HV. 2023, entrevista).

“Falta formar más maestros que sean de las nacionalidades, que sepan la lengua por costumbre” (DO. AV. 2023, entrevista).

“Los que están arriba, por ejemplo, la Subsecretaría de Educación Bilingüe, se han descuidado demasiado de las instituciones bilingües, como es económicamente, o sea, las de construcciones, de materiales didácticos para los y las estudiantes, entonces en eso se ha debilitado. Los materiales didácticos son los principales instrumentos para enseñar a los y las estudiantes hay que investigar para poder hacer los módulos, o sea en las unidades educativas todo viene ya listo, de lo que es para la Sierra, pero no hay netamente de aquí de la Amazonía, toca recrear para adaptar aquí de la Amazonía” (DO. HV. 2023, entrevista).

Dirigentes de PAKKIRU, no están conformes con la actual implementación de la IEB y consideran que existe un debilitamiento en el ámbito educativo, afirman que, si bien en lo institucional está expresada la EIB, está no está siendo aplicada en pertinencia a los fines de los pueblos y nacionalidades.

“Volvió a caer MOSEIB, no ha dado las líneas para fortalecer la EIB en los territorios, si bien está escrito no se aplica, no están yendo a los fines que queríamos” (DI. SC. 2024, entrevista).

“El Ministerio de Educación nos atiende, y muestran acogida a las propuestas, pero como es politizado no se concretan los acuerdos. La EIB ha dado una pauta muy importante desde el impulso de los pueblos, pero desde el Estado ahí ha quedado, se ha caído lo construido, pero aquí estamos se debe retomar” (DI. LC. 2024, entrevista).

“La EIB no está respondiendo a nuestras demandas desde un principio, esto responde a múltiples problemas, si bien hemos alcanzado a incluir en la constitución el Sumak Kawsay y el reconocimiento para vivir en nuestros territorios, estamos atravesando muchos problemas con la educación” (DI. SC. 2024, entrevista).

Así como también, en el grupo de discusión con miembros de PAKKIRU se cuestiona el compromiso de parte de los docentes en la aplicabilidad de la EIB.

“Existen docentes sin compromiso, están solo por el sueldo, cumplen un horario, pero no quieren aplicar lo que está diseñado en función de la EIB. Incluso existen docentes que

están en contra de la EIB, dificultando desde el interior del sistema” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“La falta de capacitación y de voluntad política de algunas autoridades de las instituciones de EIB. No concientizan a su equipo docente, ellos mismo ingresan docentes que luego no quieren aplicar la política de EIB” (TGD. PAKKIRU. 2024).

Otra de las dificultades relevantes que manifiestan autoridades y docentes de la escuela, es la falta de dotación de recursos económicos por parte del Estado para la pertinente aplicación de la EIB y su modelo.

“La Secretaría de Educación se ha descuidado mucho de las escuelas bilingües, económicamente y en la construcción de materiales didácticos para los y las estudiantes, entonces se ha debilitado. No tenemos apoyo, los materiales son los principales instrumentos para enseñar a los y las estudiantes. Textos no tenemos, nosotros (docentes) tenemos que averiguar para hacer las unidades” (DO.HV. 2023, entrevista).

“Que haya alguna pantalla que esté pasando ahí nuestro idioma, una narrativa audiovisual que ayude a sostener, sería importante para niños y grandes (...) Incorporar las nuevas tecnologías” (DO. MC. 2023, entrevista).

Estas palabras reflejan un consenso sobre las dificultades económicas que enfrentan las instituciones educativas interculturales bilingües, como la UECIB Amauta Ñanpi. Los docentes destacan que la falta de apoyo financiero por parte del Estado ha tenido un impacto negativo en la aplicación efectiva del modelo de EIB. La ausencia de materiales didácticos adecuados, como textos y recursos multimedia, limita la capacidad de los profesores para ofrecer una educación de calidad y relevante para los y las estudiantes. La falta de inversión en tecnología y recursos educativos adicionales, como pantallas y herramientas audiovisuales, también se menciona como una brecha significativa.

“Lo que nos falta es tener espacios para que mejor se relacionen nuestros niños, por ejemplo, espacios recreativos; una biblioteca es importante; un laboratorio, que bueno

sería un laboratorio donde a los niños a través de un microscopio si tienen piojos se les muestre que es un piojo, mirar las partes de una planta” (DO. SA. 2023, entrevista).

“El pueblo kichwa de Pastaza lo que quiere es que haya recursos, mejoras en aulas, en servicios básicos, en implementos informáticos, materiales didácticos como en cualquier otro nivel de educación. Porque con lo que ahorita hay nos sentimos despreocupados porque la educación hispana es mejor. Nos dicen a nosotros que en la ciudad las otras instituciones son mejores porque acá en la Amauta Ñanpi son bilingües, son indios y eso genera discriminación. Yo les digo a mis estudiantes que la educación vayas donde vayas debe ser igual, las mejoras deben ser iguales o mejores a ellos” (AU. LL. 2024, entrevista).

“Dentro de las dificultades se basan en no tener apoyo del Estado hacia nuestro sistema intercultural. Para mejorar, faltaría que el Estado dote de más presupuesto para la educación, para que sea ocupado en las instituciones educativas interculturales y bilingües” (AU. LL. 2024, entrevista).

Se subraya también, que la infraestructura educativa en las escuelas bilingües es inadecuada. La carencia de espacios recreativos, bibliotecas, y laboratorios limita el desarrollo integral de los y las estudiantes. Los padres y las autoridades educativas reclaman mejoras en las aulas y servicios básicos, comparando desfavorablemente con las instituciones de educación hispana que perciben como mejor equipadas y con más recursos. Esta percepción de desigualdad contribuye a un sentimiento de discriminación y desventaja frente a otras instituciones educativas.

Por su parte, miembros de PAKKIRU que participaron del grupo focal estuvieron de acuerdo con esta falta de recursos económicos que tiene la EIB desde lo estatal. Tal y como manifiestan en sus discursos durante las entrevistas.

“No hay materiales, que permitan un tratamiento didáctico de las lenguas” (TGD. PAKKIRU. 2024).

“La infraestructura de las instituciones educativas está en pésimas condiciones, desde los últimos 10 años no han tenido presupuesto para mejorar las instalaciones y deben hacer autogestión” (TGD. PAKKIRU. 2024).

La falta de presupuesto estatal para mejorar las instalaciones y recursos educativos obliga a las escuelas a depender de la autogestión. Los miembros de PAKKIRU refuerzan esta preocupación al señalar que las instituciones educativas no han recibido fondos para mejorar sus infraestructuras en más de una década, lo que ha llevado a una situación crítica donde deben buscar soluciones por sí mismos.

7.2.1.5. Encuentros y desafíos en la aplicación de la EIB

La aplicación y práctica educativa de la EIB está envuelta en una serie de lo que llamaremos logros, coincidencias, desengaños y desafíos. A continuación, se conocerán las percepciones de los actores miembros de la comunidad educativa.

Valoración de los aciertos en la aplicación de EIB con la nacionalidad kichwa de Pastaza

La implementación de la EIB en el pueblo kichwa de Pastaza ha sido un esfuerzo significativo para preservar y promover la identidad cultural a través de la educación. Los actores involucrados, desde docentes hasta autoridades y dirigentes, reconocen la pertinencia teórica del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que se basa en los principios y la filosofía de los pueblos y nacionalidades indígenas. Este modelo ha sido diseñado por los propios pueblos, y se considera un marco fundamental para la construcción de un Estado intercultural y plurinacional.

“Dentro de nuestro sistema tenemos el MOSEIB y bajo ese modelo se rige la educación intercultural bilingüe a nivel nacional. Este tiene sus principios y fundamentos, en base a la filosofía de los pueblos y nacionalidades indígenas” (DO.SA. 2023, entrevista).

En este contexto, las autoridades de la Unidad Educativa, han subrayado la importancia de asegurar que estas diferencias sean reconocidas y respetadas en todos los ámbitos, especialmente en la educación.

“Que se respete y valore a las diferencias entre pueblos” (AU. LL.2023, entrevista).

Desde la dirigencia de PAKKIRU, se destaca la importancia de este reconocimiento como base para fortalecer la identidad de los pueblos y avanzar hacia una sociedad más equitativa y representativa.

“Reconocimiento y respeto de la diferencia de pueblos para la construcción del Estado intercultural y plurinacional” (DI. LC. 2024, entrevista).

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) es reconocido como un logro significativo en la educación indígena en América Latina, destacándose por haber sido creado por los propios pueblos y nacionalidades del país. Este modelo refleja las realidades y necesidades culturales específicas, proporcionando una base sólida para una educación que respete y promueva la diversidad. Durante un taller grupal, se subrayó la singularidad del MOSEIB, así como la importancia de los docentes y profesionales capacitados que pertenecen a estas comunidades, resaltando el potencial que aún existe para mejorar y fortalecer este modelo educativo.

“Contamos con el MOSEIB, un modelo único en Latinoamérica que fue construido por los propios pueblos y nacionalidades de nuestro país. Disponemos de docentes y profesionales capacitados pertenecientes a estos mismos pueblos, y tenemos un currículo propio que puede ser mejorado y fortalecido” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Un aspecto crítico que se identifica de manera consistente entre los actores de la EIB es la falta de recursos económicos, infraestructura adecuada, materiales didácticos y personal docente capacitado. Aunque el modelo teórico del MOSEIB es valorado, su implementación enfrenta serias limitaciones debido a la escasa inversión y atención por parte del Estado. Esta deficiencia se manifiesta en la precariedad de las condiciones en que se desarrolla la educación intercultural bilingüe, lo que impide su pleno desarrollo y evolución, como lo expresa un docente al señalar la falta de financiamiento y apoyo gubernamental para mejorar la infraestructura y la investigación educativa.

“Falta de atención, de financiamiento, de infraestructura, no porque como educación bilingüe debemos estar así, debemos superar en investigación, equipos de investigación no tenemos, eso quiere decir que desde el gobierno no hay la voluntad de atender” (DO. RG. 2023, entrevista).

Las autoridades educativas de la UECIB Amauta Ñanpi han señalado repetidamente las dificultades que enfrentan debido a la falta de recursos y apoyo estatal. Estas carencias no solo limitan la calidad de la enseñanza, sino que también generan una sensación de inequidad entre las comunidades indígenas, que sienten que su educación es relegada a un segundo plano. En este contexto, una autoridad subraya la necesidad urgente de mejorar la infraestructura y dotar de recursos esenciales a las escuelas, comparando la calidad con otras instituciones educativas del país.

“El pueblo kichwa de Pastaza lo que quiere es que haya recursos, mejoras en aulas, en servicios básicos, en implementos informáticos, materiales didácticos como en cualquier otro nivel de educación” (AU. LL.2023, entrevista).

La preocupación por el estado de las infraestructuras educativas es una constante entre los miembros de la comunidad educativa de la UECIB Amauta Ñanpi. La falta de inversión en los últimos años ha llevado a un deterioro significativo de las instalaciones, obligando a las comunidades a recurrir a la autogestión para intentar mantener sus escuelas en funcionamiento. Durante un taller grupal, se destacó la gravedad de esta situación, evidenciando la precariedad en la que se encuentra la educación intercultural bilingüe en la región.

“La infraestructura de las instituciones educativas está en pésimas condiciones, desde los últimos 10 años no han tenido presupuesto para mejorar las instalaciones y deben hacer autogestión”. (TGF. PAKKIRU. 2024).

En resumen, aunque la implementación de la EIB en el pueblo kichwa de Pastaza ha logrado importantes avances en la preservación y promoción de la identidad cultural a través del MOSEIB, persisten desafíos significativos que limitan su pleno desarrollo. La valoración positiva de este modelo teórico se ve contrastada por la realidad de su aplicación, marcada por la falta de recursos y el deterioro de las infraestructuras educativas. Esta situación no solo pone en

riesgo la continuidad de la educación intercultural bilingüe, sino que también refuerza la necesidad urgente de un mayor compromiso estatal para garantizar que este sistema educativo no solo sobreviva, sino que prospere y cumpla con su propósito fundamental de fortalecer la identidad y autonomía de los pueblos indígenas.

Desafíos en el proceso de implementación de la EIB

Si bien se han logrado avances en la implementación de la EIB en la comunidad kichwa de Pastaza, también se han generado desengaños y frustraciones entre los actores involucrados. Estos sentimientos reflejan las tensiones y dificultades que enfrentan los miembros de la comunidad educativa, quienes perciben que la EIB, en su forma actual, no siempre cumple con sus expectativas y necesidades culturales.

Desde la dirigencia y los miembros de PAKKIRU, las críticas se centran en la falta de autonomía y la poca pertinencia cultural de este sistema educativo, aspectos que consideran fundamentales para una verdadera educación intercultural que responda a la identidad del pueblo kichwa de Pastaza

“La demanda de la educación en sus inicios, estuvo estrechamente vinculada al proceso organizativo de lo que antes era la OPIP. Hemos participado activamente en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, y continuaremos haciéndolo para garantizar que nuestra educación refleje nuestra identidad y valores, sin embargo, la EIB no es una alternativa real para nosotros” (DI. SC. 2024, entrevista).

“No es una educación libre, se orienta para que se trabaje en las 4 paredes. Es necesario que se aborde la disciplina en función de principios y valores de nuestra nacionalidad, el currículo debe estar contextualizado a la realidad de la nacionalidad” (DI. PV. 2024, entrevista).

“PAKKIRU como representante organizativo de este pueblo, ha buscado fortalecer las relaciones técnico-políticas con el Estado para encauzar la EIB a las necesidades de nuestro pueblo, sin embargo, a lo largo de la historia nos hemos vistos atrapados en procesos de gestión y de acuerdos que no se concretan nunca” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“Varias políticas y directrices se han definido desde el Estado central para regular la educación indígena intercultural bilingüe, estableciendo centros educativos comunitarios y es el mismo Estado que desestructura y vuelve a empezar desconociendo nuestras experiencias y necesidades” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Estas percepciones reflejan una preocupación significativa entre los dirigentes y miembros de PAKKIRU respecto a la pertinencia cultural y la autonomía de la EIB. La crítica principal es que, a pesar de los esfuerzos realizados para asegurar que la EIB refleje la identidad y los valores culturales, la implementación actual no cumple completamente con estas expectativas. Además, se menciona que, aunque la participación activa en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe ha sido constante, la EIB no se ha convertido en una alternativa real y efectiva para los pueblos indígenas. Esto sugiere una desconexión entre las políticas estatales y las realidades locales, evidenciando que las directrices establecidas no siempre responden adecuadamente a las necesidades específicas de las comunidades.

“Como nacionalidad no se ha podido construir ni existen posibilidades de establecer relaciones en condiciones de igualdad con el Estado occidental, este proceso nos ha llevado a la pérdida de identidad” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“La OPIP al debilitarse, perdió la gobernanza, se abandonó el acompañamiento y gobernanza de la EIB, antes se calificaba a los docentes y se aseguraba que pertenezcan a la nacionalidad, ahora envían a cualquier persona hispana, se mezclan los procesos y se devalúa. También esto se debe a que se restringió nuestra gobernanza en la EIB en varios gobiernos, desconocimiento de la organización y de los docentes escogidos por la organización” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“El decreto 445 de julio del 2018, fue un engaño más, en la negociación Lenin Moreno nos hizo convencer con el documento borrador que señalaba la creación de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, haciéndonos creer que nos devolvía la autonomía de la EIB, pero fue una trampa ya que en el Art. 1 señala “Créase la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación”, en la palabra adscrita estaba el engaño. Dijimos vamos a seguir en la pelea y no hemos seguido peleando, ya estamos cansados” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Estas perspectivas evidencian una sensación de pérdida de identidad como resultado de la incapacidad de establecer relaciones equitativas con el Estado. Esto subraya una preocupación fundamental sobre cómo las políticas educativas y las relaciones con el Estado han impactado negativamente en la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de las nacionalidades indígenas. La falta de igualdad en las relaciones con el Estado occidental ha contribuido a una erosión de la identidad cultural, lo que plantea un desafío significativo para la educación intercultural bilingüe. Así mismo queda evidenciada una sensación de una frustración significativa con la falta de progreso en la educación intercultural bilingüe, visibilizando problemas de gobernanza, pérdida de identidad cultural y desilusión con las promesas incumplidas del gobierno. Las críticas subrayan la necesidad de una revisión profunda y una reforma en la gestión de la EIB para garantizar que se respete y se fomente la identidad cultural indígena de manera efectiva y genuina.

“No hay autonomía el sistema nos consume, y ¡nos va a hacer desaparecer! Siempre estamos que la EIB ya arranca y arranca, en cada administración se cambia el escenario, es un constante destruir y querer hacer verticalmente políticas que no corresponden. En este gobierno, ni en los gobiernos que vienen nos van a dar la autonomía de la EIB, lo que se consiga será por nuestra lucha, se requiere que se movilice la dirigencia de las 3 organizaciones regionales que conforman la CONAIE para que hagamos exigencia, La Secretaria EIB se politizo, las autoridades de la EIB son puestas por los gobiernos, como van a responder las autoridades a nuestros pedidos, eso es imposible, mientras tanto, como nacionalidad kichwa de Pastaza, enfrentamos adicionalmente serias dificultades en nuestros territorios y comunidades. Estos desafíos incluyen: Pérdida de identidad, falta de oportunidades para los jóvenes, desempleo, consumismo y deforestación, alcoholismo, política extractivista del estado (esta política contamina y destruye la naturaleza, deteriorando las condiciones de vida de nuestras comunidades y empobreciéndolas)” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Esta percepción de que los sistemas y políticas educativas cambian constantemente sin responder a las verdaderas necesidades de las comunidades indígenas refuerza el sentimiento de que la EIB está atrapada en un ciclo de promesas incumplidas y reformas superficiales. Esta crítica resalta, además, un problema más amplio, en el que la falta de autonomía en la EIB se

entrelaza con desafíos graves y persistentes en las comunidades indígenas, como la pérdida de identidad cultural, el desempleo, y los efectos destructivos de políticas extractivistas.

Por su parte, autoridades y docentes de la UECIB Amauta Ñanpi acusan que, la falta de apoyo económico y recursos adecuados para las instituciones educativas bilingües es una preocupación constante para las comunidades indígenas que implementan la EIB. Los desafíos mencionados reflejan un escenario en el que las escuelas enfrentan graves carencias en materiales didácticos y recursos básicos, lo que afecta negativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Las citas de a continuación ilustran cómo estas deficiencias se traducen en un debilitamiento del sistema educativo, la falta de equipamiento esencial y la percepción de una educación desigualmente respaldada en comparación con otras modalidades. Además, se destaca la necesidad urgente de un mayor apoyo estatal y una inversión adecuada para asegurar que la EIB pueda cumplir con su misión de ofrecer una educación de calidad que respete y promueva las culturas y lenguas indígenas.

“La Secretaría de Educación se ha descuidado mucho de las escuelas bilingües, económicamente y en la construcción de materiales didácticos para los y las estudiantes, entonces se ha debilitado. No tenemos apoyo, los materiales son los principales instrumentos para enseñar a los y las estudiantes. Textos no tenemos, nosotros (docentes) tenemos que averiguar para hacer las unidades” (DO.HV. 2023, entrevista).

"El pueblo kichwa de Pastaza lo que quiere es que haya recursos, mejoras en aulas, en servicios básicos, en implementos informáticos, materiales didácticos como en cualquier otro nivel de educación. Porque con lo que ahorita hay nos sentimos despreocupados porque la educación hispana es mejor. Nos dicen a nosotros que en la ciudad las otras instituciones son mejores porque acá en la Amauta Ñanpi son bilingües, son indios y eso genera discriminación" (AU. LL. 2023, entrevista).

“Dentro de las dificultades se basan en no tener apoyo del Estado hacia nuestro sistema intercultural. Para mejorar, faltaría que el Estado dote de más presupuesto para la educación, para que sea ocupado en las instituciones educativas interculturales y bilingües” (AU. LL. 2023, entrevista).

Además, agregan que falta empoderamiento y unión para que el proyecto educativo en la UECIB Amauta Ñanpi y la EIB continúe,

“Falta empoderarse de las propias costumbres, de no olvidarse de dónde venimos, de las raíces, ese es el problema, salen a la ciudad y se rompen las cadenas. A nuestros estudiantes les inculcamos no olvidar de dónde vienen, así creo que este proyecto de unión surgiría” (AU. RT. 2023, entrevista).

"Los de arriba quieren imponer sin conocer la realidad y sin tomar en cuenta la experiencia de los maestros, la vivencia de nuestros chicos y quieren imponer el cómo se hace. Eso nos está matando. Hay que tomar la experiencia de quienes sí saben sobre interculturalidad. No hay gente nueva, y los mayores ya van a salir, cuando eso pase será el fin de la educación intercultural bilingüe" (DO.JH. 2023, entrevista).

"Hay quienes dicen que la educación intercultural bilingüe es para los pobrecitos, es para los indios, no para nosotros" (DO.ML. 2023, entrevista).

Las frustraciones y desengaños en torno a la implementación de la EIB Amauta Ñanpi reflejan una profunda preocupación por la falta de autenticidad y apoyo real en este proceso. A pesar de los avances logrados, persiste una sensación de insuficiencia en los recursos y el apoyo estatal, lo que debilita el impacto positivo esperado de la EIB. Las críticas apuntan a la falta de autonomía, la imposición de políticas ajenas a la realidad local y una creciente sensación de desilusión frente a promesas incumplidas. Además, la percepción de que la educación intercultural es tratada de manera desigual y menospreciada en comparación con otros sistemas educativos subraya la necesidad urgente de un compromiso genuino por parte del Estado.

7.2.1.6 Percepción desde los actores para mejorar y fortalecer la EIB

La puesta en marcha de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi presenta oportunidades para mejorar y fortalecerla. Según las opiniones de las diferentes personas involucradas que han participado en este estudio, que son docentes, autoridades, padres de familia y la organización PAKKIRU las ideas y propuestas valiosas

para fortalecer la EIB y alcanzar una educación más efectiva, relevante e inclusiva para la comunidad de Kichwa son las siguientes.

Sugerencias y recomendaciones

La EIB ha tenido una notable incidencia en el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa, en parte, porque según miembros de PAKKIRU han sido parte desde sus inicios en la construcción de la EIB. El grupo de docentes sobre dicho fortalecimiento sostienen,

“Fortalecer al equipo con más docentes de las nacionalidades, falta formar a más docentes sobre lo que es la EIB, ya que los docentes han ido saliendo y hay nuevos también” (DO. AV. 2023, entrevista).

“Los padres también, deben reforzar el idioma kichwa (las conversaciones se van perdiendo desde la casa), así como reforzar con medios de comunicación y narrativa audiovisual que ayude a sostener y a motivar de manera constante el uso del kichwa” (DO.MC. 2023, entrevista).

Por su parte, las autoridades del establecimiento muestran preocupación por la pérdida cultural constante que azota a los pueblos y nacionalidades, por lo que sostienen,

“Nos preocupa la pérdida cultural y de las tradiciones ancestrales, especialmente entre los jóvenes, hay que inculcar en los y las estudiantes el valor de su origen y su identidad cultural, es importante transmitir los saberes a las nuevas generaciones para que no se olviden de sus raíces” (AU. RT. 2023, entrevista).

“El Estado debería asignar un mayor presupuesto a la educación intercultural bilingüe, especialmente para las instituciones rurales, que enfrentan carencias en infraestructura, equipamiento, materiales didácticos y capacitación a docentes” (AU. LLI. 2023, entrevista).

En cuanto a los padres y madres de familia, mencionan que, para mejorar y fortalecer la EIB:

- “La escuela debería ser más estricta con el uso del uniforme, ya que algunos estudiantes no lo respetan y visten otro tipo de ropa y también que se mejore la profundización en la enseñanza del kichwa” (MA. MG. 2023, entrevista).
- “Quisiera que mejore un poco la exigencia en la educación y que la escuela sea más estricta para que los jóvenes se enfoquen más en sus estudios, que mejore más en los contenidos y las metodologías para lograr un mayor avance en el aprendizaje” (PA. MG. 2023, entrevista).
- “Sugiero que avance más en la educación para mayor aprendizaje de los y las estudiantes” (PA. EN. 2023, entrevista).
- “No sé qué debe mejorar la verdad, como no estoy muy atenta de la escuela, no, no podría decir” (MA. VCh. 2023, entrevista).

Por su parte, dirigentes de PAKKIRU comentan sus deseos de participar más activamente de la EIB,

“Participamos en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, siempre hemos tenido el deseo de aportar para su fortalecimiento, creemos firmemente en la importancia de retomar el control de nuestra educación y adaptarla a nuestras necesidades y valores culturales, si no retomamos nuestros procesos, ¿quién más lo va a hacer?” (DI. JG. 2024, entrevista).

Así mismo, critican el enfoque occidental que ha adquirido la EIB con el tiempo, acusando una falta de autonomía en su aplicación y la necesidad de seguir construyendo epistemologías propias.

“Los kichwas tenemos que ir construyendo la epistemología y cambiando los nombres occidentales y crear nuestra propia denominación, el MOSEIB no tiene autoría, es nuestro, lo hicimos los pueblos” (DI. LC. 2024, entrevista).

En cuanto a la gobernanza y direccionamiento que la EIB debería construir, miembros de PAKKIRU afirman que:

“La dirigencia de PAKKIRU tiene que estar inserta en el distrito educativo, no tiene que ser un ente aparte. El jefe es el distrito educativo, son los dirigentes de las nacionalidades, dirigentes de educación. Nuestra educación debe reconocer la importancia de la lucha y de existir como nacionalidad en condiciones de dignidad, la presencia de las organizaciones nos da valor, hay que educar para la libertad” (TGF. PAKKIRU. 2024).

En cuanto a los horizontes de autonomía que anhelan en cuanto a educación, miembros de PAKKIRU afirman, lo siguiente:

- “Queremos que nuestra educación sea autónoma, que coordinemos con el sistema de EIB, pero desarrollar la educación bajo nuestros principios” (TGF. PAKKIRU. 2024).
- “Para aplicar nuestra pedagogía no hay que tratar de encajar en un currículo, sino diseñarlo para nosotros y por nosotros” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Además, agregan que esa autonomía debe ser desde el sistema más estructural de educación, hasta en los materiales y herramientas didácticas pedagógicas.

“Los materiales deben ser en nuestra lengua, si cada profesor escribiera un cuento por mes tendríamos materiales. los materiales son los recursos que contribuyen al enfoque didáctico en la instrucción de enseñanza y aprendizaje del idioma” (TGF. PAKKIRU. 2024).

Miembros de PAKKIRU en cuanto a la aspiración de una educación intercultural bilingüe llevada a cabo desde lo comunitario y vivencial comentan que:

“Queremos fortalecer el diálogo de saberes entre generaciones, que el horizonte trazado con nuestros rukus, guíe a niños y jóvenes, que vengan a las reuniones, escuchen y aprendan. En la educación propia no se habla de grados sino de procesos, de saberes

ancestrales, los conocimientos se van viviendo y retroalimentando en espacios como las guayusadas, es enseñar haciendo, de acuerdo al medio” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“Desde nuestra epistemología y en el idioma Kichwa, nos podemos arraigar a nuestra ancestral sabiduría, teniendo una perspectiva única para comprender el mundo. A través de una metodología diseñada para rescatar y fortalecer nuestra identidad cultural en la educación propia podemos reafirmar nuestra autonomía y recuperar nuestro poder como nacionalidad, redefiniendo nuestra relación con el mundo y fortaleciendo nuestra vida comunitaria” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“Para poder desarrollar nuestra educación, los docentes deben ser propios, se debe diseñar nuestro modelo en idioma propio y no copiar, es necesario volver a producir desde el inicio a partir de nuestros principios y valores como kichwas de Pastaza” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“También nos surge la pregunta sobre cómo hacer una educación propia, si como dirigentes no siempre tenemos respuesta de la comunidad, de los padres/madres de los niños, tampoco en las propias familias no se enseñan los saberes, tradiciones, ni el idioma kichwa a las nuevas generaciones” (TGF. PAKKIRU. 2024).

“Consideramos que debemos retomar el acompañamiento a la Educación Intercultural Bilingüe. Creemos que esto nos permitirá hacer una contribución significativa impulsando acciones que podrían mejorar el sistema” (TGF. PAKKIRU. 2024).

El fortalecimiento de la EIB desde la perspectiva de los actores revela una serie de propuestas y preocupaciones que reflejan la complejidad del proceso y la necesidad de una intervención más profunda y adaptada a las realidades locales. Las voces de los y las docentes, padres y madres de familia, autoridades y miembros de PAKKIRU subrayan la importancia de empoderar a los educadores con formación adecuada, asegurar el uso y promoción del idioma kichwa, y garantizar recursos y materiales educativos que respondan a las necesidades específicas de las comunidades.

La demanda de una mayor autonomía y la integración de saberes ancestrales en la educación destacan la urgencia de adaptar los sistemas educativos a los principios y valores de las nacionalidades indígenas. La crítica a la imposición de enfoques externos y la necesidad de diseñar un currículo con epistemologías propias refuerzan la idea de que una educación verdaderamente intercultural debe ser construida desde y para las comunidades. De esta manera, destacan que la colaboración entre todos los actores involucrados es fundamental para enfrentar los desafíos y avanzar hacia una EIB que respete y potencie la identidad cultural, fortaleciendo así la vida comunitaria y educativa de los pueblos indígenas.

7.3. DATOS CUANTITATIVOS

7.3.1 PERCEPCIONES Y VALORACIONES DEL ALUMNADO

Introducción

El propósito de esta encuesta era recopilar datos para el análisis del primer objetivo específico de la investigación y que se centra en identificar las percepciones y representaciones de los y las estudiantes sobre el impacto y la pertenencia de la Educación Intercultural Bilingüe. Es decir, se busca entender cómo los y las estudiantes ven y valoran la educación intercultural bilingüe en su escuela y cómo esto se alinea con el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza en el marco de las políticas del Estado para promover una sociedad diversa y plurinacional.

7.3.1.1. Análisis descriptivo de la muestra de alumnado

Se recogieron respuestas de encuestas de estudiantes de dos grados diferentes (6º y 7º), el 42.5% de los participantes eran del séptimo grado, lo que indica que casi la mitad de las respuestas provienen de este grupo y, por otro lado, el 57.5% las respuestas, fueron proporcionadas por estudiantes del sexto grado (Tabla 18).

Tabla 18. *Cursos (Grado)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
7mo	17	42,5	42,5	42,5
6to	23	57,5	57,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

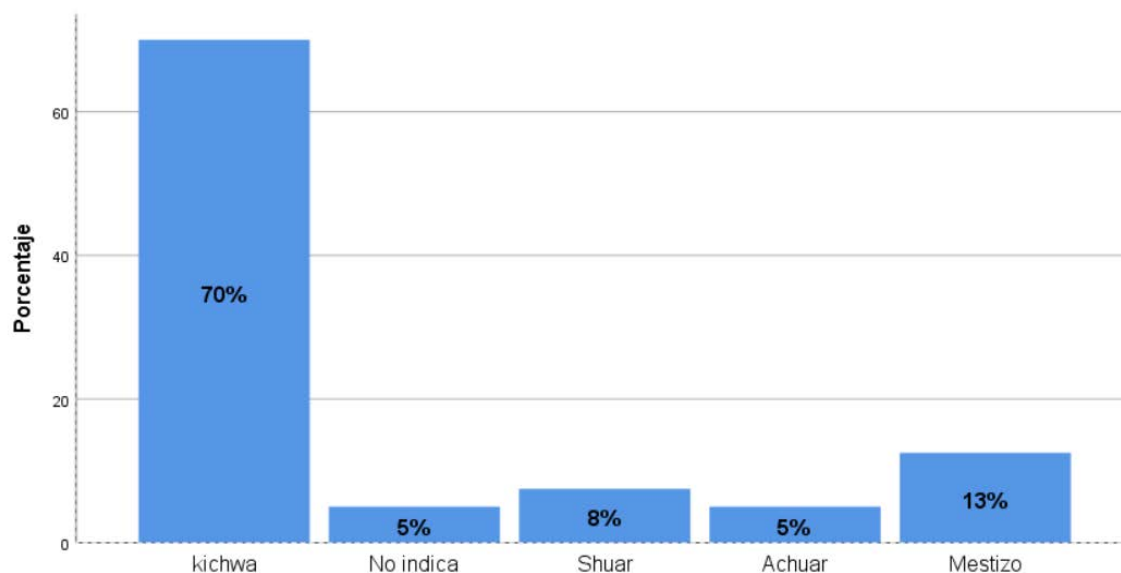
Al solicitar a los/as estudiantes que participaron en las encuestas que se autoidentificaran étnicamente, la mayoría (el 70%) se autoidentificó como Kichwa, lo que indica que esta es la identidad étnica predominante entre los/as participantes de este grupo. Por otro lado, un 7.5% de los/as estudiantes se autoidentificó como Shuar y un 5% como Achuar, lo que muestra la presencia de estudiantes de estas nacionalidades en la población estudiantil.

Además, un 12.5% de los y las estudiantes se autoidentificó como mestizo/a, lo que refleja la presencia en minoría de este sector en la Unidad Educativa analizada. Es importante destacar también que un 5% de los y las estudiantes no se identificó con ninguna nacionalidad lo que se puede deber a varias circunstancias no identificadas, como por ejemplo que no entendieron bien la pregunta, a que pertenecen a una diversidad de estructuras familiares, etc.

Estos datos, que se pueden ver en detalle en la Ilustración 36, proporcionan una visión clara de la diversidad étnica entre los y las estudiantes que participaron en las encuestas y que da cuenta del contexto cultural de los y las estudiantes en esta Unidad Educativa.

Ilustración 36.

Distribución de autoidentificación étnica



La edad de los y las estudiantes que participaron en la encuesta estuvo comprendida entre los 10 y 13 años, siendo la edad media de 11 años como se indica en la tabla 19.

Tabla 19. *Estadísticos descriptivos para la variable edad*

Edad		
N	Válido	40
	Perdidos	0
Media		10,9250
Moda		11,00
Desv. Desviación		,65584
Mínimo		10,00
Máximo		13,00

7.3.1.2. Análisis bivariado de la muestra de alumnado

Al preguntar al alumnado de la Unidad educativa analizada qué entendía por EIB, la mayoría (55%) contestó Educación Intercultural (Tabla 20). Se analizó si el sexo podía influir en esta respuesta y no se observó correlación ($X^2=7.983$; $p=0.536$ a un nivel de confianza del 95%).

Tabla 20. *Qué entiende por EIB*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Educación intercultural	22	55,0	55,0	55,0
Enseñanza de Kichwa	4	10,0	10,0	65,0
N/C	2	5,0	5,0	70,0
Es muy enseñativo	1	2,5	2,5	72,5
Me gusta aprender	3	7,5	7,5	80,0
Aprender Kichwa e ir a la chakra	1	2,5	2,5	82,5
Enseñar idiomas	2	5,0	5,0	87,5
Es una institución bilingüe	3	7,5	7,5	95,0
Se habla tres idiomas	1	2,5	2,5	97,5
Que las personas solo hablan Kichwa	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Cuando se indaga en la población estudiantil sobre sus sentimientos al ser indígenas Kichwa de Pastaza, la mayoría (22.5%) respondió sentirse muy orgulloso/a y, solo un 5% refirió que no le importaba (ver tabla 21). Tampoco se encontró correlación con esta pregunta y la variable sexo ($X^2=17.082$; $p=0.196$ a un nivel de confianza del 95%).

Adicionalmente otro grupo de estudiantes se expresan sobre de su pertenencia a la nacionalidad Kichwa de forma variada.

Estas expresiones hacen referencia a los aprendizajes culturales y del idioma, a su sentido de pertenencia y a los sentimientos positivos asociados con esta identidad indígena. En conjunto, estas expresiones representan el 60% de las respuestas y son: Se aprenden cosas bonitas 5%, ser parte de la cultura Kichwa 7,5%, se siente que debemos aprender kichwa 5% muy bien 10%, feliz 10%, alegre y orgulloso/a 2,5%, bien 12,5, quiero aprender más 2,5%, soy Kichwa 5%.

Tabla 21.

Qué sientes al ser indígena Kichwa de Pastaza

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy orgulloso/a	9	22,5	22,5	22,5
Se aprenden cosas bonitas	2	5,0	5,0	27,5
No hablo mucho Kichwa	1	2,5	2,5	30,0
Nervios a veces	1	2,5	2,5	32,5
Ser parte de la cultura Kichwa	3	7,5	7,5	40,0
Se siente que debemos aprender kichwa	2	5,0	5,0	45,0
No me importa	2	5,0	5,0	50,0
Nada	3	7,5	7,5	57,5
Muy bien	4	10,0	10,0	67,5
Feliz	4	10,0	10,0	77,5
Alegre y orgulloso/a	1	2,5	2,5	80,0
Bien	5	12,5	12,5	92,5
Quiero aprender más	1	2,5	2,5	95,0
Soy Kichwa	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Al indagar sobre si el bilingüismo en la escuela ayudaba a fortalecer la identidad Kichwa, la mayoría (77.5%) respondió que mucho (ver tabla 22). No se evidenció correlación entre esta pregunta y la variable sexo ($X^2=3.332$; $p=0.343$ a un nivel de confianza del 95%).

Tabla 22. *El bilingüismo de la escuela ayuda a fortalecer la identidad kichwa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	31	77,5	77,5	77,5
Ninguno	1	2,5	2,5	80,0
Regular	6	15,0	15,0	95,0
Poco	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

En respuesta a la pregunta sobre si los profesores y profesoras utilizan el idioma Kichwa en la enseñanza, el 37.5% de los y las estudiantes indicó que los profesores utilizan mucho el idioma Kichwa, mientras que otro 37.5% percibió que los profesores lo utilizan poco. Además, el 22.5% de los y las estudiantes respondió que los profesores/profesoras utilizan el idioma Kichwa de manera regular y el 1% indica que ninguno. Estas respuestas proporcionan una visión de cómo los y las estudiantes perciben el uso del idioma Kichwa en su educación (ver tabla 23). No se identificó correlación de este ítem con la variable sexo ($X^2=4.624$; $p=0.201$ a un nivel de confianza del 95%).

Tabla 23. *Sus profesores y profesoras usan el idioma Kichwa para la enseñanza*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	15	37,5	37,5	37,5
Poco	15	37,5	37,5	75,0
Regular	9	22,5	22,5	97,5
Ninguno	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

En el estudio, se preguntó a los y las estudiantes sobre si habían experimentado algún tipo de trato diferencial o discriminación en la escuela debido a su identidad indígena. La mayoría de los participantes, que representan el 80% de la muestra, indicaron que no habían experimentado este tipo de conductas. Esto sugiere que, según la percepción de la mayoría de los y las estudiantes, la escuela proporciona un entorno inclusivo y respetuoso con respecto a su identidad indígena. (ver tabla 24). No se objetivó correlación de esta pregunta con la variable sexo ($X^2=4.141$; $p=0.529$ a un nivel de confianza del 95%).

Tabla 24. *Diferencia de trato o discriminación por ser indígena en la escuela*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
N/C	2	5,0	5,0	5,0
No	32	80,0	80,0	85,0
Kichwa	1	2,5	2,5	87,5
Si	2	5,0	5,0	92,5
Poco	2	5,0	5,0	97,5
Muchas veces	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

En relación a la frecuencia con la que se habla el idioma de su nacionalidad en su entorno familiar. La mayoría de los y las estudiantes, que representan el 42.5% de la muestra, indicaron que el idioma de su nacionalidad se habla mucho en su hogar. Lo que permite comprender que, para la mayoría de estos estudiantes, el idioma de su nacionalidad es una parte activa y prominente de su vida familiar. (ver tabla 25). No se evidenció correlación de este ítem con la variable sexo ($X^2=3.430$; $p=0.330$ a un nivel de confianza del 95%).

Tabla 25. Frecuencia con la que se habla en tu familia el idioma de tu nacionalidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	17	42,5	42,5	42,5
Regular	6	15,0	15,0	57,5
Poco	15	37,5	37,5	95,0
Ninguno	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

En cuanto a la percepción de sí el bilingüismo en la escuela contribuye a fortalecer su identidad Kichwa. La mayoría de los y las estudiantes, que representan el 77.5% de la muestra, indicaron que el bilingüismo en la escuela ayuda mucho a fortalecer su identidad Kichwa. Es decir, para la mayoría de estos estudiantes, la educación bilingüe juega un papel significativo en el fortalecimiento y la afirmación de su identidad cultural (ver tabla 26). No se observó correlación entre esta pregunta y la variable sexo ($X^2=3.332$; $p=0.343$ a un nivel de confianza del 95%).

Tabla 26. El bilingüismo de la escuela ayuda a fortalecer la identidad kichwa

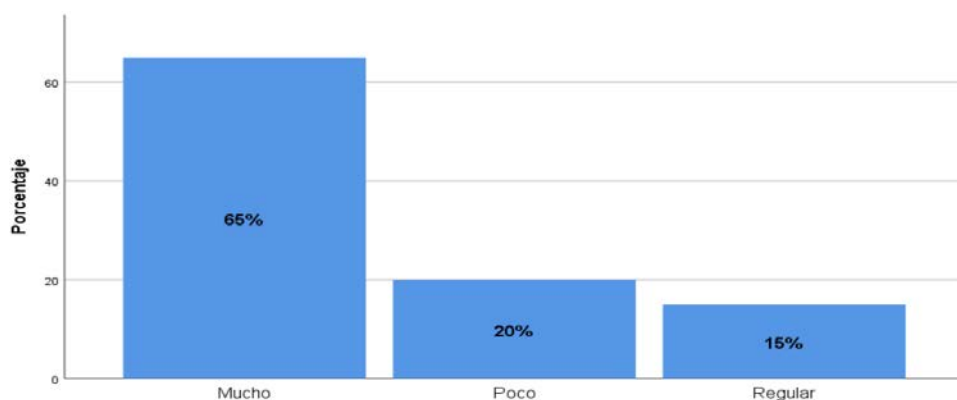
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	31	77,5	77,5	77,5
Ninguno	1	2,5	2,5	80,0
Regular	6	15,0	15,0	95,0
Poco	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Finalmente, cuando se preguntó a los y las estudiantes si les gustaba aprender Kichwa, la mayoría (65%) respondió afirmativamente, indicando un alto nivel de interés en el aprendizaje del idioma. Este dato es particularmente relevante cuando se considera en paralelo con otro hallazgo del estudio que indica que el 77.5% de los y las estudiantes percibió que el bilingüismo en la escuela contribuye significativamente al fortalecimiento de su identidad Kichwa.

Estas percepciones tienen una correlación afirmativa entre el agrado por aprender Kichwa y la mirada de que el bilingüismo fortalece su identidad Kichwa. En otras palabras, los y las estudiantes que disfrutaban aprendiendo Kichwa también tienden a percibir que el bilingüismo en la escuela fortalece su identidad cultural. (ver Ilustración 37). No se encontró correlación entre esta cuestión y la variable sexo ($X^2=2.950$; $p=0.229$ a un nivel de confianza del 95%).

Ilustración 37.

Percepción sobre la satisfacción de aprender Kichwa en la escuela



Por tanto:

1. Existe un alto interés en el aprendizaje del Kichwa, ya que el 65% de los y las estudiantes expresó que les gusta aprender Kichwa.
2. Es importante el impacto del bilingüismo en la identidad, porque un 77.5% del alumnado participante cree que el bilingüismo en la escuela refuerza su identidad Kichwa.

En resumen, los datos reflejan que el interés por aprender Kichwa está estrechamente ligado a la percepción positiva sobre cómo el bilingüismo fortalece la identidad cultural de los estudiantes Kichwa. La variable sexo no influye en esta correlación, lo que indica que la percepción es uniforme entre niños y niñas.

CAPÍTULO 8.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La cultura es la memoria del pueblo, la conciencia colectiva de la continuidad histórica, el modo de pensar y de vivir.

Milan Kundera (1929-2023)

El objetivo principal de estos hallazgos fue tratar de analizar el proceso de institucionalización y operativización de la educación intercultural bilingüe, evaluando sus alcances, limitaciones y desafíos en la experiencia de la nacionalidad kichwa en la provincia de Pastaza, Ecuador. Se ha tratado de demostrar las hipótesis planteadas de que existe una reproducción de las nociones hegemónicas de la cultura dominante a través de las instituciones y hay una falta de acciones concretas y necesarias, dentro de las normas y políticas oficiales (legislativas, curriculares, formativas), que dificultan el reconocimiento y la igualdad intercultural en las escuelas del siglo XXI.

El estudio se ha centrado en tres áreas clave:

1. Percepciones y representaciones. Se analizan las opiniones sobre el impacto y la pertinencia del SEIBE, considerando la perspectiva de la comunidad Kichwa de Pastaza.
2. Currículo y dispositivos pedagógicos. Se estudian los recursos y herramientas utilizados para la educación intercultural bilingüe, examinando su eficacia y pertinencia cultural.
3. Relación entre SEIBE, comunidad y nacionalidad Kichwa. Se investigó la interacción entre la política educativa, la comunidad y la identidad cultural de la nacionalidad Kichwa, para comprender cómo se vinculan y cómo se ve afectado el proceso educativo.

Para el análisis de datos se utilizó un método de análisis categorial, basado en la clasificación de las unidades de significado identificadas en el preanálisis, ordenándose en categorías significativas que permitan comprender la estructura del discurso. Estas categorías se definieron a partir de criterios semánticos y del modelo teórico que sustenta la investigación. En algunos casos, corresponden a los términos de las teorías aplicadas al estudio. Las categorías han sido las siguientes:

- ✓ Percepciones del alcance de la Política de EIB por miembros de la comunidad educativa.
- ✓ Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi.
- ✓ Coordinación y retroalimentación de tradiciones culturales para fortalecer la EIB.
- ✓ Valoración de la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza.
- ✓ Encuentros y desafíos en la aplicación de la EIB.
- ✓ Percepción desde los actores para mejorar y fortalecer la EIB.

A continuación, se discutirán los resultados basados en las seis categorías antes mencionadas.

Percepciones del alcance de la Política de EIB por miembros de la comunidad educativa de la UECIB Amauta Ñanpi

La investigación sobre la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi ha revelado diversas perspectivas entre los miembros de la comunidad educativa respecto al impacto y alcance de esta política.

Los y las docentes ven en la EIB una herramienta esencial para el fortalecimiento de la identidad Kichwa. Consideran que es importante rescatar y preservar tanto la lengua como la cultura de esta nacionalidad. Este enfoque se materializa en la integración de la cosmovisión Kichwa dentro del currículo, utilizando "armonizadores" que permiten abordar temas como la naturaleza, la filosofía, la vida comunitaria y la ciencia desde una perspectiva propia. Además, los y las docentes destacan cómo la EIB ha empoderado a la comunidad desde su implementación, especialmente en el dominio y uso del Kichwa como lengua vehicular, implementando procesos de inmersión lingüística desde las primeras etapas educativas.

Las autoridades de la UECIB Amauta Ñanpi subrayan la EIB como un medio vital para la preservación de la identidad cultural Kichwa. Resaltan la importancia de fomentar el uso de la vestimenta tradicional, la celebración de festividades culturales y el aprendizaje de los saberes ancestrales. Reconocen al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) como el marco teórico que orienta la implementación de la EIB en la institución, aunque admiten que su práctica requiere un desarrollo continuo y esfuerzos sostenidos. También valoran la vinculación con la comunidad, resaltando las "guayusadas" (planta nativa del bosque húmedo tropical de la amazonia que da nombre a una práctica milenaria que da nombre reuniones mensuales de la comunidad) como espacios de encuentro vivos fundamentales para fortalecer los lazos comunitarios y compartir conocimientos ancestrales. En estas reuniones se trabajan acuerdos y se toman decisiones para aplicar en el ámbito educativo.

Para los padres y madres de familia, la EIB es fundamental en el fortalecimiento de la identidad Kichwa de sus hijas e hijos. Rescatan que les permite conectar con sus raíces culturales y mantener viva la lengua Kichwa. De hecho, esta valoración del aprendizaje del Kichwa es uno de los principales factores que motiva a las familias a elegir la Amauta Ñanpi como centro educativo, manifestando que con ello se asegura la continuidad y el fortalecimiento de su identidad cultural.

En los resultados de la información obtenida en este estudio destacan las manifestaciones de la organización PAKKIRU, representante de la nacionalidad Kichwa de Pastaza, que adopta una postura crítica y exigente respecto a la EIB. Insisten en la necesidad

de una educación autónoma que respete la cosmovisión Kichwa y la autodeterminación de esta nacionalidad. PAKKIRU subraya la importancia de desarrollar epistemologías propias, alejándose de los enfoques occidentales de asimilación que todavía persisten en el sistema educativo. Además, exigen una participación activa en la planificación y gestión de la EIB, para garantizar que se respondan a las necesidades y se respeten los valores de la nacionalidad Kichwa.

Aplicación de la política de EIB en la UECIB Amauta Ñanpi

Del análisis de los documentos de planificación curricular, se evidencia que la UECIB Amauta Ñanpi opera para alinearse al sistema de EIB, conforme a lo establecido en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Al mismo tiempo, la institución promueve una educación contextualizada, integrando elementos de la cosmovisión Kichwa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque busca que la planificación curricular sea dinámica y flexible, adaptándose a las particularidades culturales y sociales de la comunidad educativa.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se construye de forma participativa con la comunidad educativa, como se deduce de la triangulación de la información, asegurando que la planificación curricular refleje las especificidades culturales y sociales de la Amauta Ñanpi. La Planificación Curricular Comunitaria (PCC) articula el currículo nacional con el modelo EIB, adaptando el contenido a las realidades locales. Por su lado, las guías de interaprendizaje, elaboradas por los y las docentes, son herramientas fundamentales para la implementación del currículo en el aula, como han señalado en sus entrevistas. Estas guías garantizan la concordancia entre el entorno cultural y las exigencias académicas nacionales.

El currículo se organiza en torno a cuatro "armonizadores" de saberes, que conectan las diversas áreas del conocimiento con la cosmovisión Kichwa. Estos armonizadores son: "Vida, Tierra y Territorio", que fomenta el respeto y cuidado de la Madre Naturaleza; "Vida Familiar y Comunitaria", que fortalece los valores de la familia y la comunidad; "Filosofía y Cosmovisión", que integra la visión del mundo Kichwa en el currículo; y "Ciencia, Tecnología y Producción", que

vincula los conocimientos científicos y tecnológicos con las prácticas productivas de la comunidad. La metodología del sistema de conocimiento, estructurada en las fases de dominio, aplicación, creación y socialización, busca un aprendizaje integral que promueva la interconexión entre los saberes y las experiencias de los y las estudiantes.

Del análisis de contenido se desprende que existen dos ejes relevantes para que la aplicación de la EIB en la Amauta Ñanpi se lleve a cabo. Estos son: la lengua kichwa como motor de la EIB y el papel del profesorado como pieza clave y vehículos en la trasmisión de saberes ancestrales. En estos aspectos coinciden todas las personas de la comunidad educativa.

Un dato relevante de este estudio es la consideración de la lengua Kichwa como el núcleo de la EIB en la Amauta Ñanpi, considerada esencial para la identidad cultural y el aprendizaje de los y las estudiantes. Los padres y madres de familia valoran profundamente la enseñanza del Kichwa, viéndolo como un factor determinante en la elección de la escuela, ya que garantiza que sus hijos e hijas se conecten con sus raíces culturales.

En la transmisión de saberes culturales y lingüísticos el profesorado desempeña un papel fundamental, especialmente en lo que respecta a la enseñanza del Kichwa y la incorporación de la cultura indígena en el currículo. Muchos de estos maestros y maestras, profundamente comprometidos con la EIB, se esfuerzan por desarrollar sus propios módulos y guías de aprendizaje, adaptados a las realidades culturales de los y las estudiantes.

Si los hallazgos detallados en esta categoría se comparan con lo evidenciado en la literatura existente, se observa que antes de la invasión española, los pueblos indígenas contaban con sistemas educativos propios que reflejaban sus conocimientos y cultura. Sin embargo, estos sistemas fueron profundamente debilitados por la colonización, que impuso estructuras de poder homogeneizantes (López & Küper 1999; Bengoa 2000; Walsh 2009). El Estado en Ecuador, como herencia de un modelo colonial, se caracterizó por su exclusión, injusticia y oligarquía, perpetuando la desigualdad. Los pueblos y nacionalidades indígenas, víctimas de esta larga historia de desigualdad y opresión, y luego de siglos de resistencia contra

la dominación colonial, fueron gestando a partir de la década de 1960, la organización del movimiento indígena.

En respuesta a esto, figuras como Dolores Cacuango y organizaciones como la CONAIE han luchado por un sistema educativo que respete y promueva la interculturalidad y el bilingüismo. A pesar de estos esfuerzos, el análisis revela que la implementación de la EIB sigue enfrentando desafíos significativos que impiden el pleno cumplimiento del marco legal ecuatoriano y la materialización de sus objetivos interculturales.

Desde que Dolores Cacuango, pionera en la educación indígena, abrió en 1946 la primera escuela bilingüe del país en su hogar (Rodas, 1989 y Haboud, 2019) los pueblos indígenas de Ecuador han impulsado numerosas experiencias educativas propias. En la misma línea, en la década de los 70, los pueblos y nacionalidades indígenas intensificaron sus esfuerzos para establecer un sistema de educación bilingüe en el país. La EIB se convirtió en un eje central del proyecto político indígena, fundamental para la inclusión de la interculturalidad en la estructura estatal (López & Küper 1999).

Coordinación y retroalimentación de tradiciones culturales para fortalecer la EIB

En la documentación analizada se observa que la UECIB Amauta Ñanpi busca fortalecer la EIB mediante la integración de tradiciones culturales y el intercambio de saberes ancestrales en el proceso educativo. Para lograr esto, la institución ha implementado diversas iniciativas que buscan conectar a las y los estudiantes con sus raíces culturales mientras promueven una educación inclusiva y significativa.

La Amauta Ñanpi ha establecido varios espacios clave para el intercambio cultural. Por ejemplo, las antes mencionadas “Guayusadas”, incluyen la participación de autoridades, líderes de PAKKIRU, padres, madres, docentes y estudiantes y son fundamentales para la planificación educativa y la transmisión de saberes ancestrales. Este ritual no solo celebra la toma de una bebida tradicional, sino que representa una forma de vida y una relación con la naturaleza propia de los pueblos indígenas.

Desde la percepción de los miembros de la comunidad educativa, los y las docentes reconocen la importancia de los espacios de intercambio cultural para fortalecer la identidad cultural de los/as estudiantes, pero también subrayan la necesidad de una integración más profunda de los saberes ancestrales en el currículo y una mejor formación docente en cultura Kichwa. Las autoridades valoran la “Guayasada” como un espacio vital para la planificación y unión comunitaria, destacando la necesidad de inculcar el valor del origen cultural en los y las estudiantes. Los padres y madres sienten satisfacción con la incorporación de estas tradiciones culturales, aunque desean un mayor apoyo escolar para fomentar la participación familiar. Por su parte, los dirigentes de PAKKIRU critican la retroalimentación cultural actual, abogando por una mayor profundización en la cosmovisión Kichwa, la transmisión oral de saberes y una participación más activa de la comunidad en la gestión educativa.

La EIB ha sido históricamente un pilar fundamental en la lucha por el reconocimiento y preservación de la identidad indígena en Ecuador, constituyendo uno de los ejes centrales del proyecto político indígena. Como señala Walsh (2007) "la EIB como proyecto político y epistémico no ha buscado solamente ser incluida en el sistema educativo monolingüe y dominante, sino intervenir en él, generando participación, contestación y cuestionamiento". Este enfoque ha sido clave para desafiar el carácter hegemónico del sistema educativo nacional.

La Ley 150 de 1992 representó un avance significativo hacia la autonomía de la EIB y el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas (Montaluisa, 2008). Sin embargo, el Decreto 1585 de 2009, emitido durante el gobierno de Rafael Correa, centralizó nuevamente el sistema educativo de la EIB, lo que fue percibido como un retroceso en términos de autonomía y limitó su capacidad de acción. Aunque este decreto fue sustituido en 2011 por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la centralización y falta de autonomía continuaron impidiendo que la EIB alcanzará su pleno potencial.

A pesar de estas restricciones legales, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), diseñado en 1993 y reformado en 2012, fue elaborado con la participación de los pueblos y nacionalidades como una estrategia para mitigar las críticas por la desaparición de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DNEIB). No obstante, la

implementación del MOSEIB ha sido incoherente con la integralidad de su diseño. Factores como la falta de recursos, las dificultades para traducir la teoría en práctica, la dependencia administrativa del Ministerio de Educación y la limitada autonomía han debilitado el sistema, generando frustración y desilusión en la nacionalidad kichwa de Pastaza y otros pueblos indígenas, quienes perciben que los objetivos de la EIB se alejan cada vez más de su cumplimiento.

Este contexto refleja una histórica relación excluyente entre el Estado y los pueblos indígenas, donde se emplean estrategias engañosas para evitar otorgar la autonomía establecida en la Constitución y los decretos gubernamentales. El Decreto 445 de 2018, que prometía autonomía política, administrativa y financiera para la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, no ha sido respetado. La autonomía política es inexistente, dado que los cargos siguen siendo designados por el Estado; tampoco hay autonomía administrativa, ya que la EIB permanece adscrita al Ministerio de Educación, lo que también limita la autonomía financiera.

Valoración de la pertinencia de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi para el fortalecimiento de la identidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza

La implementación de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi presenta un panorama complejo, con diversos logros y dificultades que los distintos grupos de la comunidad educativa perciben de manera distinta. A continuación, se presenta una síntesis de las valoraciones de cada grupo de participantes.

Para los y las docentes, uno de los logros más destacados es el aumento del orgullo y la confianza en la identidad Kichwa entre los/as estudiantes, lo que ha reducido la vergüenza por hablar el idioma. El profesorado siente orgullo de este avance y valoran la importancia de una práctica educativa enfocada en el uso real del idioma, en contraste con la teoría predominante en otras instituciones. Sin embargo, reconocen que aún se siguen presentando dificultades importantes. Reconocen la necesidad urgente de mejorar la capacitación en lengua y cultura Kichwa, así como en metodologías de educación intercultural bilingüe y educación inclusiva.

Además, critican el cambio de una evaluación cualitativa a una cuantitativa, considerándolo inapropiado para valorar el esfuerzo y el aprendizaje en el contexto de la EIB.

Desde la valoración de las autoridades del colegio, la EIB es vista como una herramienta crucial para la construcción del "Buen Vivir" (Sumak Kawsay), promoviendo tanto la identidad Kichwa como el diálogo intercultural. Valoran especialmente la participación comunitaria en eventos como las "Guayusadas", que consideran esenciales para la planificación y fortalecimiento de la unidad. No obstante, expresan preocupación por la posible homogeneización cultural, temiendo que los y las estudiantes puedan perder su identidad al trasladarse a la ciudad, ya que el establecimiento educacional queda en la zona urbana. También subrayan la necesidad de un mayor presupuesto para mejorar la infraestructura y el equipamiento de la institución, que actualmente es insuficiente.

Los padres y madres de familia valoran profundamente la educación intercultural que reciben sus hijos e hijas, destacando la importancia del aprendizaje del Kichwa como fundamental para la identidad cultural. Sienten satisfacción con la incorporación de tradiciones y costumbres indígenas en el currículo. Sin embargo, hay padres y madres que manifiestan desconocer cuales son los objetivos de la EIB. Esta circunstancia puede ser la causa de su escasa participación activa en la gestión educativa. Este desconocimiento impide una colaboración efectiva entre la escuela y las familias, limitando el apoyo que pueden ofrecer a sus hijos e hijas. Además, la falta de comunicación y la escasa implicación en la toma de decisiones educativas contribuyen a una desconexión que afecta la implementación con éxito de la EIB.

Por su parte, el alumnado de la UECIB Amauta Ñanpi, se auto-identifica mayoritariamente como Kichwa y siente orgullo por su origen indígena. La mayoría considera que el bilingüismo de la escuela ayuda a fortalecer su identidad. Además, expresan un alto interés por aprender la lengua kichwa. Esto sugiere que la escuela está creando un ambiente favorable para la adquisición del idioma. La mayoría de los y las estudiantes perciben un ambiente inclusivo y respetuoso en la escuela. Afirman que no han experimentado trato diferencial o discriminación por ser indígena.

Por otro lado, cuando se indaga en las percepciones de dirigentes de la nacionalidad Kichwa de Pastaza (PAKKIRU) manifiestan reconocer el MOSEIB como un modelo único en Latinoamérica creado por los propios pueblos indígenas, lo que consideran un logro significativo. Sin embargo, critican duramente la falta de autonomía en la gestión de la EIB, señalando que las decisiones son tomadas desde un estado centralizado, limitando la capacidad de los pueblos indígenas para definir su propio modelo educativo. También consideran que el MOSEIB no se aplica de manera efectiva y no se adapta completamente a la cosmovisión y saberes ancestrales de los kichwas de Pastaza. Denuncian la falta de compromiso de algunos docentes con la EIB y la necesidad de contratar a docentes kichwa capacitados en lengua y cultura. Además, observan un debilitamiento en la gobernanza de la EIB por parte de las organizaciones indígenas, lo que ha reducido el acompañamiento y la participación comunitaria.

Encuentros y desafíos en la aplicación de la EIB

El análisis de la información obtenida en este estudio de casos pone de manifiesto que la implementación de la EIB en la UECIB Amauta Ñanpi ha puesto en evidencia una serie de frustraciones y desafíos que reflejan la brecha existente entre la normativa, la legislación vigente y la realidad en los territorios indígenas. A pesar de los esfuerzos y la voluntad de algunos agentes gubernamentales y de existir coincidencias en cuanto que la EIB las dificultades persisten y revelan profundas desconexiones que afectan la efectividad del sistema. Es una lucha continua de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Los problemas también los manifiestan los y las docentes con su profundo descontento por la falta de apoyo estatal en términos de recursos, infraestructura y materiales didácticos. La percepción general de todo el profesorado entrevistado es que la EIB recibe una menor prioridad en comparación con la educación "general". Esto no solo afecta la calidad educativa, sino que también desmotiva al profesorado y acentúa una diferenciación educativa basada en la clase y la etnia. La imposición de modelos educativos externos que no toman en cuenta la realidad y la experiencia de los maestros y maestras en la EIB, añade una capa de frustración adicional.

También la escasez de recursos económicos agrava estos problemas y deja a los/as docentes en una situación comprometida para ofrecer una educación de calidad.

Las autoridades de la UECIB Amawta Ñanpi también sienten frustración por la falta de apoyo y recursos por parte del Estado. A pesar de reconocer la importancia de la EIB para el fortalecimiento de la identidad Kichwa y la promoción del diálogo intercultural, lamentan la homogenización del sistema educativo que impide un verdadero impulso y desarrollo de la EIB. Consideran que la recentralización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) ha sido un retroceso significativo, ya que ha limitado la autonomía de las comunidades para adaptar la EIB a sus necesidades específicas.

Por su parte, los líderes de PAKKIRU están profundamente decepcionados por la falta de autonomía en la gestión de la EIB. La recentralización de la DINEIB ha sido vista como un obstáculo significativo para la capacidad de los pueblos indígenas de definir y gestionar su propio modelo educativo. Critican la aplicación del MOSEIB, argumentando que no se ajusta adecuadamente a la cosmovisión Kichwa ni a los saberes ancestrales. Además, señalan la falta de compromiso de algunos docentes con la EIB y la ausencia de profesores capacitados en Kichwa, lo que debilita aún más el sistema. La pérdida de la gobernanza indígena en la EIB ha debilitado el acompañamiento y la participación de las comunidades en la educación intercultural, haciendo que el sistema educativo no responda a sus verdaderas necesidades.

En este marco, el movimiento indígena ha recurrido a la protesta social como medio para ejercer presión sobre el Estado. El paro de junio de 2022, liderado por la CONAIE, evidenció la persistencia del colonialismo y la falta de autonomía en el sistema educativo. Como en otras ocasiones, el Estado manipuló políticamente la situación, pidiendo la suspensión de la movilización y prometiendo atender las demandas, pero, una vez desactivada la presión, nada cambió. Esta situación perpetúa una crítica constante: sin redistribución real del poder y voluntad política para compartir la jurisdicción educativa, la interculturalidad y la plurinacionalidad seguirán siendo conceptos vacíos.

En 2023, el Decreto 671, emitido por el presidente Guillermo Lasso, estableció la creación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, encargada de supervisar y promover la EIB. Aunque este decreto prometía otorgar a la Secretaría autonomía política, administrativa, financiera, técnica, pedagógica y epistémica, el hecho de que esté adscrita al Ministerio de Educación limita esta autonomía proclamada. Además, el decreto incluyó un mecanismo de fiscalización para garantizar que la Secretaría cumpla con los principios de interculturalidad, asegurando que las políticas educativas respeten las especificidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. A pesar de estas disposiciones, la aplicación del decreto ha sido ineficaz, perpetuando un patrón histórico de opresión, irrespeto y racismo hacia los pueblos indígenas.

A lo largo de los 45 años desde la institucionalización de la EIB en el sistema educativo oficial (1979-2024), las demandas del movimiento indígena en materia de educación intercultural bilingüe siguen sin ser atendidas. La centralización de la EIB bajo la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, dependiente del Ministerio de Educación, ha restringido la autonomía y la toma de decisiones locales, resultando en una homogenización curricular y pedagógica que no permite adaptar las especificidades culturales, como el kichwa amazónico de Pastaza.

El fortalecimiento de la EIB desde la mirada de los actores

La comunidad educativa de la UECIB Amauta Ñanpi, consciente de los desafíos que enfrenta la EIB, ha propuesto diversas sugerencias y recomendaciones para fortalecer el sistema educativo intercultural bilingüe y asegurar una educación propia y de calidad.

Los y las docentes aseguran que se requiere de un mayor compromiso del Estado para fortalecer la formación de estos en lengua y cultura Kichwa, así como en metodologías de educación intercultural bilingüe y educación inclusiva. Es fundamental implementar programas de formación continua y de alta calidad que proporcionen a los profesores las herramientas necesarias para ofrecer una enseñanza pertinente y de excelencia. Además, se necesita un incremento significativo del presupuesto para la EIB, destinado a proporcionar materiales

didácticos adecuados, equipos de investigación y recursos para la creación de materiales educativos en Kichwa. También se sugiere retomar la evaluación cualitativa, que valora el esfuerzo, el desarrollo de habilidades y el aprendizaje integral del estudiante, en lugar de centrarse únicamente en calificaciones numéricas.

Las autoridades también consideran esencial incrementar de manera significativa el presupuesto destinado a la educación intercultural bilingüe, que actualmente sufre de graves carencias en infraestructura, equipamiento, materiales didácticos y capacitación docente. Este aumento es crucial para subsanar las deficiencias existentes y mejorar la calidad educativa en estas comunidades, lo que, a su vez, fortalecería el sistema de EIB y permitiría un avance sustancial en su implementación y eficacia.

Los padres y madres sugieren intensificar la enseñanza del Kichwa en la escuela para garantizar que los y las estudiantes adquieran un dominio profundo del idioma, lo cual es esencial para preservar y valorar la cultura de la nacionalidad Kichwa. Asimismo, subrayan la importancia de que la escuela redoble sus esfuerzos para involucrar más a las familias en el proceso educativo.

Por su parte, dirigentes de PAKKIRU subrayan la necesidad de que los pueblos indígenas asuman el control y la gobernanza de su propia educación. Consideran que deben establecerse mecanismos que permitan a las comunidades participar activamente en la planificación, gestión y evaluación del sistema educativo intercultural bilingüe, garantizando así la autonomía y fortaleciendo su educación. Se demanda una mayor participación e incidencia de las dirigencias indígenas en el ámbito educativo, con la integración de líderes en la gestión educativa y en la toma de decisiones, para que la educación responda a las necesidades y valores culturales de los pueblos indígenas. Además, se propone fortalecer el diálogo de saberes entre generaciones, con la participación activa de ancianos y sabios indígenas en la transmisión de conocimientos ancestrales y en la construcción de un currículo basado en la cosmovisión Kichwa. Finalmente, se enfatiza la importancia de desarrollar procesos de educación propia que incorporen integralmente la epistemología y pedagogía indígena, para construir un sistema educativo verdaderamente autónomo y pertinente.

En resumen, se puede concluir que, aunque hay mucho trabajo realizado y se reconoce por parte de la comunidad educativa, con el objetivo de conformar una verdadera sociedad democrática. Pero, aunque hay satisfacción por el reconocimiento de la cultura Kichwa en la actualidad, existe la percepción por parte de algunos colectivos, miembros de la comunidad educativa, de una reproducción de las nociones hegemónicas de la cultura dominante. La prueba de ello es la falta de dotación económica que es un factor clave para el funcionamiento de las organizaciones educativas. También hay una falta de acciones concretas y necesarias, dentro de las normas y políticas oficiales (legislativas, curriculares, formativas), que dificultan el reconocimiento y la igualdad intercultural en las escuelas en la actualidad, como es el caso de la Unidad Educativa Amauta Ñanpi, ubicada en Pastaza.

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

“Somos como la paja de páramo que se arranca y vuelve a crecer...
y de paja de páramo sembraremos el mundo”
Dolores Cacuango

Para concluir este informe, es fundamental resaltar la importancia de abordar el problema de la implementación adecuada de la EIB en un país como Ecuador, que cuenta con una rica diversidad indígena, pero que históricamente ha operado bajo un modelo educativo homogeneizante que ha amenazado la identidad de los pueblos y nacionalidades indígenas en este país (Conejo, 2008).

Las hipótesis de esta investigación postulan que la perpetuación de nociones hegemónicas de la cultura dominante a través de las instituciones educativas, sumada a la falta de acciones concretas para cumplir con las normas y políticas establecidas, ha obstaculizado el reconocimiento y la igualdad intercultural en las escuelas del siglo XXI. Estas hipótesis se sostienen mediante un análisis detallado del proceso de institucionalización y operativización de la EIB en Ecuador, con un enfoque particular en los logros, limitaciones y desafíos, utilizando como estudio de caso la experiencia de la nacionalidad kichwa en la provincia de Pastaza y, específicamente, la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) Amauta Ñanpi.

Esta escuela, una de las 1117 instituciones bilingües del país (Ministerio de Educación, 2024), ofrece un ejemplo concreto de las limitaciones en la implementación de la EIB, revelando cómo la política educativa de educación intercultural bilingüe, en su aplicación práctica, ha tenido un impacto negativo y engañoso, obstaculizando el ejercicio del derecho a una educación con pertinencia cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas.

La identidad cultural de los pueblos originarios es un derecho fundamental que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar y fortalecer, incluyendo el acceso a una educación

intercultural bilingüe con enfoque pertinente a su cultura. Aunque este principio está contemplado en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), su aplicación ha sido deficiente en la práctica. Esta problemática persiste mientras el Estado continúe percibiendo la interculturalidad como un "asunto de los indígenas" en lugar de asumirla como un compromiso colectivo basado en el respeto mutuo. Esta visión restrictiva no solo limita el ejercicio pleno de sus derechos, sino que también perpetúa la exclusión y el desconocimiento de su diversidad cultural.

La constante manipulación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por parte de los gobiernos de turno evidencia una falta de respeto y un desconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Esta inestabilidad ha generado un ciclo continuo de reinicios de políticas que ignora los avances, procesos construidos y las epistemologías propias de estos pueblos. Por ejemplo, los últimos decretos 445 (2018) y 671 (2023) no han restablecido la organización de direcciones educativas por nacionalidades ni garantizado la autonomía jurisdiccional de la EIB, como lo establecía la Ley 150 (1992) y la estructura orgánica de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) antes de su derogación en 2009. Su ausencia representa un retroceso en el ejercicio pleno de los derechos indígenas. En lugar de erradicar las prácticas coloniales y el paternalismo, se han consolidado formas simuladas de autonomía que perpetúan la exclusión.

La construcción de un Estado plurinacional y verdaderamente intercultural requiere compartir el poder. Al respecto, Álvarez & Montaluisa (2017) sostienen que la plurinacionalidad e interculturalidad implican una toma de decisiones colectiva para planificar y ejecutar un modo de vida sostenible con visión a largo plazo. Para los pueblos y nacionalidades que han sufrido colonización y exclusión, el poder significa la capacidad de reorganizar sus vidas conforme a sus propias cosmovisiones. Mientras no exista una distribución efectiva del poder, la interculturalidad y la plurinacionalidad seguirán siendo declaraciones retóricas, evidenciando la falta de voluntad política para avanzar hacia una verdadera equidad.

El MOSEIB establece en su diseño que la EIB debe contribuir a la construcción del Estado plurinacional, ofreciendo un modelo educativo que responda a las necesidades, intereses y

aspiraciones de las nacionalidades indígenas (Quishpe, 2001). Este modelo busca promover que los y las estudiantes aprendan mediante la interacción con su entorno, fomentando el diálogo entre los conocimientos ancestrales y el conocimiento tradicional. Su objetivo principal es fortalecer la identidad cultural y la epistemología de los pueblos indígenas. Sin embargo, al no implementarse plenamente este modelo, se reproducen estereotipos y patrones de discriminación contra la epistemología de la nacionalidad Kichwa de Pastaza. La falta de aplicación efectiva de la EIB conforme a los conocimientos propios de esta nacionalidad perpetúa el epistemicidio, facilitando el desuso de los saberes en las nuevas generaciones, es decir, en los y las estudiantes (Santos, 2018, p. 36).

En la actualidad, a más de tres décadas de la oficialización de la Educación Bilingüe Bicultural (Rizzo et al., 2023), las demandas del movimiento indígena siguen vigentes, especialmente en lo referente a la autonomía de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), una deuda pendiente del Estado. La estructura actual de la EIB no garantiza plenamente el derecho a la educación de los pueblos y nacionalidades, lo que ha mantenido la lucha por su autonomía como un eje central en la agenda indígena. Asimismo, resulta imprescindible corregir la falta de armonización entre la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el mandato constitucional, que exige un sistema de educación intercultural bilingüe integral. Es urgente la promulgación de una ley específica para la EIB que asegure este derecho y elimine las contradicciones presentes en la normativa vigente.

En el estudio de caso de la UECIB Amauta Ñanpi, la implementación de la EIB muestra tanto avances como limitaciones. Uno de los reconocimientos más significativos de la interculturalidad en esta escuela es el uso del kichwa como lengua principal de instrucción en los primeros años de escolaridad, lo cual representa un avance en la valorización de las lenguas indígenas. Sin embargo, a medida que los y las estudiantes avanzan en sus estudios, el uso del kichwa disminuye, siendo reemplazado por el castellano, que termina dominando la instrucción. Este cambio refleja una debilidad en la continuidad del kichwa como vehículo de enseñanza a lo largo de toda la trayectoria educativa, lo que genera contradicciones con los principios de la EIB y su marco regulatorio, que busca fortalecer la identidad cultural y la lengua materna indígena.

Por otra parte, muchos maestros carecen de fluidez en las lenguas indígenas, lo que dificulta la enseñanza y el aprendizaje efectivo en esos idiomas. La revitalización del kichwa, además, no debe limitarse a lo gramatical, sino que debe integrar la cosmovisión indígena en el aprendizaje. Por otro lado, la imposición del kichwa como lengua predominante en la escuela genera críticas, especialmente debido a la presencia de estudiantes de otras seis nacionalidades indígenas con sus propios idiomas. Este enfoque, conocido como "kichwización" (Illicachi, 2015), corre el riesgo de desvalorizar las lenguas y culturas de los y las estudiantes no kichwas, afectando su identidad cultural.

Por lo tanto, es crucial reconsiderar la estrategia lingüística actual para respetar y valorar la diversidad lingüística de todos y todas las estudiantes, alineándose con el objetivo central de la EIB, que busca promover en igualdad de condiciones las diversidades culturales. Revitalizar los saberes de la lengua kichwa, se trata de ir más allá de lo gramatical de la lengua en horas específicas de clase, es pensar y crear como runas kichwas de Pastaza.

La limitada investigación docente sobre los saberes ancestrales, fundamental para la revitalización de la cultura en colaboración con los sabios y sabias de las comunidades, no contribuye al fortalecimiento real de la interculturalidad ni a la equidad epistémica entre culturas (Guamán, 2023).

Aunque los y las docentes de la UECIB Amawta Ñampi han realizado esfuerzos en la contextualización curricular, estos no son suficientes. La adaptación de los contenidos educativos a las realidades socioculturales y lingüísticas de las comunidades indígenas incluye la integración de prácticas como la agricultura ancestral, que refuerza el vínculo de los y las estudiantes con sus raíces; la incorporación mensual de la Guayusada; el evento semanal del Arau; y la celebración de festividades tradicionales, donde la música, la danza, la gastronomía y otras expresiones artísticas permiten valorar la diversidad cultural. Asimismo, los talleres de artesanía, medicina tradicional y agricultura ancestral ofrecen una experiencia práctica y vivencial de sus propias culturas.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos por integrar la cultura kichwa en el espacio escolar, persisten dudas sobre si estas prácticas realmente transforman la realidad educativa o si simplemente funcionan como recursos retóricos para justificar la interculturalidad (Novaro, 2001). La "folclorización" ocurre cuando la inclusión de tradiciones y elementos culturales superficiales, como la música, la danza y la gastronomía, se realiza sin profundizar en las cosmovisiones y saberes indígenas, perpetuando una visión exótica y estática del "otro". Esta situación refleja la falta de autonomía epistemológica y la limitada valoración de los saberes culturales en la planificación curricular, lo que conduce a una asimilación forzada al modelo educativo nacional.

El papel de los y las docentes es fundamental, ya que son quienes implementan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) directamente en las aulas. Sin una formación continua en saberes y conocimientos ancestrales, enfrentan serias dificultades para alcanzar los objetivos de la EIB, promover la interculturalidad y garantizar la equidad epistémica en el desarrollo del currículo (Triana et al., 2016; Aguavil & Andino, 2019). La falta de supervisión adecuada y la limitada capacitación en pedagogía intercultural obstaculizan la implementación efectiva del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Vernimmen, 2019).

Además, estas problemáticas se ven agravadas por el profundo descontento del personal docente debido a la falta de apoyo estatal en términos de recursos, infraestructura y materiales didácticos, lo que genera desmotivación y refuerza las desigualdades educativas basadas en clase y etnia. En este sentido, es crucial que el Estado asuma una responsabilidad clara en la garantía de una formación continua y pertinente para los y las docentes, prestando especial atención a las realidades y contextos específicos de cada comunidad educativa, con el fin de fortalecer y consolidar la EIB.

Se puede concluir que, a pesar de los ideales que fundamentan la EIB en Ecuador, y los esfuerzos históricos por preservar y fortalecer la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, enfrenta desafíos persistentes que limitan su efectividad en la práctica. La EIB surgió como parte de un movimiento político indígena que buscaba una mayor inclusión y el respeto por la diversidad cultural y lingüística, sin embargo, ha sido constantemente manipulada por los

diferentes gobiernos, lo que ha reducido la capacidad de las comunidades indígenas para influir en las decisiones relacionadas con su implementación. Este “manoseo” político ha subordinado la EIB a un modelo centralizado que no ha logrado garantizar una verdadera autonomía indígena. Un ejemplo de ello es el caso de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) Amauta Ñanpi, donde la implementación de la EIB se ha visto obstaculizada por la falta de recursos adecuados, la centralización del sistema educativo, la carencia de autonomía administrativa y pedagógica, y la insuficiencia en la contextualización curricular. Aunque se han logrado algunos avances, como la inclusión del kichwa en la enseñanza, estos avances son insuficientes para superar los problemas estructurales que enfrenta la EIB. Este análisis responde a la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones sobre el impacto, la pertinencia y las debilidades de la EIB?

La concepción de la interculturalidad en Ecuador ha demostrado ser predominantemente unidireccional, orientada exclusivamente hacia los pueblos indígenas, sin establecer una relación respetuosa y horizontal entre las diversas realidades culturales del país. Este enfoque, centrado en lo étnico y vinculado históricamente al racismo, ha impedido un reconocimiento y una conexión real con el Estado central, lo que limita la efectividad de la interculturalidad.

A pesar de la falta de compromiso político estatal, los pueblos y nacionalidades, organizados a través de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y sus bases territoriales, han mantenido la EIB como un eje central de sus luchas. Estas organizaciones demandan una verdadera autonomía epistemológica, pedagógica, financiera y administrativa, esencial para que la EIB funcione plenamente.

En resumen, la evidencia sugiere que, para que la EIB cumpla efectivamente con su misión, es necesario devolver la autonomía a los pueblos y nacionalidades en la toma de decisiones y en la construcción del sistema educativo. La educación intercultural debe fundamentarse en un diálogo de saberes que implique una democratización del poder, y no en políticas homogeneizantes elaboradas desde los escritorios del Estado sin la participación de los sujetos de derechos. La persistente falta de voluntad política para implementar una educación verdaderamente intercultural perpetúa las inequidades sociales y las injusticias.

La autonomía de la EIB y el fortalecimiento de la gobernanza de la nacionalidad kichwa y de los pueblos y nacionalidades indígenas en la educación intercultural bilingüe indígena son cruciales para construir un sistema educativo de calidad. La valorización de la epistemología indígena y la puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable para contrarrestar la asimilación histórica y promover una educación que respete la diversidad. Según Pié (2011), la EIB debe fomentar la cohesión social desde la pluralidad y construir comunidad desde la diversidad. Rodríguez Cruz (2018), por su parte, resalta que el Estado plurinacional e intercultural requiere un modelo democrático en el que los diferentes pueblos y nacionalidades, indígenas o no, compartan el poder para decidir sobre sus propios asuntos. Sin este reconocimiento y ejercicio político en igualdad, las decisiones seguirán siendo tomadas por el grupo hegemónico dominante, impidiendo una transformación real de la situación actual.

A la luz de las conclusiones presentadas, algunas actuaciones que podrían llevarse a cabo para abordar los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador serían:

1. Descentralización Educativa. Transferir poder y recursos a nacionalidades y pueblos indígenas para que administren, ejecuten recursos y tomen decisiones en todas las etapas del sistema educativo intercultural: diseño, dirección, planificación, seguimiento y evaluación. Es decir, garantizar que este sistema educativo se enmarque en la cosmovisión y realidad de las comunidades, respetando sus estilos de vida, fortaleciendo su identidad y procesos de autonomía territorial.
2. Fortalecimiento y respeto de la gobernanza. Respetar, fortalecer y empoderar a las estructuras organizativas indígenas a nivel territorial, así como a sus confederaciones, como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), para que tengan representatividad directa en la toma de decisiones y la definición de políticas educativas, asegurando la pertinencia y su autodeterminación en materia de educación. El diálogo entre el Estado y las comunidades indígenas debe ser en horizontalidad, asegurando que las políticas educativas se diseñen de manera colaborativa y participativa.
3. Valorización de la epistemología. Integrar sistemáticamente filosofías, conocimientos y sistemas de gobierno indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conectando este proceso con la realidad sociocultural de las comunidades, para contrarrestar la asimilación

histórica y promover una educación que revitalice los elementos culturales propios (materiales, simbólicos, de conocimiento y de organización).

4. Adecuación de recursos. Asignar financiamiento adecuado para la implementación de la EIB, incluyendo la capacitación de docentes, la creación de materiales educativos en lenguas indígenas y la mejora de la infraestructura escolar.
5. Contextualización Curricular. Crear y recrear el currículum integrando conocimientos y saberes tradicionales indígenas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuden a fortalecer la identidad, basándose en las formas propias de los pueblos indígenas para generar aprendizajes y transferencia de saberes.
6. Políticas anti-racistas y de respeto a la diversidad. Implementar políticas que combatan el racismo estructural y promuevan el respeto por la diversidad cultural en todos los niveles del sistema educativo.
7. Evaluación y seguimiento. Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento para monitorear la implementación de la EIB y ajustar las políticas según sea necesario.
8. Promoción de la interculturalidad en toda la sociedad. Fomentar la educación intercultural no solo entre los pueblos indígenas, sino en toda la sociedad ecuatoriana, para construir una convivencia basada en el respeto y la igualdad.

La educación exigida por los pueblos y nacionalidades indígenas es parte de su proyecto histórico, político y epistémico, intrínsecamente ligado a sus procesos de autonomía y libre autodeterminación. Sin el reconocimiento de sus derechos colectivos y su propia gobernanza, esenciales para asegurar su identidad y supervivencia, el avance hacia la construcción del Estado plurinacional se vería obstaculizado, limitando las relaciones interculturales necesarias para revitalizar la construcción de un Estado intercultural y plurinacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguavil, J. & Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Revista de Educación ALTERIDAD*. 14(1), 78-88.
<https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06>
- Aguilar Gordón, F. (2022). Experiencias docentes, oportunidades y desafíos para la educación en tiempos de emergencia sanitaria. En M. S. Villagómez Rodríguez, C. Rivera, R. Iduriaga, L. Marqués, & O. Lozano (Eds.), *Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis*, 283–303. Quito: Editorial Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978108192.0014>
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *Revista Electrónica: La Sociología en sus Escenarios*, 6, 1-32.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Almeida, I. (1992). *Indios: Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. ILDIS.
- Almiron, V., Palma, R., & Barboza, T. (2022). Educación indígena en el Chaco (Argentina): identidad étnica, participación e interculturalidad. De la historia reciente a la actualidad. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 43(1), 153-170.
<https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10039>
- Álvarez, C., & Montaluisa, L. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (IICSAE).
- Ansión, J. (1996). El diálogo intercultural. Clave del desarrollo planetario. *Revista Síntesis*, N. 26. *Cultura y desarrollo en América Latina*. ACRE.

- Amazon Frontlines. (2022). *Informe: Vulneración de derechos colectivos de los pueblos indígenas en Ecuador*. <https://amazonfrontlines.org/es/chronicles/informe-2022-vulneracion-de-derechos-colectivos-de-los-pueblos-indigenas-en-ecuador/>
- Apolo, M. E. (2000). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural* (3ª ed.). Tramasocial. Quito.
- Arriagada Hernández, C. R. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150037>
- Arias-Ortega, K. (2022). Voces de Educadores Tradicionales Mapuches sobre la Educación Intercultural en la Araucanía. *Diálogo Andino* (67), 31-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100031>
- Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (1998, 11 de agosto). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 1. Última modificación: 20 de octubre de 2008. Estado: Derogado.
- Asamblea Constituyente de Montecristi. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 de 20-oct.-2008. Última modificación: Tercer Suplemento del Registro Oficial 568, 30-V-2024.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Asún, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de la producción de información cuantitativa. En M. Canales Cerón (Coord.) *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones. 1ª ed. 63-75. <https://universoabierto.org/2019/02/12/metodologias-de-investigacion-social/>

- Austin Millán, T. (2000). *Fundamentos sociales y culturales de la educación*. Editorial Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, Chile.
- Basail, A. (2021). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR. Estudios Sociales Y Humanísticos*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Baronnet, B. (2014). Prácticas docentes y alternativas educativas de las comunidades originarias. En Pech Salvador & Marta Rizo (coord.). *Interculturalidad. Miradas Críticas*. 65-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=874727>
- Baudrillard, J. (1974). *Crítica de la economía política del signo* (Á. Garzón, Trans.). Siglo XXI Editores.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, N. (2000). *Instrumentos de Recolección de Datos Primarios. Entrevistas, cuestionarios y Escala Likert* (1.a ed.). Ediciones de la Dirección de Cultura.
- Bourdieu, P. 1998. *La distinción*. Madrid: Santillana.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bretón, V. (2009). La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia. En C. Martínez (ed.), *Repensando los movimientos indígenas*, (pp. 69-121). Quito: FLACSO/Ministerio de Cultura.
- Castro, M., Marx, J., & Morales, J. (2024). Cuando el otro alza la voz: el movimiento indígena ecuatoriano como actor colectivo entre los 90's. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20). Red Construyendo Paz Latinoamericana.
- Caiza, L. (2022). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario básico de la lengua Kichwa dirigido a docentes hispano hablantes insertados en el proceso de EIFC

- del sistema de educación intercultural Bilingüe-Tungurahua. *South Florida Journal of Development*, 3(4), 4913–4930. <https://doi.org/3.4913-4930.10.46932/sfjdv3n4-066>
- Canaza-Choque, F., & Huaca-Arohuanca, J. (2018). Perú 2018: hacia una educación intercultural bilingüe sentipensante. *Sciéndo*, 21(4), 515-522. <https://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2018.058>
- Cardona, N., & de Oliveira Silva, A. (2022). Latinoamérica, Abya-Yala, América, Ñamérica. ¿Desde dónde hablamos? *Universitas Humanística*, 91. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.laya>
- Carrera Barragán, D. (2022). Mirada Analítica y pedagógica al Sistema Educativo Intercultural Bilingüe en la Realidad Ecuatoriana. *Acta Académica*, 13(1), 129-146. <https://www.aacademica.org/diego.andres.carrera.barragan/6>
- Castillo, I., Llorent, V., Salazar, L., & Álamo, M. (2018). El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. *Perfiles Educativos*, 40(162), 54-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58591>
- Cevallos, C. D. C. A., Fernández, F. R. I., Apolo, F. R. L., Granda, K. F. R., Aguinaca, A. I. C., & Piedra, K. A. L. (2024). La consulta previa, libre e informada en su contexto ecuatoriano: aplicabilidad y operatividad fallida desde su emisión constitucional: Prior, free and informed consultation in its Ecuadorian context: applicability and failed operability since its constitutional issuance. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 455-466.
- Confirmado.net. (2024, 25 de junio). *Indígenas ecuatorianos exigen autonomía para el Sistema de Educación Bilingüe*. <https://confirmado.net/indigenas-ecuatorianos-exigen-autonomia-para-el-sistema-de-educacion-bilingue/>
- Corbeta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *La educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago: CEPAL.

- Conejo Arellano, A. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad. Revista de Educación*, 3(2), 64-82. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades CNIPN. (2019). *Agenda Nacional para la Igualdad de Derechos de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Pueblo Afroecuatoriano y Pueblo Montubio*. <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2020/02/Agenda-Nacional-para-la-Igualdad-de-Pueblos-y-Nacionalidades.pdf>
- CONAIE (2007). *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente: Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador*. CONAIE. Quito.
- CONAIE. (2009). *Los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos del Ecuador: evaluación de la década 1998 a 2008*. CONAIE - Tukui Shimi.
- CONAIE. (2012). *proyecto político para la construcción del estado plurinacional. propuesta desde la visión de la CONAIE*. CONAIE. Quito. <https://conaie.org/2015/07/21/proyecto-politico-conaie-2012/>
- CONAIE. (2020). *30 años del Primer Gran Levantamiento Indígena*. Quito. <https://conaie.org/2020/06/05/1990-30-anos-del-primer-gran-levantamiento-indigena/>
- CONAIE. (2024). *La Organización CONAIE y sus filiales*. <https://conaie.org/quienes-somos/>
- Cornejo Penacho, D. (Ed.). (1993). *Los indios y el Estado país. Pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador*. Contribuciones al debate. Abya Yala.
- Cortez Sic, J., (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 245-273. <https://doi.org/10.19053/01227238.10001>
- Cruz Rodríguez, E. (2013a). *Pensar la interculturalidad. Una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. Abya-Yala.

- Cruz Rodríguez, E. (2013b). Auge y declive del movimiento indígena ecuatoriano (1990-2008). *Revista Temas*, 173-186. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/581/472>
- Chisaguano, S. (2005). *La educación intercultural bilingüe: una propuesta educativa de los pueblos indígenas del Ecuador; avances, limitaciones y desafíos*. MADAGRAF.
- Chumaña Suquillo, J. (2022). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: fundamentos y características. *Transformación*, 18(3), 674-689. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552022000300674&script=sci_abstract&tlng=es
- Davis, A. (2017). Lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire* (11), 87-93. <https://doi.org/10.25074/07195532.9.441>
- Defensoría del Pueblo. (2012). *Módulos de formación sobre los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador*. Ecuador.
- De la Torre, L. & Sandoval, C. (2004). *La reciprocidad en el mundo andino: El caso del pueblo de Otavalo*. Abya-Yala.
- De Miguel, R. (2005). La observación sistemática y participante como herramienta de análisis de los fenómenos comunicativos. En M.A. Berganza & J.A. Ruiz, *Investigar en comunicación*, 277-293. Madrid: McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1204264>
- Del Popolo, F. (Ed.). (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. Libros de la CEPAL (N° 151, LC/PUB.2017/26). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- DINEIB. (1993). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. MOSEIB
- Deutscher, I. (1973). *What we say/ what we do: sentiments and acts*. Scott Foresman, Glenview, Illinois.

- Díaz Salazar, H. (2001). *El movimiento indígena como actor social a partir del levantamiento de 1990 en el Ecuador: Emergencia de una nueva institucionalidad entre los indígenas y el Estado entre 1990-1998* (Tesis de Maestría en Relaciones Internacionales). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Díaz Espinoza, C., & Cortés Ramírez, T. (2019). *¡ A descolonizar!: la propuesta de una identidad mestiza en dos autoras latinoamericanas contemporáneas: Gloria Anzaldúa y Silvia Rivera Cusicanqui*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile).
- Dietz, Gunther. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192#B8
- DINEIB, (1993). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación y Cultura.
- DINEIB. (2007). *Rediseño curricular para la formación de profesores de educación básica intercultural bilingüe del nivel superior tecnológico* (1.ª ed.). UNICEF.
- Eco, U. (2014). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (L. Baranda & A. Clavería Ibáñez, Trads.). Gedisa.
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25267w/guiagruposfocales.pdf>
- Espinosa Andrade, A. (2024). Entre conflicto y resolución: el derecho a la EIB. Principales tensiones y avances. En A. Barrera, M. A. Espín, S. Granda & R. Oetzel (Coords.), *Diálogos para la paz: Miradas desde la diversidad*. Tomo 1, 321-356. Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.80>
- Espín-Miniguano, A., Vargas-Villacres, B., & Pazmiño-López, M. (2023). Integración al ámbito educativo de niños y niñas con discapacidad. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social "Tejedora"*, 6(11). 29-43. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i11.0072>

- Endara, M. D. R. M., & Ayala, L. R. A. (2020). La interculturalidad y la plurinacionalidad del Ecuador en el marco de los derechos del Buen Vivir. *Revista UNIANDES Episteme*, 7(1), 988-998.
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2275/2914>
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis (Santiago)*, 13(38), 347-368.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Espinoza Freire, E. (2019). La interculturalidad en la educación básica de Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 20-26. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Espinosa Andrade, A. (2024). Entre conflicto y resolución: el derecho a la EIB. Principales tensiones y avances. En A. Barrera, M. A. Espín, S. Granda & R. Oetzel (Coords.), *Diálogos para la paz: Miradas desde la diversidad*. Tomo 1, 321-356. Abya-Yala.
<https://doi.org/10.17163/abyaups.80>
- Espinoza, E., & Ley N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(Extra 2), 275-288.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018>
- Ferrer- Santos, U. (1981). Filosofía y cosmovisión. *Anuario Filosófico*, 14(2), 173-182.
<https://doi.org/10.15581/009.14.30258>
- Franco, S. (2024). Métodos de investigación cualitativa para la construcción de conocimiento científico: Análisis documental. *Revista Científica Élite*, 6(1).
<https://revista.itsqmet.edu.ec:9093/index.php/elite/article/view/86>
- Fundación ERPE. (2022, agosto 25)). *Historia*. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador.
<https://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia>

- Fuentes, G., & Arriagada, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018>
- García, M. & Mateo, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: Diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3), 181–186. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78485-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78485-X)
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Barcelona.
- García, A., Ramos, G., Díaz, M., & Olvera, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 30(3), 158–164. <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2007/cma073f.pdf>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Goetschel, A. M. (2007). *Educación de las mujeres y esferas públicas*. Quito: FLACSO.
- González, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en el Ecuador*. México D.F.: CLACSO.
- González, A., Molina. R., Salazar, A. y López, G. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends in Qualitative Research (NTQR)*. 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Granda Merchán, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. La experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Abya Yala.
- Gross Martínez, M., & Stiller González, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1–16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027002>

- Guamán, A. (2023). *La aplicación del MOSEIB y su currículo en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inka Wasi, del Cantón Saraguro, Provincia de Loja* (Tesis de maestría). UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24938/1/UPS-CT010550.pdf>
- Guerrero, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia*, (8), 101-146. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/issue/view/65>
- Guerrero, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*. (Tesis de Doctorado) <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5139/1/TD067-DECLA-Guerrero-Corazonar.pdf>
- Habound, M., Krainer, A., & Yáñez, F. (2006). *Estado de situación de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: PUCE.
- Haboud Bumachar, M. (2020). Revisitando Entrevistadores indígenas: un reto a los estereotipos. *Metodologías de investigación.*, 25-46. <https://doi.org/10.1515/9783110701364-002>
- Haboud Bumachar, M. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza*. ELAD-SILDA. <https://doi.org/10.35562/elad-silda.579>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Harris, M. (1982). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herrera, L., Novillo M., Castellano J., & Vera, J. (2022). La Interculturalidad desde los planes nacionales del buen vivir. *Chakiñan. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 9. 10-21. <https://doi.org/10.37135/chk.002.09.01>

- Hernández Moreno, H. (2016). *El lugar de lo sistémico en la pedagogía. Enfoque sistémico, constructivismo y complejidad: Un panorama* (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá D. C., Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. P. & Rosario, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hidalgo-Capitán, A. & Cubillo-Guevara, A. (2019). *El origen del buen vivir: El Plan Aamzanga de la OPIP*. Ediciones Bonanza.
- Hidalgo-Capitán, A., & Cubillo-Guevara, A. (2021). El nacimiento del Sumak Kawsay como alternativa al desarrollo en el marco del Plan Amazanga de la OPIP (Ecuador 1992). *Diálogo Andino*, (64), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812021000100255>
- Hamui, A. & Varela, M. (2013). *La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Ibarra-Sáiz, M., González, A., y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501–522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- IKIAM-EP. (2021). *Plan de Vida de la Nacionalidad Kichwa de Pastaza – PAKKIRU*.
- Illicachi Guzñay, Juan (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), 211-229 <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Estadísticas Sociodemográficas y Sociales*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/registro-empleo-seguridad-social/>
- Secretaría Nacional de Planificación. (2022). *SNI: información del Ecuador al alcance de todos* <https://sni.gob.ec/proyecciones-y-estudiosdemograficos>
- Iza, L., Tapia, A., & Madrid, A. (2020). *La rebelión de octubre en Ecuador*. Ediciones Red Kapari.

- Jiménez, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Un estudio de la demanda social. *Revista Alteridad*, 10(2), 180-189.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746222004>
- Krainer, A. (1996): *La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- Krainer A. y Guerra M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO. Ecuador
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., y Meiser A. (2017). Educación Superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior* 46 (184): 55-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60454147004>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, XLVI (4)(184), 55-76.
- Kvietok, F., MacKee, M., Guzmán, M., & Sota, I. (2021). Hacia una investigación Descolonizadora: aportes para la enseñanza de la Investigación en la formación superior en la educación intercultural Bilingüe en Perú. *Diálogo Andino*, 53(4), 705-719.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562021000400705&lang=es
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres: Análisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*, 65–84. Universidad de Castilla-La Mancha.
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/4943831#page=65>
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Raza y cultura*. Cátedra. Madrid.
- Lenkersdorf, C. (1997). Filosofía y cosmovisión. En: L. Villoro (Ed.), *De la antropología filosófica a la filosofía intercultural*, 123-142. Siglo XXI Editores.
- León, O., y Montero, I. (2022). *Métodos de investigación en psicología y educación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

- Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M., & Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179017>
- López, A. (2020, octubre 10). *Dolores Cacuango, la rebelde líder indígena ecuatoriana que luchó por la educación y la tierra*. El país. <https://elpais.com/sociedad/2020-10-26/dolores-cacuango-la-rebelde-lider-indigena-ecuatoriana-que-lucho-por-la-educacion-y-la-tierra.html>
- López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. https://doi.org/http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100003&lang=es
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación RIEOEI*, 17-85.
- López, M. F., & García, F. (Coords.). (2024). *La Amazonía andina en el siglo XXI: Neoextractivismos, fronteras y resistencias*. CLACSO.
- López, N. y Sandoval, I. (2013). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. pp. 8-20. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/176>
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, 129-218.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1, 88-97. Barcelona: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra. <http://dx.doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>
- Lozada Cortez, N. (2022). *El derecho a la enseñanza del idioma kichwa y el principio de interculturalidad*. (Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de

Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Carrera de Derecho).

<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/36555>

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Colombia. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

Macas, L. (2010). *Sumak Kawsay: recuperar el sentido de vida*. América en movimiento.

Maldonado, L. (Coord.). (1988). *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: nuestro proceso organizativo*. CONAIE.

Madrid, A. (2019). La Construcción del Estado plurinacional ecuatoriano, más allá del reconocimiento constitucional: Descolonización, autonomías e interculturalidad. *Antropología Cuadernos De Investigación*, (22), 14-31. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i22.203>

Maldonado, B., & Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50), 01-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-006)

Maldonado, L. (2022). *Deudas históricas y retos pendientes de la inclusión educativa en el Ecuador. Un análisis documental* (Doctoral dissertation, Quito/UIDE/2022).

Mato, D. (2011). Universidades indígenas en América Latina: Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, (1), 63-85. 5 <http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2011.i01.04>

Mato, D. (2014). Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior. En E. M. Miranda (Coord.), *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el MERCOSUR*, 261-286. Narvaja Editor. <https://www.researchgate.net/publication/283351500>

- Martínez, J., Palacios G., & Oliva-Garza D. (2023). *Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo*, 19(1): 67-83. <https://www.doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Martínez, O., & Unda, F. (2020). Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Revista Científica*, 5(15), 129-149. <https://www.researchgate.com/publication/339103223>
- Mella, P. (2021). La intercultural en el giro decolonial. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista internacional de Filosofía iberoamericana y teoría social* 26(93), 242-254. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27966751007>
- Mendieta, A., & García, S. (2023). La interculturalidad crítica en la formación de formadores para visibilizar las estratificaciones culturales. Instituto de Geografía-UNAM. *Diseminaciones*, 6(12), 43–55. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/1410/1499>
- Mendoza Zuany, R. (2018). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en México cultural y lingüísticamente diverso. *Revista Sinéctica*. (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Mendoza Zuany, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58138>
- Macarena Rodríguez, N., & Ossola, M. (2019). Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>
- Mignolo, W. (2014). Retos decoloniales, hoy. En M. E. Borsani & P. Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*, 23–46. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF

- Ministerio de Educación de Ecuador. (2013). *MOSEIB. Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe*. Ensamble Gráfico.
- Ministerio de Educación. (2024). *Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador*. <https://bit.ly/4eVBAm3>
- Minoia, P., & Tapia, A. (2023). Políticas públicas educativas y lucha del movimiento indígena por una interculturalidad decolonial. En I. Arias-Gutiérrez & P. Minoia (Eds.), *Plurinacionalidad y justicia epistémica. Retos de la educación intercultural en la Amazonía ecuatoriana*, 29–52. Abya Yala, UEA. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/28462>
- Montaluiza, L. (2008). Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. En C. Vélez (ed.), *Educación intercultural bilingüe y participación social*, 47-77. CARE Internacional Ecuador/Contrato Social por la Educación Ecuador. <https://bit.ly/3XZEqAd>
- Müller, A. H. (2018). Caridad, justicia y representaciones de lo «indígena»: La Iglesia Católica en la constitución del Movimiento Indígena en Ecuador. In *Congreso de La Asociación de Estudios Latinoamericanos*, 1-23.
- Muyolema, A. (2018). La creación de la Secretaría de EIB, ni restitución ni autonomía Cuestiones para el debate. *La Línea de Fuego, Revista digital*. <https://www.researchgate.net/publication/327110768>
- Muyolema, A. (2021). De la “cuestión indígena” a lo “indígena” como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. En I. Rodríguez, (Ed.). *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/ contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*, 327- 364. Rodopi.
- Muyolema, A. (2022). De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestizaje. García, F., Juncosa, J., Campo, C., & González, T. (Eds.), *Antropologías hechas en Ecuador*, 363-393. Antología – Volumen II. Abya Yala, FLACSO.

- Muyolema, A. (2022). De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento: Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestizaje. En F. García, J. Juncosa, C. Campo, & T. González. (Eds.), *Antropologías hechas en Ecuador*, 363–393. Abya Yala, FLACSO.
- Mercado, J., y Gundermann, H. (2022). Ideologías Lingüísticas en Comunidades Educativas Atacameños, Collas y Diaguitas. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*. 60(1), 69-95 <http://dx.doi.org/10.29393/rla60-3iljh20003>
- Montoya-Peláez, L. M. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Revista UNAM. Entreciencias: Diálogos en la sociedad del conocimiento*. 9(23), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.77338>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva Visión.
- Novaro, G. (2001). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes*, 1-24. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina. <https://didactalia.net/en/community/materialeducativo/resource/pueblos-indigenas-y-escuela-avances-y-obstaculos/eda6bf40-92c0-45df-8da6-0826f4603745>
- Núñez, Y., & Casimiro, A. (2019). Educación Intercultural Bilingüe. Reflexiones acerca de los Casos de Salta y Misiones (Argentina). *Revista de Administración Pública y Sociedad*. (8), 178-190. <https://hdl.handle.net/20.500.12219/3598>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989, 27 de junio). *Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. <https://www.refworld.org/es/leg/tratint/oit/1989/es/130287>
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social: Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*. UNAM.

- Ortiz Crespo, G. (1991). El problema indígena y el gobierno. En I. Almeida, (et al.). *Indios: Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*, 99–178. ILDIS-Abya Yala.
- Ortiz, P. (2011). 20 años de movimiento indígena en Ecuador: Entre la protesta y la construcción de un Estado plurinacional. En A. C. Betancur J. (Ed.), *Movimientos indígenas en América Latina: Resistencia y nuevos modelos de integración*, 68-170. IWGIA. <https://www.iwgia.org/es/recursos/publicaciones/2813-movimientos-indgenas-en-amrica-latina.html>
- Ortiz, P. (2014). El laberinto de la autonomía indígena en el Ecuador: Las circunscripciones territoriales indígenas en la Amazonía Central, 2010-2012. En L. Zamosc (Coord.), *La autonomía indígena en América Latina* [Dossier especial 2014] (pp. s/n). Routledge.
- Ortiz, P. (2016). *Territorialidades, autonomía y conflictos: Los Kichwa de Pastaza en la segunda mitad del siglo XX*. Abya-Yala.
- Ortiz, P. (2021). *Sumak Kawsay y Autodeterminación en la Amazonía Planificación y autogestión territorial de los Kichwa de Pastaza en Ecuador*. IWGIA
- Ortner Sh (Ed.): 1997. *The Fate of Culture. Geertz and Beyond*. The University of California Press. Berkeley
- Osuna, M., & Rivera, M. (2019). Educación, sociedad e interculturalidad. En M. Rodríguez Cruz (Ed.), *Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Vacíos y Desafíos en Ecuador*, 7-31. UCO PRESS (Universidad de Córdoba). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011158>
- Oviedo, A. (2022). Ecuador: Racismo Y discriminación étnica En El vaivén De La política Pública. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública* 9(2). <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2022.5483>
- Paucar-Pomboza, C. M. (2023). Marco normativo de educación indígena en el Ecuador. *Polo de Conocimiento*, 8(8), 1215-1248. Universidad Nacional de Educación (UNAE).

- Paqui Cartuche, A., & Poma Guamán, M. (2013). *La pérdida de la identidad cultural del pueblo kichwa Saraguro en la comunidad Cisam, parroquia Nuevo Quito, cantón Paquisha* (Bachelor's thesis, Universidad de Cuenca).
- PAKKIRU. (s.f). ¿Quiénes Somos?. 24 de diciembre de 2024, PAKKIRU: <https://pakkiru.org/quienes-somos/>
- PAKKIRU. (s.f). Breve reseña histórica de PAKKIRU. 24 de diciembre de 2024, PAKKIRU: <https://pakkiru.org/2024/05/09/breve-resena-historica-de-pakkiru/>
- Peñafiel, M. (2017). *El poder político en la educación en el gobierno del General Eloy Alfaro en los años 1895-1912*. Quito: Tesis Universidad Central del Ecuador.
- Perera, P., & González, A. (2021). Educar como acto político: de vuelta a la comunidad. *Historia de la educación: Ediciones Universidad de Salamanca*, 40(1), 347-368. <https://doi.org/10.14201/hedu202140347368>
- Pinos, J. (2020): La educación intercultural bilingüe en Ecuador. ¿Continuidades coloniales?. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccscs/2020/01/educacion-intercultural-bilingue>
- Pié Balaguer, A. (2011). *Discapacitat, vulnerabilitat i dependència: la corporeïtzació de la pedagogia. Pedagogia i treball social. Revista de ciències socials aplicades*. 1. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v1i1.1540.
- Philipp, A. (2012). *Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos decoloniales-Colonialidad y discurso del movimiento indígena en el Ecuador*. XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Trama, 131-138. <https://shs.hal.science/halshs-00873607/document>
- Pozzo, M., & Parucci, M. (2017). La educación intercultural bilingüe en la localidad de La Esperanza, provincia de Jujuy, Argentina: Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (52), 181–195.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042017000200010&lng=es&tlng=es

Presidencia de la República del Ecuador. (2023, 28 de febrero). *Decreto No. 671: Creación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación*. Tercer Suplemento del Registro Oficial No. 258.

Proaño Villalba, L. (2018). Nuestra historia. Fundación ERPE. Recuperado el 01 de abril de 2023. <https://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia>

Pucha, K. (27 de Julio de 2013). Expresión Corporal en la Motricidad Gruesa. Expresión Corporal en la Motricidad Gruesa. Quito, Quito, Ecuador.

Puma, J. & Redrobán, W. (2023). Comunidades indígenas y su combate diario ante la discriminación en el Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT* 8(2-1), 469-482.

. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.2-1.1736>

Quezada Quezada, M. (2012). *El indígena Kichwa y Shuar en el siglo XXI, sus formas y modos de vida para un desarrollo sustentable* (Tesis Master, Universidad de Cuenca).

Quichimbo Saquichagua, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. *Revista Andina De Educación*, 2(2), 15–23. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 201-246. CLACSO.

Quichimbo, F., Cabrera, T., Arichabala, J., & Verdugo, M. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: Construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (20), 178–195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena* 13(29), pp. 11-20. <https://arqueologiageneralunca.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-rationaidad.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, 861–920. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf
- Quijano, A., Quijano, P., Segato, R., & Fuenzalida, E. (2021). *Un pensamiento sísmico*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. <https://ladigitaldelreina.museoreinasofia.es/idurl/5/103706>
- Quintero, R. (1978). El carácter de la estructura institucional de representación política en el Estado ecuatoriano del siglo XIX. *Revista Ciencias Sociales*, 2(7-8), 70-109.
- Quishpe, C. (2001). Educación Intercultural y Bilingüe. *Instituto Científico de Culturas Indígenas, ICCI-RIMAI*, 3(31). <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>
- Reascos, N. (2011). La cultura, las culturas y la identidad. En O. Zambrano (Ed.), *Estado del país: Informe cero. Ecuador 1950-2010.*, 23-27. FLACSO.
- Resina de Fuente, J. (2013). Estado, plurinacionalidad y pueblos indígenas en el Ecuador contemporáneo. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 7(14), 238-268. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7413277>
- Rivera, M., Osuna, M., & Rodríguez, L. (2018). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(23), 163–182. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.254>
- Rizzo-Zambrano, B., Mendoza-Sierra, M. I., & Moreno-Sánchez, E. (2023). El devenir de la educación intercultural en Ecuador: Aproximación socio histórica de su institucionalismo.

- MODULEMA. *Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 26-45.
<https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.26075>
- Rivera, A., Galdós, S., y Espinoza E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: Un reto para la educación básica en el Ecuador. *Revista Conrado*. 16(75), 390-396.
<https://www.researchgate.com/publication/348405521>
- Rodas, R. (1989). *Crónica de un sueño: Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango; una experiencia de educación bilingüe en Cayambe* (2da ed.). Ministerio de Educación y Cultura - Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ.
- Rodas Pacheco, F., & Pacheco Salazar, V. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://orcid.org/0000-0001-8409-6967>
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des)igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*. 38(1), (pp. 41-55).
- Rodríguez Cruz, M. (2017). *Políticas Educativas en un Estado intercultural y plurinacional Ecuador. Teorías y Realidades*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Repositorio Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/64020?show=full>
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles educativos*, 39(157), 70-86.
<https://hdl.handle.net/11441/74335>
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236.
<https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>

- Rodríguez Cruz, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador: Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana* (Vol. 1). Ediciones Abya-Yala.
- Rodríguez Cruz, M. (2019). Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Vacíos y Desafíos en Ecuador. En Mercedes Osuna & Manuel Rivera. *Educación, sociedad e interculturalidad*, 7-31. UCO PRESS (Universidad de Córdoba). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011158>
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del Saber y Dominación Epistemológica. Aportes Etnográficos para un Análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador del Correísmo. *Revista Chungara de Antropología Chilena*. 53(4), 705-719. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>
- Rodríguez-Iglesias Í. (2022). Desespacialización y privilegio en el discurso glotopolítico en la prensa sobre mujeres andaluzas. Implicaciones para la comunicación intercultural y el multilingüismo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 91, 97-112. <https://doi.org/10.5209/clac.82873>
- Roquebert León, J. (2018). Educación Intercultural Bilingüe en Panamá. *Tareas*, (158), 63-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535055132009>
- Ruelas Vargas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 205-225. <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. 5ª ed. Bilbao.
- Sánchez, I., (2020). Estudios interculturales desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 8-16. <https://doi.org/10.19053/01227238.11327>

- Sandoval, G. (2018). La técnica Delphi: Un método de consenso para la investigación en servicios de salud en Latino América. *Ágora Revista Científica*, 4(2). <https://doi.org/10.21679/arc.v4i2.89>
- Santana, R. (1992). Actores y escenarios étnicos en Ecuador: El levantamiento de 1990. *Caravelle*, 59, 161-188. <https://doi.org/10.3406/carav.1992.2521>
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE). (2021). *Plan estratégico institucional 2021-2025*. <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/1.-PEI2023.pptx-30-06-2023-Aprobado.pdf>
- Seminario-Hurtado, N., Solís-Castillo, J., & Marquina-Luján, R. J. (2022). La metodología de la enseñanza intercultural bilingüe en las universidades convencionales en el Perú: avances y desafíos. *Revista de Filosofía, Centro de Estudios Filosóficos, Universidad del Zulia*. 39 (Especial), 745-757. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6468960>
- Sigcha Chugchilan, N. D. (2024). *Estudio Etnográfico del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Parroquia Simiatug, Cantón Guaranda* (Bachelor's thesis, Riobamba).
- Simbaña, F., & Rodríguez Caguana, A. (Compiladores). (2020). *Así encendimos la mecha: Treinta años del levantamiento indígena en Ecuador: Una historia permanente*. KITU KARA, Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Simbaña, F. (2021, septiembre 3). Movimiento indígena ecuatoriano y su historia. *Chakana News*.
- Sime, L. (2020). La producción académica de profesores del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú 2000 – 2019. *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/172485>
- Santos, B. de Sousa. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. P. Meneses & K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del Sur* (pp.25-62). Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: CES.

- Santos, B. de Sousa. (2008). La identidad cultural latinoamericana en José Martí y Luís Villoro: Estado plural, autonomía y liberación en un mundo globalizado. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*, 52(208), 41-62. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182010000100003
- Stake, R. E. (2015). Investigación con estudio de casos (2ª ed.). *Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 10(2), 99-104 <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/index>
- Suárez, I., Varguillas, C., & Roncero, C. (2022). *Técnicas e instrumentos de investigación. Diseño y validación desde la perspectiva cuantitativa*. Fondo Editorial UPEL, <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0013>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Téllez, M. (2021). Tras los señuelos de la identidad-diferencia: Las heridas abiertas del racismo en América Latina. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 3(12), 131-143. <https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/143>
- Tobar Donoso, J. (1953). *La Iglesia modeladora de la nacionalidad*. Quito: Prensa Católica.
- Torrado, M. (2019). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (6.ª ed.). (231-257). La Muralla. Barcelona
- Torres, C. A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Siglo XXI.
- Trapnell, L. (2017). Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente. *Antropológica del Departamento de Ciencias Sociales*. 35(39), 57-74. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.003>
- Triana, M., Jadán, P., Sánchez, M., Defaz, G., & García, R. (2016). Papel de la motivación docente en el desarrollo de conductas positivas de los estudiantes de las carreras de Idiomas y Secretariado Ejecutivo Bilingüe de la Universidad Técnica de Babahoyo,

- extensión Quevedo. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 329–338.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672974>
- Trujillo, P. (2001). *Salvajes, civilizados y civilizadores: la Amazonía ecuatoriana, el espacio de las ilusiones*. Fundación de Investigaciones Andino-Amazónicas.
- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. México D. F., 26 de julio – 6 de agosto de 1982.
<https://diversidadaudiovisual.org/declaracion-de-mexico-sobre-politicas-culturales-1982/>
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Paris.
- Valiente-Catter, T. (2008). La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global. *Alteridad*, 3(2), 24–43. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8093>
- Vásquez, J., Orellana, J., & Rodríguez, J. (2021). Del Sumak Kawsay al debate por el Buen Vivir: significados en disputa y disputa por los significantes. *Si Somos Americanos*, 12(2), 120-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482021000200120>
- Véliz Catalán, N., (2020). La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la Historia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 22(34), 45-72.
<https://doi.org/10.19053/01227238.10106>
- Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Vergara, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-24.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419001>
- Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

- Vigil Oliveros, N. (2022). Intercultural bilingual education in the framework of COVID-19 in an Amazonian school in Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 23(4). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.4.12>
- Villagómez, M. (2017). Otras pedagogías. La experiencia de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, 13(1), 30-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235501>
- Viveiros de Castro, E. (2009). *Metafísicas Caníbales: Líneas de antropología postestructural*. Editorial Katz.
- Viveiros de Castro, E. (2014). *La inconstante alma india: Encuentro de católicos y caníbales en el siglo XVI*. Ediciones Antropofagia.
- Viteri, C. (2003). *Súmak Káusai. Una respuesta viable al desarrollo*. (Tesis para obtener el título de Licenciatura en Antropología Aplicada). Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Quito.
- Viteri, L. (2012). *La religión "cristiana-evangélica" y su influencia en las comunidades indígenas-campesinas del Ecuador Andino (tesis de maestría)*. Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador. <http://hdl.handle.net/10644/3030>
- <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3030/1/T1105-MEC-Viteri-La%20religion.pdf>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*, (13). Institute of Development Studies. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24 (46), 39-50. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala. <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/37951>

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica. Aula Intercultural*, 75-96. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2012) *Interculturalidad crítica y decolonialidad, ensayos desde Abya Yala*. Quito, Ecuador: Abya Yala. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/251/2511189005/html/index.html>
- Walsh, C. (2014) Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino: Notas pedagógicas y senti-pensantes Catherine *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*, 47–77. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf
- Yapu, M. (Coord.). (2013). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. (4ª edición). Fundación PIEB.
- Zúñiga, M., Pozzi-Escot, I., & López, L. (1990). *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias.
- Zúñiga, P. I. V., Cedeño, R. J. C., & Palacios, I. A. M. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO: I. CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO

**DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN
DE TESIS DOCTORAL: HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: ANÁLISIS DE LA
EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA NACIONALIDAD INDÍGENA KICHWA DE
LA PROVINCIA DE PASTAZA (ECUADOR)
UNIVERSIDAD DE HUELVA
FACULTAD: FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL
DEPORTE.**

INVESTIGADORES RESPONSABLES: DRA. EMILIA MORENO SÁNCHEZ y DR.

FRANCISCO JAVIER GAGO VALIENTE

DOCTORANDA: BETTY RIZZO ZAMBRANO

EMAIL: betty.rizzo@alu.uhu.es

NOMBRE DE LA LÍNEA DE TRABAJO: INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

VERSIÓN DE DOCUMENTO: (Número de versión, fecha): 1,01/06/2023

I) Finalidad de la línea de trabajo propuesta:

La presente investigación tiene como objetivo analizar y valorar la pertinencia de la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe en la Unidad Educativa Amauta Ñanpí. Este estudio se centra en examinar el proceso de institucionalización y puesta en marcha de dicha política, con el propósito de identificar sus alcances, limitaciones y desafíos en la experiencia vivida por la nacionalidad kichwa de la provincia de Pastaza (Ecuador).

II) Algunas consideraciones sobre su participación:

Es fundamental que, como componente de la comunidad educativa de la Unidad Educativa Amauta Ñanpí y participante en esta línea de trabajo, tenga conocimiento de los siguientes aspectos importantes:

A) Participación voluntaria y anónima: Su participación en este estudio es completamente voluntaria y su identidad será tratada con total anonimato. En el marco de este proceso, se le realizará una encuesta, la cual no interferirá en sus actividades diarias ni en su rutina de trabajo.

B) Dudas y consultas: Usted tiene el derecho de plantear cualquier duda o consulta que considere necesaria respecto a su participación en este estudio. Estamos disponibles para brindarle toda la información que requiera.

C) Ausencia de compensación: La participación en este estudio no será remunerada de ninguna forma, ni económica ni en especie.

D) Protección de datos personales: Los datos personales recabados serán tratados conforme a lo dispuesto en la normativa vigente, incluyendo el Reglamento (UE) 2016/679 de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de datos personales, así como la legislación nacional y europea aplicable.

E) Almacenamiento de la información: Los datos obtenidos serán almacenados en una base de datos segura, en formato digital, para garantizar su protección.

F) Tratamiento de los datos: Los datos registrados serán procesados de forma codificada y utilizados exclusivamente con fines estadísticos. Los mismos estarán bajo la custodia de los Investigadores Principales, Dra. Emilia Moreno Sánchez y el Dr. Fco Javier Gago Valiente y de la Doctoranda, Betty Rizzo Zambrano. Si en cualquier momento no estuviera conforme con el tratamiento de sus datos, podrá dirigirse a la Agencia de Protección de Datos para resolver cualquier inquietud.

G) Uso futuro de los datos: Los datos serán conservados de manera indefinida para que puedan ser utilizados en futuros estudios relacionados con la línea de investigación mencionada. Estos datos podrán ser cedidos a otros investigadores designados por el Investigador Principal para trabajos de investigación relacionados, siempre en el marco de proyectos con alta calidad científica y respetuosos con los principios éticos.

H) Revocación del consentimiento: La falta de consentimiento o la revocación de su consentimiento en cualquier momento no acarreará ningún perjuicio ni afectará su relación con la investigación ni con la institución.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE POR ESCRITO.

ESTUDIO HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA NACIONALIDAD INDÍGENA KICHWA DE LA PROVINCIA DE PASTAZA (ECUADOR)

Yo, _____
(nombre y apellidos de participante)

He leído la información que me ha sido entregada. He recibido la hoja de información que me ha sido entregada. He podido hacer preguntas sobre el estudio. He recibido suficiente información sobre el estudio.

He hablado del estudio con Betty Rizzo Zambrano
(nombre y apellidos del investigador)

Comprendo que mi participación es voluntaria. Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- 1.- Cuando quiera.
- 2.- Sin tener que dar explicaciones.
- 3.- Sin que esto repercuta en mis cuidados médicos.

Por la presente, otorgo mi consentimiento informado y libre para participar en esta investigación.

Accedo a que los investigadores de la UNIVERSIDAD DE HUELVA contacten conmigo en el futuro en caso de que se necesite obtener nuevos datos. ... SI....NO (marcar con una X lo que proceda)

Una vez firmada, me será entregada una copia del documento de consentimiento.

FIRMA DEL PARTICIPANTE

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Yo he explicado por completo los detalles relevantes de este estudio a la persona participante nombrada anteriormente y/o la persona autorizada a dar el consentimiento en nombre de la persona participante.

FIRMA DEL INVESTIGADOR

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE POR ESCRITO.

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO (CONTACTAR CON EL INVESTIGADOR PRINCIPAL)

Yo _____ revoco el consentimiento de participación en el estudio, arriba firmado con fecha _____

Firma:

ANEXO II. GUIA DE ENTREVISTA PARA AUTORIDADES DE LA UNIDAD EDUCATIVA

1. ¿Cuál es su nombre y qué rol desempeña en la UECIB?
2. ¿En qué consiste la política de EIB, describa los lineamientos teóricos pedagógicos centrales de la EIB?
3. ¿Cuál es el enfoque de interculturalidad implícito en la política?
4. ¿Qué enfoques de EIB han prevalecido en los últimos años y cuál ha sido su impacto?
5. ¿Cómo se lleva a cabo la planificación curricular y el diseño de herramientas en el proceso educativo y cuál es el mecanismo de seguimiento y evaluación?
6. ¿Determine en qué se diferencia la educación intercultural bilingüe de la educación general?
7. ¿Qué importancia tiene el uso de la lengua kichwa en la educación?
8. ¿Cómo y con quiénes se da la coordinación, gestión y planificación de la política de EIB, de los contenidos programáticos para su escuela?
9. ¿Ha existido o existe algún mecanismo de coordinación entre la EIB y la UECIB Amauta Ñanpi y PAKKIRU, con quienes se da y para qué acciones?
10. ¿Cuáles son los principales desafíos en el proceso de implementación de la EIB?
11. ¿La política de EIB en la Escuela Amauta Ñanpi, aporta a fortalecer la identidad, ¿cuáles son los principales logros y limitaciones?
12. ¿Cómo deberíamos mejorar la EIB, que sugerencias y recomendaciones se proponen desde PAKKIRU?

ANEXO III. GUIA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES Y PROFESORAS

1. ¿Cuál es su nombre, qué asignaturas da en esta UECIB?
2. ¿En qué consiste la política de EIB, describa los lineamientos teóricos pedagógicos?
3. ¿Determine en qué se diferencia la educación intercultural bilingüe de la educación general?
4. ¿Cuál es la relación con los estudiantes -padres de familia -los funcionarios de la EIB y la organización indígena PAKKIRU?
5. ¿Cómo se facilita el diálogo de saberes con los/as niños/as que pertenecen a diferentes nacionalidades y culturas?
6. ¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza de los elementos culturales a niños/as y en qué medida responde a la vida cotidiana de estos?
7. ¿Se cuenta con procesos de formación para fortalecer el trabajo docente de enseñanza aprendizaje?
8. ¿Qué asignaturas que se dan en Lengua kichwa, cual es la importancia de esta lengua?
9. ¿Cómo y con quiénes se da la coordinación, gestión y planificación de la política de EIB, de los contenidos programáticos para la escuela?
10. ¿Ha existido o existe algún mecanismo de coordinación entre la EIB y la UECIB Amauta Ñanpi y PAKKIRU, con quienes se da y para qué acciones?
11. ¿Cuáles son los principales desafíos en el proceso de implementación de la EIB?
12. ¿La política de EIB en la Escuela Amauta Ñanpi, aporta a fortalecer la identidad, cuáles son los principales logros y limitaciones?
13. ¿Cómo deberíamos mejorar la EIB, que sugerencias y recomendaciones se proponen?

ANEXO IV. GUIA DE ENTREVISTA PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA

1. ¿Cuál es su nombre y cuántos hijos e hijas estas en esta UECIB?
2. ¿Desde cuándo su hijo/a estudia en esta escuela?
3. ¿Por qué escogió esta escuela?
4. ¿Usted dialoga con su hijo/a y conoce las actividades de enseñanza que se realizan en la escuela?
5. ¿Cómo valora Ud. la Educación Intercultural Bilingüe, Qué es lo que más valora?
6. ¿Considera que la educación intercultural bilingüe que recibe su hijo/a ayuda a fortalecer su sentido de pertenencia con su nacionalidad?
7. ¿Usted participa en las actividades de la escuela, en cuales y con qué frecuencia?
8. ¿Qué importancia tiene para su familia y para su hijo/a ser indígena?
9. ¿En su familia, hogar se habla el idioma kichwa?
10. ¿Qué dificultades Ud identifica en el sistema de EIB?
11. ¿Qué le gustaría que mejore?
12. ¿La política de EIB en la Escuela Amauta Ñanpi, aporta a fortalecer la identidad, cuáles son los principales logros?
13. ¿Cómo deberíamos mejorar la EIB, que sugerencias y recomendaciones se proponen desde PAKKIRU?

ANEXO V. GUIA DE ENTREVISTA PARA DIRIGENTES DE LA NACIONALIDAD KICHWA

1. ¿Cuál es su nombre, qué dirigencia de PAKKIRU desempeña?
2. ¿Cómo se valora el sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde PAKKIRU?
3. ¿Qué criterio tiene PAKKIRU de la aplicación de la política de EIB en la Escuela Amauta Ñanpi?
4. ¿Ha existido o existe algún mecanismo de coordinación entre la EIB y la UECIB Amauta Ñanpi y PAKKIRU, con quienes se da y para qué acciones?
5. ¿La política de EIB en la Escuela Amauta Ñanpi, aporta a fortalecer la identidad, cuáles son los principales logros y limitaciones?
6. ¿El sistema de EIB es coherente con las propuestas de la Nacionalidad kichwa de Pastaza?
7. ¿Cuáles son las principales frustraciones y desafíos en el proceso de implementación de la EIB?
8. ¿Qué acciones desarrolla la organización PAKKIRU para fortalecer la EIB?
9. ¿Cómo deberíamos mejorar la EIB, que sugerencias y recomendaciones se proponen desde PAKKIRU?

ANEXO VI. GUIA DE ENCUESTA PARA LOS NIÑOS/AS

Autoidentificación étnica	
Edad	
Sexo	
Grado	

1. ¿Qué entiende por EIB?

2. ¿Qué es lo que más te agrada de la escuela y por qué?

3. ¿Le gusta hablar o aprender en lengua kichwa?

Mucho

Poco

Regular

Ninguno

¿Mencione por qué?

4. ¿Sus profesores usan el idioma kichwa para la enseñanza?

Mucho

Poco

Regular

Ninguno

5. ¿Con que materiales, libros, herramientas, enseñan en tu escuela?

6. ¿Considera que hay diferencia de trato (discriminación) por ser indígena en la escuela, de quienes a quienes?

7. ¿En tu familia hablan el idioma de tu nacionalidad, con qué frecuencia?

Mucho
 Regular

Poco
 Ninguno

8. ¿Qué sientes de ser indígena kichwa de Pastaza?

9. ¿Consideras que la educación intercultural bilingüe que se promueve en tu escuela ayuda a fortalecer la identidad del Pueblos Kichwa de Pastaza?

10.

Mucho
 Regular

Poco
 Ninguno

ANEXO VII. GUIA DE ENTREVISTA GRUPAL A PAKKIRU

Fecha: 30 de enero 2024

Lugar: Sede de PAKKIRU

Participantes: Dirigentes de PAKKIRU y funcionarios del SEIB de la nacionalidad kichwa.

Facilitadora: Betty Rizzo

Objetivo: Analizar la actual situación de la EIB e intercambiar criterios sobre la política, su implementación, el alcance y las propuestas de mejora, para fortalecer la educación según las percepciones de la nacionalidad kichwa de Pastaza.

Agenda

Tiempo	Tema	Que tratamos
09h00	Saludo	Bienvenida
09h10	Introducción	Introducción y contexto
09h15	Proceso histórico de demanda de la EIB	¿Cuál ha sido el proceso histórico en la demanda de EIB desde los pueblos y nacionalidades indígenas, cuáles han sido los acontecimientos de mayor incidencia? ¿Cómo se valora la relación de las nacionalidades con el Estado en este proceso para fortalecer la EIB?
10h00	Valoración de la política y el sistema de EIB	¿Cómo se valora de manera general el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ¿Cuál es contribución de la política de EIB al fortalecimiento de la identidad cultural de la nacionalidad kichwa, cuáles son los principales logros y limitaciones?
10h50	Receso Coffe break	

11h20	La relación con el Estado y el sistema de EIB	<p>¿Ha existido o existe algún mecanismo de coordinación entre la EIB y la UECIB Amauta Ñanpi y PAKKIRU, con quienes se da y para qué acciones?</p> <p>¿Cuáles son las principales frustraciones y desafíos en el proceso de implementación de la EIB?</p>
12h10	Aportes y sugerencias	<p>¿Qué acciones desarrolla la organización PAKKIRU para fortalecer la EIB?</p> <p>¿Cómo deberíamos mejorar la EIB, que sugerencias y recomendaciones se proponen desde PAKKIRU</p>
12h50	Agradecimiento	
13h00	Almuerzo	

ANEXO VIII. AUTORIZACIÓN Y CONFORMIDAD

DOCUMENTACIÓN NORMALIZADA

AUTORIZACIÓN Y CONFORMIDAD DEL CENTRO DONDE SE REALIZA EL TRABAJO DE CAMPO

Centro donde se realiza el trabajo de campo:	Unidad Educativa Amauta Ñanpí.
Investigador/a Principal/ Tutor/a del Centro:	DRA. EMILIA MORENO SÁNCHEZ. DR. FRANCISCO JAVIER GAGO VALIENTE.
Alumno/a:	D^a BETTY RIZZO ZAMBRANO.
Unidad de Gestión Clínica (UGC) /Servicio/Consulta Privada/ Instituto de investigación:	UNIVERSIDAD DE HUELVA

Para su participación en la Tesis Doctoral:

Título de la Tesis	HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA NACIONALIDAD INDÍGENA KICHWA DE LA PROVINCIA DE PASTAZA (ECUADOR)
Código del estudio*	TD-HUEIAEEBK-2024
Fechas previstas de inicio y fin del estudio	JUNIO 2023 A JUNIO DE 2024

SE HACE CONSTAR:

- Que la realización de la Tesis Doctoral no interfiere en el funcionamiento del Servicio/UGC implicado ni de otros Servicios/UGCs no incluidos en este documento.
- Que tras evaluar los procedimientos necesarios para la realización de la Tesis Doctoral se da la conformidad para su puesta en marcha en el Centro. **La realización de esta Tesis Doctoral quedará condicionada al Informe favorable del rector de la Unidad Educativa Amauta Ñanpí.**
- El estudio se realizará tal y como se ha planteado, respetando la normativa legal aplicable y siguiendo las normas éticas internacionales aceptadas.

Relacionar los recursos e instalaciones necesarias para el desarrollo de la Tesis Doctoral):

(A cumplimentar por el/la alumno/a, con el visto bueno de el/la tutor/a, antes de presentar a la firma del responsable del centro del trabajo de campo)

- **Recursos humanos:** investigadores/as (alumnado y profesorado de la Universidad de Huelva), población participante del estudio.
- **Recursos materiales:** Escalas y entrevistas estructuradas que se utilizarán para la recogida de datos. Instalaciones de la Unidad Educativa Amauta Ñanpí.

Fdo: **D. Luis Efraín Llangarí.**

Cargo: **Rector de la Unidad Educativa Amauta Ñanpí.**

Fecha: **01/06/2023**

Firma:

