

**La educación intercultural bilingüe  
en el Ecuador del Buen Vivir.  
De la normativización legislativa  
a la praxis educativa**

---

*Marta Rodríguez Cruz*\*

1. INTRODUCCIÓN.

**E**l trabajo que presentamos tiene como objetivo analizar el retroceso que está teniendo lugar en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Se inscribe en dos proyectos diferentes, pero relacionados entre sí: “Impactos del reconocimiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad en los sistemas educativo, cultural y de salud en Ecuador” (CSO2011-28650) e “Interculturalidad y Políticas Educativas en un Estado Plurinacional: Ecuador” (FPU12/01696), los dos dirigidos por Isidoro Moreno Navarro.

La etnografía desarrollada, base fundamental de nuestro trabajo, se localiza en distintas unidades educativas de la Sierra y la Amazonía ecuatorianas, en las que se ha desarrollado trabajo de campo y observación participante desde Marzo a Junio de 2014. Éstas unidades educativas son: Tránsito Amaguaña, en el Mercado Mayorista de Quito (Pichincha); Jatari Unancha, en Zumbagua (Cotopaxi); Pacha Quilotoa, en Pujilí (Cotopaxi); Pompeo Montalvo, en Otavalo (Imbabura); y Amauta Ñampi, en Puyo (Pastaza). Por sus especiales características, hemos querido traer a análisis los casos de las unidades educativas *Amauta Ñampi*, en la ciudad del Puyo, y *Pacha Quilotoa*, en la comunidad de Rumipamba, provincia del Cotopaxi.

---

\* Investigadora en la Universidad de Sevilla, España.

Nuestra hipótesis de partida descansa en la falta de correspondencia entre los discursos emitidos desde el Estado y sus instituciones con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe, como derecho reconocido a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, y la verdadera praxis educativa. Este derecho les fue reconocido en la Constitución del 2008, actualmente vigente, con la entrada del presidente Rafael Correa en el gobierno de la República. Desde entonces hasta la actualidad, la falta de correspondencia entre el reconocimiento constitucional de este derecho, los discursos políticos al uso y las prácticas educativas es una constante dentro del panorama educativo del Ecuador, y más concretamente, de la educación indígena. Ello se ha venido traduciendo en una pérdida de logros, de espacios de decisión y autonomía y de derechos educativos conseguidos a partir del levantamiento de 1990, que fue apoyado por la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). Asistimos a la reproducción de un modelo educativo homogeneizador cada vez más extendido y defendido por el Estado y sus instituciones, que se sigue legitimando bajo los discursos de interculturalidad, plurinacionalidad, identidades diversas y Revolución Ciudadana del Sumak Kawsay (Buen Vivir). Un proceso que precisamente está teniendo lugar a partir de la inserción del discurso de la interculturalidad y la plurinacionalidad en los textos jurídicos y constitucionales, y que actúa como elemento justificador de una realidad que no existe más allá de la letra impresa: en la práctica, sólo supone un reconocimiento nominal sin repercusiones reales sobre la educación indígena ni sobre la sociedad ecuatoriana misma. Este proceso está conduciendo, por un lado, a una relación neocolonial entre gobierno y movimiento indígena, y por otro, a una neocolonización encubierta -que acaba por convertirse en neomestizaje social, cultural y étnico- sobre las propias poblaciones indígenas.

En la actualidad, se ha generado un polémico debate en torno a la polisemia del concepto de interculturalidad. Si bien en Europa la interculturalidad sigue siendo entendida en términos de integración de los extranjeros, como forma de superar el debate entre las posiciones asimilacionistas y multiculturalistas (Dietz y Mateos, 2001), en América Latina, y concretamente en el Ecuador, la interculturalidad es indesligable de las relaciones coloniales que tienen lugar entre indígenas y mestizos, criollos y blancos, relaciones asimétricas que siguen siendo una herencia colonial, histórica y estructural (Dietz, 2011). Dicho de otro modo, mientras que en Europa la tendencia camina hacia el desarrollo de una educación intercultural con base, no en las necesidades étnicas e identitarias de las minorías, sino en la incapacidad de los Estados-nacionales y de la sociedad dominante para relacionarse con los nuevos retos que plantean unas sociedades cada vez más heterogéneas en un contexto de crisis de las políticas de *welfare* (Aguado, 2003), en América Latina, y particularmente en el contexto ecuatoriano, la

educación intercultural emerge como un discurso inherente a lo indígena (Aikman, 1997), en el que el énfasis se coloca dentro del marco de un proceso de etnogénesis, entendido como un proceso de reafirmación étnica mediante la reapropiación y la reinención cultural (Roosens, 1989; Moreno, 2001), que es a la vez producto y resultado de la constitución de los pueblos indígenas como nuevos sujetos históricos (Stavenhagen, 1997; Martín, 1998). En este contexto, la interculturalidad no es sólo un concepto, sino que constituye una herramienta eficaz para generar procesos de decolonialidad (Walsh, 2009) y redefinición de las relaciones establecidas entre los indígenas y el resto de la sociedad ecuatoriana y entre los indígenas y el principal destinatario de sus demandas: el Estado.

La educación intercultural, junto con el derecho a la tierra y al territorio, representa en el motor de las reivindicaciones del movimiento indígena (Barnach-Calbó, 1997; Dávalos, 2002; Bretón y García, 2003; Guerrero & Ospina, 2003; Bretón, 2009), como vehículo a través del cual resignificar las relaciones interétnicas en el Ecuador. En tal sentido, conviene destacar que no es una apuesta por el mero reconocimiento de la pluralidad cultural que caracteriza a las políticas del multiculturalismo (Kymlicka, 1989; Koldorf, 2010), sino una apuesta por la refundación de las bases étnicas y culturales que caracterizan al Estado ecuatoriano, en consonancia con la constitución de este nuevo sujeto de la historia.

En la mayoría de las ocasiones, la legislación orientada al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas no tiene efectos prácticos (Mato, 2012). Dicho de otro modo, existe un abismo entre la teoría de la normativización y la praxis educativa, de manera que a pesar de que el Estado ecuatoriano establezca legalmente un sistema de educación intercultural bilingüe, el análisis de esta praxis revela que la escuela sigue resistiéndose al proceso de interculturalización, y es que uno de los principales obstáculos para interculturalizar la educación es precisamente el anclaje y arraigo de la institución escolar a la pedagogía nacionalizante y homogeneizadora del Estado (Dietz, 2001).

No obstante, hemos de señalar que, pese a las críticas que, *de facto*, deben hacerse en lo relativo a la gestión del gobierno ecuatoriano en materia de educación, y particularmente de la educación indígena, la experiencia ecuatoriana representa en la actualidad un referente dentro del continente latinoamericano -junto con los casos de México, Bolivia, Brasil y Argentina- en comparación con otros países -como Guatemala, Honduras o Nicaragua, por señalar algunos-, donde los procesos de educación intercultural bilingüe ni siquiera han empezado a gestarse dentro de las políticas públicas estatales.

Para la realización de este trabajo se ha desarrollado una metodología con base en la inmersión en el terreno que se presentó como un intercambio *-randy parrandu-*. Ello conecta con un principio fundamental de las culturas y cosmovisiones andinas, permitiéndonos una observación participante en la que la frontera entre investigadores y docentes se diluye y conduce a la naturalización de la relación mediante la naturalización de la presencia del investigador. Otro paso importante fue la presentación a las comunidades en las que se desarrolló trabajo de campo de los objetivos y la finalidad de la investigación, al tiempo que ofrecimos nuestra ayuda en cuestiones que tuvieran que ver con las posibilidades de cooperación al desarrollo y de apoyo y asesoramiento en materias educativas. Entendemos que estos principios constituyen, en mayor medida que el consentimiento informado, la fórmula más adecuada para cumplir con los supuestos éticos de la investigación etnográfica, al evitar la instrumentalización unidireccional de la recogida de información.

Respecto a las técnicas de campo, la recogida de información ha girado en torno a la observación participante, complementada con entrevistas formales, conversaciones informales, historias de vida y registro audiovisual de las actividades cotidianas en las unidades educativas. Además, los datos recogidos sobre el terreno se complementaron con el análisis de la producción bibliográfica y documental correspondiente.

## 2. ANTECEDENTES DE LA EIB (EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE) EN ECUADOR.

### *2.1. Primeras experiencias de Educación Bilingüe.*

En las primeras décadas del siglo XIX la educación del pueblo indígena ecuatoriano seguía siendo considerada un elemento de segundo orden, sometido, en el mejor de los casos, al servicio de los intereses de las clases políticas dominantes. Pero será a partir de los años 40 del siglo XX cuando empiecen a surgir iniciativas privadas de educación por parte de los propios indígenas –y apoyadas por el sector más progresista de la Iglesia católica- que pretendan dar respuesta a sus necesidades socio-educativas desde sus parámetros culturales.

Una de las iniciativas más importantes -y precursora de los procesos de educación indígena en el Ecuador- fue la que desarrolló Dolores Cacuango. Mama Dulu –como era comúnmente conocida–, tras fundar en 1944 la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) -primera organización indígena del

Ecuador- bajo la influencia del Partido Comunista, creó en 1945 la primera unidad educativa de lo que posteriormente sería el sistema de escuelas indígenas bilingües kichwa-español de Cayambe (provincia de Pichincha), aunque sin reconocimiento legal ni oficial. La instrucción de los niños indígenas en estas escuelas fue prohibida por la Junta Militar que gobernó Ecuador desde 1963 hasta 1966 por ser considerada un foco comunista. No obstante, la alfabetización de los educandos siguió llevándose a cabo de forma clandestina.

La segunda mitad del siglo XX se caracterizó por ser un periodo de convulsiones e inestabilidad política, en el que las dictaduras y los gobiernos militares fueron la tónica dominante (Ayala Mora, 2008). Desde 1972 hasta 1988 se sucedieron en el gobierno de la República hasta siete mandatarios diferentes, como fueron Velasco Ibarra, Guillermo Rodríguez Lara, Alfredo Poveda, Roldós Aguilera, Osvaldo Hurtado Larrea, León Febres Cordero y Rodrigo Borja Cevallos. Fue en el gobierno de Borja Cevallos, en 1988, cuando por primera vez en la historia del Ecuador se institucionalizó la Educación Bilingüe y se impulsó la alfabetización de los pueblos y nacionalidades gracias a la lucha organizada del movimiento indígena, como veremos más adelante.

Desde los años 40 hasta la toma de la presidencia por parte de Borja Cevallos en 1988, tuvieron lugar algunas experiencias de educación bilingüe dirigidas a los indígenas por parte del sector más progresista de la Iglesia Católica, los misioneros protestantes, la izquierda, algunos organismos extranjeros y algunos etno-lingüistas (Yáñez Cosío, s. d.; Martínez Novo, 2008), que fueron consideradas experiencias al margen del sistema educativo oficial - nacional por parte del Estado. Entre estas experiencias podemos señalar: el ILV (Instituto Lingüístico de Verano), la Misión Andina, el Sistema de Escuelas Radiofónicas del Ecuador -por iniciativa de Monseñor Leonidas Proaño, el “Padre de los indios”-, el Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH), el Sistema de Escuelas Indígenas de Simtiatug (SEIS), el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), las Escuelas Indígenas de la Federación de Comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE), el Colegio Nacional Macac o el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en convenio entre la GTZ –organismo de la República Federal de Alemania– y el Gobierno ecuatoriano, entre muchas otras. Todas ellas estuvieron orientadas hacia la educación de los indígenas, aunque nacieron como iniciativas muy distintas y finalmente terminaron convirtiéndose en experiencias muy diferentes.

## 2.2. El Movimiento Indígena: *logros en la lucha por la Educación Bilingüe.*

Desde 1986, todavía bajo el mandato de Febres Cordero, hasta la celebración de la Asamblea Constituyente en Montecristi en 2008, la lucha organizada del movimiento indígena por la educación bilingüe conseguirá prósperos resultados por cuanto al reconocimiento estatal de derechos educativos y a la creación de un sistema de educación bilingüe se refiere.

Tras la constitución de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –en adelante, la CONAIE- por parte del movimiento indígena en 1986, como organismo autónomo y máximo exponente en la defensa de los derechos e intereses de los pueblos y nacionalidades, la propuesta educativa *Plan Nacional de Educación para la Población Indígena* fue elevada al gobierno ecuatoriano por parte de la Confederación y sus organizaciones miembro. Con ella, demandaban al Estado una educación idiomática y culturalmente pertinente. Después de la aprobación de esta propuesta durante el gobierno de Rodrigo Borja Ceballos, se creó en 1988 mediante el Decreto 203 la instancia responsable de la gestión del *Plan Nacional de Educación para la Población Indígena*: la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe). La creación de este organismo significaba la oficialización de la educación bilingüe -dirigida a los indígenas- y de la participación de los pueblos y nacionalidades en las instancias educativas estatales, siendo el primer director nacional de Educación Bilingüe Luis Montaluisa.

Un año más tarde, en 1989, la CONAIE firmaba un convenio de cooperación científica con el Ministerio de Educación, por el que se hacía responsable de la producción de los materiales educativos para el sistema bilingüe, al tiempo que se reconocía a la DINEIB la autonomía técnica, financiera y administrativa para la gestión de la educación de los pueblos y nacionalidades<sup>1</sup>. De tal manera, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe quedaba a cargo de la administración de la educación, mientras que la Confederación de Nacionalidades se responsabilizaba de la producción de los materiales educativos. Así, las escuelas indígenas de todo el país, en las que estudiaba más del 80% de los niños indios y todos los profesores –indígenas y mestizos– que trabajaban en las mismas pasaron a la rectoría de la DINEIB y fueron controlados por la propia CONAIE. De tal manera, terminó por

---

<sup>1</sup> Resultado de esta capacidad autonómica para la gestión de una malla curricular propia fue el MOSIEB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), que nació en 1993 y que respondía ya a las demandas lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas.



institucionalizarse un doble sistema educativo: el indígena y el hispano, este último para los blancos y mestizos (Montaluisa, 1990).

Debemos señalar que, además de la institucionalización a nivel estatal de la educación bilingüe, y en lo que a disposiciones constitucionales se refiere, el movimiento indígena ecuatoriano logró modificaciones paradigmáticas. Uno de los acontecimientos más significativos y que rompió, al menos textualmente, con el paradigma de la invisibilidad del indio fue la reforma constitucional de 1998. En esta reforma, el movimiento, apoyado por la CONAIE, volvió a jugar un papel especialmente relevante al conseguir la introducción de algunos artículos que finalmente reconocían el carácter plurinacional y multiétnico del Estado, como venían reclamando desde hacía décadas. Con ello, el Ecuador modificó su marco constitucional rompiendo con una larga trayectoria de invisibilidad político-legal de los pueblos indígenas (Ayala Mora, 2008). Esta reforma ha supuesto un hito muy relevante en la relación Estado-indígenas-sociedad civil y ha permitido redefinir la identidad nacional, desplazándola desde el paradigma del mestizaje hacia el de la diversidad cultural (Martínez Novo, 2008).

El principio de plurinacionalidad introducido en la reforma constitucional de 1998, será ratificado diez años más tarde, en la Constitución de 2008 –donde también se establece el principio de interculturalidad-, bajo el mandato del presidente Rafael Correa. Al respecto, el artículo 1 de la Constitución reconoce al Ecuador como “*un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada*” (Art. 1.). A colación del artículo 1, en consonancia con lo que en él se establece y en lo relativo al sistema educativo -tema que nos ocupa-, la Constitución del 2008 también dispone en su artículo 347 que el Estado ha de “*Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades*” (Art. 347, Numeral 9, Sección Primera de Educación). La Constitución del 2008 establecía así un sistema de educación intercultural bilingüe para los pueblos y nacionalidades indígenas, en el cual la lengua de alfabetización debía ser la de la nacionalidad respectiva, pasando a convertirse el castellano en lengua de relación intercultural. Un sistema educativo que, al menos textualmente, se orienta hacia la consecución del proyecto de Estado plurinacional e intercultural, inserto en las lógicas de lo que el gobierno del Ecuador entiende –de manera errónea- por Sumak Kawsay, como veremos a continuación.

### 3. LA EDUCACIÓN DEL BUEN VIVIR.

#### *3.1. Sumak Kawsay y Buen Vivir en la Constitución de Montecristi. Encuentros y desencuentros.*

El 28 de Septiembre del 2008, bajo el gobierno de Alianza País liderado por el presidente Rafael Correa, la propuesta de una nueva constitución elaborada por la Asamblea Constituyente de la República del Ecuador era ratificada mediante referéndum. Este acontecimiento supuso un hito histórico. No se trataba de una más de las reformas al uso, sino de una reforma que perseguía la refundación del Estado y de la nación ecuatoriana con base en las formas de vida ancestrales de los pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianos. La ancestralidad, que antaño fuera sistemáticamente negada e invisibilizada por considerarse sinónimo de atraso y obstáculo para el desarrollo (Bretón, Cortez y García, 2014), se convertía ahora en la matriz conceptual que articulaba la nueva constitución.

Esta ancestralidad sobre la que es redefinida la constitución toma como eje fundamental el concepto kichwa de Sumak Kawsay -cuya errónea traducción al castellano, como veremos más tarde, es Buen Vivir-. En adelante, será el Sumak Kawsay la alternativa al modelo de civilización capitalista, el nuevo horizonte hacia el que debe dirigirse el desarrollo de la nación entendido como un desarrollo que trasciende lo estrictamente económico y alcanza lo social, lo político y lo cultural de manera integradora y holística, una suerte de “paradigma regulador del conjunto total de la vida” (Cortez, 2013).

Este concepto nace en el seno de las culturas andinas y defiende una vida en plenitud (Montaluisa, 1990), que resulta de la interacción de la existencia humana con la naturaleza, de la que forma parte y con la que no establece una relación asimétrica de supremacía. Dicho de otra forma, “el Sumak Kawsay es el estado de plenitud de toda la comunidad vital” (Macas, 2014) y es por ello por lo que plantea una ruptura con el antropocentrismo y con el binomio hombre-naturaleza, propio de las lógicas del capital y del mercado (Luna Tamayo, 2012). Se sitúa, así, en el extremo opuesto al de los paradigmas neoliberales y capitalistas basados en el individualismo, la acumulación de riquezas y la explotación y extracción indiscriminada de recursos naturales que potencian la brecha entre ricos y pobres y que abogan, desde un punto de vista identitario y cultural, por la construcción de sociedades homogeneizadas en la que las diversidades *otras* no tienen cabida.



Una de las cuestiones a las que debemos interpelar es qué entiende el Estado ecuatoriano por Sumak Kawsay y si existe correspondencia entre esto y lo que interpretan los pueblos y nacionalidades indígenas. El problema deviene cuando se produce una errónea traducción del concepto al castellano que termina por desvirtuarlo. Ésta es una de las más fuertes críticas desde los sectores indígenas a la Constitución Ecuatoriana, puesto que no sólo se ha producido una equivocada traducción terminológica –Sumak Kawsay no significa Buen Vivir-, sino que la traducción conceptual se ha procesado desde una visión eminentemente occidental desligada del significado real del concepto mismo. En tal sentido, el Buen Vivir es entendido, finalmente y en lo que respecta a la efectivización de las políticas públicas del Estado, en términos de desarrollo extractivista y de reproducción de las lógicas sociales y culturales homogeneizantes, por lo tanto, guarda considerables distancias con el verdadero significado del Sumak Kawsay nacido hacia el interior de las cosmovisiones andinas. Así, “[...] el Sumak Kawsay es una institución, una vivencia que se desarrolla en las entrañas del sistema de vida comunitario y es aplicable sólo en este sistema, el concepto del Buen Vivir se procesa desde la visión occidental, que tiene correspondencia con el pensamiento, el sistema vigente y se inscribe en este modelo, que significa maquillar o mejorar este sistema. Por lo que consideramos que el Sumak Kawsay y el Buen Vivir son dos concepciones totalmente contrapuestas” (Macas, 2014: 184).

### *3.2. La Educación del Buen Vivir. Del dicho al hecho.*

En el caso de la educación, los principios sobre los que descansa en la Constitución -donde se recurre permanentemente a un discurso retórico a cerca de la interculturalidad y se hace hincapié en los programas educativos de inclusión- distan mucho de la práctica educativa y del transcurrir de una cotidianeidad en la que la inclusión no privilegia la diferencia ni promueve diálogos de consenso entre las partes (Morocho, 2012). De aquí que tengamos que plantearnos si realmente el Estado ecuatoriano lleva a cabo políticas educativas inclusivas y que estén en consonancia con los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, de acuerdo con lo establecido en el texto constitucional.

En tal sentido, las acciones llevadas a cabo por el Estado apuntan en la dirección, no de generar procesos inclusivos, sino exclusivos, tanto desde los niveles propiamente institucionales como desde la praxis educativa misma. A nivel institucional, señalábamos anteriormente la creación de la DINEIB en 1988 -institución a la que se le concedió autonomía técnica, financiera y administrativa para la gestión de la educación bilingüe-. Pues bien, como

muestra de la pérdida de espacios indígenas de autogestión educativa dentro del marco del Estado, en Febrero de 2009, mediante decreto ejecutivo 1585 (Lalander y Ospina, 2012), la DINEIB pierde su autonomía y con ello su potestad y la rectoría de sus competencias, que han quedado limitadas al ser convertida en Subsecretaría del Ministerio de Educación. Las repercusiones de esta pérdida de autonomía han sido determinantes: por un lado, el presupuesto destinado a la educación intercultural bilingüe se ha reducido a la mitad (Morocho, 2012), lo que implica una menor inversión en la educación de los pueblos y nacionalidades, que termina reproduciendo la asimetría entre esta modalidad educativa y otras que coexisten en el país –fundamentalmente, la dirigida a los blancos y mestizos-; por otro, a la educación indígena se le imprime, cada vez más, un carácter eminentemente castellanizante y occidentalizante -principalmente a través de los materiales curriculares-. Esto provoca un vaciamiento de contenidos de la propia educación intercultural bilingüe, una especie de “mestización” o “hispanización” de la misma (Martín y Rodríguez, 2014), al tiempo que reduce este modelo educativo a un modelo funcional orientado hacia la consolidación de un proyecto de Estado homogeneizante, contrario al proyecto de Estado intercultural y plurinacional que se declara en la Constitución, desde donde se plantea el reconocimiento de la diversidad étnica y se contempla al Estado como garante de la pervivencia de la misma.

A nivel legislativo, en el año 2011 el Estado implanta la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) –que finalmente también se revelará como una más de las contradicciones entre la teoría de los reglamentos jurídicos y la práctica educativa-. De acuerdo con esta disposición, el Sistema de Educación Intercultural –establecido en el artículo 347 de la Constitución- se hace extensivo a todo el territorio nacional y se convierte en un sistema educativo unificado, lo que, teóricamente, sería un avance en la consecución del proyecto educativo y de Estado intercultural, dado que en todos los centros de educación nacionales las culturas y lenguas coexistentes en el país serían objeto de estudio de los educandos. Sin embargo, en la práctica, sigue existiendo la doble vía educativa bilingüe-hispana en condiciones de asimetría presupuestaria y de reconocimiento social.

Más aún, si descendemos desde el ámbito teórico de los textos constitucionales y legislativos hacia el ámbito de la praxis, constatamos que las contradicciones entre el paradigma en el que se inscribe el proyecto educativo de Estado -supuestamente, con base en el Sumak Kawsay- y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos por los propios actores -profesores, alumnos, padres y madres-, guardan distancias considerables. Para atender a esta cuestión, planteamos distintos elementos de análisis dentro del SEIB

(Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) como son: la lengua de alfabetización del alumnado, los materiales curriculares y su contenido, el uniforme escolar y la alimentación y la formación del profesorado:

1. *Lengua de alfabetización*: Como señalábamos más arriba, el artículo 347 de la Constitución establece la existencia de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el que la lengua de alfabetización ha de ser la de la nacionalidad respectiva –recordemos que en el Ecuador existen 13 lenguas indígenas- y el castellano la lengua de relación intercultural. Pero, si bien ésta es una disposición que se hace desde el texto constitucional, en la praxis no tiene repercusiones efectivas: los alumnos siguen siendo alfabetizados en lengua castellana y no en su lengua materna correspondiente. Esta es una cuestión que se explica a partir del desconocimiento de las lenguas maternas por parte de los profesores que educan al alumnado, que son en su mayoría mestizos formados en el sistema hispano, y que se agrava cuando hay un profesor indígena al frente del aula y usa también el castellano para alfabetizar en lugar de la lengua materna correspondiente.

2. *Materiales y contenido curricular*: La lengua vehicular del conocimiento en las mallas curriculares sigue siendo el castellano, pero, más allá de la dimensión lingüística, los mensajes transmitidos al alumnado a través de los libros de texto y otros materiales, son plenamente castellanizantes y occidentalizantes. En aquellos casos en los que se trabaja con lenguas indígenas en los libros, podemos hablar incluso de una simple traducción de los textos del castellano a las lenguas maternas. Así es como las instituciones estatales justifican la práctica de la interculturalidad y el bilingüismo, algo que consideramos necesario someter a crítica.

3. *Uniformización y alimentación*: En el caso de la uniformización, el Estado está implementando el uniforme escolar, lo que impide que los alumnos asistan a clase con su propia indumentaria –las ropas propias de la nacionalidad a la que pertenecen-, contribuyendo así a una imparable mestización de los indígenas. Por otra parte, en lo relativo a la alimentación, el Estado ofrece el llamado desayuno escolar –consistente en una colada de avena y dos galletas-. Aunque ésta sería una labor acertada, no se tiene en cuenta la especificidad alimentaria de los alumnos de cada zona del país desde un punto de vista cultural (entrevista a Mario Bustos, 05/06/2014)<sup>2</sup> y, lo que es aún más grave, no se toma en

---

<sup>2</sup> Mario Bustos nace el 1 de diciembre en la Sierra de Bombo, Ecuador, de madre kichwa y padre negro. Cursó estudios de postgrado en Comunicación y Desarrollo en la Universidad

consideración el hecho de que las necesidades calóricas del alumnado varían según pertenezcan a la zona costa, sierra u oriente, algo que se suma a los graves problemas de desnutrición con los que de partida cuentan los educandos.

4. *Formación del profesorado*: La formación de los docentes es deficiente en lo relativo a las lenguas indígenas y a la educación en clave intercultural. Muchos maestros desconocen la lengua materna porque en su mayoría son mestizos formados en el sistema hispano. En tal sentido, los planes de formación de profesores no contemplan la educación en clave intercultural ni el aprendizaje de las lenguas maternas de manera obligatoria, lo que dificulta, aún más, la implementación práctica y efectiva de la educación intercultural bilingüe, de acuerdo con los programas educativos nacionales.

Para ilustrar todas estas contradicciones producidas a tenor de la falta de correspondencia entre teoría y praxis educativa, a continuación someteremos a análisis dos casos de estudio situados en dos zonas distintas del Ecuador y los distintos elementos a los que hemos hecho referencia anteriormente en cada uno de ellos. Estos estudios de caso son: la unidad educativa *Amauta Ñampi*, ubicada en la Amazonía ecuatoriana, y la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, en pleno corazón de los Andes.

## 4. ESTUDIOS DE CASO.

### 4.1. *Unidad Educativa Amauta Ñampi.*

#### 4.1.1. Ubicación y constitución.

La unidad educativa *Amauta Ñampi* se sitúa en la ciudad de Puyo –cantón Pastaza, provincia de Pastaza-, en la región de la Amazonía, reconocida como la de mayor afluencia de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador. Esta región se caracteriza por tener un clima lluvioso tropical, con temperaturas que oscilan entre los 18° y 33° C debido su altitud -924 metros sobre el nivel del mar- y su ubicación en la selva. La escuela cuenta con 467 alumnos cuyas

---

Andina Simón Bolívar y de Diversidad Cultural en el Instituto de Antropología e Historia en México. Desde hace más de 25 años ha ayudado al fortalecimiento de los procesos organizativos del movimiento indígena ecuatoriano. Ha sido director del Departamento de Comunicaciones de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y actualmente es el Director de RAMARI, Fundación Cultural.

edades se encuentran entre los 5 y los 17 años, organizados en Educación Básica -de 1° a 10° grado- y Bachillerato General Unificado. Pertenecen a las nacionalidades kichwa, shuar, achuar, shiwiar, zápara, andoa y huaorani, además de los mestizos.

La unidad educativa nació en 1991 por iniciativa de la DINEIB, con sólo 21 alumnos y un docente -Víctor Hernández, quien continúa trabajando en el centro- y hoy es conocida en la región como “la escuela de los indígenas” (entrevista a Misael Rivadeneira, 20/05/2014)<sup>3</sup>. *Amauta Ñampi* es, según su directora, Silvia Aragón, la última unidad educativa del Estado que ha permanecido voluntariamente en el sistema bilingüe propio de la DINEIB antes de su conversión en Subsecretaría del Ministerio de Educación y que ha ingresado en el sistema educativo nacional unificado –de acuerdo con el reglamento de la LOEI de 2011- por la presión institucional y por la falta de garantías para la obtención de recursos que permitieran su continuidad. Se declara un centro a favor del sistema bilingüe anterior a la LOEI y a la reforma educativa de 2011 y en contra de la conversión de la DINEIB en Subsecretaría del Ministerio de Educación. En la actualidad, pasa por el proceso de inserción al sistema de educación nacional unificado, enfrentando graves problemas y contradicciones a distintos niveles.

#### 4.1.2. Infraestructura.

La *Amauta* cuenta con 20 espacios en los que se encuentran: la secretaría, la cocina y el comedor, las “canchas” -pistas deportivas-, las zonas verdes -donde se ubica la *chacra* o huerto- los baños y las aulas -organizadas por niveles-.

Las aulas destinadas a los bachilleres presentan forma de choza y su distribución se hace a modo de comunidad, en consonancia con la visión ancestral de las nacionalidades amazónicas. El aforo de estas aulas es bastante reducido si tenemos en cuenta que tienen capacidad tan sólo para 20 alumnos -de acuerdo con el nuevo ratio de alumnos por aula establecido por el gobierno- y no para 40, que es el número de alumnos que se agrupan en ellas por falta de espacio. Ello provoca problemas de hacinamiento entre los educandos y dificulta la labor docente.

---

<sup>3</sup> Misael Rivadeneira es indígena kichwa-amazónico y profesor de bachillerato en esta unidad educativa.

Para un total de 467 alumnos sólo existen seis baños -tres para niñas y tres para niños-. Además, son frecuentes los cortes en el suministro de agua corriente en el centro y su falta de potabilidad, lo que hace que las condiciones higiénicas sean alarmantes y que en más de una ocasión contraigan hepatitis y otras enfermedades. Lo mismo sucede en el caso del suministro de electricidad, que también sufre constantes interrupciones por la falta de recursos de que dispone la unidad educativa para sufragar este tipo de gastos, los cuales, en no pocas ocasiones han quedado en manos externas colaboradoras. Tanto en un caso, como en el otro, todo suma para impedir un transcurso adecuado en el quehacer académico cotidiano.

A pesar de las demandas del centro dirigidas a las autoridades educativas distritales y nacionales para sufragar gastos y necesidades básicas y urgentes - como el suministro de agua y electricidad, el arreglo del sistema de alcantarillado y la alimentación de los alumnos- la dotación del Estado se centra de manera exclusiva en el uniforme escolar -con el que se visten los educandos durante el canto del himno a la nación los lunes por la mañana- y el desayuno escolar, consistente en un cartón de leche de quinoa y una barra de cereales. Se trata de una dosis de comida completamente insuficiente si tenemos en cuenta que estos alumnos sufren fuertes índices de desnutrición y que, debido a la pobreza en la que transcurren sus vidas, sólo comen una vez al día y en la escuela.

#### 4.1.3. Alumnado.

Los 467 alumnos que reciben instrucción en esta unidad educativa pertenecen a familias numerosas que viven en comunidades indígenas ubicadas en las periferias de la selva o/y selva adentro y a otras que han emigrado desde la Sierra andina hasta Puyo por motivos laborales. Entre todos hacen posible la confluencia en esta escuela de siete de las trece nacionalidades existentes en el Ecuador, como hemos señalado más arriba.

A pesar de que la alfabetización del alumnado debe hacerse en su lengua materna respectiva -tal y como establecen la LOEI y la propia Constitución-, la *Amauta Ñampi* no dispone de personal docente formado en cada una de ellas. De esta manera, la enseñanza de las lenguas indígenas se reduce al kichwa para todo el alumnado. Asimismo, no adquiere sentido de transversalidad en el currículum, sino que se imparte como una asignatura más, lejos de constituirse en lengua vehicular del conocimiento -como sí ocurre con el castellano-.



La oferta educativa en las comunidades ubicadas en las periferias de la selva es inexistente. Los alumnos deben levantarse a las 6:00 de la mañana para desplazarse hacia la ciudad, normalmente mediante bus o haciendo *auto stop* y pagando una cantidad simbólica. Al término de la escuela, regresan a sus casas con sus familias, donde viven en condiciones de pobreza extrema. Allí colaboran en tareas relacionadas con la economía del grupo doméstico familiar, normalmente vinculadas a la agricultura.

En las comunidades enclavadas al interior de la selva la oferta educativa es también inexistente. En este caso, el desplazamiento desde la selva hasta la ciudad de Puyo sólo puede realizarse mediante un vuelo en avioneta de una hora, cuyo precio es de \$300, aproximadamente -hacia el interior de la selva no existen accesos por carretera, siendo la otra opción caminar durante tres días hasta la ciudad-. Los altos costos de desplazamiento y la carestía de recursos económicos de las familias hacen que los alumnos deban permanecer en Puyo para poder asistir a la escuela. Sus condiciones de vida en la ciudad son bastante duras: viven en completa soledad alejados de sus familias y sufren mucha carestía al no poder ser mínimamente sustentados por sus padres, lo que se traduce en desnutrición y otros problemas de salud relacionados. En algunos casos, alumnos de no más de diez años deben responsabilizarse de sus hermanos pequeños. Todos estos condicionantes –pobreza extrema, desnutrición, vida en soledad- han provocado un alto grado de absentismo escolar. Para ello, la *Amauta Ñampi* ha planteado a las autoridades educativas la creación de una “casa-escuela” donde los educandos puedan alojarse y mejorar su calidad de vida. Pero esta propuesta ha quedado en papel mojado al no ser apoyada por el Estado ni por otras instituciones. A la salida de la escuela, mientras que otros compañeros regresan a sus hogares con sus familias, estos niños trabajan para conseguir dinero, divagan por las calles de la ciudad o permanecen solos en la casa de algún pariente.

Otro de los graves problemas que presenta el alumnado es el de la desnutrición. Antes del año 2013, los alumnos recibían dos tomas diarias de alimento: el desayuno y el almuerzo escolar cedidos por el Estado. Pero a partir del 2013, el Estado suprimió el almuerzo escolar y en la actualidad sólo existe el desayuno, que consiste en un cartón de leche de quinoa y una barra de cereales. Recordemos que estos alumnos viven en condiciones de extrema pobreza y que su ingesta diaria se limita a aquella que reciben en la escuela, reducida ahora a una sola: el desayuno escolar. La falta de alimento sumada a la falta de estimulación emocional, a la vida en soledad y a la ausencia de espacios en los que vivir y educarse adecuadamente, se traduce finalmente en bajos resultados académicos y en baja promoción escolar.

No obstante, al menos temporalmente, estos alumnos corren mejor suerte que los de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, la cual someteremos a análisis a continuación. Actualmente, el padre Luzuriaga, perteneciente a la misión dominica establecida en Puyo, está donando el almuerzo a los alumnos de la *Amauta Ñampi*. Pero ésta es una labor con fecha de caducidad y cuando llegue a su fin los alumnos volverán a alimentarse una sola vez al día, exclusivamente mediante un cartón de leche de quinoa y una barra de cereales.

La desestructuración familiar es otra de las cuestiones a tener en cuenta. Muchos de estos alumnos son hijos de madres solteras que enfrentan solas la crianza de los hijos en medio de una dureza económica considerable. En otros casos, los alumnos crecen en contextos familiares en los que los padres presentan problemas de adicción a las drogas y al alcohol y en otros sufren violaciones y maltrato infantil, pudiéndose conjugar todos estos factores. Una abrumadora mayoría de padres y madres -entre un 60% y un 70%- no muestra implicación en la educación de los hijos, algunos por vivir en comunidades completamente alejadas de la escuela y otros porque directamente se desinteresan. Y, justamente, son los padres de los alumnos que presentan más problemas los que más se desentienden de la educación de sus hijos. En estos casos, ha sido más difícil para los docentes tratar con ellos: “ [hay] muchos padres de familia que no les ves la cara por vergüenza” (entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014)<sup>4</sup>, más aún cuando estos casos han tomado un cariz demasiado grave y la unidad educativa ha estado trabajando conjuntamente con la policía nacional (DINAPEN) para denunciar la violación de las niñas y el maltrato infantil.

Todos los lunes por la mañana, ataviados con el uniforme escolar cedido por el Estado, tras un discurso de carácter patriótico pronunciado por algún profesor, los alumnos cantan el himno a la nación en el patio de la escuela al más puro estilo militar: formando filas, con la mano en el corazón y la mirada puesta en la bandera nacional. Este es un acto de obligado cumplimiento en todas las unidades educativas del país, pero resulta significativo que, en el caso de estos alumnos –como en el de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, que veremos a continuación-, se identifiquen antes con la nacionalidad indígena a la que pertenecen que con el país que representa la bandera a la que cantan.

De igual manera, debemos resaltar el evidente contraste que resulta de la realidad que enfrentan a diario estos niños con los contenidos de los libros educativos con los que trabajan, algo que, de nuevo, revela la falta de

---

<sup>4</sup> Silvia Aragón es directora de la Unidad Educativa *Amauta Ñampi*.

correspondencia entre los modelos educativos establecidos por las instancias estatales y la praxis cotidiana de los educandos.

#### 4.1.4. Profesorado.

La *Amauta* cuenta con un total de 28 profesores -uno por cada 43 alumnos-, viven en la ciudad de Puyo y no tienen que invertir mucho tiempo para asistir al trabajo. Todo el personal docente es mestizo y ha sido formado en el sistema hispano en el que no se estudian las lenguas maternas, aunque un 45%<sup>5</sup> de ellos, por su ascendencia indígena, conoce la lengua kichwa. No existe ningún profesor con conocimientos de alguna de las seis lenguas restantes que hablan los alumnos -shuar, achuar, shiwiar, zápara, andoa y huaorani-, quienes las han aprendido en el ámbito comunitario y familiar.

El horario lectivo es de 7:30 a 15:00 horas y además de acudir a sus labores docentes, los profesores deben formarse en competencias. Entre estas competencias se encuentra el aprendizaje del kichwa, pues, aunque el Estado les exige la alfabetización del alumnado en lenguas indígenas, no les dota de herramientas para poder capacitarlos. Así, se ven obligados a recurrir a internet a través de un proveedor público -no disponen de la red en sus casas- para acceder a recursos formativos de dudosa fiabilidad pedagógica, o bien asistir a cursos cuyos gastos deben sufragar personalmente. Esto supone un gran esfuerzo económico para ellos, si tenemos en cuenta que el sueldo que perciben no supera los \$400 mensuales. Según Misael Rivadeneira, uno de los docentes del centro, la conversión de los profesores en bilingües está en proceso. Sin embargo, no está claro mediante qué cauces va a establecerse este proceso, puesto que el Estado, principal responsable de su formación bilingüe, no está desarrollando acciones en este sentido. A todas estas responsabilidades académicas y formativas se suma la evaluación interna y externa a que se someten los profesores, por otro lado, indispensable para que adquieran su nombramiento como docentes, la mayoría de los cuales, no lo tienen en la actualidad.

Para ser profesor de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) hay que cursar estudios superiores en algunos de los Centros Interculturales Bilingües existentes en el país. En ellos reciben una formación técnica del nivel de bachiller, especializada en distintas ramas del conocimiento como Biología o Administración de Empresas, con una duración de tres años. A partir de ahí, se forman como maestros de EIB. El proceso formativo se complementa con un

---

<sup>5</sup> Cuaderno de campo. Datos cedidos por la *Amauta Ñampi*, 20/05/2014.

año de prácticas y, en total, incluyendo la etapa de bachiller, dura seis años. Al concluir las prácticas deben efectuar un trabajo de grado que consiste en un proyecto cuya temática debe estar relacionada con el trabajo de docente. En la zona de Puyo, quien imparte esta formación es la Universidad de Cuenca (UC). Para obtener el título que habilita como maestro de EIB deben superar una última prueba en la sede central de la DINEIB en Quito y así obtener el certificado de lengua kichwa. A partir de ese momento empieza la carrera por obtener el nombramiento como profesor, para lo que es absolutamente indispensable ir acumulando méritos. El sueldo de un maestro con nombramiento es de \$400 -incluyendo las dietas de desplazamiento-, mientras que el del docente bonificado no supera los \$150.

Consideramos importante haber hecho esta descripción porque resalta aún más la valoración sobre la profesión de la mayoría de los sujetos y agentes sociales implicados en la Educación Intercultural Bilingüe. Según la mayoría de informantes, incluyendo los propios maestros de EIB, esta actividad es una de las escasas vías de profesionalización para la población indígena, y particularmente para las mujeres indígenas, sometidas a un doble proceso de subordinación como indígenas y como mujeres.

Nos parece interesante resaltar, por otro lado, y dado que este caso de confluencia de siete nacionalidades en una misma unidad educativa es paradigmático, el riesgo de un proceso de kichwización del alumnado que no pertenece a la nacionalidad kichwa. Retomando lo dicho en la constitución, los educandos deben alfabetizarse en su lengua materna correspondiente - recordemos que aquí existen siete lenguas diferentes, una por cada nacionalidad, además del castellano-, sin embargo, sólo se imparte -con todas las limitaciones del caso- la lengua kichwa. Ante la pregunta a las autoridades de esta unidad educativa de porqué sólo se imparte esta lengua si hay alumnos que hablan siete lenguas distintas, las respuestas son dos fundamentalmente: de una parte, que no existen docentes formados en las mismas; de otra, que sus lenguas maternas “ya las hablan en la casa y con la familia” (entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014). El último, es el mismo argumento que se emplea en los centros educativos en los que sólo se alfabetiza en castellano cuando debiera hacerse también en kichwa. Dicho de otra forma, la enseñanza de la lengua considerada de segundo orden sigue siendo relegada al ámbito doméstico y comunitario, desplazando su reproducción hacia contextos informales y extra-académicos. Esta cuestión debe pensarse como una responsabilidad compartida tanto por las instituciones estatales, como por la comunidad académica y la familia, si realmente se apuesta por la conservación de la especificidad idiomática de las minorías étnicas.

También debemos considerar la demanda de la lengua inglesa por parte de los padres. Muchos de ellos prefieren que sus hijos aprendan inglés antes que las lenguas maternas -argumentando, también, que ya las aprenden en la casa y en la comunidad-. La razón por la que los padres otorgan prioridad al aprendizaje del inglés reside en la consideración de que permitirá a sus hijos más posibilidades de trabajo y su salida al extranjero para acceder a mejores condiciones de vida. Esta es una tónica dominante en todas las unidades educativas analizadas.

En la *Amauta Ñampi* no existen docentes especializados en lengua inglesa, aunque, en la actualidad, una de sus profesoras está capacitándose a través de un curso impartido por el Ministerio de Educación. Silvia Aragón, directora del centro, señala, no obstante, que lo que terminan aprendiendo con estos cursos es “inglés ecuatoriano” (entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014). Debemos llamar la atención sobre el hecho de que el Ministerio forme y capacite a los docentes en lengua inglesa mediante cursos y no haga lo propio con las lenguas indígenas. Ello nos da cuenta, de nuevo, de cómo el nivel discursivo-teórico y legislativo se desvincula de la praxis.

Otro aspecto a resaltar es la suspensión de las clases de kichwa cuando los profesores tienen un alto grado de responsabilidades académicas. Es frecuente que ante la ausencia de los mismos, los alumnos se queden sin recibir docencia y permanezcan en las aulas solos y sin hacer nada. Sin embargo, las autoridades educativas de la *Amauta* insisten en que no hay falta de personal docente, sino que lo que tienen es exceso de trabajo debido al proceso de adaptación de la escuela al nuevo sistema de educación nacional unificado -algo que, por otro lado, está comportando graves problemas, como veremos más adelante-. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de materias como Matemáticas o Lengua y Literatura, a las que se les ha dado un mayor *pensum* en el currículum escolar, en cuyo caso los docentes asisten a clase independientemente del volumen de trabajo que tengan en ese momento. Esta es una cuestión que de nuevo nos invita a interpelarnos sobre si la enseñanza de las lenguas indígenas se aborda con seriedad, en este caso, por parte de los profesores.

#### 4.1.5. Problemática actual del Centro.

Además de todos los problemas a los que se ha ido haciendo referencia - desde la desnutrición infantil, la pobreza y la violencia familiar, hasta la formación de los profesores, la alfabetización en lenguas indígenas y la deficiencia de los materiales escolares desligados de la realidad de los

educandos, por señalar algunos- la *Amauta Ñampi* cuenta con otros obstáculos que impiden un adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta esta unidad educativa tiene que ver con su situación de fiscomisionalidad y con los terrenos en los que se ubica. Para su construcción, la misión dominica, establecida desde hace décadas en la provincia de Pastaza, cedió gratuitamente los terrenos en los que se emplazaría el centro. Por la posesión de estos terrenos, el Estado la declaró fiscomisional, que es sinónimo de institución privada, condición por la que justamente no le da fondos públicos. Esto comporta graves problemas para la existencia de esta escuela, que satisface las necesidades académicas y de revitalización cultural de 467 alumnos procedentes de distintas regiones de la amazonía ecuatoriana, y que son hijos de familias que viven en extrema pobreza y que no cuentan con recursos suficientes para darles una educación. Tanto es así, que la Amauta no ha seguido una dinámica de privacidad durante los 23 años de vida que tiene, es decir, no ha reclamado a los alumnos ninguna cuota por formarse allí –algo que otras instituciones educativas fiscomisionales sí hacen- y se ha mantenido con la ayuda de algunas ONGs y otros organismos. Más aún, gracias a la cesión de los terrenos por parte de la misión dominica es que la *Amauta Ñampi* pudo constituirse. En la actualidad, las prioridades de la misión han cambiado y ofrece dos opciones a la unidad educativa: o les paga un alquiler por los terrenos -dice reclamarlos para alquilárselos a empresas y ganar dinero- o se los devuelve, en cuyo caso, la escuela desaparecería y con ella las posibilidades de educación y alfabetización de casi 500 niños.

Su situación de fiscomisionalidad impide, como hemos dicho anteriormente, que la unidad educativa reciba fondos públicos, algo especialmente alarmante para este centro, dadas sus necesidades. La opción sería convertir la escuela en fiscal, pero para ello, los terrenos sobre los que se emplace deberían ser públicos –del Estado- y no privados. El problema reside en que la misión no quiere vender estos terrenos al Estado, sino destinarlos a su renta. La directora del centro, Silvia Aragón, señala, asimismo, que las trabas establecidas por el Estado para la continuidad del centro y la falta de inversión pública en su escuela, además de tener que ver con su situación jurídica, está relacionada con el hecho de que ésta es “la escuela de los indios” del Puyo: “a veces nosotros sí nos sentimos que porque somos de las nacionalidades, como nos dicen “como son indios no más” nos tratan dándonos poquito, poquito, sólo para que nos conformemos a que con eso ya nos contentemos” (entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014).

Con respecto a la DINEIB, la comunidad educativa de la *Amauta Ñampi* considera que es un espacio político ganado por las luchas del movimiento



indígena y lamenta su pérdida de autonomía al convertirse en Subsecretaría del Ministerio de Educación, afirmando arrepentirse de no haberse anticipado a esto y a lo que finalmente ha terminado sucediendo con la implantación de la LOEI. La pérdida de autonomía de la DINEIB representa para esta unidad educativa un grave problema al impedirle mantener la educación bilingüe desde su sentido esencialmente original. Esta es una cuestión que se agrava con su inmersión en el sistema nacional unificado, donde la lógica de la malla curricular nacional no contempla adecuadamente la especificidad lingüística y cultural. Un problema añadido a esto es el de los sistemas de evaluación basados en parámetros uniformizantes que provocan la exclusión de los alumnos formados a través del antiguo sistema bilingüe, actualmente en proceso de extinción -el anterior a la LOEI y a la reforma educativa del 2011-. Desde el Ministerio de Educación, se está evaluando a los alumnos de todos los centros nacionales bajo unos mismos criterios sin considerar que los formados en el anterior sistema bilingüe han seguido una malla curricular distinta a la de los formados bajo el sistema hispano, y los exámenes a superar descansan sobre la malla curricular con la que se formaron los últimos. Ello está provocando que un alto porcentaje de los alumnos de la *Amauta* no supere las pruebas de acceso a la universidad y que su proceso de formación y profesionalización se paralice.

En cuanto al MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), los docentes insisten en que provoca homogeneización en la medida en que no permite la reproducción de la identidad idiomática y cultural de los alumnos. Es por ello que insisten en que el SEIB (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) debería ser un sistema educativo diferente al que pretende el Estado. Dicho de otro modo, a partir de la unificación del sistema educativo nacional -denominado, paradójicamente, intercultural y bilingüe-, todos los centros bilingües, entre los que figura la *Amauta Ñampi*, deben adaptarse obligatoriamente al MOSEIB y perder asignaturas que conectan directamente con las lógicas culturales de las sociedades indígenas amazónicas, como es el caso de la asignatura de Medicina Intercultural -no contemplada en el MOSEIB- en los cursos de Bachillerato.

La lógica de la educación en la Amazonía reside en la promoción flexible y el aprendizaje por unidades, no por cursos académicos, lo que permite respetar siempre el ritmo de aprendizaje del alumno. Asimismo, se necesitan espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula, algo que dista mucho de la lógica educativa establecida desde el MOSEIB, el AMEIBA (Aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe a la Amazonía) y el propio SEIB, de tendencia más occidental. Al tener que abandonar este sistema educativo -seguido exitosamente durante 23 años- para adaptarse al nacional, la *Amauta Ñampi* se encuentra con graves problemas a todos los niveles. Uno de ellos

tiene que ver con la subida de la información institucional, académica y administrativa del centro exigida por el Estado a la página web del sistema nacional, donde se encuentran con que “no hay ningún casillero donde están las realidades nuestras” (entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014), es decir, no se contemplan las variables específicas de los centros con alumnado indígena.

Otro problema tiene que ver con el sistema de calificaciones del alumnado. Este sistema atiende a dos criterios: A (aprobado) o S (suspenso), y no se basa en una escala numérica del 1 al 10. Esto es así, justamente, por tratarse de una lógica educativa distinta: los alumnos deben superar una serie de conocimientos que les van a ser útiles para la vida práctica y no para memorizarlos y después olvidarlos. Apunta Silvia Aragón, directora del centro: “no queremos ponerle notas, en ningún momento, ni buena, ni muy buena, ni nada. Es algo que él pueda defenderse allá fuera... les ha dado [el sistema de calificaciones hispano] por ejemplo, para irse a la universidad, tienen un requisito, aunque no le sirva para la vida, pero sí tiene que servirle para irse a la universidad... es una aprobación con notas, que estudian para el momento y ya está” (entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014).

Todo este proceso de adaptación les comporta problemas que obstaculizan el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los sitúa en una situación un tanto incierta, en la que sienten que no están avanzando como institución educativa y que no pertenecen ni a un sistema ni a otro. Ello, a su vez, hace que corran el riesgo de cierre del centro al no superar las evaluaciones externas que les hace el Estado para comprobar si cumplen con los requisitos exigidos como institución educativa -implantación del MOSEIB, número de alumnos que promocionan, etc.-.

## 4.2. *Unidad Educativa Pacha Quilotoa.*

### 4.2.1. Ubicación.

La unidad educativa *Pacha Quilotoa* se ubica en la comunidad de Rumipamba, una de las comunidades más pobres del cantón más desfavorecido de la provincia del Cotopaxi, que ocupa uno de los últimos lugares de las provincias del Ecuador en indicadores de desarrollo y que es, junto con Chimborazo, una de las de mayor presencia indígena<sup>6</sup>. Ubicada en torno a los

---

<sup>6</sup> Ministerio Coordinador de Desarrollo Social del Ecuador:  
<<http://www.desarrollosocial.gob.ec/sistema-integrado-de-indicadores-sociales-del-ecuador-siise-2/>>.

4000 metros de altitud, la comunidad de Rumipamba, perteneciente a la parroquia de Guangaje, afronta unas duras condiciones climatológicas -la presión atmosférica es de 761 (hPa), de media anual, las temperaturas diurnas no superan los 6° centígrados en el invierno, mientras que durante el verano ascienden hasta los 18°-20° y existen fuertes heladas nocturnas durante todo el año, entre algunos datos a tener en cuenta en este sentido- .

La dureza del páramo hace que sus tierras sean yermas y áridas. De tal manera, la producción se reduce exclusivamente al cultivo de papa, melloco -otro tubérculo- y haba, lo que constituye, en el mejor de los casos, la dieta base de las familias de la comunidad. La cría de ganado se concentra fundamentalmente en la llama, la oveja y el cerdo, pero las duras condiciones ambientales y la escasez de recursos hacen que ésta sea también una alternativa con pocos resultados económicos.

Esta unidad educativa cuenta con 43 alumnos matriculados en los niveles de 1° a 7° de Básica<sup>7</sup>, con edades comprendidas entre los cinco y los catorce años de edad. En la actualidad, y desde la aplicación del reglamento de la LOEI de 2011, *Pacha Quilotoa* está inserta dentro del Sistema Nacional de Educación debido a la conversión de la DINEIB en una Secretaría del Ministerio de Educación, como ya se explicó.

Los niños que acuden a esta unidad educativa pertenecen a la misma comunidad. El número de niños huérfanos o con padres y madres ausentes, debido a la migración laboral, es bastante considerable -aproximadamente, el 80% de los mismos- y su cuidado suele recaer sobre los abuelos, algunos jóvenes de la comunidad o incluso en el mayor de los hermanos, cuya edad oscila normalmente entre los 7 y los 10 años. Asimismo, un alarmante porcentaje de los niños que acuden a esta escuela -alrededor del 60%- son producto de una violación, por lo que sus madres, ante el repudio de la comunidad la han abandonado y, con ello, a sus hijos.

---

<sup>7</sup> En esta unidad educativa no se imparte 2° grado de Educación Básica debido a la inexistencia de alumnos para el mismo en el año 2010. Desde entonces hasta la fecha actual, esta cuestión no ha sido resuelta por los responsables del Distrito de Educación Intercultural Bilingüe del Pujilí, de manera que, a día de hoy, los alumnos que deben asistir a 2° de Básica permanecen en 1° y de ahí saltan a 3° grado. Ello provoca un vacío educativo en este nivel con repercusiones notables en grados posteriores (entrevista a Carlos Bautista, profesor de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*. 06/05/2014).

#### 4.2.2. Infraestructura.

La unidad educativa *Pacha Quilotoa* está compuesta por cuatro espacios en los que se ubican las aulas, la casa del profesor, las “canchas” -conocidas como pistas deportivas en España- y el comedor.

Existen cinco aulas en toda la escuela. De éstas, una está completamente deteriorada, llena de escombros y pintadas en las paredes, representando un riesgoso foco de infecciones al haber sido utilizada en ocasiones por los alumnos para defecar. Otras dos aulas permanecen cerradas y sólo las dos restantes son utilizadas: en una reciben clase los alumnos de 1º, 3º y 4º de Educación Básica y en otra los alumnos de 5º, 6º y 7º. Es decir, los 43 alumnos de la unidad educativa, correspondientes a diversos grados, se distribuyen en estas dos aulas, lo que, como veremos, dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje al tratarse de alumnos con edades y niveles educativos diferentes.

A pesar del terrible frío en las aulas, éstas no cuentan con calefacción de ningún tipo. Asimismo, el suministro de luz es prácticamente inexistente. Esto ha hecho que en muchas ocasiones “toque sacar a los alumnos a la cancha a moverse para que entren en calor” (entrevista a Vicente Ilaquiche, 8/05/2014<sup>8</sup>) y que alumnos y profesores contraigan frecuentemente pulmonías y gripes. Todo ello significa un obstáculo más para el desarrollo adecuado de la práctica educativa y se ha convertido en una responsabilidad asumida por los mismos docentes y algunos padres de la comunidad que, en minga “o trabajo comunal”, han realizado ciertas mejoras en las aulas para intentar paliar las duras condiciones en las que aquí se intenta llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las últimas acciones orientadas a tal fin ha sido la sustitución de los cartones que cubrían las ventanas por cristales para poder disminuir la entrada de corriente y trabajar con luz. En este caso, como en otros, se trata de gastos y responsabilidades contraídas fundamentalmente por parte de los docentes ante la inacción del Estado.

El mobiliario disponible en las aulas está totalmente sucio y deteriorado. Incluso, al estar hechos los pupitres de madera, los niños corren el riesgo de clavarse astillas en las manos debido al desgaste de la misma. No existen focos de luz y la suciedad invade tanto suelos y techos, como cualquier tipo de superficie.

---

<sup>8</sup> Vicente Ilaquiche es rector de la Unidad Educativa *Pacha Quilotoa* de la comunidad de Rumipamba.

Para el total de la unidad educativa existe un solo baño -en la casa del profesor- en condiciones higiénicas deplorables, ya que ni la escuela, ni la comunidad cuentan con agua corriente. El agua que se emplea para cocinar, limpiar e incluso para beber es recogida y cargada por los comuneros a través del trabajo colectivo desde una reserva alejada del poblado. El agua que utilizan no cumple las condiciones adecuadas de potabilidad, lo que facilita, aún más, la contracción de enfermedades.

Últimamente han llegado a la unidad educativa algunas aportaciones del Estado centradas fundamentalmente en uniformes, aunque los docentes se quejan de que las tallas son inadecuadas y de que es necesario que les suministren materiales y comida para los alumnos. La dotación de esta unidad educativa es absolutamente insuficiente y no cubre, de ninguna manera, las condiciones mínimas para el ejercicio y desarrollo de las labores docentes y educativas.

#### 4.2.3. Alumnado.

Las edades de los 43 alumnos de la unidad educativa *Pacha Quilotoa* oscilan entre los cinco y los catorce años, como señalábamos anteriormente. Participan de similares condiciones de vida y características de las comunidades indígenas de extrema pobreza del Ecuador y suelen pertenecer a familias numerosas que habitan en la comunidad, pero que cada vez más, y por motivos fundamentalmente laborales, la abandonan en busca de mejores oportunidades en las ciudades.

Para algunos de los alumnos y alumnas de esta unidad educativa el día comienza a las dos de la mañana, cuando se levantan para desplazarse hasta la ciudad de Latacunga y trabajar en la “bloquera”<sup>9</sup> del barrio de San Felipe. Allí permanecen hasta las seis de la mañana -momento en el que regresan a la comunidad para asistir a clases- y “en este tiempo... reciben 12 dólares cada uno... A veces no nos alcanza, pero no hay más en qué trabajar” (entrevista a Vicente Ilaquiche, 08/05/2014). Otros alumnos y alumnas, en cambio, a pesar de quedarse en la comunidad, también madrugan a las cuatro de la mañana para ayudar con el ganado o la cosecha, en el caso de que la haya.

Sólo cuando han acabado estas tareas, fundamentales para la economía del grupo doméstico, acuden a la escuela. El trabajo, tanto en la “bloquera” de San Felipe, como con el ganado y la cosecha en la comunidad, marca sus vidas

---

<sup>9</sup> Fábrica destinada a la producción de bloques de cemento.

con un progresivo grado de responsabilidad modificado por algunas contingencias a partir de los cuatro años. Ello tiene graves repercusiones en la salud y en el rendimiento escolar de los alumnos, en tal sentido, los docentes señalan “una menor estatura que la correspondiente a la edad, bajo rendimiento escolar, cansancio permanente e incluso sueño durante las horas de clase” (entrevista a Carlos Bautista, 06/05/2014<sup>10</sup>).

Después de la escuela, a partir de las tres de la tarde, los niños regresan a sus casas y vuelven a incorporarse al trabajo del grupo doméstico que consiste en lavar la ropa y atender las necesidades del hogar, responsabilidad que recae sobre mujeres y niñas principalmente. El 90% de estos niños no almuerzan debido a la inexistencia de alimento en sus hogares, algo que se ve incentivado en aquellos casos en los que los padres están ausentes – por emigración a las ciudades o directamente por abandono del hogar - y sus condiciones de vida transcurren en plena soledad. El único alimento que toman es el suministrado por el Estado –conocido como desayuno escolar– a las doce del día y que consiste en una colada de avena y dos galletas. Del preparado de la avena se encargan el padre presidente de familias de la comunidad de Rumipamba y su esposa y, en su ausencia, se quedan directamente sin desayuno. Hay que tener en cuenta que éste es el único alimento que ingieren y que son niños que salen de su casa de madrugada y regresan durante la media tarde, lo que ha terminado provocando que la totalidad del alumnado sufra desnutrición.

El domingo es el día de descanso, que suele destinarse a asistir a los servicios religiosos en la parroquia de Guangaje -a la que llegan caminando por el páramo durante una hora de ida y otra de vuelta- y a realizar las tareas escolares.

Los padres de estos alumnos y alumnas no han asistido a la escuela y no poseen ningún conocimiento de lecto-escritura. En la generalidad de los hogares impera la inexistencia de agua corriente y luz eléctrica, a lo que se suman el resto de deficiencias, destacando las que tienen que ver directamente con la dieta. Ello, unido a la falta de higiene, hace que la mayor parte de los habitantes de la comunidad presente un estado de salud deficiente con una alta prevalencia de enfermedades respiratorias. Como consecuencia, la capacidad de concentración, atención y rendimiento de los alumnos alcanza unos niveles mínimos, lo que dificulta su aprendizaje y rendimiento escolar. Es frecuente verlos vagando por la “cancha” con el rostro demacrado o sentados en los

---

<sup>10</sup> Carlos Bautista es docente de la Unidad Educativa *Pacha Quilotoa* de la comunidad de Rumipamba.



pupitres con la mirada ausente hasta que rompen a llorar durante periodos prolongados de tiempo.

La mayor parte de estos alumnos se identifican primero con su comunidad -Rumipamba- , después con su parroquia -Guangaje- y por último con su cantón -Pujilí -, de manera que el Ecuador sólo es una referencia de los libros de texto y no una experiencia de sus vidas y realidades, a pesar de que conocen y se identifican con los símbolos de la patria como el himno y la bandera de la nación, a los que rinden pleitesía, tras formar al estilo militar todos los lunes por la mañana en el patio de la escolita. Esta práctica es acompañada por el discurso de algún maestro, que se encarga de contar alguna historia o anécdota de carácter patriótico.

Aunque todos los niños son kichwa hablantes, su lengua oral, que no escrita, difiere muy significativamente del kichwa unificado por el Estado. Si bien esto ha provocado problemas de lectura y comprensión lectora, es muy evidente que estos problemas son de orden menor para los alumnos frente a aquellos que derivan de una enseñanza exclusivamente en castellano.

Como dijimos anteriormente, un problema especialmente grave es el de los niños que son huérfanos o viven solos, cuyo cuidado diario recae sobre sus abuelos y en la mayoría de ocasiones sobre sus hermanos mayores, que tienen entre siete y diez años de edad.

Resulta interesante contrastar la realidad cotidiana de estos niños con el modelo que se desprende de los materiales escolares y de los objetivos curriculares. Este elemento por sí sólo refleja el abismo entre los modelos educativos propuestos y la realidad que estos niños y niñas deben afrontar. Se trata de una divergencia que se observa muy claramente en las aulas, donde, agrupados por niveles -1º, 3º y 4º grado en un aula y 5º, 6º y 7º grado en otra-, se encuentran alumnos de edades muy diferentes entre sí.

#### 4.2.4. Profesorado.

El profesorado de la unidad educativa *Pacha Quilotoa* lo conforman hasta el cinco de mayo del 2014 dos profesores: uno de ellos indígena kichwa-hablante y otro mestizo, que desconoce por completo esta lengua<sup>11</sup>. Ninguno de

---

<sup>11</sup> El día 5 de mayo, por orden del Distrito de Educación del Pujilí, el rector de la unidad educativa Pacha Quilotoa, Vicente Ilaquiche, quedó anulado de sus funciones docentes al no ser renombrado por la misma institución para tal fin. Con ello, los 43 alumnos de la escuela, pertenecientes a siete grados diferentes de Educación Básica, quedaron exclusivamente a

los dos vive en la comunidad de Rumipamba, sino en la ciudad de Pujilí, uno de los cantones de la provincia del Cotopaxi. Esta circunstancia implica que tengan que invertir entre tres y cuatro horas de desplazamiento diario, multiplicando su jornada laboral -el horario lectivo es de 7:10 a 15:00 horas-, así como costearse los gastos de desplazamiento –gasolina y desgaste de los vehículos privados-.

Como en el caso de la *Amauta Ñampi*, al que hemos hecho referencia anteriormente, los docentes, además del tiempo que dedican a sus labores docentes, deben dedicar tiempo también a la formación en competencias, unas competencias que son exigidas por el Estado pero que, sin embargo, no les son facilitadas por parte de éste, de aquí que tengan que recurrir a internet como única opción desde un proveedor público al no disponer del mismo en sus hogares. Esta formación es necesaria para continuar promocionándose. Últimamente, a todas estas actividades se les ha sumado el proceso de evaluación interna y externa, indispensable para todos aquellos que aún no tengan su nombramiento como docentes, como es el caso del rector de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*.

La valoración y posición de los dos profesores de esta unidad educativa respecto a la pérdida de autonomía de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) y su conversión en una secretaría dependiente del Ministerio de Educación, es ambivalente. Por una parte, consideran que la centralización está imponiendo una mayor disciplina, por ende, una mejora radical en el absentismo laboral y en el cumplimiento de las actividades docentes. Por eso creen que puede acabar con ciertos procesos no demasiado transparentes de reclutamiento de maestros en las comunidades indígenas, aunque no parece que esta mejora sea todavía visible. También valoran positivamente la instauración del desayuno y la entrega de uniformes. Pero, sin embargo, por otra parte consideran que este proceso de mejora tiene también una contrapartida, en la medida en que sienten que la mayor vigilancia del proceso educativo va acompañada de un vaciamiento de contenidos de la propia

---

cargo del profesor Carlos Baustista. Ello provocó la alarma entre los miembros de la comunidad, que, tras reunirse en junta extraordinaria, decidieron enviar a dos líderes indígenas al Distrito de Educación para presentar un escrito al director del mismo en el que se exigía la dotación de un profesor sustituto a la escuela de la comunidad. Las respuestas recibidas por parte de los líderes indígenas fueron dos: la incapacidad de liquidez del Estado para sufragar los gastos del profesor durante el último mes del curso académico, y la no reelección del profesor Vicente Ilaquiche por no superar las pruebas docentes anuales. A fecha de hoy, los alumnos de Pacha Quilotoa siguen teniendo un solo profesor para los siete grados de Educación Básica, lo que complica, aún más, el desarrollo de una educación de calidad como se plantea en la Constitución del Ecuador actualmente vigente (Cuaderno de campo. 10/06/2014).

educación bilingüe, una especie de “mestización” o “hispanización” de la EIB. Y ello lo experimentan como un retroceso no sólo en el contenido intercultural de la educación, sino también en el proceso de empoderamiento de la población indígena.

En nuestro trabajo de campo pudimos observar que la ausencia de los padres es una constante en una unidad abierta y enclavada en el páramo. Ni madres ni padres contribuyen al apoyo de todo aquello que tenga que ver con la mejora de la calidad educativa de sus hijos, algunos porque han emigrado y no están en la comunidad y otros porque, a pesar de permanecer en la misma, se desentienden completamente de esta cuestión. No obstante, muestran una actitud de respeto hacia los profesores, quienes gozan de un alto estatus y son considerados parte de la comunidad.

El prestigio de los docentes y, particularmente, del director de la unidad educativa hasta el día en que fue anulado su contrato, lleva aparejada la asunción por parte de estos de la función de mediación intercultural en ámbitos extra educativos como las disputas por la escasez de agua. También suelen ejercer estas labores en aquellos trámites judiciales y administrativos que a los comuneros les resultan particularmente complicados. Hay que ser conscientes de que ningún habitante de la comunidad cuenta con estudios, son todos analfabetos y no conocen bien el idioma castellano, tan importante para resolver trámites administrativos o de cualquier otra índole fuera de la comunidad. En ese sentido es interesante el doble discurso al respecto de la educación intercultural bilingüe. Aunque los padres de los alumnos, por una parte son conscientes de que la enseñanza en lengua materna es un factor importante para el aprendizaje, no valoran especialmente la enseñanza de la cultura y la cosmovisión andina ni se preocupan por la educación de los niños. Sin embargo, para ellos es importante que obtengan una formación que les permita salir de las comunidades y profesionalizarse, a pesar de que a muchos padres y madres les cuesta identificar como positiva una propuesta educativa basada en los principios que han constituido desde hace siglos las bases tanto de su identidad como de su marginación y exclusión social.

#### 4.2.5. Problemática actual del Centro.

Además de los problemas estructurales que la unidad educativa *Pacha Quilotoa* viene arrastrando y que han sido descritos en apartados anteriores, la desaparición de la DINEIB como entidad autónoma es un proceso con repercusiones determinantes sobre el devenir de esta unidad. En este sentido, la centralización que caracteriza al actual modelo educativo, si bien ha conllevado

a aspectos positivos en la medida en que se ha reforzado la vigilancia y la exigencia sobre el cumplimiento de las actividades docentes, también ha supuesto para el profesorado una multiplicación de sus actividades y una dedicación mayor a las labores de formación y de evaluación que a las propias labores docentes, como también ocurría en el caso de la unidad educativa *Amauta Ñampi*. En este sentido, conviene recordar que un proceso de centralización requiere de su correspondiente financiación para que sea efectivo. Lo observado hasta ahora en ésta unidad educativa y en la unidad educativa anterior es una prueba de que no hay correspondencia entre exigencias y presupuesto, lo que dificulta extraordinariamente el proceso.

Pero la centralización que se propone desde el gobierno no se limita a la unificación de criterios burocráticos, administrativos y de gestión. Mucho más allá de estas tareas, la centralización es una apuesta del gobierno actual por una unificación curricular que puede acabar reduciendo la interculturalidad, una de las principales reivindicaciones y conquistas del movimiento indígena ecuatoriano, a la mera traducción a las lenguas ancestrales de contenidos educativos ajenos a las culturas indígenas. Al respecto, apunta el director de la de la unidad educativa:

“Para mi punto de vista que el gobierno está empezando a acabarlo. Ya, ya está acabado lo que es la EIB. Claro, dice educación intercultural, intercultural pero, lo que... la realidad no es esa. Mas antes, con la educación intercultural bilingüe yo creo que sí había todo eso, había desarrollo, había un poco más de mejoramiento. Mire, ahorita, nos habla de que es intercultural, bilingüe, no sé qué, pero vayamos a ver, a ver en dónde se está aplicando por ejemplo la lengua ancestral, lo que es kichwa” (entrevista a Vicente Ilaquiche, 10/06/2014).

## 5. CONCLUSIONES.

Junto a la lucha por la tierra, la lucha por la educación ha sido una constante en la agenda del movimiento indígena ecuatoriano. Tras la constitución de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) en 1986 bajo el mandato de Febres Cordero y hasta 2008 con la entrada en la presidencia del gobierno de Rafael Correa, los logros en este sentido han sido más que notables. Prueba de ello son el nacimiento de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) en 1988, como organismo estatal con autonomía técnica, financiera y administrativa, dirigido por los propios indígenas y destinado a la educación de los pueblos y nacionalidades; la creación del MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación

Intercultural Bilingüe) en 1993; o la modificación del articulado de las constituciones de 1998 -donde se reconoce el carácter multicultural y pluriétnico del Estado- y del 2008 -a partir de la que se afirma la interculturalidad de la nación y se establece un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que garantiza el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a ser educados desde sus propias lenguas y cosmovisiones culturales-.

Como decíamos, si bien todo fueron avances hasta el año 2008, desde entonces y hasta la actualidad, todos han ido transformándose en verdaderos retrocesos. A pesar del reconocimiento nominal de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, así como del carácter multiétnico, plurinacional e intercultural del Estado, en la práctica, las lógicas de reproducción de la subalternización indígena siguen siendo las mismas.

Entre los retrocesos más destacados debemos señalar el fin de la autonomía técnica, administrativa y financiera de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) y su conversión en Secretaría del Ministerio de Educación en el año 2009, durante el gobierno de Rafael Correa. A partir de entonces, la educación indígena ha sufrido una vuelta a las lógicas castellanizantes e hispanizantes con las que se trabaja desde el Ministerio de Educación para la modalidad educativa tradicionalmente conocida como hispana -y dirigida a los blancos y mestizos-.

Más tarde, en 2011, con la entrada en vigor de la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural), se unificó el sistema educativo de Ecuador. En teoría, esto supondría un avance ante el propósito anunciado por el gobierno ecuatoriano de extender la educación intercultural y el estudio de las cosmovisiones de todos los pueblos y nacionalidades hacia toda la población nacional. Sin embargo, nuestra experiencia etnográfica y el posterior análisis de los datos recogidos, nos han permitido constatar que los distintos elementos que integran el sistema educativo se orientan en la dirección contraria a lo que debería ser un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Estos elementos son: la lengua de alfabetización -que sigue siendo el castellano, como lengua vehicular y constructora del conocimiento, y no la lengua materna-, los materiales y el contenido curricular -integrados en ambos casos por mensajes occidentalizantes y castellanizantes-, la uniformización y alimentación -tanto en un caso como en el otro, con fuertes pretensiones de homogeneización sin atender a las especificidades culturales de los pueblos y nacionalidades- y los docentes -quienes en su mayoría desconocen la lengua materna del alumnado al que deben alfabetizar y educar, así como las lógicas culturales andinas-. Es decir, la unificación del sistema educativo nacional establecido desde la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe) no existe como tal, al

contrario, persiste la doble lógica educación bilingüe/educación hispana (para blanco-mestizos), donde la educación bilingüe sigue siendo entendida como la educación de los indios pobres (entrevista a Ariruma Kowii, 16/09/2013)<sup>12</sup>. Dicho de otra forma, no se da una diversificación de los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje orientados hacia las necesidades de especificidad cultural e idiomática de los distintos grupos étnicos.

La hipótesis de partida de nuestra investigación se corrobora a través del trabajo de campo realizado y del análisis de distintas unidades educativas en diferentes zonas de la Sierra y la Amazonía ecuatoriana. En particular, dos son los estudios de caso que hemos traído a análisis en este trabajo, por la claridad con la que revelan las contradicciones en la gestión de las políticas públicas educativas del Estado: la *Amauta Ñampi* -en la ciudad del Puyo, provincia de Pastaza, cantón Pastaza- y la *Pacha Quilotoa* -comunidad de Rumipamba, parroquia de Guangaje, cantón Pujilí, provincia del Cotopaxi-.

La infraestructura de las unidades educativas presentan altas deficiencias debido a la pobreza de los materiales con la que están construidas, insuficientes para hacer frente a las condiciones ambientales del medio en que se ubican. Es urgente una inversión en este sentido para paliar problemas relacionados con la humedad, las lluvias, el frío, la suciedad, los suministros de electricidad y agua, los sistemas de alcantarillado, la evacuación de desechos -foco de infecciones de alto riesgo- y el mobiliario. Los gastos derivados de los problemas relacionados con estas deficiencias en infraestructura -así como con la falta de material escolar- son sufragados por organizaciones ajenas al Estado o por los mismos profesores de la escuela en el caso de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*.

El alumnado presenta edades comprendidas entre los 5 y los 17 años y vive sometido a unas condiciones socio-vitales extremadamente duras. Compatibilizan jornadas de trabajo con el estudio en la unidad educativa, muchos de ellos viven solos y otros se hacen responsables de sus hermanos con sólo siete o diez años de edad. El esfuerzo resultante del trabajo que desarrollan fuera de la unidad educativa, la asistencia a la escuela, la vida en soledad y la falta de alimento provocan en el alumnado altos niveles de desnutrición, problemas en el crecimiento y contracción de enfermedades, lo que termina traducándose en absentismo y falta de promoción escolar. Hasta el pasado año, los educandos recibían dos raciones de comida donadas por el Estado: el

---

<sup>12</sup> Escritor, poeta y dirigente indígena de nacionalidad kichwa-otavalo. Es Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar, de la que actualmente es profesor.



desayuno y el almuerzo escolar. En la actualidad, tras la supresión del segundo, la ingesta se ha reducido a una sola toma diaria, lo que supone un considerable gravamen de la salud de estos niños si tenemos en cuenta sus necesidades nutricionales en esta etapa del crecimiento, la intensa actividad a la que se someten a diario, las condiciones ambientales en las que viven y la desnutrición con la que cuentan de partida.

A nivel educativo, los libros y materiales con los que trabaja el alumnado aparecen en lengua castellana y no en lenguas maternas. El kichwa, en el caso de las dos unidades educativas, sólo es entendido como una materia más en el proceso de instrucción –aunque tiene menos *pensum* curricular que otras materias, por ejemplo la de Matemáticas- y no como la lengua vehicular del conocimiento, como sí lo es el castellano. Asimismo, en la *Amauta Ñampi*, donde existen alumnos de siete nacionalidades distintas y que hablan siete lenguas distintas, sólo se enseña –de manera muy rudimentaria- el kichwa y son obviadas las seis lenguas restantes.

Todo el material curricular está integrado por contenidos, mensajes e ilustraciones que nada tienen que ver con la realidad de los alumnos a los que supuestamente va dirigido. La mayoría de los niños se identifica con su comunidad y desconoce “eso llamado Ecuador” que aparece en los textos. Asimismo, a pesar del abismo entre el mundo transmitido desde el material curricular y el propio mundo de los alumnos, cada vez se observa una mayor incorporación de elementos y lógicas occidentalizantes en la conducta de los mismos -fundamentalmente en la forma de vestir y en el uso del lenguaje-.

La formación de los docentes de ambas unidades educativas es exclusivamente hispana, por lo que desconocen las claves de la cultura andina, así como la lengua kichwa. No obstante, algunos de los profesores de la *Amauta Ñampi*, por su ascendencia, sí conocen la lengua kichwa y algunos de los principios de las cosmovisiones indígenas. De acuerdo con los preceptos legislativos establecidos, los docentes deben realizar la alfabetización del alumnado en lengua materna, pero el Estado no les dota de los recursos necesarios para tal fin. Esto les obliga a buscar por cuenta propia recursos educativos en lengua indígena disponibles en internet – como hemos venido insistiendo, de fiabilidad pedagógica bastante cuestionable- o a realizar cursos que deben costearse personalmente. Todo ello hace que el proceso se desarrolle a la inversa: el profesor aprende la lengua en la que supuestamente debe alfabetizar a través de los alumnos, cuando debería ser él mismo el que conociera la lengua y desarrollara el proceso de enseñanza a través de ésta.

Los discursos del profesorado en relación a la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) son ambivalentes en el caso de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*: por un lado, defienden su adscripción al Ministerio de Educación para evitar nombramientos informales de profesores indígenas y por otro, critican el vaciamiento de la propia Educación Intercultural Bilingüe desde la pérdida de autonomía de la DINEIB. Lo mismo ocurre en el caso de los padres, quienes valoran la educación de sus hijos en lengua indígena, pero sin embargo, colocan en segundo plano la educación de sus hijos en cosmovisiones propiamente andinas, a la vez que otorgan más importancia al aprendizaje del inglés que al de la lengua materna como vía de profesionalización de sus hijos. En el caso de la *Amauta Ñampi*, ésta se declara abiertamente una institución en contra de la pérdida de autonomía de la DINEIB y reconoce que su conversión en Secretaría del Ministerio de Educación se ha traducido en una pérdida de su derecho a desarrollar una educación verdaderamente intercultural y bilingüe desde las lógicas educativas de las nacionalidades amazónicas del Ecuador, basadas en la promoción flexible y al aprendizaje por unidades.

Después del análisis efectuado, concluimos en la existencia de una falta de correspondencia entre los discursos y las prácticas en materia de Educación Intercultural Bilingüe, materializados en la generación de permanentes contradicciones que paralizan la construcción de un Estado intercultural y plurinacional como se establece en la Constitución de la República y que obvian la efectivización del derecho de los pueblos y nacionalidades a tener una educación con pertinencia idiomática y cultural.

La estrategia base es afirmar en el discurso para negar en la práctica, a partir de donde, en nombre de la interculturalidad, la plurinacionalidad y una errónea concepción y traducción al castellano del *Sumak Kawsay* -como Buen Vivir- se generan procesos educativos homogeneizantes que reproducen un Estado homogeneizado, en el que las identidades diversas *otras* cada vez tienen mayores dificultades de sobrevivencia. Estas relaciones de colonialidad son las que la interculturalidad como paradigma y proyecto político pretende dinamitar, colocando en el centro del proceso de interculturalización educativo el énfasis en lo propio. Sin embargo, el arraigo de la institución escolar a la pedagogía nacionalizante del Estado, obstaculiza la afirmación en lo propio para colocar en su lugar la identificación con lo mestizo, de aquí que la interculturalización del sistema educativo nacional y la construcción de un Estado plurinacional desde sus bases mismas se convierta en una tarea imposible, en beneficio de la generación de procesos de uniformización cultural y de la asimilación de las minorías étnicas a las lógicas de la mayoría dominante.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.

Aikman, S. (1997). "Intercultural Education in Latin America". En Coulby, D. y Gundara, C. (eds.). *World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*. Londres: Kogan.

Ayala, E. (2008). *Historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional

Barnach-Calbó, E. (1997). "La nueva educación indígena en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 13-33.

Bretón, V., Cortez, D. y García, F. (2014). "En busca del Sumak Kawsay". *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, nº. 48, pp. 9-24. Quito: FLACSO Ecuador.

Bretón, V. (2009). "La deriva identitaria del movimiento indígena de los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia". En Martínez, C. *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: FLACSO Ecuador-Ministerio de Cultura.

Constitución del Ecuador (n. d.). Extraída el 10/3/2013 desde <<http://www.utelvt.edu.ec/NuevaConstitucion.pdf>>.

Cortez, D. (2013). *La construcción social del Buen Vivir (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida*. Quito: s/e.

Dávalos, P. (2002). *Movimiento indígena ecuatoriano: La constitución de un actor político*. Quito: conaie.org.

Dietz, G. y Mateos, L. (2001). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Guerrero, A. & Ospina, P. (2003). *El Poder de la Comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO.

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.

Koldorf, A. (2010). *Multiculturalismo y diversidad: un debate actual*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Lalander, R. y Ospina, P. (2012). “Movimiento Indígena y Revolución Ciudadana en Ecuador”. *Cuestiones Políticas*. Vol. 28, n°. 48, pp. 13-50.

Luna, M. (2012). “En busca del sentido de la educación ecuatoriana”. En Ceballos, F., Jarrín, L., Milton, L y Cecilia, V. (eds.). *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación.

Macas, L. (2014). “Sumak Kawsay, la vida en plenitud”. En Hidalgo-Capitán, A-L., Guillén García, A. y Deleg Guazha, N. (eds.). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva y Cuenca: FIUCUHU.

Martín, E. (1998). “Multiculturalismo, Nuevos Sujetos Históricos y Ciudadanía Cultural”. En Martín, E. y De la Oja Sierra, P. (eds.). *Repensando la Ciudadanía* Sevilla: Fundación El Monte.

Martín, E. y Rodríguez, M. (2014). “La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas”. *Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Mato, Daniel (2009). “Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos”. En Mato, D. (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESAL-UNESCO.

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social del Ecuador (n. d.). Extraído el 10/IX/2014 desde <<http://www.desarrollosocial.gob.ec/sistema-integrado-de-indicadores-sociales-del-ecuador-siise-2/>>.

Montaluisa, L. (1990). “La educación intercultural bilingüe en el Ecuador”. En Yánez, C. *La educación indígena en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.

Moreno, I. (2001). *Mundialización, Globalización y Nacionalismos: la Quiebra del Modelo de Estado-Nación. Estado Constitucional y Globalización*. México: Universidad Autónoma de México.

Morocho, M. (2012). “Sumak Kawsay/Buen Vivir: Educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano”. En Ceballos, F., Jarrín, L., Milton, L y Cecilia, V. (eds.). *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación.

Roosens, E. (1989). *Creating ethnicity: the process of ethnogenesis*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Stavenhagen, R. (1997). “Los derechos indígenas en el sistema internacional. Un sujeto en construcción”. *Revista IIDH*, núm. 26, pp. 81-103.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB-Abya-Yala.