

Anita Krainer y Martha Guerra

Interculturalidad y educación. Desafíos docentes

FLACSO Ecuador



FLACSO
ECUADOR

© 2016 FLACSO Ecuador

Cuidado de la edición: Unidad Editorial de FLACSO Ecuador
Impreso en Ecuador, marzo de 2016
ISBN: 978-9978-67-459-8

Flasco Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro, Quito-Ecuador
Telf.: (593-2) 294 6800 Fax: (593-2) 294 6803
www.flasco.edu.ec

Krainer, Anita

Interculturalidad y educación : desafíos docentes /
Anita Krainer y Martha Guerra. Quito : Flasco Ecuador, 2016

xviii, 152 p. : cuadros, fotografías y mapas .-
(Serie Cuadernos de trabajo)

ISBN: 978-9978-67-459-8

INTERCULTURALIDAD ; EDUCACIÓN ; EDUCACIÓN
INTERCULTURAL ; FORMACIÓN DE DOCENTES ;
POLÍTICAS PÚBLICAS ; ECUADOR.

306 - CDD

Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
Enseñar exige saber escuchar.
Paulo Freire

Índice de contenidos

Siglas y acrónimos	XI
Presentación	XIII
Prefacio	XV
Agradecimientos	XVII
Introducción	1
Capítulo 1	
Las comprensiones de la interculturalidad	5
El concepto de interculturalidad en el Ecuador	18
La interculturalidad en el Ecuador, una visión desde los actores sociales	23
Capítulo 2	
Institucionalización de la interculturalidad en Ecuador	33
Interculturalidad en la Constitución el Plan Nacional para el Buen Vivir	37
Asamblea Nacional: Ley Orgánica de Educación Intercultural	41
Educación intercultural para todas las personas	45

Capítulo 3	
De la teoría a la práctica	51
Educación y formación docente.	51
Educación e interculturalidad en Tungurahua	70
Educación e interculturalidad en el Azuay	82
Educación e interculturalidad en la provincia del Cañar	89
Educación intercultural en Pastaza.	95
Etnoeducación.	112
La Universidad Nacional de Educación, una apuesta para la formación docente.	126
 Capítulo 4	
Reflexiones finales	129
Sobre el concepto de interculturalidad (construcción histórica)	130
Sobre la comprensión institucional de la interculturalidad	132
Sobre las políticas públicas de educación intercultural	136
Sobre la puesta en práctica de la interculturalidad en la formación docente y el proceso educativo	138
 Referencias	141
 Índice de tablas	
Tabla 2.1. Distribución de distritos y circuitos por jurisdicción educativa	48
Tabla 3.1. Institutos pedagógicos interculturales bilingües del Ecuador.	56
Tabla 3.2. Docentes y estudiantes del sistema educativo en el periodo 2012-2013.	60
Tabla 3.3. Indicadores de pobreza en la provincia de Tungurahua	71
Tabla 3.4. Autoidentificación de la población por cultura y costumbres en Tungurahua.	71
Tabla 3.5. Principales pueblos indígenas de Tungurahua.	71
Tabla 3.6. Educación de la población en Tungurahua.	72

Tabla 3.7. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en Tungurahua	73
Tabla 3.8. Indicadores de pobreza de la provincia del Azuay	83
Tabla 3.9. Autoidentificación de la población por cultura y costumbres en Azuay	83
Tabla 3.10. Principales pueblos indígenas del Azuay	83
Tabla 3.11. Educación de la población en la provincia del Azuay (%)	84
Tabla 3.12. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en la provincia del Azuay	85
Tabla 3.13. Indicadores de pobreza de la provincia de Cañar	90
Tabla 3.14. Autoidentificación de la población por cultura y costumbres en el Cañar	90
Tabla 3.15. Principales pueblos indígenas del Cañar.	90
Tabla 3.16. Educación de la población en la provincia del Cañar (%)	91
Tabla 3.17. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en Cañar.	92
Tabla 3.18. Indicadores de pobreza de la provincia de Pastaza.	96
Tabla 3.19. Población de Pastaza según autoidentificación por cultura y tradiciones	96
Tabla 3.20. Principales pueblos indígenas de Pastaza	97
Tabla 3.21. Educación de la población en la provincia de Pastaza (%)	98
Tabla 3.22. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en Pastaza.	98
Tabla 3.23. Indicadores de pobreza en las provincias de Carchi e Imbabura	117
Tabla 3.24. Autoidentificación de la población por cultura y costumbres en Carchi e Imbabura	118
Tabla 3.25. Educación de la Población en Carchi e Imbabura (%).	119
Tabla 3.26. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en Carchi e Imbabura	120

Índice de mapas

Mapa 1. Lugares en los que se desarrollaron los estudios de caso.	52
Mapa 2. Provincia de Tungurahua	70
Mapa 3. Provincia del Azuay	82
Mapa 4. Provincia del Cañar	89
Mapa 5. Provincia de Pastaza	95
Mapa 6. Provincia del Carchi	116
Mapa 7. Provincia de Imbabura	117

Índice de gráficos

Gráfico 3.1. Pueblos y nacionalidades de origen de los maestros en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para el período 2012-2013	61
---	----

Índice de fotografías

Docentes del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca	31
Estudiantes de Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe	50
Formación docente.	69
Estudiantes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Chibuleo-Tungurahua.	81
Estudiantes de la escuela de práctica del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac en Cañar	94
Estudiantes de la Unidad Educativa Amawta Ñampi en Pastaza	112
Estudiantes del colegio Técnico Valle del Chota	126

Siglas y acrónimos

AMIE	Archivo Maestro de Instituciones Educativas
CE	Centro Educativo
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CEDED	Centro de Desarrollo de la Docencia
CES	Consejo de Educación Superior
CIM/GIZ	Cooperación alemana
CODENPE	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONFENIAE	Confederación de las Nacionalidades Indígenas Amazónicas del Ecuador
CRE	Constitución de la República del Ecuador
DEI	Departamento de Estudios Interculturales
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DIPEIB-T	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Tungurahua
DIPEIB-P	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIFC	Educación Infantil Familiar Comunitaria

FECONI	Federación de Comunidades Negras de Imbabura
FENOCIN	Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras
FDA	Fondo de Desarrollo Académico
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
ISPED	Institutos Superiores Pedagógicos
ISPEDIB	Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe
ISPEDIB-C	Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos
LGBT	Lesbianas Gays Bisexuales y Transexuales
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organismo No Gubernamental
PEA	Población Económicamente Activa
PNBV	Plan Nacional del Buen Vivir
SENESCYT	Secretaría Nacional Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SENPLADES	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
SINEIB	Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
SIISE	Sistema Integrado de Indicadores Sociales
UEM	Unidades Educativas del Ministerio
UNAE	Universidad Nacional de Educación
UTA	Universidad Técnica de Ambato

Presentación

La educación entendida como herramienta emancipadora, de transformación y cambio social, en el Ecuador apoya la construcción de un Estado plurinacional e intercultural para la consecución del *buen vivir*. Así concebida, plantea desafíos en muchos ámbitos, desde el desmontaje de estructuras mentales, fruto de una educación occidentalizada que privilegió la formación disciplinar y fragmentada, hasta el diseño de instituciones en las que se integran sistemas de conocimientos que respondan a la complejidad de la realidad. La educación intercultural, en este contexto, ofrece la oportunidad de transformar el sistema educativo adoptando una postura crítica frente a las lógicas hegemónicas, los prejuicios y la discriminación de lo diferente o de las personas diferentes.

El eje de la reflexión de este libro es la interculturalidad en tanto proceso de diálogo entre culturas, que fortalece la identidad, promueve la recuperación de la memoria histórica y la eliminación de jerarquías en un nuevo entorno de aprendizaje.

La obra monográfica *Interculturalidad y educación. Desafíos en la formación docente* se concentra en la problemática de la construcción del Estado intercultural ecuatoriano, específicamente en el sector educativo. Para ello, las autoras analizan las formas en que se comprende la interculturalidad dentro de las instituciones del sector educativo y cómo esos conceptos se traducen en políticas públicas. Tratan de cerca los procesos de formación docente, puesto que maestros y maestras están a cargo de reproducir los esfuerzos de transformación social y volver cotidiana la práctica intercultural.

Las reflexiones y el análisis se basan en los resultados de la investigación que se realizó durante el proceso de transición hacia el “Nuevo Modelo de Gestión Educativa” llevado adelante por el Ministerio de Educación del Ecuador desde el año 2010, y la reestructuración del Sistema de Educación Superior a cargo de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, SENESCYT. La investigación cubre la experiencia de varias instituciones de educación superior, en la formación y práctica docente, en las provincias de Pastaza, Azuay, Cañar, Tungurahua, Imbabura y Carchi. Contrastando los datos estadísticos con las prácticas en las aulas, las autoras evidencian los avances y retos de la educación intercultural en el Ecuador. A través de los testimonios de docentes y actores del sistema educativo plantean los problemas de desigualdad, poder, acceso a recursos, prejuicios, esencialismo cultural, entre otros, así como su lucha y su esperanza por hacer de la educación un espacio de liberación y humanización.

Con esta investigación FLACSO Ecuador motiva a que investigadores e investigadoras que trabajan en el tema de la interculturalidad profundicen la discusión que este libro descubre. Es, además, una invitación a todas las personas que consideran posible construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Juan Ponce Jarrín
Director de FLACSO Ecuador

Prefacio

El objetivo de la obra consiste en identificar la problemática del Estado intercultural ecuatoriano, específicamente en el sector educativo. Para ello se analizaron las formas en que las instituciones de este sector comprenden la interculturalidad y cómo esos conceptos se traducen en políticas públicas. De manera particular hubo un acercamiento a los procesos de formación docente, pues maestros y maestras están a cargo de la reproducción de los esfuerzos de transformación social y de tornar cotidiana la práctica intercultural.

Las reflexiones se basan en los resultados de la investigación que se realizó durante el proceso de transición hacia el Nuevo Modelo de Gestión Educativa llevado adelante por el Ministerio de Educación del Ecuador desde 2010, y la reestructuración del Sistema de Educación Superior a cargo de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT). La investigación se desarrolló en dos años y en dos fases. La primera estuvo encaminada a identificar las diversas formas de entender la interculturalidad y construir políticas públicas; se la realizó a través de investigación bibliográfica y cualitativa en instituciones estatales, de apoyo y organizaciones de la sociedad civil. Entre estas se pueden mencionar el Ministerio de Educación, la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza y de Tungurahua, la SENESCYT, el Consejo de Educación Superior (CES) y académicos, académicas y dirigentes de organizaciones de la sociedad civil. La segunda fase buscaba evidenciar las formas en que las políticas públicas se instrumentalizan en la práctica do-

cente, a través de estudios de caso en instituciones de educación superior, escuelas de práctica docente y colegios de educación básica y bachillerato en los que se desarrollan proyectos alternativos de educación como la educación intercultural y la etnoeducación.

Los estudios de caso se realizaron en las provincias de Pastaza, Azuay, Cañar, Tungurahua, Imbabura y Carchi. En Pastaza participaron el Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos y la Escuela Amauta Ñampi. En el Austro se revisó el caso del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca, en Azuay, y se realizó la observación y entrevistas en el Instituto Superior Intercultural Bilingüe Quilloac, en Cañar. En Tungurahua se visitó la Universidad Técnica de Ambato (UTA) y la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Chibuleo. En Carchi e Imbabura hubo la oportunidad de conocer la experiencia de etnoeducación de la población afrochoteña en los colegios 19 de Noviembre, en la parroquia la Concepción, y Valle del Chota, en la parroquia Ambuquí, comunidad de Carpuela.

Las diversas formas de acercamiento a la temática, el trabajo de campo, la investigación documental y la consulta especializada permitieron elaborar este libro con el que se pretende profundizar el debate sobre interculturalidad en el Ecuador y evidenciar los avances y retos de la educación intercultural en el país.

Agradecimientos

Queremos agradecer el apoyo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, que a través de una beca del Fondo de Desarrollo Académico (FDA) hizo posible el desarrollo de la investigación cuyos resultados se presentan en este libro. También agradecemos la colaboración de la Cooperación Alemana (CIM/GIZ) durante el período de junio de 2011 a mayo de 2012.

Agradecemos de manera especial a quienes participaron en las diferentes etapas del proceso. En primer lugar a María Fernanda Mora, investigadora del Laboratorio de Interculturalidad, y a becarias y becarios: Carolina Guerrero, Yuri Guandinango, Daniel de la Fuente, Verónica Barroso y Byron Jiménez, estudiantes de la maestría en Estudios Socioambientales. También las contribuciones de Verónica Santafé, Sara Gómez, Claudia López, Christina Korak, Luis Medina, Natalia Buitrón, Gretel Navas, Juan Pineda, Carolina Garzón, Marcela Hidalgo y Rodrigo Ante. Sus aportes fueron fundamentales para culminar con éxito la investigación y el libro que ahora presentamos.

Agradecemos a las autoridades, maestras y maestros que nos abrieron las puertas de sus instituciones y nos permitieron conocer sus experiencias en torno a la educación intercultural, etnoeducación y formación docente, de manera particular a Felipe Aguilar, Pedro Solano, Piedad Vargas, Silvia Aragón, Luis Amoroso, Iván Pabón y Barbarita Lara. Así mismo, agradecemos el aporte de instituciones públicas relacionadas con el sector educativo, como fue el caso del Ministerio de Educación, la SENESCYT y

el CES y lo que fueron la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza y de Tungurahua.

Además, es necesario mencionar las reflexiones de la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN) y de académicos y académicas sobre interculturalidad, educación y etnoeducación.

Introducción

En 2008 el Ecuador decidió construir “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*”, como compromiso con el presente y el futuro. Por ello el “Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (Constitución del Ecuador 2008).

Ese nuevo paradigma, esa nueva forma de convivencia no puede conseguirse sin un proceso educativo liberador, que sienta las bases del cambio sobre la conciencia de cada ser humano. Este proceso se denomina en la actualidad educación intercultural, la cual ya no está restringida al sector indígena, sino que ha adquirido una connotación nacional. Su implementación ha abierto la oportunidad a la construcción de una nueva sociedad; sin embargo, un estudio realizado en 2010 por el Laboratorio de Interculturalidad de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Ecuador) evidenció las debilidades conceptuales respecto a la comprensión de la interculturalidad. La confusión en torno a las definiciones de los términos de multiculturalidad e interculturalidad desemboca en un accionar disperso por parte de las autoridades encargadas de la construcción de políticas públicas. Además, resulta difuso para los diferentes actores responsables de la educación (instituciones educativas, padres de familia, comunidad, etc.), por lo que la puesta en práctica de la interculturalidad se vuelve un reto difícil de cumplir.

La construcción de un Estado intercultural requiere una transformación profunda de los valores de la sociedad y del Estado/gobierno. La educación juega un rol fundamental en la consecución del cambio; por ende es necesario que quienes forman parte de los sectores que toman decisiones y elaboran las políticas públicas conozcan y manejen, de manera adecuada, los conceptos de aquello que se quiere consolidar. Esto es posible a través de políticas públicas eficientes, oportunas y, sobre todo, factibles de llevar a la práctica en las instituciones educativas. Así mismo, es trascendental el aporte de docentes, mujeres y hombres como facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que están a cargo de plasmar en las nuevas generaciones valores interculturales y de apoyar en la construcción de nuevos conocimientos.

La problemática señalada impulsó la investigación “Construyendo interculturalidad desde el sector educativo en el Ecuador. La importancia de la formación docente”, cuyo objetivo fue conocer y analizar cómo se construye el Estado intercultural ecuatoriano en el sector educativo; los objetivos específicos consistieron en:

Identificar el proceso histórico de la construcción del concepto de interculturalidad en el Ecuador desde la década de los noventa.

Identificar cómo se entiende el concepto de interculturalidad en las diferentes instituciones estatales, centrales y seccionales, relacionadas con el sector educativo.

Analizar el proceso de construcción de la política pública intercultural en el sector educativo desde la Constitución de 2008.

Identificar cómo se instrumentaliza la política pública educativa intercultural en los procesos de formación docente.

A partir de la investigación se espera aportar al proceso de puesta en práctica del concepto de interculturalidad en el sector educativo, en los ámbitos nacional y provincial. También acompañar la formación de investigadores e investigadoras jóvenes, sensibles a temas interculturales.

La hipótesis que orientó el estudio sostuvo que la heterogeneidad en la comprensión del concepto de interculturalidad y su inserción en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), junto con la falta de herramientas prácticas para la formación docente, dificultan la construcción de

un Estado intercultural. En cuanto al aspecto metodológico, el trabajo de investigación se desarrolló utilizando una diversidad de técnicas y herramientas relacionadas con el análisis documental, la investigación cualitativa, los estudios de caso y formas alternativas de devolución de la información como talleres, con maestras y maestros que participaron en el proceso.

A partir del análisis documental se desarrollaron el marco teórico y el contexto de la investigación. Se distinguieron las principales líneas teóricas en torno a la interculturalidad, así como la estructuración de un estado de la situación a partir de documentos normativos, técnicos e institucionales entre los que se pueden mencionar la Constitución Política de la República del Ecuador 2008, el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013, desarrollado por la SENPLADES (2009), la LOEI, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), las actas de los debates de la Asamblea Constituyente y de la Asamblea Nacional relacionados con la educación e interculturalidad. También se analizaron el diseño curricular de la formación docente de las instituciones que participaron en el estudio, el material didáctico, el Modelo del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (SINEIB), el Rediseño Curricular para la formación de profesores de educación básica Intercultural Bilingüe del Nivel Superior Tecnológico, la Propuesta de Etnoeducación como proceso de educación propia del Pueblo Afroecuatoriano, la Propuesta de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) para la construcción de un Estado Plurinacional, etc.

La información cualitativa se recogió a través de entrevistas¹ abiertas y semiestructuradas que permitieron un acercamiento a las diversas formas de comprensión del concepto de interculturalidad en el Ecuador. Estas se realizaron a funcionarios y funcionarias de instituciones públicas relacionadas con la construcción e implementación de las políticas públicas en el sector educativo como la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), el Ministerio de Educación, la SENESCYT, el CES, etc.

El trabajo de campo se realizó en seis provincias del Ecuador: Pastaza, Azuay, Cañar, Tungurahua, Carchi e Imbabura. En Pastaza, parroquia Canelos, se visitaron y analizaron las experiencias del Instituto Superior

1 Un listado de las entrevistas realizadas se encuentra al final de las referencias.

Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos (ISPEDIB-C) y su escuela de prácticas Agustín María León, mientras que en el Puyo se visitó el Centro Educativo Amauta Ñampi (CE Amauta Ñampi) de educación básica y bachillerato. En Tungurahua se realizó la visita a la Universidad Técnica de Ambato (UTA) y a la Unidad Educativa Chibuleo. En Azuay se hizo un acercamiento a los programas de formación docente desarrollados por la Universidad de Cuenca y su Departamento de Estudios Interculturales. En Cañar se visitó el Instituto Intercultural Bilingüe Quilloac.

Con respecto al tema de etnoeducación, se realizó un acercamiento a la actividad educativa en el Valle del Chota. Allí se conocieron las experiencias de maestras y maestros de dos instituciones educativas, y la función que cumplen las escuelas de tradición oral como responsables de la recopilación de la sabiduría del pueblo afroecuatoriano.

Capítulo 1

Las comprensiones de la interculturalidad

Con el ánimo de enriquecer la discusión planteada más adelante es importante definir algunos conceptos que se presentan a lo largo de la investigación. Estos constituyen el escenario en el cual la noción de interculturalidad se inserta en las dinámicas sociales. Los conceptos determinan, en muchos casos, formas de implementación de la política pública o procesos pedagógicos, en el caso de la educación. Por lo tanto, es fundamental revisarlos para, de este modo, aportar a la deconstrucción de ideas preconcebidas y apuntalar acciones de reconstrucción de entendimientos cada vez más críticos y emancipadores.

Para pensar la interculturalidad en Latinoamérica, de manera particular en el Ecuador, es indispensable deconstruir las formas dominantes de entender conceptos como la cultura, redimensionar la identidad y comprender los momentos en que se apela a la etnicidad. Esto debido a que han sido las formas hegemónicas las que construyen el imaginario sobre los otros e impiden plantear cambios profundos con respecto al Estado y la democracia (Viaña 2008, 298). En este sentido, se indagan las nociones tradicionales sobre conceptos como cultura, identidad, etnicidad, interculturalidad, etnoeducación y educación intercultural, y las comprensiones actuales a partir de las experiencias de maestros y autoridades.

Para comenzar, la cultura tradicionalmente se ha concebido como el conjunto de prácticas, valores y principios que guían y rigen a una sociedad. Para Viaña (2010) la concepción occidental de la cultura de Hegel, que consiste en contraponer la idea de cultura a la de naturaleza, es la

matriz de una visión monocultural y universal que ha dificultado el entendimiento entre los diversos:

Aquí están el Perú y Chile... que sin embargo no son apropiados para convertirse en países de cultura... (Tenían) una cultura natural, que había de perecer tan pronto como el espíritu se acercara a ella. América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Los indígenas, desde el desembarco de los europeos, han ido pereciendo al soplo de la actividad europea. En los animales mismos se advierte igual inferioridad que en los hombres (Hegel citado en Viaña 2010, 21).

Más adelante Taylor (1871), con base en la misma tradición filosófica, construye una de las definiciones más difundidas: “Cultura o Civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos” (Taylor citado en Viaña 2010, 26).

En Europa y los Estados Unidos predominaban las ideas raciales. Frente a esas concepciones la antropología demostró la completa autonomía entre lo físico y lo cultural. Ninguna cuestión genética puede explicar las diferentes cosmovisiones, mitos, celebraciones, ideologías y rituales de la humanidad. Esa heterogeneidad es cultural y la cultura no se lleva en la sangre, se aprende en la vida social.

Según Viaña la idea de la cultura como algo que no es naturaleza, ha resultado en una comprensión de la cultura como una estructura social estable y regular que impediría la comprensión de otras lógicas de construcción social. En este sentido menciona que Malinowsky al relacionar la definición de Taylor con la función social de Durkheim, elaboró una visión prescriptiva y normativa en la que el fin era conocer cómo funcionan las culturas para el mantenimiento del orden social, antes que comprender los procesos de transformación (Viaña 2010).

A partir de las definiciones simbólicas, la corriente estructuralista de Lévi-Strauss, ayuda a entender la cultura como un sistema de signos producidos por la actividad simbólica de la mente humana. En consecuencia, la cultura será un mensaje que puede ser decodificado tanto en sus contenidos como en sus reglas (Lévi-Strauss 1987). En contraposición a la

corriente estructuralista Clifford Geertz (2001, 5) señala que la cultura es un sistema de símbolos, cuyo conocimiento no es posible: “La cultura suspende al hombre en unas tramas de significación, por consiguiente, su análisis no es posible buscando leyes sino creando interpretaciones en búsqueda de su significado”. El encargado de abordar la cultura desde una perspectiva relativista fue Franz Boas (1964), quien introdujo la idea de pluralidad cultural, según la cual no solo era importante la cultura en singular, sino también el estudio de culturas específicas, las cuales eran solo comprensibles a partir de su historia.

Al tomar como base el relativismo de Boas y los diversos criterios sobre cultura que se han construido en otros contextos históricos y de poder, se vuelve necesario debatir en el contexto latinoamericano. A decir de Viaña (2010), la cultura se construye asumiendo postulados de la cultura universal y del evolucionismo social, que se han constituido en una “simple deglución por parte del Estado y la cultura dominante de las demás formas civilizatorias” (Viaña 2010, 21). Entre los intentos por construir propuestas de abordaje de la cultura en el contexto latinoamericano aparecen aportes como los de Moya y Moya (2004), quienes mencionan que:

La cultura es un modo de vivir y de pensar de un pueblo configurado con base en sus experiencias particulares de relacionarse con la naturaleza y con los seres humanos. Involucra todas las expresiones materiales y no materiales. (...). La cultura implica tener una forma de residencia, un tipo de parentesco, una forma de concebir el espacio y el tiempo, una forma de interpretar el mundo, etc. (...). Adicionalmente, la cultura es un sistema de símbolos, que expresa la racionalidad colectiva (Moya y Moya 2004, 161).

La cultura entonces no es algo estático, sino que se caracteriza por la producción que el ser humano hace de sus experiencias internas y, sobre todo, externas. Es decir, que en estas perspectivas las relaciones son indispensables.

Un testimonio de un maestro kichwa muestra la dinámica de la cultura en la cotidianidad:

La cultura es cambiante, por ejemplo, en los kichwas antes andaba la mujer con su ashanga atrás, un hijo adelante, otro en la mano, el marido solo con

su escopeta, la mujer bien cargada y no le ayudaba, esto estamos viendo que ya cambió, antes era así como andabas en selva, porque había tigres, entonces tenía que estar preparado, pero ya no hay tigres, ahora hay calles, entonces cambió, ellos tienen que ayudar a cargar (...). Ahora es el marido el que carga el canasto de yuca (PE01, entrevista).

Entonces se evidencia cómo la cultura se adapta para responder a las nuevas realidades y la relación con el ambiente. Por otro lado se remarca que no hay que “caer en el folclor, la cultura no es solo el baile, la música y la vestimenta, la cultura es toda una lógica que está detrás de la lengua y el pensamiento” (QC02, entrevista personal).

En la aproximación al debate de cultura se destacó la superación de este concepto como estático y contrapuesto a la naturaleza, para proponer relativizarlo y contextualizarlo. Así mismo, se destacó la característica relacional que permite entender la importancia de la interculturalidad. Sin embargo, salta a la luz una preocupación en torno a la dinámica de las relaciones, ¿cómo una cultura entra al juego de las relaciones culturales y no se pierde ante otra? En busca de una respuesta a esta preocupación se propuso abordar la identidad como otro concepto necesario en este debate teórico.

A decir de Grimson (2011, 145), para entender cultura e identidad es necesario despejar dos creencias. La primera tiene que ver con vincular identidad con raza y territorio, “es necesario desnaturalizar la noción de que allí donde hay un color de piel o un origen común hay siempre una cultura y una identidad compartida”. La otra creencia consiste en tratar la identidad como sinónimo de cultura:

En una primera distinción lo cultural alude a las prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados, mientras que lo identitario refiere a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos. El problema teórico deriva del hecho, empíricamente constatable, de que las fronteras de la cultura no siempre coinciden con las fronteras de la identidad (Grimson 2011, 138).

Para Espinosa (2000), la categoría ‘identidad cultural’ aplicada a los grupos humanos del continente americano puede ser abordada desde dos enfo-

ques: el de la Antropología Cultural, que trata el fenómeno identitario como un proceso subjetivo, y el de la Filosofía de la Cultura Latinoamericana, que la concibe como un hecho objetivo.

La identidad cultural desde el punto de vista de la Antropología constituye un tipo de identidad social que tiene que ver con la toma de conciencia de miembros de un grupo acerca de sus diferencias culturales. Al contrario, la Filosofía de la Cultura Latinoamericana, que se desarrolló a partir de la reflexión del problema de la autenticidad, piensa la identidad como un hecho objetivo, por cuanto la relaciona con el modo propio del ser (Espinosa 2000, 11). Tanto desde Grimson (2011) como desde Espinosa (2000) se puede considerar que la identidad es un elemento cohesionador de un grupo humano, que se caracteriza por su dinámica y requiere que se identifique un punto referencial desde el cual el grupo construirá su identidad. A este punto Echeverría (2010) define como identidad arcaica:

La identidad arcaica fue originada en un momento inicial que se define como un primer episodio de trans-naturalización, la identidad es un hecho formal, el compromiso concreto de un sujeto consigo mismo que solo se constituye como tal precisamente en torno a él; un hecho formal que solo puede permanecer en la medida en que está siendo reconfigurado, ya sea día a día o en ocasiones extraordinarias, es decir, en la medida en que está siendo transformado a lo largo de la historia (Echeverría 2010, 150).

Castells (1998), desde otra perspectiva, propone que la identidad cultural es una construcción que no necesariamente surge del interior de una cultura, ya que existen actores que influyen en la construcción del contenido simbólico y el sentido –tanto una comunidad como los mismos agentes externos hacen la identidad. De ahí que para este autor es posible identificar tres tipos de identidad con base en su construcción y agentes: identidad legitimadora, de resistencia y de proyecto.

La identidad legitimadora es introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación. La identidad de resistencia es generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia. Finalmente, la identidad proyec-

to se evidencia cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad; al hacerlo buscan la transformación de toda la estructura social (Castells 1998, 30).

Con los diferentes aportes de los autores mencionados se puede decir que la identidad implica un constante devenir en los procesos de construcción de la misma identidad y en relación con otras identidades. Mas, como lo mencionan Mosonyi y Rengifo (citado en López 2009, 142), “Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones”.

Sobre la etnicidad, en el Ecuador se la reconoce como uno de los principales dispositivos de la lucha del movimiento indígena. A decir de Walsh (2009b) y Moya y Moya (2004), el movimiento indígena ecuatoriano, en tanto movimiento social, propone un discurso y prácticas reivindicatorias con base en la etnicidad, que lo distingue de otros grupos sociales. Para las autoras, este discurso ha tenido efectos positivos, ya que se ha sustentado en el reconocimiento de la diversidad sobre unas estructuras de poder coloniales.

Considerando otras perspectivas se puede observar el pensamiento de Touraine y Grimson, para quienes la etnicidad puede ser un arma de doble filo. Para Touraine (2006), la etnicidad aparece como un movimiento social crítico a la sociedad occidental que desplazaba a las minorías. Sin embargo, reflexiona sobre cómo muchas veces la etnicidad se instrumentaliza como una manera de ingresar a la modernidad antes que criticarla y proponer nuevas alternativas:

La etnicidad puede ser y con frecuencia lo es, el único principio de construcción de sí mismo para aquellos que, sobre todo cuando son inmigrantes, no pueden definirse por lo que hacen, ya que o son desempleados o están atrapados en actividades inferiores o marginales. Y los defensores del multiculturalismo tienen razón de ver en este repliegue sobre una identidad cultural, la única vía posible de construcción de sí mismo como actor social, capaz tanto de tomar iniciativas y de combatir como de participación o negociación, a condición de que este repliegue esté asociado a una con-

ciencia contestataria de la dominación o de la alienación sufrida (Touraine 2006, 291).

Autores como Grimson (2011) observan una paradoja en la utilización que los grupos sociales subalternos hacen de la etnicidad para politizar sus demandas:

(...) podría ser paradójico que esta pretensión se encamine en la lógica de la discriminación. Es decir, si la diferencia cultural se concibiera como un dato inmutable, con fronteras fijas que separan a ciertos grupos de otros. En esos casos, tanto quienes discriminan como quienes pretenden reconocer a esos grupos comparten el supuesto de que el mundo está dividido en culturas con identidades cristalizadas (Grimson 2011, 77).

Desde la perspectiva de Grimson, se correría el riesgo de invisibilizar a las personas, grupos y símbolos que atraviesan esas fronteras o la misma diversidad de cada cultura reivindicada. Por ejemplo, se puede reivindicar derechos de los grupos indígenas sin tomar en cuenta las diferencias existentes en el interior, relacionadas con género, edad, etc. En este punto se requiere reconocer que la lucha del movimiento indígena ecuatoriano no se limita a las demandas étnicas, sino que, a través de este reconocimiento se abordan también demandas de clase que, como lo dice Grimson (2011), no deben dejarse de lado.

Bello (2009) observa la importancia de integrar las demandas étnicas con las sociales:

(...) lo que hace el discurso de las demandas étnicas es resemantizar, en sus códigos, las luchas y demandas “tradicionales”, otorgándoles nuevos significados. El discurso étnico del territorio, por ejemplo, es una clara muestra de la integración y resemantización de la antigua demanda por tierra, solo que ahora la tierra a partir del discurso del territorio cobra un significado sociocultural, y no exclusivamente económico (Bello 2009, 69-70).

Con respecto a la multiculturalidad, se la entiende como una concepción nacida en el seno de la globalización como instrumento afín al sistema; tiene la función de controlar el conflicto social y brindar las condiciones

de estabilidad con el fin de impulsar el modelo de acumulación capitalista (Walsh 2002). Es un concepto que admite la tolerancia entre culturas e incorpora la diferencia pero la neutraliza y la vacía de significado efectivo (Zizek citado en Walsh 2002). La multiculturalidad como “una nueva cara del capitalismo y renovado proceso de dominación poscolonial.” La multiculturalidad además se aplica a una realidad de culturas migrantes dentro de una cultura nacional (Moya 2009).

La multiculturalidad ha sido criticada especialmente por “el optimismo superficial de una pretendida facilidad con la que se expone la posibilidad de la comunicación o del diálogo multicultural, suponiendo ingenuamente (o cínicamente) una simetría inexistente en la realidad de los argumentantes” (Dussel 2005, 12). Viaña (2010) comparte esta concepción al cuestionar que la multiculturalidad se plantea como límite el reconocimiento de un relativismo cultural conservador, que apela al diálogo y el respeto de las culturas, a la coexistencia y la tolerancia, sin plantearse de manera crítica problemas relacionados con el desequilibrio en el poder o la desigualdad. Este tipo de comprensión de la diferencia desde un contexto monocultural y liberal domina en la actualidad y sirve para legitimar proyectos neoliberales de inclusión subordinada (Viaña 2010). Es a la que se le ha dado el nombre de interculturalidad.

Esta es la cara que han tenido muchas de las políticas públicas del Ecuador a partir de la Constitución de 1998. Desde entonces, con el nuevo rótulo de interculturalidad, se pretenden impulsar espacios de participación que son duramente criticados por las organizaciones sociales, la academia y el movimiento indígena, como se evidencia en el siguiente testimonio:

En la actualidad la interculturalidad es folklorizar, poniendo una oficinita pequeña con letreros en kichwa, en shuar, vistiéndoles a unos indígenas para que estén sentados allí frente a un escritorio y eso es interculturalidad (QA02, entrevista).

En estas circunstancias es necesario replantear el concepto de interculturalidad de acuerdo con los procesos de cambio que vive América Latina, para

no reproducir visiones o conceptos funcionales al sistema de dominación como pretexto de atenuarlo (Viaña 2010). Para hacerlo es indispensable reconocer que la interculturalidad se ha utilizado como un enfoque y estrategia sociopolítica desde finales de la década de los ochenta. Entró en el debate de la mano de la educación e inicialmente estuvo relacionada con las corrientes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la educación popular y la pedagogía del oprimido, corrientes que buscaban el cambio social tomando como punto de partida la educación y la comunidad. Sin embargo, la interculturalidad sufrió un proceso de instrumentalización que dio nombre a toda una serie de políticas estatales relacionadas con la diversidad cultural (Bello 2009).

El paso de la interculturalidad del campo social al político es una muestra de que esta debe involucrar al conjunto de la sociedad. Pero hay que diferenciar dos corrientes usadas para construir las comprensiones actuales de la interculturalidad. Una es la interculturalidad conservadora, llamada así por Viaña (2010), o funcional, como la denomina Walsh (2009); la otra es la interculturalidad crítica. Estas dos formas deben ser discutidas si se quiere dar paso a cambios desde el Estado y la democracia que permitan la construcción real del Estado plurinacional.

La interculturalidad conservadora, en un contexto monocultural y liberal, legitima proyectos, promueve el diálogo, la coexistencia y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría, la desigualdad social y cultural (Walsh 2009b). Esta visión reduce a la interculturalidad a “una especie de apego romántico o simpatía innata que deberían tener las diferentes culturas entre ellas, independientemente de sus condiciones históricas, del tiempo que están viviendo, de sus procesos internos” (Viaña 2010, 12). Además, se hace énfasis en la legalidad y los procedimientos y, por lo tanto, es un instrumento funcional al sistema.

Lo más grave de esta concepción de interculturalidad es que impide el avance hacia procesos reales de igualdad y de transformación, ya que trabaja a partir de la conciencia de las personas subalternas, creando la ilusión de igualdad entre los seres humanos (Viaña 2010). En este mismo sentido Estermann (2014, 350), articula, a la interculturalidad conservadora o funcional, el concepto de colonialismo, al que comprende como “la ideología

concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial” y “que abarca una serie de fenómenos que van desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar” y tienen como objeto la determinación y dominación de uno por otro.

En palabras de Moya (2009), la colonialidad no tiene problema en admitir la diversidad, ya que la utiliza para establecer un modelo único de relaciones sociales y económicas, que otorgó legitimidad universal a las relaciones coloniales tempranas. Estas se sostuvieron, después de la independencia formal, en un proceso de neocolonización o colonización interna (Moya y Moya 2004, 22), a través de “un imperialismo económico, una ocupación simbólica y mediática, un anatopismo filosófico y una alienación cultural cada vez más sutiles” (Estermann 2014, 350). Tanto la estrategia colonial como la neocolonial han tratado de eliminar la alteridad. Según Estermann (2014) la cultura hegemónica lo hace a través de la negación, la asimilación e incorporación. La negación se refiere a la negación de la humanidad del otro, quien es sometido a la humillación cultural, sexual y religiosa. Este acto fortalece la humanidad de uno mismo y de la civilización a la que pertenece. El otro es sometido a un proceso de asimilación forzada a través de un imperialismo, económico, educativo, cultural y religioso. Finalmente, en una suerte de canibalismo intelectual, el otro es incorporado. Es el acto final de la eliminación de la alteridad y la prueba histórica de la universalidad de la concepción occidental del ser humano.

Una variante de la incorporación, dice Estermann, es

la inclusión de los pueblos indígenas, sectores empobrecidos y marginados en el proyecto de la modernidad, la democracia formal y el mercado globalizado. El discurso de la ‘inclusión’, que a primera vista parece emancipador e intercultural, parte de una premisa de asimetría y dominación y de una actitud patriarcal y asistencialista. En el proceso de la inclusión siempre hay un sujeto activo que “incluye” y un objeto más o menos pasivo que es “incluido”. La meta de este proceso es una sociedad basada en un proyecto exógeno de ‘desarrollo’, ‘civilización’ y ‘bienestar’ que se traduce en la actualidad en términos de ‘modernidad’, ‘tecnología’, ‘participación’ y ‘consumo’ (Estermann 2014, 354-355).

Por lo tanto, la interculturalidad no es un tema que tiene que ver solo “con las minorías étnicas o el problema indígena, para de forma filantrópica incluir a los no incluidos en sus estados, democracias pactadas de las élites privilegiadas y lógicas liberales y monoculturales, en nombre de la modernidad y el desarrollo” (Viaña 2010, 41). La interculturalidad debe ser replanteada de modo que se convierta en herramienta crítica y emancipadora para “apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad (y diversidad) cultural-religiosa y género” (Estermann 2014, 357). La interculturalidad crítica implica desarrollar procesos que se inician desde abajo hacia arriba y que buscan la transformación social, “dirigidos a fortalecer lo propio (...), ampliar los espacios de lucha [de los subalternos] y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría y a impulsar cambios estructurales o sistémicos” (Walsh 2012, 34).

El fortalecimiento de lo propio (la identidad, la autoestima, los conocimientos/saberes científico culturales) ha sido entendido como un proceso precursor y necesario para una interrelación más equitativa (Walsh 2012). Pero este fortalecimiento, también desde una perspectiva crítica, es “la única manera de poder crecer desde la propia tradición es efectuar una crítica desde los supuestos de la propia cultura” (Dussel 2005, 21). Por lo tanto, es necesario ser autocríticos y localizarse ‘entre’ las dos culturas (la propia y la otra), para originar un pensamiento distinto y crítico. Este fortalecimiento de lo propio no se limita al ser humano como individuo, sino a la identidad colectiva (pueblos y nacionalidades) o a los ámbitos político y jurídico (Walsh 2012).

La interculturalidad, desde una perspectiva de transformación social, considera la composición de instituciones en igualdad de condiciones reales entre el monoculturalismo liberal y capitalista y las tendencias comunitarias de las culturas agrarias e indígenas. En este sentido nadie incluye a nadie, sino que se hacen posibles y equiparables varias formas de justicia, de organización política, de sociedad y de vida (Viaña 2010).

Las negociaciones e intercambios culturales en una vía múltiple permiten la construcción de espacios de encuentro no solo entre personas sino también entre sus saberes, sentidos y distintas prácticas (Torres 1994 citado en Krainer 2010; Walsh 2006, 24). La interculturalidad debe ser

considerada un proceso de construcción continuo de modos de pensar, estructuras e instituciones (Walsh 2006, 25-26) dentro de una sociedad. Esto implica la redefinición del carácter de la comunidad política y social en su conjunto (Bello 2009), no solamente desde el sector indígena como comúnmente se ha dado.

Otros pasos fundamentales son la construcción de relaciones de reciprocidad en el seno de la diversidad nacional, la visibilización de las lógicas de los pueblos andinos en torno a las formas de producción, las formas de relación con la naturaleza y sus estructuras sociales, económicas y políticas y la profundización en el conocimiento de las formas de organización campesina e indígena actuales, que podrían/deberían fundamentar un proceso social alternativo (Viaña 2010). Este requiere un doble esfuerzo. Por un lado la deconstrucción y cuestionamiento de la matriz cultural única y forma civilizatoria capitalista. Por otro, la concreción de los elementos estructurales económicos, políticos, sociales, culturales y simbólicos de una nueva matriz cultural y civilizatoria. Así, emergerá la cultura común, la cultura compartida o el núcleo común inventado como elemento de transformación desde los grupos subalternos. Solo así se puede hablar de un proceso de diálogo armónico y de respeto a lo diverso y múltiple (Viaña 2010).

La interculturalidad, por lo tanto, “no es un ente estático ni un fenómeno fáctico de una sociedad en un momento determinado, sino un proceso abierto e inconcluso que requiere de un esfuerzo histórico de largo aliento y un potencial utópico que encuentra su terreno de prueba en los campos político, económico y social” (Estermann 2014, 353). Este esfuerzo en el campo social, de manera específica en la educación, implica tomar en cuenta los procesos de reivindicación étnica de los pueblos que constituyen la región, el surgimiento de movimientos sociales y un contexto sociopolítico en constante transformación. Ello pone en evidencia nuevas demandas, no solo relacionadas con el acceso a la educación, sino también con una educación propia y diferenciada, de calidad, y con una escuela que no solo reconozca la diversidad, sino que sobre todo permita a sus actores seguir siendo diferentes (Prada y López 2009).

La etnoeducación y la educación intercultural “abrieron camino hacia la construcción de modelos educativos que expresan no solo la emergen-

cia de proyectos educativos ‘culturalmente adecuados’, sino de proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional” (Rojas y Castillo 2005, 59). Desde la década de los noventa algunos países latinoamericanos han introducido el concepto de interculturalidad dentro de sus lineamientos educativos con el objetivo de responder a los desafíos que exigen las nuevas sociedades frente al reconocimiento de la diversidad “(...) y promover –al menos desde el punto de vista declarativo– una convivencia democrática entre los diferentes grupos culturales” (Granda 2009, 78).

Para el caso del Ecuador, específicamente desde la Constitución de 2008, la interculturalidad se vuelve un elemento fundamental para la construcción del Estado plurinacional y la consecución de ‘buen vivir’, del *sumak kawsay*. El planteamiento de una transformación radical de la sociedad, de la institucionalidad y la forma de comprender la vida pone sobre la mesa de discusión el papel de educación como elemento/herramienta que apoyará esa transformación. El planteamiento de un sistema educativo intercultural, ya no solo para la población indígena y que atraviesa todos sus niveles, se constituye en una propuesta que, en función del enfoque de interculturalidad que se asuma, puede convertirse en un proceso emancipador y liberador que aportará a la consecución del Estado plurinacional o, por el contrario, podría apoyar el sostenimiento de las condiciones estructurales del Estado neocolonial.

Desde la perspectiva liberadora, la puesta en marcha de la educación intercultural para todos, debe partir de propuestas que permitan la interrelación de saberes y conocimientos de culturas originarias y occidentales o ‘interculturalidad epistémica’. Este concepto propone “enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no-moderno y local, al frente de la universidad y no temporalidad del conocimiento occidental” (Walsh 2005, 43) para hacer posible una nueva condición social del saber (Walsh 2005), y en el cual los intentos realizados se constituyen en un proyecto político para el conjunto de la sociedad y no solo para el movimiento indígena (Cholango 2011).

La formación docente, en este sentido, juega un papel fundamental, ya que son el docente y la docente quienes dirigen, orientan, y están en-

cargados de responder a los retos y desafíos de una educación diferente. Esta formación debe ser un proceso continuo e integral que acompaña y orienta el desempeño profesional y académico de maestras y maestros, pues tradicionalmente se ha ligado el desempeño de estudiantes, hombres y mujeres, a la calidad de la docencia. Más adelante se discutirá el papel que tienen maestras y maestros en la profundización de cambios sociales y en la transformación de los conceptos en herramientas prácticas para el ejercicio de la interculturalidad en las aulas.

El concepto de interculturalidad en el Ecuador

Para entender cómo se ha desarrollado el concepto de interculturalidad en el Ecuador es importante introducir algunos antecedentes y las primeras acepciones sobre el tema en relación con el contexto educativo en diferentes regiones, así como los actores que han estado presentes. En el Ecuador, el movimiento indígena introdujo el tema de la interculturalidad dentro de las agendas políticas. Esto en el orden de un proceso reivindicativo de la diferencia y de la puesta en evidencia de las condiciones de exclusión y marginación de que fueron objeto por cientos de años. El proceso desembocó en la constitucionalización de la interculturalidad y la plurinacionalidad como principios fundamentales del Estado.

En este apartado se recorre la conceptualización de la interculturalidad en el Ecuador como reconocimiento al aporte de pueblos y nacionalidades a una nueva forma de entender, no solo la estructura del Estado, sino la relación entre los seres humanos y de estos con la naturaleza:

Las organizaciones indígenas, como es lógico, tienen un desarrollo desigual, sin embargo tienen puntos de convergencia, como son los reclamos de los derechos colectivos, la demanda del cambio del carácter del Estado, el reconocimiento del plurinacionalismo y de la interculturalidad, los cambios estructurales del país, la exigencia al Estado de que las demandas indígenas no sean atendidas de manera segmentada sino global (Moya y Moya 2004, 143).

Por lo mencionado, “los llamamientos a la construcción de la interculturalidad han venido desde los pueblos indígenas” a través de sus organizaciones nacionales, regionales y locales (FENOCIN s/f). Pero los reclamos a favor de más equidad social surgieron a inicios del siglo pasado, mucho antes de la conformación de las organizaciones indígenas:

Entre los años treinta y los sesenta del siglo XX, las luchas estaban centradas en las injusticias de las cuales los indígenas eran objeto. Desde los años setenta, el eje de las demandas y de las propuestas era el tema de los derechos indígenas: el derecho a la educación, a la tierra y al territorio, y a vivir de acuerdo a sus culturas (Moya y Moya 2004, 143).

Y son justamente las luchas y los diferentes reclamos de los grupos indígenas a favor de más derechos, mayor participación y la superación de las injusticias a las cuales estaban expuestos, que alentaron su organización y contribuyeron, así al surgimiento del movimiento indígena en Ecuador.

La crisis del sistema de dominación económico, político y racial ligado a la hacienda en los años sesenta, la lucha por la reforma agraria y la propiedad de la tierra, los cambios ideológicos en la Iglesia Católica que favorecieron un compromiso con los pobres y los indígenas, el activismo de izquierdas, la transición a la democracia en los ochenta, y el rechazo de la población por las políticas neoliberales, crearon las condiciones sociales que posibilitaron la emergencia del movimiento indígena ecuatoriano (Yashar 2005 citado en Martínez 2009, 176)

Como resultado de este proceso nació, en 1986, la CONAIE, que agrupa a las nacionalidades y pueblos indígenas a nivel nacional. Su nacimiento junto con “...el levantamiento de 1990 trazaron una nueva agenda política encaminada a confrontar la que hasta entonces había desarrollado el gobierno nacional y en especial los gobiernos locales” (Tibán y García 2008, 278).

El primer levantamiento indígena nacional de 1990 significó el inicio de la participación del movimiento indígena en el espacio público como actor social y, posteriormente, político. Logró avances importantes a favor de la superación de la discriminación y la marginación social.

En junio de 1990, el primer levantamiento indígena nacional presentó una agenda de 16 puntos que combinaba demandas propias y coyunturales del movimiento con una demanda fundamental que cuestionaba la estructura misma del Estado: el reconocimiento de su carácter plurinacional, junto con la necesidad de una reforma política profunda. Este hecho marcó la visibilización de los pueblos indígenas en la esfera pública. La respuesta del gobierno de turno fue rechazar la posición del movimiento acusándolo de “dividir la nación en varias naciones”, al plantear la reivindicación de la plurinacionalidad (Tibán y García 2008, 278).

En 1992, al cumplirse el quinto centenario de la invasión española, la CONAIE impulsó una movilización nacional en defensa del derecho a la autodeterminación y soberanía territorial de los pueblos indígenas, que buscó poner en evidencia el colonialismo que aún enfrentan los pueblos indígenas y pobres de América Latina (Porras 2005).

Para 1996 las organizaciones indígenas se incorporaron a “la contienda política con el Movimiento Plurinacional Pachakutik-Nuevo País, resultando electos 75 funcionarios públicos indígenas por primera vez en el país” (Tibán y García 2008, 279). A partir de lo cual “El movimiento indígena ecuatoriano se ha venido delineando en las últimas dos décadas como uno de los movimientos indígenas más exitosos a nivel de Latinoamérica en redefinir la relación entre indígenas, Estado y sociedad civil” (Cervone 2009, 199).

Uno de los pilares que sostienen el movimiento indígena es la identidad cultural, que se asume como uno de los puntos que deben plantearse y mantenerse en su agenda política (Martínez 2009). Por ello la CONAIE ya en 1994 planteó el principio ‘unidad en la diversidad’ [interculturalidad en 2001] en su proyecto político, como elemento constitutivo del Estado plurinacional e intercultural en aras de transformar la actual estructura dominante. Este principio “parte del reconocimiento y respeto de los derechos de cada Nacionalidad, sin distinción de ninguna naturaleza, demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político en aras de transformar las actuales estructuras y construir la nueva Nación Plurinacional” (CONAIE 1994, 13).

La lucha por el reconocimiento de los pueblos indígenas y comunidades rurales en la esfera pública ha sido uno de los puntos de convergencia; sin embargo, inter-organizacionalmente existen distintos enfoques políticos, económicos y sociales, y particularmente sobre el concepto de interculturalidad:

Existen divergencias entre organizaciones indígenas que tienen que ver con el *qué* y con el *cómo* de los cambios puntuales. [...] En general, los derechos colectivos de los pueblos indígenas son actualmente mejor conocidos, sin embargo hay dificultades en bajar de los enunciados a las aplicaciones prácticas. En parte, porque las organizaciones indígenas tienen sus propias idiosincrasias y orientaciones políticas, en las cuales se enmarcan las propuestas. Por ejemplo, se puede diferenciar las demandas de las organizaciones amazónicas con las de la Sierra respecto a los territorios y a la tierra, respectivamente (Moya y Moya 2004, 150).

Las diferencias citadas por las autoras se pueden reflejar tanto en la CONAIE como en la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN). Por un lado, “la propuesta de los pueblos indígenas plasmada en el Proyecto Político de la CONAIE (1994) propugna la consolidación de un Estado plurinacional y de una sociedad intercultural.¹ El Estado plurinacional supone, en primer lugar, una reformulación de la democracia” (Tibán y García 2008, 276):

El principio de la Interculturalidad respeta la diversidad de las Nacionalidades y Pueblos, del Pueblo Afro-ecuatoriano e Hispano-ecuatoriano y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estos, en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el Nuevo Estado Plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre

¹ La construcción de una sociedad intercultural en igualdad de condiciones ha sido una de las primeras demandas del movimiento indígena ecuatoriano, en su afán de sacudirse del yugo colonial e implantar un Estado Plurinacional que reconozca la diversidad cultural del país e incorpore sus distintas formas de ver el mundo en el ideario de un nuevo país despojado de la pesada losa que anula la creatividad menospreciando las culturas originarias poseedoras de un rico acervo cultural (CODENPE 2011, 10).

las Nacionalidades y los Pueblos, conjuntamente con los sectores sociales (CONAIE 2007, 5).

Cada cultura ha desarrollado conocimientos en áreas específicas, que se han complementado con los conocimientos y productos de otros pueblos y culturas. El proceso de la interculturalidad no es un tema de la contemporaneidad sino de los pueblos que han luchado por ser actores sociopolíticos activos en el Estado nación a través de un Estado plurinacional. Sin embargo, este tema se ha alineado a la conquista e imposición de la cultura occidental por medio de la violencia (CONAIE 2011):

El reconocimiento, promoción y vigencia de la diversidad garantiza la unidad y permite la convivencia, coexistencia e interrelación fraterna y solidaria entre las Nacionalidades y Pueblos lo que garantiza el establecimiento del Estado Plurinacional. [...] La Unidad de las Nacionalidades y Pueblos se contraponen a la fuerza hegemónica del actual ordenamiento jurídico –político y económico– cultural, impuesto por la clase dominante blanco -mestiza. [...] La Unidad en la Diversidad garantizará la constitución y consolidación de la Sociedad Ecuatoriana, que el Estado Plurinacional deberá impulsar, con la participación y compromiso de todas las Nacionalidades y Pueblos hasta alcanzar el desarrollo económico, político y social en mutua cooperación, reciprocidad e igualdad (CONAIE 2007, 5).

Por otro lado, para la FENOCIN la interculturalidad va más allá de la coexistencia o el diálogo de culturas; es una relación sostenida entre ellas. “Es una búsqueda expresa de superación de prejuicios, del racismo, de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan al país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes” (FENOCIN, s/f). Para el presidente de la FENOCIN este proceso implica pasar de un Estado excluyente a uno incluyente; por esto, el movimiento indígena muestra períodos de lucha para el cambio estructural. Entre 1990 y el 2000, los pueblos centraban en su accionar la visibilización de las diferencias culturales, sociales y formas de ver la vida; es decir, el ejercicio y la aplicación de los derechos colectivos dentro de un Estado monocultural con propuestas como la plurinacionalidad. De 2000 en adelante se esta-

bleció un reto para construir la unidad en la diversidad; es decir, pasar de un reconocimiento cultural dentro de una sociedad, a una sociedad intercultural que incluya las diferencias existentes en las urbes y en los sectores rurales dentro de las funciones del Estado y en la sociedad en general (QC02, entrevista).

La interculturalidad “es una propuesta política que nace de las nacionalidades y pueblos para cambiar radicalmente las estructuras de poder, lo que abre paso hacia el mejoramiento de las condiciones de vida cultural, social y económica” (CODENPE 2011, 20). Permite la construcción de un Estado plurinacional “que representa el poder político, económico y social del conjunto de pueblos y nacionalidades de un país (...). Distinto al actual Estado uninacional que es la representación de los sectores dominantes” (CONAIE, 1994: 53).

La interculturalidad en el Ecuador, una visión desde los actores sociales

En esta sección se desarrolla la diversidad de visiones sobre interculturalidad, que se sostienen y coexisten en el sistema educativo ecuatoriano, a partir de las voces de funcionarios públicos, instituciones rectoras de la educación, académicos, maestras, maestros y estudiantes de instituciones de educación superior, escuelas de práctica docente, escuelas de educación básica y bachillerato, instituciones de apoyo y movimientos sociales. Todo esto con el afán de ofrecer un espacio de encuentro y debate entre las distintas visiones, poner en evidencia los conocimientos y sabiduría que existen sobre el tema, así como las contradicciones y conflictos que encierra el concepto de interculturalidad.

La interculturalidad es mencionada en la Constitución de 2008, pero no existe una definición. Por lo tanto es un proceso y un concepto en construcción (QI01, entrevista). Su definición depende del punto de vista desde el cual se mire y será diferente para un mestizo, para un indígena, para el Estado, etc. (QA02, entrevista). Es un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se ofrece lo que se tiene, y hay disposición para aprender de otros.

Por lo tanto lo occidental y lo moderno no excluyen lo no occidental y tradicional y viceversa. Se puede decir que elementos de uno y otro mundo pueden complementarse y de ello son ejemplos la medicina y la agricultura (QI01, entrevista). La idea es la construcción de la unidad en la diversidad, la cual se logra a partir del respeto y la convivencia.

La interculturalidad es algo que comienza por la afirmación de la propia identidad o 'intraculturalidad', que sería la valoración de lo interno de la cultura pero con capacidad de autocrítica. Una vez que se afirma la propia identidad se puede hablar de una interculturalidad externa que exige una relación en igualdad de condiciones

(...) es decir, el derecho a ser incluido, a no ser excluido, el derecho a educarse en su propia lengua, el derecho a conocer las culturas de los demás y respetar las culturas de los demás y vienen una serie de derechos tanto políticos, como civiles, religiosos, lingüísticos, etc. (AA01, entrevista).

Además, el sentido de pertenencia a un pueblo o nacionalidad permite el reconocimiento y respeto de los otros (AA01, entrevista). Pero ese reconocimiento debe basarse en el conocimiento del comportamiento, de las formas de vida y de los significados de la otra cultura (QI02, entrevista). Debe existir interés por comprender la vida de los distintos, en un afán de afianzar relaciones que ayuden a caminar juntos (PD01, entrevista).

La interculturalidad es reconocida como un proceso generacional (QC01, entrevista). Este requiere de las experiencias del pasado, pero también de un esfuerzo en el presente para consolidar las bases que lleven a un proceso de transformación de las formas del Estado y la descolonización del pensamiento. Pese a esta primera visión sobre la importancia de reafirmar la identidad, también se percibe que la condición de indígena [afro ecuatoriano, montubio] limita el acceso a derechos como la educación o el trabajo (TI01, entrevista). La persistencia del racismo hace que muchos indígenas desvaloricen su cultura, dejen de lado el idioma e intenten transformar su vida en una vida mestiza, como se aprecia en los siguientes testimonios:

(...) hemos acelerado el proceso de blanqueamiento, de mestizamiento, digamos, en su pensamiento, de nada sirve que pongan sombrero, que tengan su pantalón corto, cuando su pensamiento está apartado totalmente de su comunidad (QA02, entrevista).

(...) sigue existiendo el racismo, muchas de las personas no queremos hablar el idioma kichwa en una oficina o en cualquier otro lugar por el miedo de que digan: vea María, vea Manuel, ya creo que me estás hablando... ¡hablarás en cristiano! (TI01, entrevista).

La construcción de imaginarios sobre los 'otros', basados en estereotipos, es un problema que impide que nos acerquemos, como se muestra en la anécdota de una maestra afro en un ejercicio de un taller de capacitación trabajado en el interior de su institución educativa:

La idea era mirar estereotipos para ver qué dicen los mestizos de los afros y qué decimos los afrosdescendientes de los mestizos (...). Se visibilizó muchas cosas, una lista muy larga, desde el techo hasta el piso, decían que los negros somos vagos, que nos gustaba más bailar, que teníamos bajo coeficiente intelectual y (...) dijimos de los mestizos, que son vividores, que viven del trabajo de los demás, sí, inclusive que los afros no se bañan que son hediondos y que los mestizos no se bañan, que solamente se bañan en perfume, que se bañan de vez en cuando, y luego nos espantaba a todo el mundo (ED02, entrevista).

Pero el racismo o los estereotipos que marcan las formas en que nos acercamos o no a los otros también son visibles entre nacionalidades indígenas cuando se dicen cosas como "los kichwas somos mejores, los shuar somos mejores, los shiwar no valen para nada" (AI01, entrevista), por lo que este problema concierne a toda la sociedad. Otro de los escenarios en que se aborda el tema de la identidad es el mercado. En este, la cultura se folcloriza y ofrece como un producto o atracción turística (TI01, entrevista), sin que esto signifique, necesariamente, que habrá réditos o redistribución de ingresos para las comunidades.

En relación con el tema identitario se pueden distinguir dos niveles de interculturalidad:

Una social y otra política. [La social referida a] las culturas que emergen, y que son diferentes a la cultura nacional, que piden un reconocimiento social, por ejemplo los grupos LGBT, rockeros, las culturas urbanas, etc (...) y la interculturalidad política que pide el reconocimiento y resarcimiento de la discriminación sufrida desde la colonia, (...) la falta de inversión y la falta de acceso al poder (...) ahí están los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos, montubios... (QC01, entrevista).

La interculturalidad para algunos actores tiene como finalidad la ‘toma de poder’, no en el sentido de arrebatarse el mando, sino en el sentido de igualdad de derecho a tenerlo (AA01, entrevista). Por ende la necesidad de que el Estado abra espacios que permitan la inclusión de los diferentes pueblos y nacionalidades en igualdad de condiciones (QC01, entrevista). El problema surge, entonces, cuando el campo intercultural se vuelve conflictivo porque nuevamente las estructuras institucionales y mentales, formadas dentro de un Estado y sociedad monocultural, dificultan la construcción de espacios para la diversidad, para compartir el poder y ejercerlo también de forma diferente.

La interculturalidad debe enfrentarse a tendencias que buscan la uniformidad y, en este contexto la globalización puede ser una amenaza, por su visión unificadora:

La globalización lo que hace es tratar de unificar todo en lo económico, en lo lingüístico y en lo ideológico; si logra ganar lo ideológico, está ganado todo el resto, entonces ¿qué va a pasar con esto? ¡No sé qué va a pasar! (...) [la globalización] nos unifica todo, una sola economía, un solo pensamiento, y con un solo pensamiento, nos olvidamos los pensamientos de las distintas culturas (AA01, entrevista).

También se reconoce que elementos como la tecnología son importantes, pero es necesario saber manejarla para que no termine con las diversidades que, en definitiva, son las que enriquecen (AA01, entrevista).

La interculturalidad supone la plurinacionalidad (AA01, entrevista), que viene a ser más bien la estructura institucional que se fundamenta en una sociedad intercultural (QC01, entrevista). En este acercamiento la interculturalidad,

se relaciona más con un cambio de conciencia individual y colectiva. Tiene como objeto la descolonización del pensamiento para crear personas capaces de llevar adelante cambios estructurales que sostengan esa otra forma de Estado que comprende la diversidad y construye, a partir de ella, la unidad (QA02, entrevista). La interculturalidad y la plurinacionalidad también son principios de una nueva propuesta frente “al viejo modelo de construcción de estado-nación, mono-cultural, blanco-mestizo caracterizado por una dictadura racial donde el color de la piel y ciertas condiciones culturales constituían el eje central de la ciudadanía” (EA01, entrevista).

Desde la plurinacionalidad se piensa en “ciudadanías culturales o colectivas, de los pueblos, de los grupos indígenas, de los afrodescendientes, de los montubios y otras minorías étnicas que no alcanzaron el estatus de reconocimiento, pero que sí son grupos culturales específicos” (EA01, entrevista), que tienen derechos individuales y colectivos.

La interculturalidad y la plurinacionalidad llevarían a la consecución del *sumak kawsay*, que, como explica Viteri (2002, 3), es una “visión holística acerca del objetivo de todo esfuerzo humano y que consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para conseguir la vida armónica”. Como se plasma en el preámbulo de la Constitución de 2008, es “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza”.

Este paradigma se posiciona desde la crítica al desarrollo capitalista y al Estado liberal, que centra el bienestar en el mercado, el consumo, la individualidad. Un Estado nacional que no es más que una nueva forma de hacienda, donde los privilegiados siguen siendo pocos (QA02, entrevista) o un Estado aparente que se construyó sobre la base de una organización social que invisibiliza la realidad histórica de los pueblos indígenas (QC02, entrevista). Un Estado monocultural que oculta la diversidad, la margina o la excluye a expensas de una cultura dominante.

El *sumak kawsay* se presenta entonces como una forma alternativa que, sin querer exaltar el modo de vida indígena ni hacer de lado lo positivo y propositivo de la cultura occidental, permite pensar en algo diferente, en una construcción como parte inherente de un Estado plurinacional (Acosta 2010). El Estado plurinacional, en concordancia con el *sumak kawsay*, interpela al Estado liberal moderno, demanda cambios estructurales a nivel

cultural, económico, político, social y epistémico (QI13, entrevista). Supone la radicalización de la democracia, la comprensión de una nueva territorialidad y de formas alternativas de manejo de los recursos naturales, la construcción de una institucionalidad heterogénea, una economía plural, el ejercicio del pluralismo jurídico (Exeni 2011), el idioma, la interculturalidad, la soberanía alimentaria y el control social (QI13, entrevista).

La construcción de dicho Estado plurinacional requiere de una crítica frontal al colonialismo europeo, que incorporó al racismo como un mecanismo político para dominar a los otros; a esos otros indios que fueron esclavizados y utilizados para extraer los recursos naturales de la nueva América (QC01, entrevista). Este proceso requiere también de la crítica al colonialismo interno que, desde la República, propuso la igualdad a través de la ciudadanía lejana, de aquellos que no tuvieron los recursos ni las capacidades para alcanzarla, y que se consolidó con el liberalismo, a través de la búsqueda de una identidad nacional, los procesos de despojo de tierras y la campesinización de los pueblos indígenas, que los invisibilizó mientras se mantuvieron los patrones coloniales (Moya y Moya 2004).

Estos cambios radicales no se logran de manera inmediata, son procesos vivos y generacionales, por lo que sus efectos se verán tal vez en las próximas décadas (QC01, entrevista). En este sentido juegan un papel fundamental la educación y los medios de comunicación. Esta otra forma de vida plantea retos incluso a nivel técnico, porque ¿cómo se mide el *sumak kawsay*, si se avanza en la interculturalidad o en la plurinacionalidad?

(...) eso implica cómo incorporamos nuevos indicadores, nuevas metodologías de visibilizar el tema de si avanzamos en interculturalizar el Estado, no es suficiente con los indicadores económicos, como si la pobreza aumenta o disminuye (QC02, entrevista).

Para poder hablar de un Estado intercultural existen tres condiciones, según uno de los sectores indígenas:

Avanzar en un proceso de descolonización de las instituciones públicas, sociedad y pensamiento, y en esto juega un papel fundamental la educación, para cambiar y recontar la historia y la estructura de una sociedad excluyente.

Generar procesos de equidad, justicia y de igualdad económica y social, donde se asegure el cumplimiento de derechos como a la educación, y el acceso a recursos productivos, de allí la necesidad de pensar en lo agrario. Y, por último, es necesaria voluntad política, para entender e incorporar cambios reales en la gestión pública (QC02, entrevista).

El Estado intercultural “solo es posible en la perspectiva en que se construyan mejores condiciones para efectivizar la justicia social” (QC02, entrevista). Mientras la pobreza siga afectando a los excluidos no se puede decir que haya avances en esta construcción. En este mismo sentido se manifiesta que la “interculturalidad pasa por resolver territorialmente y estatalmente el tema de los diferentes en un mismo espacio nacional” (QC01, entrevista).

Desde una visión que concuerda con lo ya mencionado sobre un proceso decolonial, también se menciona que se puede avanzar en los cambios “haciendo profundas reformas institucionales para el cambio cultural del Ecuador a partir de la educación, de las industrias culturales, de políticas públicas, de inversión social y de cualquier acción estatal que garantice los derechos ciudadanos sin discriminación” (EA01, entrevista). La interculturalidad se concretizaría entonces

Primero, garantizando los derechos de los ciudadanos, de los pueblos y nacionalidades, derechos colectivos de los que habla la Constitución en los Artículos 56, 57 y 58. Segundo, un sistema educativo integral respetuoso de las identidades étnicas y culturales. Tercero, fijación de competencias institucionales territoriales por niveles de gobierno y un modelo de desarrollo socioeconómico incluyente y solidario que habla sobre el Buen Vivir (EA01, entrevista).

La interculturalidad es también la participación política, pero no vista solo como un espacio de inclusión o discriminación positiva, que en algunos momentos puede provocar ‘confrontación organizativa’, sino como un proceso de

(...) participación política intercultural (...) que no solamente incluya candidatos sino tesis cercanas al movimiento indígena (...), es pensar en pro-

cesos electorales que tengan una visión de los diversos, superando la noción étnica de los pueblos indígenas y se tomen en cuenta afros, montubios, que también han sido parte de una historia de exclusión (QC02, entrevista).

Se debe generar interculturalidad a nivel político, a partir del establecimiento de políticas públicas que tomen en cuenta las llamadas 3R de la interculturalidad. La primera consiste en reconocer la cultura, es decir, la lengua, los sistemas de conocimiento, los valores de los diferentes pueblos y nacionalidades. La segunda consiste en redistribuir el poder, de tal forma que los diferentes grupos tengan acceso a puestos de poder y de representatividad política. La tercera es la redistribución de la riqueza mediante la ejecución de acciones afirmativas, para que el presupuesto del Estado vaya con mayor énfasis hacia los pueblos y nacionalidades (QC01, entrevista).

La educación es uno de los puntos sensibles de la interculturalidad, pues se considera que tiene la capacidad de aprisionar o liberar, de construir sujetos capaces de seguir órdenes o de impulsar cambios profundos, imaginativos y comprometidos con la realidad:

El Estado no puede ser intercultural solo por decreto, por ley o por instrumentos jurídicos que así lo manden, para nosotros, la construcción de un Estado intercultural pasa por la construcción de una sociedad intercultural y las sociedades se construyen por procesos políticos, sociales, pero sobre todo por los procesos educativos (QC02, entrevista).

Para uno de los sectores del movimiento indígena la educación intercultural debe avanzar y trascender hacia la otra sociedad, la que no es indígena. Solo de esa forma se puede incidir en la toma de decisiones. Por ello hablar de EIB limita los cambios que deben ocurrir a nivel de Estado plurinacional (QC02, entrevista).

La interculturalidad se practica en las aulas, pero puede ser utilizada para seguir manteniendo patrones coloniales o para actuar como medio emancipatorio (Viaña 2008). El maestro en cualquiera de los sistemas educativos se convierte en un transmisor de conocimientos, pero sobre todo de valores y cultura. Por esto se hace necesario un “espacio para compartir

entre el mundo indígena y el mestizo, en condiciones de respeto y equidad, sino no habrá interculturalidad” (TI01, entrevista).

De ahí la necesidad de promover la investigación desde los centros educativos, para revalorizar las formas de ser y conocer el interior de pueblos y nacionalidades. Las nuevas generaciones ya no se interesan en la sabiduría de sus ancianos y ven en el estudio una oportunidad para liberarse y salir, migrar al mundo mestizo, que es mejor (PD05, entrevista). Si bien se reconoce que existe una investigación en temas socioculturales, es escasa en temas de acceso al poder o desigualdad. Este sería un eje que permitiría tener una visión más amplia de la problemática (QC01, entrevista).



Docentes del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca, archivo fotográfico del Laboratorio de Interculturalidad.

Capítulo 2

Institucionalización de la interculturalidad en Ecuador

La construcción del concepto de interculturalidad implica la superación de la concepción de pluralidad étnico-cultural bajo el parámetro de que cada cultura es una más que se suma al mismo sistema de relaciones sociales y de poder (Walsh 2007). Este concepto ha terminado profundizando las condiciones históricas de subordinación de amplios sectores poblacionales. Es por eso que la interculturalidad crítica requiere de la ruptura con las concepciones que naturalizan las asimetrías en las relaciones sociales. Esto se logra con el abordaje de la diferencia cultural. Dicha visión apuesta a la necesidad de visibilizar y legitimar la existencia de actores, instituciones, estructuras organizativas y visiones sobre la realidad que emergen, se transforman y se gestan a niveles locales y que forman parte de la complejidad del escenario nacional. De esta forma, podría señalarse que la interculturalidad implica generar escenarios de discusión y construcción desde la diversidad de modos de interpretar y experimentar las realidades geográficas, históricas, sociales y culturales presentes en el país. Así se abre la necesidad de generar marcos institucionales que posibiliten la coexistencia de estos diálogos, con todas las tensiones y esfuerzos que puedan conllevar.

En este contexto, la discusión de Estados plurinacionales inicia el debate respecto a la institucionalización pública de la interculturalidad como propuesta política nacional. De este modo se propician escenarios para promover la interculturalidad como eje transversal en el diseño de políticas, programas y proyectos del Estado.

Mientras que la plurinacionalidad reconoce y describe la realidad del país en la cual distintas nacionalidades indígenas, conviven con pueblos afroecuatorianos, blancos y mestizos, la interculturalidad apunta las relaciones y articulaciones por construir. Es decir, la interculturalidad es una herramienta y un proyecto necesario en la transformación del Estado y la sociedad, pero para que esta transformación sea realmente trascendental necesita romper con el marco uni-nacional (o mejor dicho no nacional), recalcando lo plural-nacional no como división, sino como estructura más adecuada para unificar e integrar (Walsh 2008, s/p).

Es en esta dirección que resulta fundamental analizar la transición y los debates que han conducido a pensar el Ecuador como un Estado plurinacional. Esto para desentramar las oportunidades y conflictos que abre la institucionalización de la interculturalidad en el país.

El debate referente a la construcción de un Estado plurinacional en el Ecuador se ha generado desde la década de los noventa, anclado a las reivindicaciones y propuestas de organizaciones indígenas como la CONAIE, sectores populares y algunos(as) académicos e intelectuales vinculados al pensamiento decolonial (Walsh 2008). Puede considerarse que la aplicación de la interculturalidad en la gestión pública tiene como referente la gestión administrativa que el movimiento indígena ecuatoriano logra en la EIB a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (DINEIB).

La discusión respecto al Estado plurinacional ha sido uno de los puntos fundamentales del movimiento indígena en el Ecuador. Se ha constituido en un aspecto de gran relevancia en los debates políticos de las dos últimas constituciones (1998 y 2008). Grijalva (2008) realiza un interesante análisis respecto a cómo la presión de los movimientos indígenas y sectores sociales ha contribuido a la constitucionalización, bajo diversos procedimientos, del derecho y el reconocimiento de la diversidad cultural en países latinoamericanos como Ecuador y Bolivia. Este punto es fundamental en la reflexión respecto a la relevancia del análisis de las interacciones de los diferentes actores en el proceso de construcción de las políticas públicas para la reconfiguración de la estructura del Estado y de su proceso de evolución (Roth 2008).

Bello (2009) plantea el debate respecto al uso subalternizado del enfoque intercultural para la construcción de políticas públicas, que ha sido utilizado como un dispositivo sobre las bases del Estado-Nación, y que sirve para captar las demandas. En el caso del movimiento indígena han servido para transformarlas en aparentes soluciones formuladas a partir de la concepción e interés que el aparato estatal ha tenido en cuanto al uso, en este caso, de la interculturalidad.

De esta manera, surge la necesidad de “redefinir lo que hasta ahora ha sido la forma de interpelación entre individuo, colectividades y Estado. Pero esta nueva relación trae consigo, la tensión entre la autonomía individual y grupal frente al Estado” (Bello 2009, 67). Lo que está en juego no es simplemente una sumatoria de nuevos derechos, sino la posibilidad de que derechos de distinta naturaleza y alcances convivan de manera simultánea sin entrar en conflicto.

Hasta el momento se reconocen retos para la interculturalidad en las políticas públicas, la historicidad y reconocimiento de las relaciones de poder que tienen las diferentes culturas e identidades en el Ecuador. También se reconoce la necesidad de pensar al sujeto no solo individual sino colectivo. Sin embargo, una reflexión poco profunda en cuanto a estos antecedentes haría pensar nuevamente que la interculturalidad es una cuestión de relevancia solo para la población indígena. Si se considera la identidad y la dinámica cultural como factores a partir de los cuales un grupo humano puede reconocerse y construir una identidad propia, surge entonces una oportunidad para que los no indígenas, –mestizos, afrodescendientes, campesinos, etc.,– la asuman como reconocimiento y reivindicación colectiva, no solo cultural, sino anclada a profundos procesos históricos de configuración de identidades. Como reflexiona Bello (2009) en cuanto a la posibilidad de interculturalizar todo el sistema educativo, es necesario reconocer los aportes de los diferentes actores, tanto del sector indígena como del no indígena.

La Constitución de 1998 define al Estado ecuatoriano como pluricultural y multiétnico. Esta Constitución abrió la posibilidad de avanzar respecto a los derechos colectivos y la referencia a la generación y consolidación de espacios con enfoque de diversidad cultural, fundamentalmente en

lo que tiene que ver con salud y educación. Aunque generó un avance importante en términos de pensar la diversidad étnica y cultural en Ecuador, presentó dos problemas fundamentales. El primero está relacionado con la forma de operativizar, reglamentar y realizar el seguimiento a las consignas constitucionales. El segundo está vinculado con el enfoque multiculturalista que reconoce la diversidad étnica y cultural, sin una intención de fondo de reestructuración institucional que permita una participación y un reconocimiento real.

El desarrollo del Estado plurinacional e intercultural, empero, no ha carecido de tensiones, contradicciones, retrocesos y paradojas. De hecho, una versión o fase del mismo, que se ha venido a denominar Estado multicultural, se caracteriza por la integración formal de dimensiones étnicas y culturales en los textos constitucionales. Se trata de un reconocimiento culturalista que abstrae a los pueblos y nacionalidades indígenas de sus concretas condiciones políticas y económicas. Esta abstracción lleva al Estado multicultural a un contrasentido puesto que niega o al menos subvalora las condiciones mismas de existencia de los pueblos cuyas culturas busca defender y promover (Grijalva 2008, 52).

Conceptualizaciones sobre la interculturalidad como proyecto político que impregnaron la Asamblea Nacional Constituyente y, consecuentemente, la Constitución de 2008, señalan la necesaria transformación del Estado monocultural para una real construcción de dicho proyecto (Vélez 2009, 50; Walsh 2009b). Entonces, podemos preguntarnos qué profundidad de transformación del campo educativo y del juego político en torno al tema se puede lograr con las políticas públicas de educación intercultural. Esto, tomando a la educación intercultural como estrategia fundamental, por su capacidad de introducir nuevos valores en una sociedad, de manera que pueda incidir en las transformaciones sociales que se requieren para instituir un Estado plurinacional e intercultural.

En este punto hay que reflexionar respecto a los aportes de la educación intercultural para la construcción de una ciudadanía diferenciada basada en la interculturalidad. De igual manera, resulta esencial preguntarse cuáles serían los aportes en el sentido contrario. Como se ha señalado, los procesos de

ciudadanización actuales se caracterizan por la ampliación de los márgenes de inclusión, por la idea de que existe un ciudadano más complejo y descentrado que apela a su integración en la comunidad política desde parámetros distintos a los tradicionales. La cultura es en este caso uno de ellos.

Si pretendemos que la ciudadanía diferenciada se expanda e infiltre a los distintos estamentos de la sociedad, nada mejor que la educación. De hecho, la educación ciudadana constituye una estrategia concreta para diseminar los postulados de una nueva convivencia social diferenciada.

El reconocimiento de derechos es fundamental para la ampliación de la ciudadanía en sociedades interculturales (Bello 2009, 74).

El proyecto de construcción de un Estado plurinacional más allá de las reflexiones teóricas posconstitucionales requiere de propuestas concretas (Arkonada 2011); estas deben perfilarse en “políticas públicas que se guíen bajo el eje de la interculturalidad o diálogo entre culturas”, con la finalidad de lograr construir una nueva sociedad con justicia, equidad y dignidad (Andrade 2009, 9). O, como se sintetiza en el preámbulo de la Constitución de 2008, “una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades”.

Interculturalidad en la Constitución, el Plan Nacional para el Buen Vivir

En los primeros debates sobre la estructura y constitución del Estado ecuatoriano, durante la Asamblea Constituyente de Montecristi (2008), los conceptos de interculturalidad y plurinacionalidad entraron en la mesa de la discusión como parte del reconocimiento a las demandas de legitimación e inclusión de las nacionalidades y pueblos originarios y afrodescendientes del Ecuador.

Llegamos al debate [...], luego de las luchas sociales que han tenido los ecuatorianos, especialmente el movimiento indígena y campesino ecuatoriano. Reconocer la diversidad, en el año noventa y ocho, fue uno de los

avances importantes, después del Estado monocultural, se reconoció el Estado multiétnico y pluricultural. Esto no ha sido gratuito, esto ha sido con la lucha en las calles, incluso se han tenido varios mártires, compañeros que regaron la sangre en esas luchas (Debates de la Asamblea Constituyente 2008, 45).

Estas articulaciones conceptuales generaron disputas de interpretaciones y de intereses en el interior de dicha Asamblea. Por ejemplo, en el informe de la minoría (Acta 060 del 8 de junio de 2008) se menciona que:

(...) la aceptación de la multiculturalidad, pero bajo la exigencia de que no debe constar en la Carta Suprema la palabra plurinacionalidad que es expresión divisionista, retardataria, racista y colonial; mientras que es importante el reconocimiento constitucional de diferentes expresiones culturales nativas y de mestizaje (Debates de la Asamblea Constituyente 2008, 11-12).

Por el contrario, Carlos Pilamunga, asambleísta constituyente, hacía mención a la relevancia de la plurinacionalidad como escenario que “permite romper el marco uninacional, recalando lo plural, lo nacional, no como una división sino como una estructura más adecuada para unificar e integrar” (Debates de la Asamblea Constituyente 2008, 40).

La interculturalidad giraba alrededor de la propuesta ‘unidad en la diversidad’, es decir, el reconocimiento en el marco de la nación ecuatoriana, pese a las diferencias culturales de cada territorio (lengua y cultura) (Debates de la Asamblea Constituyente 2008, 23). Bajo este contexto, la interculturalidad no es asumida como un resultado o elemento constitucional de las sociedades complejas, sino entendida como un escenario en permanente construcción y reconfiguración que “va más allá de la coexistencia [...] de culturas, es una relación sostenida entre ellas, es una búsqueda expresa de superación de prejuicios; el racismo, las desigualdades, las asimetrías, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes” (Debates de la Asamblea Constituyente 2008, 45).

Por consiguiente, la interculturalidad

(...) no es tolerarse mutuamente, sino construir puentes de relación e instituciones que garanticen la diversidad. La interrelación creativa es entender que la relación enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no solo de contacto, sino de generación de una nueva realidad común, el Ecuador del siglo veintiuno (Debates de la Asamblea Constituyente 2008, 46).

Según el asambleísta Pedro de la Cruz, la primera acción “para avanzar en la [construcción de la] interculturalidad es reconocer esas contradicciones y diferencias” de cada uno de los sectores y espacios de la sociedad ecuatoriana y configurar y fortalecer a una sociedad intercultural (Debates de la Asamblea Constituyente 2008, 46):

[La sociedad intercultural es entendida como] un proceso dinámico, sostenido y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo; [...] un esfuerzo colectivo por desarrollar las potencialidades de personas y grupos que tienen diferencias culturales sobre una base de respeto y creatividad, más allá de actitudes individuales y colectivas, que mantiene el desprecio, el etnocentrismo, la explotación económica y la desigualdad social (Debates de la Asamblea Constituyente 2008, 46).

Pese a las tensiones y conflictos que se evidenciaron en la Asamblea Constituyente, la Constitución de 2008 logró incluir dentro de su articulado elementos que involucran las nociones y los enfoques de interculturalidad y plurinacionalidad: “El Ecuador se reconoce como un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (Art. 1). Estos ejes servirían de plataforma para una nueva forma de organización política en el país, para avanzar respecto a las estructuras unilineales de gobierno y del Estado monocultural.

La incorporación de la interculturalidad en dicha Constitución implicó deberes y obligaciones en varias dimensiones. A nivel macro, la interculturalidad es uno de los principios para el ejercicio de instituciones públicas y para la formulación y ejecución de planes de desarrollo y políticas públicas.

Se la debe tener presente en las relaciones internacionales e integración latinoamericana. Por lo tanto, la estructura del Estado ecuatoriano debe acercarse a un enfoque de respeto e inclusión de las diversas formas culturales existentes en el país y del mundo.

A nivel regional y local la interculturalidad enmarca la organización política (circunscripciones territoriales indígenas o afroecuatorianas) que da cumplimiento a los derechos colectivos. Y, a nivel micro, tiene la responsabilidad de generar relaciones interculturales en todos los espacios, recae en personas, individuos, familias, grupos, colectivos, comunidades y diferentes sectores, económicos, sociales y políticos de la nación. Además, el acceso a diferentes bienes y servicios públicos (salud, educación, vivienda, comunicación e información) debe estar bajo un enfoque intercultural, es decir, la diversidad cultural debe ser un fundamento para la provisión de derechos.

En el sector educativo por ejemplo, la Constitución de 2008 menciona que: “es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones” (Art. 28). En el Art. 343 se dice que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.” Además garantiza la existencia del sistema de educación intercultural bilingüe SINEIB

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 (Constitución de 2008, Art 347, numeral 9).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en el *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013* (SENPLADES 2009) se incorpora la interculturalidad como eje transversal en la elaboración, ejecución y seguimiento de

una nueva forma de impulsar planes de desarrollo y de redistribución de los ingresos públicos. Para ello fue “necesario reconocer la diversidad como parte sustancial de la sociedad a través del aprendizaje intercultural, que permita nutrirnos de cosmovisiones, saberes, epistemologías y prácticas culturales diversas” (SENPLADES 2009, 19). Sin embargo, se menciona que en “sociedades como la ecuatoriana marcadas por la desigualdad, no se puede pensar la interculturalidad sin tomar en cuenta los procesos de dominación”. Este pronunciamiento se relaciona con los primeros debates que tuvieron lugar en 2008 sobre la estructura del Estado. Pero el Plan no se estanca en este debate sino que plantea la superación de estos prejuicios a partir de un “diálogo intercultural [partiendo de la] premisa del diálogo entre iguales, que no puede ser posible cuando unas culturas están subordinadas a otras” (SENPLADES 2009, 19).

Asamblea Nacional: Ley Orgánica de Educación Intercultural

Revisando los debates constitucionales y de la Asamblea Nacional, uno de los actores políticos que se incorporaba de manera reiterada era el asambleísta Pedro de la Cruz, quien estableció que la interculturalidad es

Un discurso de resistencia activa que genera la visibilidad de la exclusión que se ha dado en forma histórica. Es que la interculturalidad no es un proceso que se lo da por una o dos leyes, es un proceso de construcción desde el nacimiento para entender que la otra cultura, no es más importante que la nuestra ni mejor, para entender que la otra cultura tampoco se conocía hace diez o quince años el diálogo de saberes, la otra cultura son espacios diferentes de inter-aprendizaje, de respeto y pronunciamiento de las cosas diferentes que tenemos todos los ecuatorianos (Debates Asamblea Nacional 2010, 85).

En ese marco, luego de la elaboración de la Constitución de 2008, la Asamblea Nacional comenzó a emitir la normativa correspondiente, para dar viabilidad a los mandatos constitucionales, es decir, para incorporar los elementos constitutivos del Estado como la interculturalidad y pluri-

nacionalidad en normativas propuestas y emitidas. Uno de los escenarios fundamentales fue la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En los primeros debates, los fines que planteaba dicho proyecto de ley eran

El contribuir al desarrollo pleno de la personalidad de las y los estudiantes, para alcanzar una convivencia social intercultural y plurinacional, democrática y solidaria, para que se conozcan y se ejerzan sus derechos, pero también se cumplan sus obligaciones y que sean capaces de contribuir al desarrollo de una cultura de paz entre los pueblos y de la no violencia entre las personas. El desarrollo de la identidad nacional y de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades de nuestro país, que habitan en el Ecuador, pero con un sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional. El constituir un instrumento de desarrollo de la capacidad de análisis y de la conciencia crítica de las personas, que permitan su inserción en el mundo como sujetos activos con vocación transformadora, de construir una sociedad justa y equitativa, contribuir al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas, que garanticen la plena realización individual y colectiva hacia el buen vivir; promover la incorporación de la comunidad educativa en la sociedad del conocimiento en condiciones óptimas, para ubicar al Ecuador como un referente de esa educación emancipadora que todos queremos impulsar; garantizar las condiciones de acceso a la información plural-libre, para promover la toma de decisiones libres y responsables en temas esenciales para la vida, por ejemplo, sobre sexualidad, entendiéndola como un proceso biopsicosocial, mediado por la cultura, trascendiendo ese enfoque biologista con el que se ha manejado (Debates Asamblea Nacional 2010, 51).

Según estos primeros pronunciamientos, la interculturalidad plasmada en la educación intercultural se constituía en un eje transversal de cambio en el sistema educativo general: “Este proyecto, rescata los valores, el pluralismo, promueve el mérito, defiende la interculturalidad y sobre todo tiene al ser humano libre como único fin de la educación” (Debates Asamblea Nacional 2009, 47). En este contexto, se podría mencionar que la educación se entiende como un sistema democrático con enfoque intercultural, tal como lo asumió la Asambleísta Mary Verduga

La educación para la democracia, donde los centros educativos se conciben como espacios democráticos de promoción, de derechos humanos y semi-lleros de la cultura de paz, transformadores de la realidad, transmisores y creadores del conocimiento, de la interculturalidad, de la equidad, la inclusión, la construcción de ciudadanía y la convivencia social armónica, la integración social, nacional latinoamericana y mundial; la participación ciudadana es otro principio fundamental (Debates Asamblea Nacional 2009, 50).

La LOEI fue desarrollada con el fin de “regular derechos fundamentales; garantizar el derecho humano a la educación; establecer parámetros claros y contundentes de exigibilidad, restitución y protección del derecho a la educación” (Debates Asamblea Nacional 2009, 93)

Este cuerpo normativo se denomina Ley Orgánica de Educación Intercultural, porque el Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional tal como se establece en el artículo primero de la Constitución Nacional, solamente se concretará en la realidad, integrando la sociedad desde sus cimientos a través de la educación, por ello la Ley transversaliza cuidadosamente interculturalidad e incorpora este principio esencial para consolidar el Estado y del *sumak kawsay*, desde la propia denominación (Debates Asamblea Nacional 2010, 93).

Según el Asambleísta Eduardo Encalada, la LOEI “permite rendir un homenaje a los miles y miles de ecuatorianos y ecuatorianas que no tuvieron la oportunidad de educarse” y “que fue culpa de gobiernos insensibles que nunca consideraron a la educación como el elemento base para transformar una sociedad” (Debates Asamblea Nacional 2010, 24). Con esta Ley se pretende expandir los horizontes de la educación, considerando las heterogeneidades culturales, territoriales y geográficas, en las que el acceso y la legitimidad a este derecho de todos y todas sea un elemento constitutivo para el ‘buen vivir’.

Finalmente en marzo de 2011 la LOEI, fue aprobada luego de dos debates y una revisión de la objeción parcial emitida por la Presidencia de la república, en el pleno de la Asamblea Nacional. Esta ley que para algunos

presenta avances significativos, para otros, sin embargo, marca el inicio de procesos de conflicto relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe, pues se argumenta que su marco general podría diluir sus avances:

Lamentablemente no va a dar resultado, primero va a ser un absurdo, todos la van condenar, porque es necesario (...) mantener espacios específicos pero también los generales. Mejor hubiese sido que se mantengan espacios específicos con una política de generalización, porque no funciona ninguno de los dos extremos (...). [A]hora vamos al revés eliminamos un espacio específico pero tenemos un general en el que termina diluyéndose todo en esa generalidad, consecuentemente creo que ese es un retroceso (QA02, entrevista).

En la misma línea un funcionario de la DINEIB mencionaba el riesgo de que esta institución perdiera autonomía y jurisdicción en el contexto de la LOEI: “El objeto de una nueva Ley de Educación Intercultural es homogenizar al país con un solo criterio de interculturalidad” (QI05, entrevista). A estas voces se unen aquellas que dicen que las autoridades nacionales consideran que el funcionamiento del SINEIB es inadecuado, sin un análisis a fondo de la situación, sin considerar el tiempo de implementación del sistema y el contexto en que se desarrollan las actividades cotidianas de las escuelas bilingües. De acuerdo con algunos de los actores sociales vinculados al proceso de Educación Intercultural Bilingüe, la implementación de la LOEI generó cierto grado de retroceso e imposición sobre los avances de reconfiguración de la educación con enfoque intercultural que se habían dado en los procesos de gestión social. Según uno de los entrevistados, “este es un gobierno que pretende hacer lo que supuestamente los indios no han podido hacer... ¡preste y yo lo hago!” (QA02, entrevista).

Se utilizaría, según estos informantes, el enfoque subalternizado de la interculturalidad, bajo el supuesto de que incluya a toda la población, pero lo único que se vislumbra es un alineamiento con el “proceso de blanqueamiento y colonización del sistema educativo y, mientras eso suceda, seguirá esa relación de poder injusta, unos mandan a otros y esos otros son los que deben [seguir] esa corriente oficial” (QA02, entrevista).

Desde otro sector indígena la Ley de Educación Intercultural es una apuesta interesante, construida en el ideario, pero que tiene limitaciones debido a las asimetrías en la negociación, ya que la DINEIB va siempre en una condición de inferioridad o con la consigna política de no desaparecer como institución. Esto, en definitiva, limita el logro de interculturalizar todo el sistema educativo (QC02, entrevista).

El debate anterior deja en evidencia el conflicto que traen consigo las relaciones interculturales, especialmente cuando se construyen políticas públicas desde arriba, que no tomaron en cuenta los intereses e interpretaciones que se pueden dar desde abajo y, menos aun cuando no se impulsan espacios en los cuales los diferentes actores pueden negociar, discrepar y reformular ideas desde relaciones más horizontales.

Es necesario señalar que los cambios constitucionales por sí solos no implican procesos de transformación en las estructuras del Estado y, mucho menos, inciden directamente en las dinámicas de los territorios locales. Grijalva (2008, 55) señala que las Constituciones no son “un texto cerrado, fijo, estático”, sino “un verdadero proceso, resultado dinámico del diálogo entre intérprete, norma y contexto”. Por ello es fundamental analizar los cambios, las incidencias y las disputas presentadas para los casos de estudio abordados en esta investigación, tanto desde las implicaciones que tiene el marco normativo institucional, como desde los procesos y experiencias particulares vinculadas a cada caso.

Educación intercultural para todas las personas

En el Ecuador actualmente existen esfuerzos por reforzar el tema de la interculturalidad en los sistemas educativos nacionales, cuya puesta en marcha debe partir de propuestas que aborden la interculturalidad desde una visión más integral, como la interrelación de saberes de culturas originarias y occidentales o ‘interculturalidad epistémica’. Este concepto propone “enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no-moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento

occidental”, lo cual ha desembocado en una nueva condición social del saber (Walsh 2006, 20).

Estos esfuerzos, plasmados en la Constitución de 2008 y que nacieron de las propuestas reivindicativas del movimiento indígena, se constituyen en la actualidad en un proyecto político para el conjunto de la sociedad. Sin embargo, es necesario que se visualicen los esfuerzos que este sector ha hecho a lo largo de los años sobre el tema de educación intercultural y que, de una u otra forma, han desembocado en un proyecto nacional.

La interculturalidad en los procesos educativos del Ecuador tiene antecedentes desde la década de los años cuarenta, con la incorporación de la educación indígena. Se destacan en esa década las escuelas indígenas de Cayambe. En los años cincuenta, la intervención del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). En los años sesenta, la Misión Andina, con la preparación de material educativo. En los años setenta, la organización de campañas de alfabetización apoyadas por Monseñor Leonidas Proaño, las escuelas radiofónicas en Chimborazo, el sistema radiofónico Shuar, así como varios programas de educación bilingüe en la Sierra y Amazonia (Vélez 2009, 45; Conejo 2008, 64-65; Krainer 2010, 38-39).

Sin embargo, fue a finales de los años setenta, durante la presidencia de Jaime Roldós Aguilera, cuando se incorporó la temática indígena y la diversidad a los discursos y acciones políticas oficiales. A partir de esto empezó el fortalecimiento de iniciativas de educación indígena, a través del Ministerio de Educación y Cultura, y desde la academia, con la intervención de la Universidad Católica de Quito. La formación de maestros indígenas tomó importancia como elemento fundamental para consolidar las experiencias de educación bilingüe (Vélez 2009, 46).

En 1988 se creó la DINEIB y, en 1993 se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Estos son también logros políticos, ya que de este modo se abrieron espacios para la participación del indígena en la administración pública y se reconoció la capacidad de consolidar una pedagogía que atendiera a la diversidad y especificidad. En esta misma década los procesos de modernización del Estado incentivaron la incorporación oficial de la interculturalidad en el sistema educativo como eje transversal de los currículos y contenidos de estudio.

En la Constitución de 2008 se reconoció al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural, y las menciones que se hicieron sobre educación pusieron énfasis en su carácter de intercultural, condición fundamental para la consecución del ‘buen vivir’. En 2010 se aprobó la LOES y en abril de 2011 entró en vigencia la LOEI. Estas dos leyes también remarcan la interculturalidad como una apuesta a la formación de personas capaces de transformar la sociedad.

La LOES (Art. 8, g) se refiere a los fines de la educación superior, que deben apuntar a “Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”. Asimismo, respecto a las funciones del sistema de educación superior, subraya la importancia de “Promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad” (LOES, Art. 13, l).

Con la LOEI se cuenta con un solo sistema de educación que se denomina Intercultural. Dentro de este esquema se estableció que los territorios en donde hay mayor población de alguna nacionalidad, ese distrito debe ser administrado por un miembro de la nacionalidad y lo mismo en los circuitos educativos. A partir de la ley se está implantado, de manera progresiva, un nuevo modelo de gestión educativa en todo el territorio ecuatoriano. Este incluye las nueve zonas educativas (Subsecretarías de Quito y Guayaquil), los 140 distritos y los 1.117 circuitos educativos, en los que se considera como población objetivo a todos los usuarios del Sistema Nacional de Educación, incluyendo estudiantes y ex estudiantes de todos los niveles y modalidades, docentes y autoridades de establecimientos fiscales, fiscomisionales y particulares del Ecuador. Adicionalmente, abarca a todos los funcionarios del Ministerio de Educación del nivel central, de las coordinaciones educativas zonales y de las direcciones provinciales de educación hispanas y bilingües que se encuentran en transición hacia los distritos (Ministerio de Educación 2015a).

El Ministerio de Educación destaca el fortalecimiento de la EIB como un avance importante de los últimos años. Se indica que existen 21 distritos de Educación Intercultural Bilingüe, cuyos titulares pertenecen a la nacionalidad de la población mayoritaria en ese territorio, y 190 circuitos

educativos interculturales bilingües (tabla 2.1), lo que permite una mejor articulación de la estructura administrativa a cada realidad territorial (Ministerio de Educación 2015a).

Tabla 2.1. Distribución de distritos y circuitos por jurisdicción educativa

Régimen educativo	Distritos	%	Circuitos	%
Intercultural	119	85	927	83
Intercultural-bilingüe	21	15	190	17
Total	140	100	1.117	100

Fuente: MEC 2015a.

En años recientes, desde el Ministerio de Educación se ha avanzado en la implementación de las Unidades Educativas del Milenio (UEM). Estas se definen como “instituciones educativas públicas, con carácter experimental de alto nivel, fundamentadas en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referente de la nueva educación pública en el país”, a través de las cuales se apunta a “ofertar un servicio educativo público de alta calidad en zonas rurales” (Ministerio de Educación 2015b). Hasta la actualidad se encuentran en total 51 UEM en funcionamiento, 10 son parte del SINEIB.

En el marco de la implementación de la LOEI están empezando a funcionar las denominadas Unidades Educativas Guardianas de la Lengua. En noviembre de 2014 fue inaugurada la primera en San Francisco de Chibuleo, provincia de Tungurahua. En estas instituciones educativas la lengua de aprendizaje es la indígena de la población mayoritaria de la región en donde funciona la unidad educativa; el español es usado como lengua de relacionamiento intercultural. Por su reciente implementación, aun no se puede medir el impacto de estas instituciones, que deberán funcionar como un eje articulador de todo el MOSEIB, con el fin de conservar y promover los conocimientos y saberes ancestrales (Ministerio de Educación 2014). Cada una de las mencionadas Unidades funcionará en las regiones con mayor concentración poblacional indígena; se esforzará por “fortalecer, conservar, promover la lengua ancestral, así como de custodiar

las cosmovisiones de las nacionalidades y establecer un diálogo constante entre los saberes ancestrales y el conocimiento occidental” (Ministerio de Educación 2014).

El recorrido de la educación intercultural ha sido largo en Ecuador. Varios sectores siguen trabajando con distintas iniciativas y múltiples esfuerzos a favor del fortalecimiento de la EIB. Las políticas públicas implementadas para la puesta en práctica de la interculturalidad han tenido, según varios de sus críticos, un tinte “multiculturalista de la celebración de la diversidad a través de la tolerancia” (Vélez 2009, 54). Esto no implica el reconocimiento ni la valoración del otro diferente en las dimensiones que lo requiere la propuesta intercultural que, además, es una “propuesta política que apunta a la consecución de sociedades más justas y equitativas, donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y la educación contribuya realmente a transformar las situaciones de inequidad y exclusión” (Vélez 2009, 56).

Esta apuesta de transformación de la sociedad a través de la educación pone sobre la mesa de discusión la importancia de la formación docente como punto esencial para el logro de cambios. En la LOES se determina que la formación y capacitación profesional es uno de los derechos de los profesores y las profesoras, investigadores e investigadoras de la siguiente forma: “Recibir una capacitación periódica acorde a su formación profesional y la cátedra que imparta, que fomente e incentive la superación personal académica y pedagógica” (LOES, Art. 6, h).

La interculturalización de la formación docente se vuelve imperativa y, por lo tanto, las universidades que ofrecen formación profesional para maestros y maestras, así como los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) y los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB), deben asumir la responsabilidad no solo de afianzar conocimientos curriculares y cualificar habilidades para la docencia, sino de entregar herramientas que permitan, de formas concretas, la construcción de una sociedad intercultural en la práctica cotidiana.



Estudiantes de Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe, archivo fotográfico del Laboratorio de Interculturalidad.

Capítulo 3. De la teoría a la práctica

En este capítulo se presentan reflexiones sobre la formación docente, a partir de las voces de los actores de la educación. Se basan en los estudios de caso realizados en provincias de la Sierra y la Amazonia (mapa 1).

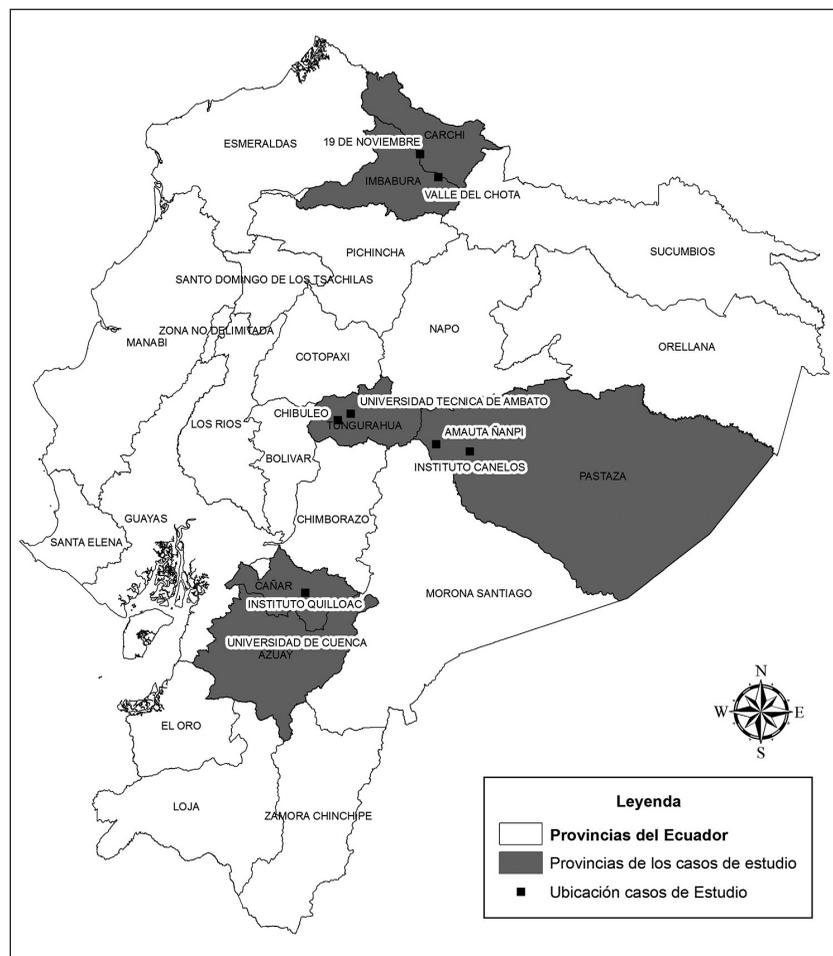
Educación y formación docente

La formación docente debería estar alineada, como ya se ha mencionado, a los objetivos sociales y a la comprensión de la educación como una de las vías para transformar la realidad. Según Freire (2002) la educación debe ser un proceso transformador, reflexivo, crítico y autocrítico, capaz de plantearse la construcción de sociedades radicalmente más justas. El papel de los educadores es fundamental pues tienen en sus manos el poder de liberar o subyugar.

Los educadores deben estar comprometidos de alguna manera con la transformación de un statu quo incuestionablemente en crisis. Deben ser agentes de cambio, aprendices permanentes, con capacidad para amar a los seres inacabados. Deben hacer de la educación un proceso desinhibidor y no restrictivo, que dé la oportunidad a los educandos de que sean ellos mismos. De otra forma la educación se transforma en domesticación (Freire 2002).

Educadores y educadoras serían las personas encargadas de transformar los sistemas educativos, de tal forma que se pueda comprender que las ciencias son interdependientes y tienen que generar pensamiento complejo y

Mapa 1. Lugares en los que se desarrollaron los estudios de caso



Fuente: SNI 2014.

conocimiento complejo, “capaz de enfrentar una reforma del mundo”. Esto debido a que “nuestro sistema de conocimientos, tal y como se nos inculca y fija en la mente, conduce a importantes desconocimientos” e impide ver la totalidad y la complejidad (Morin 2011: 141). Esta complejidad, desde la perspectiva latinoamericana se refleja en “la inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo” (Sousa Santos 2011, 35), que fueron desvalorizadas, olvidadas, colonizadas. Los y las educadoras entonces necesitan asumir y desarrollar pedagogías de-coloniales, que permitan releer, repensar y dialogar con aquellas alternativas que por siglos fueron anuladas e invisibilizadas: “Hablar de pedagogía o pedagogías de-coloniales (...), es alentar la conciencia, el análisis crítico, la insurgencia e intervención, como también la refundación y creación de condiciones de poder, saber, ser y vivir radicalmente distintas” (Walsh 2009a, 3).

Actualmente en el Ecuador los esfuerzos por interculturalizar la educación deben partir de propuestas que aborden la interculturalidad desde una visión más integral. Se lo debe hacer a partir de la interrelación de saberes de culturas originarias y occidentales o “interculturalidad epistémica” (Walsh 2006: 43). Se la debe asumir como un mecanismo, herramienta o proceso que apoyaría la construcción de sujetos conscientes de su contexto, capaces de construir el ‘buen vivir’, el *sumak kawsay*.

El ‘buen vivir’ en el Ecuador es comprendido como “la forma de vida que permite la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental; es armonía, igualdad, equidad y solidaridad” (SENPLADES 2013, 13). Un cambio como el que se propone debe involucrar actores, instituciones y mecanismos que hagan posible el proceso. En la Constitución de 2008 (Art.26), la educación se presenta “como condición indispensable para el buen vivir”, ya que el “conocimiento es un catalizador de la transformación económica y productiva” y “un proceso integral para mejorar las capacidades de la población e incrementar sus oportunidades de movilidad social” (SENPLADES 2013, 160).

El reto consiste en hacer realidad una educación transformadora, que en el ámbito formal comienza en las aulas, pero para la cual no existe un camino trazado ni respuestas escritas o un procedimiento que deba seguirse. El *sumak kawsay* es el horizonte que debe encontrar salidas inéditas en

lo que no existe. Por ello coincidimos con Muyolema cuando sostiene que es necesaria

una gran voluntad política y un compromiso histórico colectivo con nuestro tiempo y una enorme dosis de imaginación para proyectarnos más allá de la dicotomía heredada del colonialismo, desde la recuperación de visión contemporánea de las instituciones políticas y los modos de vivir, rastreables en nuestro pasado, [es decir], que no existen fórmulas acabadas, que no existe un repertorio de modelos de donde podemos echar mano, para organizar sistemas educativos apropiados y acordes con la necesidad, o articulados en el ámbito local y comprometidos al mismo tiempo a una inserción calificada a la globalización (Muyolema 2012).

Una educación para otra forma de concebir la vida debe ser un proceso liberador que siente las bases del cambio sobre la conciencia misma de cada ser humano. La actual educación intercultural, ya no restringida al sector indígena sino con una connotación nacional, puede ser una oportunidad para la construcción de una nueva sociedad y del Estado Plurinacional. En esta empresa, educadores y educadoras tienen el papel trascendental de apoyar la formación, de establecer enlaces entre la ciencia y los conocimientos ancestrales, de reconocer a la naturaleza como sujeto de derechos, parte integral de la vida y no como objeto a ser controlado. Deben ser capaces de reconocer otras formas de justicia (García 2009), de instituciones y de poder establecer relaciones diferentes.

Quienes tienen a su cargo la educación deberán apoyar la recuperación de la memoria histórica cultural, base de la seguridad identitaria y orgullo lingüístico de nuestros pueblos, la democratización del espacio público para romper con la hegemonía del poder, y el fomento del diálogo para sensibilizar, concientizar y humanizar (Kowii 2009). Todo esto debe alcanzarse sin caer en esencialismos culturales. Por lo tanto, es fundamental que las y los educadores sean capaces de la autocrítica en el interior de la propia cultura, para reconocer qué valores pueden promoverse, cuáles deben criticarse y, si es preciso, eliminarse (Figuerola 2009, 64).

Según la Constitución de 2008 (Sección quinta, Art. 26), garantizar una educación en igualdad, incluyente y participativa para todos los sectores de la sociedad ecuatoriana con el fin de alcanzar el ‘buen vivir’, es una de las prioridades de las políticas públicas ecuatorianas. Asimismo, el artículo 27 define de la siguiente manera cómo llevar a cabo esta tarea holística e integral.

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Constitución de 2008, Art. 27).

De igual manera, la LOEI (Art.3, Literal a) se consagra al “desarrollo de una cultura de paz entre los pueblos y de no violencia entre las personas, y una convivencia social intercultural, plurinacional, democrática y solidaria”. De ahí se deduce la importancia fundamental de la formación docente para apoyar sustancialmente este proceso.

En el plano práctico la oferta educativa relacionada con la formación docente en el Ecuador es amplia en comparación con otras ramas educativas como las ciencias de la salud o la administración. Según la SENESCYT, en el año 2011 existían 1.184 oportunidades de formación docente ofrecidas por 44 universidades en 147 sedes, extensiones y centros de apoyo de 112 lugares del Ecuador, los cuales generalmente son cantones. Si se toma en cuenta que en el país existen 219 cantones, en uno de cada dos cantones existe una oferta de formación docente, que pasa por las más importantes ciudades del país (Fabara 2011, 44). Gran parte de este fomento a la formación docente se soporta en las facilidades que ofrecen las instituciones educativas, en cuanto a horarios, cursos a distancia y otros, que permiten a los estudiantes ejercer otras actividades.

Actualmente existen dos alternativas para la formación inicial de docentes en el Ecuador. En las universidades se forman licenciados y licenciadas para la educación parvularia, básica y el bachillerato, y en los institutos pedagógi-

cos, profesores y profesras para educación básica. Cuando se instalaron estos institutos, se rediseñaron los currículos de la educación básica para dotar al nuevo profesorado de las habilidades necesarias para llevar a cabo la tarea educativa (Granda et al. 2007, 49). Existen 23 ISPED y cinco ISPEDIB, encargados del fomento de la interculturalidad y la revitalización lingüística en el marco de la formación docente. Maestros y maestras en EIB son formados en los cinco institutos pedagógicos interculturales bilingües, tres de los cuales funcionan en la Amazonia: Limoncocha en la provincia de Sucumbíos, Canelos en la provincia de Pastaza y Bomboiza en la provincia de Morona Santiago. Los otros dos están ubicados en la Sierra: Quilloac en la provincia de Cañar y Colta Monjas en la provincia de Chimborazo (tabla 3.1).

Tabla 3.1. Institutos pedagógicos interculturales bilingües del Ecuador

Instituto	Área de influencia sociolingüística	
	Provincia	Lenguas
ISPEDIB Shuar Achuar	Morona Santiago y Zamora	Shuar, Achuar y Shiwiar
ISPEDIB Canelos	Pastaza y Napo Sur	Shuar, Achuar, Waorani, Zapara, Kichwa Amazónico y Andoas
ISPEDIB Martha Bucarán de Roldós	Sucumbíos, Orellana y Napo Norte	Kichwa del Napo Norte, Shuar, Cofanes y Siona-Secoyas
ISPEDIB Quilloac	Cañar, El Oro, Azuay, Loja y Zamora	Kichwa del Austro y Sur Amazónico
ISPEDIB Jaime Roldós Aguilera	Chimborazo, Pichincha, Carchi, Imbabura, Bolívar, Esmeraldas, Cotopaxi, Tungurahua y Guayas	Kichwa de la Sierra centro y Norte, Awá, Tsáchila y Chachi

Fuente: MEC 2012.

La institución encargada de la rectoría de la formación docente en la educación superior es la SENESCYT. Apunta a garantizar los principios establecidos para dicha educación, promover trabajos científicos, así como reforzar la innovación en el ámbito tecnológico y la sabiduría ancestral (SENESCYT s.f.).

La LOEI (Título IV, Capítulo primero, Art. 77) otorga un rol clave a la EIB dentro del sistema nacional de educación refiriéndose a esta como

(...) el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales (LOEI 2011).

Al preguntar por la definición de la interculturalidad y su realización en la formación docente, una entrevistada de la Subsecretaría de Formación Profesional mencionó:

Ahora, ¿es un ejercicio real? [la interculturalidad], le estoy diciendo que no. Hay mucho por cambiar en el sistema educativo. Creo que el haber logrado una visibilidad de los pueblos ancestrales, a partir del 90, 91, 92, cuando empezó a generarse una movilización de los grupos indígenas más que todo. Porque creo que los grupos afro y esta nueva cosa que ahora dicen que son los montubios. Fue positiva la visibilidad que se logró. El hecho de que se reconozca que tienen derecho a exigir que en los textos educativos se manejen los idiomas, los saberes ancestrales, las lógicas de cada cultura es una reivindicación legítima (QI08, entrevista).

Es decir que todavía hay que trabajar para convertir la interculturalidad en algo que realmente se viva y se transmita, tanto en el aula como a través de la formación docente. Sin embargo, existe ya una concientización importante sobre lo que significa vivir en un país plurinacional. Como lo explicó una entrevistada, es importante reconocer que el proyecto de interculturalidad –en su forma ideal– se lleva a cabo mediante el involucramiento de varios actores, incluyendo las políticas públicas en materias de salud o educación, así como las ONG, los pueblos y nacionalidades indígenas y, por último, la sociedad en general (QI09, entrevista).

En el marco de la EIB el Estado ecuatoriano busca “[p]romover la formación de profesionales interculturales bilingües y plurilingües, en las especialidades requeridas por las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del país” (LOEI 2011, Capítulo tercero, Art. 82e). De este modo,

la formación de personal docente para la EIB tiene el fin de propiciar “el fortalecimiento de la identidad cultural, la cosmovisión indígena, conocimientos, sabidurías ancestrales, filosofía, espiritualidad e historicidad” (DINEIB 2007, 30).

La EIB en el Ecuador tiene antecedentes desde los años cuarenta del siglo pasado (Krainer 2010), a través de diversas experiencias pedagógicas en educación indígena, lo que junto con las reivindicaciones del movimiento indígena llevó, en 1988, a la creación de la DINEIB. Esta forma parte del Ministerio de Educación, y entre sus funciones destaca “formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural en los diferentes lugares del país, así como dirigir, organizar y orientar la educación de los institutos pedagógicos bilingües” (Krainer 2010, 39-40). No obstante, una entrevistada describe justamente la problemática de la existencia de dos instituciones paralelas como un factor que divide al sistema de educación y formación docente

Lo que terminó pasando es que se produjeron dos ministerios. El Ministerio de Educación, que el país reconoce, y luego la Dirección Intercultural Bilingüe que funcionaba como un ministerio paralelo, que hacía las mismas iniciativas que el Ministerio. Yo me pregunto, no puedo hacer ninguna afirmación si eso como política tuvo un resultado positivo: haber creado estructuras paralelas que no se comunicaban. Creo que la evaluación que se ha hecho no fue positiva y por eso con la nueva Ley de Educación se crean estructuras integradas de gestión de ambos sistemas (QI08, entrevista).

El Ministerio de Educación (2012a) recalca que mediante el SINEIB “se busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente (*Sumak kawsay*).” Sin embargo, a pesar de las diferentes fases de reforma curricular para la preparación de maestros, mediante programas de formación docente en los cinco institutos pedagógicos de educación intercultural bilingüe, así como cursos de actualización a través de convenios con diversas uni-

versidades del país, hasta la actualidad no se ha podido formar, de manera satisfactoria, al personal requerido para el sistema de SINEIB.

Uno de los problemas más acentuados parece ser que pocos maestros y maestras hablan un idioma ancestral. Es más, es muy reducido el uso de la lengua materna en la educación en las comunidades shuar, zapara, achuar y kichwa amazónico (Yáñez 2009, 99). Incluso ha habido casos, como el del pueblo waorani, en el cual el 20% de la comunicación en el aula se lleva a cabo en Wao Tededo, frente al 80% de la comunicación en español (Yáñez 2009, 104). Esto sugiere que falta un trabajo integral del SINEIB en la formación docente y de manera particular en el fortalecimiento de la lengua.

De todas formas, al parecer las entidades estatales de educación están conscientes de esta problemática y se está tratando de encontrar soluciones parciales, aun no del todo satisfactorias.

Lo que nos estamos planteando al menos en la formación docente, es que todos los maestros –hablen o no hablen una lengua ancestral–, tienen que pasar por un proceso de problematización, de formación, de reflexión, que les permita a ellos cuestionarse sus propias creencias, sus prejuicios, sus prácticas como docentes, que contribuyen al discrimin en el aula (QI08, entrevista).

Otro objetivo clave del sistema de educación ecuatoriano consiste en fomentar la formación continua para “garantizar un ambiente y condiciones apropiadas para el aprendizaje colectivo y el uso adecuado de la información de los procesos de seguimiento y evaluación a fin de mejorar el currículo y la educación” (Ministerio de Educación 2012b). Para poder alcanzar esta meta, el Ministerio de Educación inició el programa de SIProfe que, desde 2008, ha organizado cursos de formación continua. En el año 2010, un total de 108.000 docentes formaron parte en estos cursos (Ministerio de Educación 2012c). Un de estos curso se dedicaría al tema de la interculturalidad. Al preguntarle por el contenido, una entrevistada ofreció la siguiente panorámica y enumeró también las dificultades.

No es fácil de hacer, lo que nosotros queremos es generar una discusión, una problematización e instaurar prácticas en el aula de los docentes, que permita que ellos aprovechen distintas cosas del currículo para entrar a hacer discusiones sobre cómo otros grupos de nuestro mismo país, miran, hacen y construyen el saber de una manera diferente, desde sus culturas. [...] Que no se quede en un discurso ideológico sino que aterrice en las actividades del aula; algunos temas son más fáciles de abordar para el docente. Por ejemplo en los afros se va construyendo los conceptos de números, saberes aritméticos, matemáticos (QI08, entrevista).

Para el período lectivo 2012-2013, el número de maestros y maestras que formaban parte del sistema de educación básica y bachillerato estaba constituido por 230.679 educadores y 4.531.808 estudiantes, de los cuales el 4%, tanto de maestros como de estudiantes, pertenecía al SINEIB (tabla 3.2).

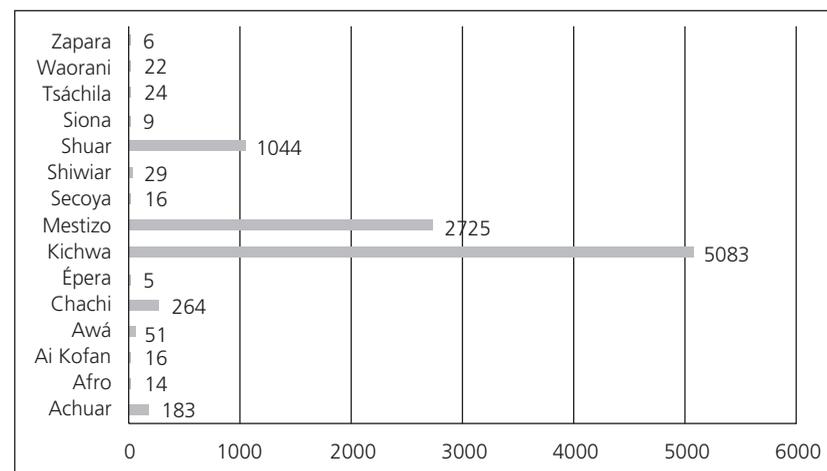
Tabla 3.2. Docentes y estudiantes del sistema educativo en el periodo 2012-2013

Jurisdicción	DOCENTES			ESTUDIANTES		
	Docentes femenino	Docentes masculino	Total docentes	Estudiantes femenino	Estudiantes masculino	Total estudiantes
Hispana	151.805	69.006	220.811	2.174.673	2.190.497	4.365.170
Bilingüe	4.591	5.277	9.868	83.183	83.455	166.638
Total	156.396	74.283	230.679	2.257.856	2.273.952	4.531.808

Fuente: AMIE 2012-2013.

No existe información desagregada que permita analizar detalladamente el origen étnico o lingüístico de estudiantes o maestros en el sistema general de educación. Sin embargo, se han realizado esfuerzos desde el SINEIB, que para el período 2011-2012 estaba conformado por 9.491 maestros y maestras. En el gráfico 3.1 se muestra el número de maestros y maestras por nacionalidad y pueblo.

Gráfico 3.1. Pueblos y nacionalidades de origen de los maestros en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para el período 2012-2013



Fuente: AMIE-DINEIB 2011-2012.

En el periodo 2011-2012, 5.083 maestros y maestras pertenecían a la nacionalidad kichwa (53,5 %), 2.725 eran mestizos (28,7%), 1.044 eran shuar (11%), 264 eran de nacionalidad chachi (2,7%); las demás nacionalidades muestran cifras inferiores a 200 maestros; incluso en el caso de la nacionalidad epera solo había 5 maestros.

Esta cifra nos acerca a la realidad de la docencia en el SINEIB y a las problemáticas relacionadas especialmente con el manejo de la lengua en la enseñanza. Según los datos, el 28,7% de maestros y maestras son mestizos; la mayoría, según se ha manifestado en las instituciones educativas, no habla el kichwa u otra lengua indígena. Esta información también hace evidente la necesidad de fortalecer la formación docente para asegurar el cumplimiento de la normativa constitucional y específica, pero también la urgencia de proteger los conocimientos y asegurar la reproducción social de las diferentes nacionalidades.

Una de las respuestas a esta urgencia es la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que apunta a contar con una entidad estatal para la formación de docentes, así como con una institución de

apoyo al sistema de educación para la toma de decisiones, el rediseño de las políticas públicas y la concretización de medidas concernientes al sector educativo. La LOEI (2011, Capítulo X, Art. 76) le atribuye un “carácter plurinacional promoviendo el conocimiento intercultural en sus múltiples dimensiones”. En las entrevistas se destacó también que la UNAE se creó después de una revisión de las mallas curriculares donde habían surgido problemas sustanciales: “(...) [T]emas como género, ciudadanía, interculturalidad no son temas que se trabajan en la formación docente” (QI08, entrevista), así como fortalecer la educación intercultural.

Parte de la propuesta consiste en la probabilidad de que los institutos pedagógicos formen parte de la UNAE para cambiar el modelo de formación docente con el que se está trabajando actualmente:

La UNAE está trabajando en un perfil educativo, en una propuesta educativa que parte de un marco filosófico, que parte de una propuesta educativa, que parte de mallas curriculares, pero que quiebran y dan un corte de la forma en la que se ha estado formando a los docentes en el Ecuador, y por lo tanto de cómo se ha estado ejerciendo su labor profesional. En ese sentido, la UNAE va a necesitar establecer esas alianzas con subedes en todo el Ecuador (QI09, entrevista).

Dentro de estas alianzas también se prevé incluir a los institutos pedagógicos interculturales bilingües y con ello el concepto de la interculturalidad. Tal como lo explica una entrevistada, ello incluye que los docentes aprendan o profundicen en por lo menos un idioma ancestral; destaca como uno de los pilares fundamentales “la valoración, reconocimiento y tratamiento de la multiculturalidad y de la interculturalidad” (QI09, entrevista).

Aun así queda todavía mucho por hacer, sobre todo en el campo de las lenguas indígenas, en el que todavía hay muchos docentes que no hablan bien el idioma ancestral o hay una fuerte inhibición a usar la lengua materna por parte de los estudiantes o un creciente desconocimiento de la lengua ancestral en los mismos alumnos (Yáñez 2009, 105). Después de un análisis profundo de las mallas curriculares, la UNAE, como lo explica una entrevistada, desarrolló un nuevo currículo para la formación

docente tomando en cuenta también experiencias positivas de otros países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, Colombia o México, pero también recurriendo al asesoramiento de expertos de Bélgica (QI09, entrevista). Las tres primeras carreras que se van a ofrecer en la UNAE son las de formación de docentes en matemáticas, en lengua y literatura y formación en educación general básica. La sede de esta universidad está implementándose en la provincia del Cañar, parroquia Javier Loyola en la zona que se llama Chuquipata (QI09, entrevista).

Como se destacó al principio del capítulo, la presente investigación como segundo pilar puso énfasis en la práctica docente tratando de averiguar cuáles son las fortalezas y las debilidades del sistema actual. Empezando por la experiencia personal en la formación docente de las personas entrevistadas, varias subrayan su dificultad de asistir a los cursos de formación debido a que no hay suficientes cupos por falta de presupuesto: “Este año para 5.000 nada más, esto por limitaciones de presupuesto. Y, por ejemplo, nunca van a encontrar un docente que haya tomado todos los cursos cuando haya querido” (QI08, entrevista). La falta de dinero puede llegar a tales extremos que en las instituciones educativas, como lo constata una profesora, solamente se pueden pagar las facturas de la luz o del teléfono y no poner en práctica otras iniciativas educativas. Por lo tanto, existe la esperanza de que en las instituciones de formación docente oferten cursos gratuitos para profesores y profesoras (ED02, entrevista).

Esta escasez de recursos, para algunas personas, parece ir de la mano con la calidad de los cursos de formación docente que describen como “no tan efectivos como deberían ser” (TD01, entrevista). Además, critican que las temáticas se traten de manera superficial y que no haya cambiado mucho la calidad de los cursos de formación en comparación con años anteriores. Ya en 1998 se hacía referencia a que los cursos de capacitación para docente en EIB eran poco innovadores y se mantenían jerarquías entre los facilitadores y capacitados (Montaluisa 1998, 4).

Otras dificultades en cuanto a la formación de los docentes consiste en que “no hay una universidad que capacite verdaderamente en educación bilingüe” (TI01, entrevista) y que, como menciona un entrevistado, en las instituciones de las provincias no se trabaja alrededor de la interculturalidad.

Aquí tenemos como 25 universidades pero ninguna tiene lo que es interculturalidad, todos vamos ya a la otra cosmovisión donde se trabaje este sentido [...] acá en Tungurahua [...] trabajamos con lo que es el currículo de educación intercultural bilingüe. Pero luego de que se han preparado en ese posgrado, unos han empezado a trabajar, otros están en educación hispana, pero hasta ahí hemos llegado (TI01, entrevista).

Otro obstáculo a superar es la creciente formación a distancia, la que algunas personas entrevistadas describen como un problema en la preparación docente, dado que una asistencia regular no es lo mismo que una asistencia a distancia, solamente los sábados (TI01, entrevista).

Sobre las debilidades del sistema actual, una entrevistada hizo la siguiente observación

La universidad está planteando de manera general poner mucho énfasis en una rigurosa formación disciplinar [...] y pedagógica, pero la formación no debe ser solamente técnica, sino que es la interrelación entre seres humanos. Y ahí hay que reconocer mucho, quiénes son los que están en el aula, por lo tanto la diversidad, ese es un cambio fundamental que se está planteando, y alrededor de una serie de procesos de la interacción en el aula, por ejemplo ¿cuál es el rol del docente? ¿cuál es el rol del estudiante? es necesario dar roles activos a los estudiantes (QI09, entrevista).

Retomando estos pensamientos de diversidad, en las entrevistas también surgió el problema de la persistencia del racismo cotidiano que se reproduce en las aulas y cómo tratar ese aspecto.

Es necesario también cambiar la manera de cómo se forman docentes en las universidades para que estos prejuicios que se arrastran desde la vida social no se queden instalados en el ejercicio docente, sino que se problematicen y aprender a ser más competentes, más sensibles. Que ayuden a visibilizar lo que es cada cultura y cómo lo que somos como país es gracias al aporte de cada cultura, no es un aporte histórico, se siguen haciendo nuevos aportes, nuevas reconstrucciones de las identidades nacionales a partir de ese diálogo entre las distintas culturas (QI08, entrevista).

Este diálogo, que según la persona entrevistada, se basa en lo que se lee en los titulares de la prensa, queda grabado en la mente. Para ello haría falta una apertura más allá de los aspectos folclóricos o de lo que se propaga a través de los medios de comunicación para conocer acerca de “las exigencias de cada pueblo, cuáles son los nudos críticos que tienen las identidades de cada pueblo, que nos permita a nosotros tener una mirada más rica de qué son cada uno de los pueblos” (QI09, entrevista).

Es decir, hay un peligro inminente, al basarse en meros estereotipos y generalizaciones, de establecer identidades no-cambiantes de los pueblos y nacionalidades en un mundo globalizado. De hecho, hay múltiples factores que influyen en la consolidación de identidades en el mundo actual. Verlas a través de una imagen idealizada y romántica no haría justicia a estos procesos dinámicos y cambiantes de formulación de identidades: “Las identidades culturales están sujetas a modificaciones no solo por la presencia de nuevas generaciones, que presentan inquietudes diferentes y motivan las transformaciones, sino también por la acción de las relaciones con otras culturas con las que se intercambian bienes, conocimientos, tecnologías, creencias y valores culturales” (Mujica Bermúdez 2007, 16).

Hay quienes destacan que gracias a la formación impartida por la Universidad Andina Simón Bolívar, la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad Central y FLACSO Ecuador existen profesionales bien preparados y de alto nivel (CD01, entrevista). Asimismo, se colabora con diferentes ONG para proporcionar formación permanente a los docentes: “Dentro de capacitación docente, estamos trabajando en las comunidades educativas con padres de familia y niños, luego con grupos etarios para evaluar qué alcances se tiene en la capacitación docente, niños y padres de familia” (TI01, entrevista). También existen iniciativas para elevar el número de estudiantes en el ámbito de la educación. Es más, algunos docentes “no han esperado para formarse [...], para esperar que la misma institución capacite, por nuestros propios medios nos hemos formado, capacitado, buscado obtener formación de alto nivel” (CD01, entrevista).

Así se puede constatar que los actores de la formación docente están tomando medidas para elevar la calidad de la formación, y con ello de la

enseñanza. Un ejemplo de ello es la creación de círculos de reflexión con los docentes que se han formado en diferentes espacios y que comparten experiencias y conocimientos con el resto de sus compañeros (CD01, entrevista). Es importante señalar que existe una resistencia ante el uso del término capacitación, ya que parece indicar que el personal docente carece de habilidades y, por ende, tiene que ser capacitado. En este sentido se sugiere el uso del término formación en lugar de capacitación, ya que referirse al personal docente

[Como los que hay que capacitar] agota la autoestima para quienes trabajamos en estos lugares, si hubiera apertura del Estado en reconocer que somos capaces de contribuir y que hemos contribuido para el desarrollo económico, social, cultural, político, psicológico de nuestro pueblo. Cuando el Estado tenga la sensibilidad de echar la mirada a que estos establecimientos tienen derecho a una mejor infraestructura ahí vamos a construir una verdadera interculturalidad no desde el papel o el discurso (ED02, entrevista).

Si analizamos la práctica docente diaria como segundo pilar clave es importante recalcar la referencia a la realización del proyecto intercultural ya que “la interculturalidad depende de lo que enseñan a los maestros, de ahí la importancia docente” (QC01, entrevista). Por ello, la formación desempeña un papel fundamental para la preparación de docentes, para llevar a cabo la gran tarea de hacer de la interculturalidad una realidad en el día a día. Lamentablemente, se hizo alusión a que la interculturalidad no ocupa un lugar muy importante en el marco de la formación docente: “Son cursos que tienen que ver más con planificación que con interculturalidad” (TD01, entrevista).

En cuanto a la práctica docente, se están dando algunos pasos muy importantes, por ejemplo se abordan los temas de puntualidad y los horarios en clase. También se trata de romper con las antiguas jerarquías,

(...) es decir hacerle notar aquí que el profesor no está más arriba de los alumnos, aquí estamos en el mismo nivel [...] si aquí es prohibido usar el celular en horas de clase, es prohibido para estudiantes y también para profesores, que se ubiquen, que aquí no hay privilegios para unos y situaciones inferiores para otros (TD01, entrevista).

Eliminar las jerarquías para crear un nuevo entorno de aprendizaje es complicado, especialmente para maestros que fueron formados en un sistema monocultural y disciplinar. Imbernón (2002) describe la misma situación cuando subraya que es importante un cambio integral del sistema educativo, adaptarlo a las realidades cotidianas, un proceso que resulta difícil para algunos docentes que temen un impacto negativo en su propia persona. En este contexto, resalta que “[h]ay dos maneras de ser formador: o me convertido en un experto infalible, que siempre tiene la verdad [...] o [e]nseña pero, sobre todo, crea espacios de participación, de reflexión, de discusión” (Imbernón 2002, 191).

En cuanto a cómo debería ser la situación docente ideal, hay muchas sugerencias concretas que valdría la pena tomar en cuenta.

Nosotros soñamos [...] en un centro educativo o una casa grande según la cosmovisión del pueblo o la nacionalidad, los maestros tienen sus guías de aprendizaje [...], en medio de la clase están las mesas cuadradas, triangulares, redondas y sillas cómodas. Al docente no le falta tiza ni marcadores para poder trabajar todo su proceso pedagógico, ambientes educativos están disponibles para trabajar, de manera que el niño desde chiquito empieza a vivir el *sumak kawsay* (QI03, entrevista).

Este anhelo es corroborado por Braslavsky (2002, 20), quien hace hincapié en que muchos centros educativos no operan de manera satisfactoria, ya que el estado de los materiales e infraestructura no es bueno y no se cumple con los estándares de las condiciones de trabajo y formación. La formación docente para muchos es vista como la clave para preparar “maestros y maestras capaces de generar aprendizaje significativo, intercultural en niños y niñas que asisten a los centros educativos comunitarios” (GTZ 1998, 6). Así lo resume también el estudio “Capacitación y formación para docentes en servicio y seguimiento en el aula en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador”. Este define como objetivos de la educación un apoyo a “las experiencias vitales y el compartir y recibir la sabiduría y los conocimientos ancestrales de otras culturas, para la construcción del *Sumak kawsay*” (Andrango y Vohlonen, 2001-2010, 12).

Un enfoque intercultural concreto en la práctica docente significa el

(...) reconocimiento, interrelación y respeto entre todos los grupos sociales y culturales del país, que se debe manifestar en la asignación de recursos técnicos y financieros para atender las actividades destinadas a superar las brechas históricas, a facilitar la movilización hacia zonas de difícil acceso y a dar cumplimiento a los derechos humanos, culturales, colectivos-comunitarios, sociales, económicos y ambientales (Andrango y Vohlonen 2001-2010, 12).

En las entrevistas se hace énfasis en que la práctica intercultural no solamente concierne a profesores y profesoras, sino a toda la sociedad. De esta forma, un entrevistado sugiere dedicar un semestre a estudiar lo que significa vivir en un país plurinacional, pluricultural e intercultural (QI12, entrevista). Sugiere establecer pasantías en institutos de educación bilingüe con el fin de conocer la realidad y el modelo de enseñanza y aprendizaje que se realizan allí (QI12, entrevista). De ahí se puede deducir que la demanda del desarrollo de un Plan Nacional de Capacitación para todos los niveles y la elaboración de directrices claras para garantizar que no haya distorsión o capacitaciones aisladas siguen vigentes (Andrango y Vohlonen 2001-2010, 44).

En las entrevistas también se manifestaba una confusión por parte de los institutos de formación docente sobre cuál es la autoridad responsable de administrarlos, porque su instituto estaba bajo la autoridad de la SENESCYT, pero hay otras partes administradas por el Ministerio de Educación. Una entrevistada del Ministerio consideró a esto un aspecto de importancia menor.

Sí, pero nos toca a nosotros como Ministerio tomar una decisión y yo ya lo he pedido varias veces. Pero como estamos en cosas mayores, esto es algo menor comparado a las cosas gordas que estamos haciendo, esto no es nada. Son 28 institutos pedagógicos en el país y 28 escuelas de práctica, nosotros tenemos que crear y arrancar concurso para nuevos ingresos del magisterio para 20.000 docentes, tenemos que jubilar 10 000 y capacitar a 5.000 docentes: 28 frente a 20.000 no es nada (QI08, entrevista).

No obstante, se reconoce que es un tema que hay que tratar en el futuro. Hay otros anhelos sumamente importantes, sobre todo en vista a lo que significa la interculturalidad, que se refieren a la formación docente fueron los siguientes

La esperanza es cambiar la nueva generación, gente que está en los colegios, gente que está iniciando la educación inicial en la primaria [...]. Entonces esto es lo que hay que pensar, ¿cómo va a ser un Ecuador intercultural, plurinacional después de 10 a 15 años?, pero para eso tenemos que hacer un trabajo fuerte con los docentes de educación inicial, educación que está ya en procesos de trabajo [...]. Entonces esta nueva generación sí va a poder vivir un país distinto (QI01, entrevista).



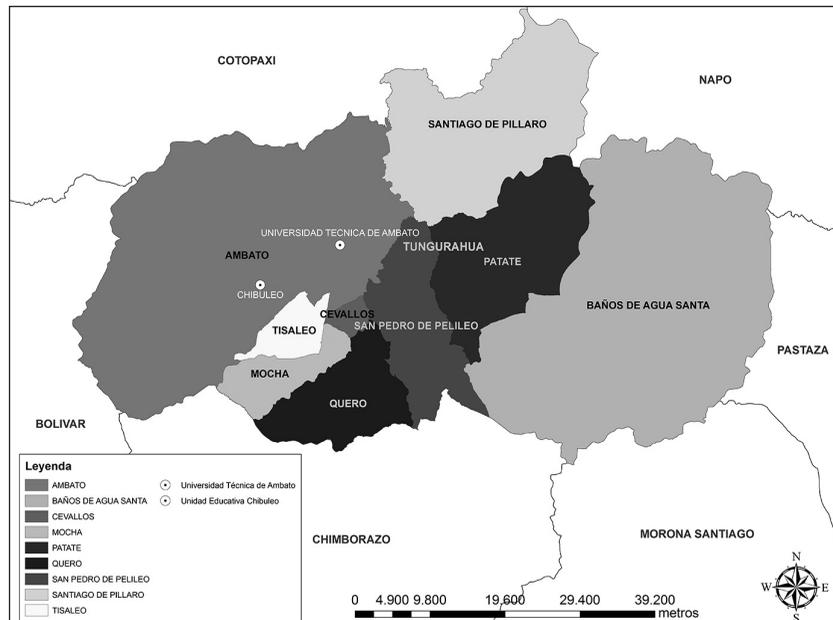
Formación docente, archivo fotográfico del Laboratorio de Interculturalidad.

Educación e interculturalidad en Tungurahua

La provincia de Tungurahua está ubicada en la Sierra centro del Ecuador. Limita al norte con las provincias Cotopaxi y Napo, al sur con Chimborazo y Morona Santiago, al este con Pastaza y al oeste con la provincia de Bolívar (mapa 2).

La población de Tungurahua es de 504.583 habitantes, de los cuales 259.800 son mujeres y 244.783 son hombres. La población económicamente activa (PEA) de 10 años y más representa el 48,53% (244.893 habitantes). Por ramas de actividad, dicha población se dedica principalmente a la agricultura el 26,94%, a la industria manufacturera el 18,14% y al comercio el 16,55% (INEC 2010). Los indicadores de pobreza provinciales son menores en relación con los indicadores nacionales (tabla 3.3).

Mapa 2. Provincia de Tungurahua



Fuente: SNI 2014.

Tabla 3.3. Indicadores de pobreza en la provincia de Tungurahua

Indicador	Nacional	Tungurahua
Extrema pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	26,7%	19,9%
Pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	60,0%	57,0%

Fuente: SIISE 2013.

Con respecto a la identificación étnica, la mayor parte de la población (82,14%) se autoidentifica como mestiza y el 12,40% como indígena (tabla 3.4). En Tungurahua, la población indígena alcanza los 62.584 habitantes; la mayoría pertenece a la nacionalidad kichwa y a cuatro pueblos originarios de ese territorio: chibuleo, kisapincha, salasaka y tomabela. Se encuentra también una población significativa de indígenas kichwa amazónicos (tabla 3.5).

Tabla 3.4 Autoidentificación de la población por cultura y costumbres en Tungurahua

	Indígena	Afroecuatoriano/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a
Personas	62.584	7.172	2.269	414.479	17.375	704
%	12,40	1,42	0,45	82,14	3,44	0,14

Fuente: INEC 2010.

Tabla 3.5 Principales pueblos indígenas de Tungurahua

Pueblos	Número de habitantes
Kisapincha	9.654
Chibuleo	4.446
Salasaka	5.128
Tomabela	11.531
Kichwa Amazonia	15.849
Total	36.954

Fuente: INEC 2010.

La población indígena de Tungurahua, a pesar de haberse fraccionado y desplazado de sus territorios, guarda muchas de sus costumbres relacionadas con la producción, el sistema de justicia, el trabajo comunitario, la vestimenta, la tradición festiva. Según datos del INEC (2010), alrededor del 39% habla su idioma.

Educación

Al comparar los indicadores nacionales de educación de la población con los de la provincia y con los de los pueblos indígenas de Tungurahua, se observan desequilibrios importantes. Por ejemplo, mientras el analfabetismo a nivel nacional es de 6,75%, en dichos pueblos llega al 22,92%. El analfabetismo funcional a nivel nacional es de 14,85%, mientras que esos pueblos es de 37,31%. Con respecto al promedio de años de escolaridad, el nacional es de 9,59 años de estudio, mientras que el de la mencionada población indígena es de 6,70 años. Otro de los indicadores que muestra una diferencia importante es el referente a educación superior, ya que el promedio nacional llega al 21,6%, mientras que en la población indígena es de 3,61% (SIISE 2013), como lo muestra la tabla 3.6.

Tabla 3.6 Educación de la población en Tungurahua

Indicador	Medida	Nacional general	Nacional indígenas	Tungurahua general	Tungurahua pueblos indígenas
Analfabetismo	(15 años y más)	6,75	20,42	7,47	22,92
Analfabetismo funcional	(15 años y más)	14,85	33,56	15,64	37,31
Escolaridad	Años de estudio (24 años y más)	9,59	7,58	9,04	6,76
Primaria completa	(12 años y más)	87,09	66,7	87,02	64,44
Secundaria completa	(18 años y más)	45,1	15,46	38,01	10,87
Instrucción superior	(24 años y más)	21,6	5,51	20,22	3,61

Fuente: SIISE 2013.

Con respecto a las instituciones de educación inicial y educación general básica, el 9,57% pertenece a la jurisdicción bilingüe y el 90,43% a la jurisdicción hispana. En la tabla 3.7 se puede observar que durante el periodo 2012-2013, de un total de 7.275 docentes que trabajaban en Tungurahua el 94,3% pertenecía a la jurisdicción hispana y 5,70% a la bilingüe, mientras que de un total de 144.101 estudiantes el 95% pertenecía a la jurisdicción hispana y el 4,52% a la bilingüe.

Tabla 3.7 Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en Tungurahua

Jurisdicción	Docentes	%	Estudiantes	%
Hispana	6.860	94,30	137.590	95,48
Bilingüe	415	5,70	6.511	4,52
Total	7.275		144.101	

Fuente: AMIE 2012-2013.

La formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe en Tungurahua

La formación inicial docente para la EIB, como se ha mencionado, está relacionada hasta el momento con los ISPEIB. En esta provincia, el Instituto al que ha asistido gran parte de maestros y maestras, según la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Tungurahua (DIPEIB-T), es el Jaime Roldós Aguilera, ubicado en la zona de Colta, provincia de Chimborazo, debido a que en 1994 se estableció un convenio para profesionalizar a docentes. Más adelante se entablaron relaciones con la Universidad Técnica de Ambato (UTA), para que maestros y maestras obtuvieran un título de tercer nivel y/o accedieran a cursos de formación continua que permita cumplir los requisitos del Ministerio de Educación para ascensos de categoría (TI01, entrevista).

Sin embargo, desde la visión de directivos de la DIPEIB-T, la formación docente intercultural se debilita debido a que los futuros maestros prefieren estudiar en una universidad convencional para obtener un título.

tulo de tercer nivel, antes que asistir a un Instituto Pedagógico. Esta situación afecta la formación específica en el MOSEIB, ya que en la educación convencional de tercer nivel no se trata la interculturalidad. Así, las especificidades que el modelo tiene no pueden ser asumidas de manera pertinente en la práctica docente en instituciones de educación intercultural bilingüe. Otra forma en que maestros y maestras acceden a formación es a través de convenios con las ONG, que no necesariamente están ligados a la interculturalidad, sino a una diversidad de temas; pueden incluir desde el conocimiento de la legislación educativa hasta la revalorización del MOSEIB.

Prevalece una visión de que el ejercicio de la docencia es la última alternativa cuando ya no hay otra o los recursos económicos de una familia no alcanzan para acceder a otra profesión: “la formación de la educación ha sido así no más, porque ya no hay espacio en otros ámbitos, se dedican solamente a eso que ya es lo último para muchas personas” (TI01, entrevista).

Universidad Técnica de Ambato (UTA) una opción para la formación inicial docente

La UTA es una de las principales opciones para la educación inicial docente en la Sierra centro del país. A través de convenios específicos se ha relacionado con la formación de docentes para la EIB. De allí la importancia de conocer su oferta académica y posicionamiento frente a la interculturalidad y la LOEI.

La UTA fue la primera institución de educación superior estatal creada para la zona central del Ecuador, en 1969. Su misión es “Formar profesionales líderes competentes, con visión humanista y pensamiento crítico a través de la docencia, la investigación y la vinculación, que apliquen, promuevan y difundan el conocimiento respondiendo a las necesidades del país” (UTA 2013, 3). La visión sostiene es que “por sus niveles de excelencia se constituirá como un centro de formación superior con liderazgo y proyección nacional e internacional” (UTA 2013, 3).

Los principios que rigen su acción son: “autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y

autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global” (UTA 2013, 3). Según estatuto aprobado en 2013 son fines de la UTA los siguientes:

1. Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas.
2. Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico.
3. Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional.
4. Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social.
5. Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo.
6. Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional.
7. Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.
8. Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria (UTA 2013: 1).

La formación de estudiantes se realiza bajo un modelo educativo denominado constructivismo sociocrítico, que se orienta a la formación con un particular enfoque hacia el humanismo y la vida en comunidad. La instrucción se explica como un aprendizaje dialógico entre maestro y estudiante, en el cual el conocimiento se construye con base en la observación y comprensión del entorno global, con el fin de formular un conocimiento aplicable y transformador. Así, proponen una idea progresista que permi-

ta el desarrollo de la ciencia y las tecnologías autóctonas. Los conceptos de ‘era planetaria, inteligencias múltiples y los siete saberes’ componen el resto de su enfoque educativo. Este se caracteriza, en términos generales, por ser participativo, humanista, integral, crítico, constructivista, flexible, transformador, identificado con las necesidades de desarrollo institucional y de la colectividad.

En cuanto a la formación docente, la UTA toma en cuenta tanto a maestros y maestras que pertenecen a la institución, como a estudiantes que se forman para docentes. Para los primeros se ha conformado el Centro de Desarrollo de la Docencia (CEDED), un espacio institucional encargado de la generación de proyectos y reglamentos encaminados al mejoramiento del proceso educativo en general (UTA. s/f a). Para la formación inicial de docentes cuenta, desde 1972, con la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta se constituyó para responder a las necesidades de docentes de la Sierra centro del Ecuador. Inició sus actividades en 1973 con 816 estudiantes en las escuelas de Ciencias Sociales, con las especializaciones en Historia y Geografía, Filosofía y Literatura, Sociología, Economía y Cooperativismo. En Ciencias Naturales cuenta con las especialidades en Biología y Química. También cuenta con la especialidad en Física y Matemáticas dentro de Ciencias Exactas (UTA s/f b).

Desde 1972 la Facultad de Ciencias de la Educación ha transitado por procesos que le han permitido adaptarse a los requerimientos de los estudios de nivel medio, a las transformaciones de la educación superior y a los cambios sociales. Esto ha ampliado su oferta de carreras: “Educación Parvularia (1991), Idiomas (1993), Cultura Física (1994), Docencia en Informática (1995), Educación Especial (1995), Educación Ambiental y Ecoturismo (1995), Educación Básica (1998), Programas de profesionalización a partir de 1993, que fueron la base para el funcionamiento de la modalidad semipresencial” (UTA s/f b).

En 2000, a través de una propuesta de desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Educación se inició el cambio a “Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación”, esto permitió ampliar la cobertura a nuevas carreras como “Turismo y Hotelería, Psicología Educativa y Psicología Industrial (2000), modalidad presencial, Cultura Estética (2002), Antropología So-

cial y Cultural (2004) modalidad semipresencial, reapertura de la carrera de Física y Matemáticas, (2008) modalidad presencial” (UTA s/f b).

Además, la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación ha desarrollado programas de cuarto nivel con las maestrías en: Gestión Educativa y Desarrollo Social, Tecnología de la Información y Multimedia Educativa, Gerencia y Mediación en Centros Educativos Infantiles, Docencia y Currículo para la Educación Superior, Gerencia de Proyectos de Ecoturismo, Evaluación Educativa, Cultura Física y Entrenamiento Deportivo, Tecnología de la Información y Comunicación Educativa.

La misión de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación es

Formar profesionales íntegros de tercero y cuarto nivel en Ciencias Humanas y de la Educación, con bases científicas y tecnológicas, para el desempeño competente en procesos educacionales y de desarrollo del ser humano, a través del ejercicio de la investigación y vinculación con la colectividad, que respondan a los requerimientos del entorno sociocultural (UTA s/f b).

La visión consiste en que

La Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación es una institución de educación superior que garantiza la sustentabilidad y sostenibilidad en la formación de líderes profesionales, que transforman el contexto social en el área humanística y educativa del país, mediante la investigación científica y la práctica tecnológica, bajo principios éticos, políticos y culturales, que promuevan la calidad de vida y bienestar de los ecuatorianos (UTA s/f b).

Según las autoridades de la UTA, la formación inicial docente se ha construido en función de servir al sistema educativo ecuatoriano y responder a las exigencias locales. Sin embargo, se reconoce que el énfasis se ha puesto en el sistema hispano; el área de influencia se ha concentrado en las provincias de Tungurahua, Cotopaxi, Chimborazo y Bolívar, en la Sierra centro, y en la provincia amazónica de Pastaza (TA01, entrevista).

Para quienes ejercen la docencia es importante el aporte que la Universidad ha realizado para afianzar su formación a través de cursos de especialización y estudios de posgrado relacionados con el área educativa. Se han

establecido cursos de diseño curricular o evaluación educativa para mejorar su desempeño a nivel institucional. Pese a esto, se evidencia que la interculturalidad, trabajada como un eje transversal, no termina de plasmarse en la práctica (TD02, entrevista).

Desde la visión de los estudiantes, los docentes que se forman en la Universidad deben “respetar a las diferentes culturas que representen los niños, respetarse a sí mismos, ser dinámicos. También debe ser una persona que se maneje con igualdad hacia todos [...] no tener preferencias; ser paciente, creativo y que se dé a entender” (TE01, entrevista). Estos valores no siempre se comprenden o están incluidos dentro de una malla curricular.

Para las autoridades de la universidad la interculturalidad se la relaciona con el marco normativo del país, como una obligación constitucional y del nuevo régimen universitario e incluso está presente a nivel del estatuto institucional. También se menciona que la interculturalidad significa

(...) rescatar los valores históricos de nuestro país, mantener aquello que culturalmente nos corresponde y compartir con todos los grupos sociales de cualquier naturaleza étnica, religiosa o de diferente tipo de cultura. Realmente nuestra tarea es trabajar con todos y aspiramos que en el ámbito de la interculturalidad todos nos movamos en igualdad de condiciones (TA01, entrevista).

Así mismo, mencionan que las becas estudiantiles brindan la oportunidad de acceso a la educación superior a gente de escasos recursos, pero no se maneja en términos de interculturalidad. Consideran que es un aporte para construir condiciones de igualdad (TA01, entrevista). Con respecto a la contratación de personal proveniente de la diversidad cultural del país sostienen que

(...) nos atenemos a lo que diga la ley, por ejemplo, en cuanto a la interculturalidad, en ningún momento dice la ley que debemos tener un porcentaje de docentes que sea de esta raza o de este color, pero sí dice que debemos evitar, todos los procesos que den como consecuencia racismo o exclusión. En esa línea nosotros nos atenemos a la ley pero es algo que

ya venimos aplicando desde hace mucho tiempo. Nuestra universidad ha cambiado mucho pero nosotros jamás hemos permitido que haya grupos excluidos (TA01, entrevista).

En este mismo sentido una crítica a las

(...) universidades de Quito que tienen entre sus funcionarios a indígenas, pero ellos los tienen por esnobismo. Aquí no hay problemas con eso, si es que hay una persona que gana un concurso y es indígena, puede venir vestida de su forma de indígena (...), pero yo no lo ubico solo para que la gente diga: ¡qué lindo, esta universidad tiene indígenas!, en Quito el asunto es más decorativo (TA01, entrevista).

Para docentes y estudiantes la interculturalidad pasa por aprender a autovalorarse y valorar a las demás personas. Se trata de conocer y respetar las culturas y tradiciones tratando de vivir en armonía y, así, procurar el desarrollo social. Se enfatiza en la necesidad del diálogo entre unos y otros para intercambiar ideas (TE01 y TD02, entrevistas).

En lo que se refiere al uso de los idiomas, el inglés es un requisito obligatorio para todos los estudiantes, especialmente en la carrera de turismo, en la cual se debe cumplir con ocho niveles. Otros idiomas como el alemán, el italiano, el francés y el kichwa son opcionales; sin embargo, tanto docentes como estudiantes, especialmente indígenas, mencionan que el kichwa es fundamental para asegurar el desarrollo del SINEIB. Reconocen que su conocimiento es casi nulo y la participación de estudiantes indígenas hablando su propio idioma tampoco es frecuente.

Sobre este tema, uno de los estudiantes menciona que en las comunidades indígenas aun hay personas que solo hablan el kichwa. Niños, niñas y jóvenes que se sienten presionados a hablar el español no siempre comprenden el significado de todas las palabras, lo que dificulta el aprendizaje. Sugiere

(...) que se siga promoviendo el habla kichwa, no solo la hispana. Cuando yo recibía clases en el colegio nunca nos daban kichwa, se tenía que aprender y punto. No les interesaba a los profesores si uno podía hablar o podía entender, hasta ahora en la universidad hay palabras que, dejando la

vergüenza a un lado, hay que preguntar ¿qué significa esto?, y hay personas que se sorprenden y nos quedan viendo, siempre hay y siempre va a haber pero ojalá un día termine (TE01, entrevista).

Los docentes de la UTA desarrollan actividades participativas dentro y fuera del aula con la finalidad de que los temas que se tratan sean mejor comprendidos por los estudiantes, se generen relaciones de cooperación y se abran espacios para compartir con la comunidad. Los trabajos en grupos, el uso de herramientas como el socio-drama, así como trabajos colaborativos son usuales. También se emplean dinámicas de animación que, en ocasiones, pueden emplear el kichwa. En la carrera de turismo se impulsan espacios destinados al conocimiento de la cultura local, a través de presentaciones de danza, platos típicos y representaciones de las tradiciones de los diferentes pueblos indígenas, especialmente de los que se hallan en el territorio de Tungurahua (chibuleo, tomabela, salasaca, quisapincha) (TD02 y TA01, entrevistas).

Retos de la educación y la interculturalidad en la Universidad Técnica de Ambato

Según una de las autoridades de la UTA, la comprensión de la riqueza de la diversidad y el autoreconocimiento de nuestro propio valor como mestizos, indígenas o afro son retos de la educación y la interculturalidad. A nivel institucional es un desafío establecer una planificación para formar profesionales en función del *sumak kawsay* o 'buen vivir', entendido como la recuperación de la dignidad humana y base para el desarrollo cultural y económico.

En cuanto a la formación de docentes, significa un doble reto para la Universidad, porque debe formar a sus propios maestros y maestras para que estos, a su vez, se conviertan en verdaderos formadores de formadores. Para ello, debe brindar a través del proceso de enseñanza aprendizaje, las herramientas necesarias para ejercer su trabajo. También debe inculcar valores y sensibilidad para ejercer la docencia de manera militante y enfocada en la transformación social. La misma autoridad advierte que es

fundamental reforzar los departamentos de orientación vocacional, tanto a nivel del bachillerato como en los cursos de nivelación y primeros años de la universidad, ya que así se puede orientar la elección de una carrera.

La vinculación con la sociedad a través de la investigación es fundamental para asegurar el desarrollo armónico y en función de las necesidades locales. Desde este espacio, asegura, se puede revalorizar la cultura, conocer, reconocer y retroalimentar la propia identidad. Agrega que son necesarios fondos económicos para la investigación, así como académicos y científicos que puedan desarrollar proyectos, pues la academia ecuatoriana no ha sido un academia que investiga (TA03, entrevista).



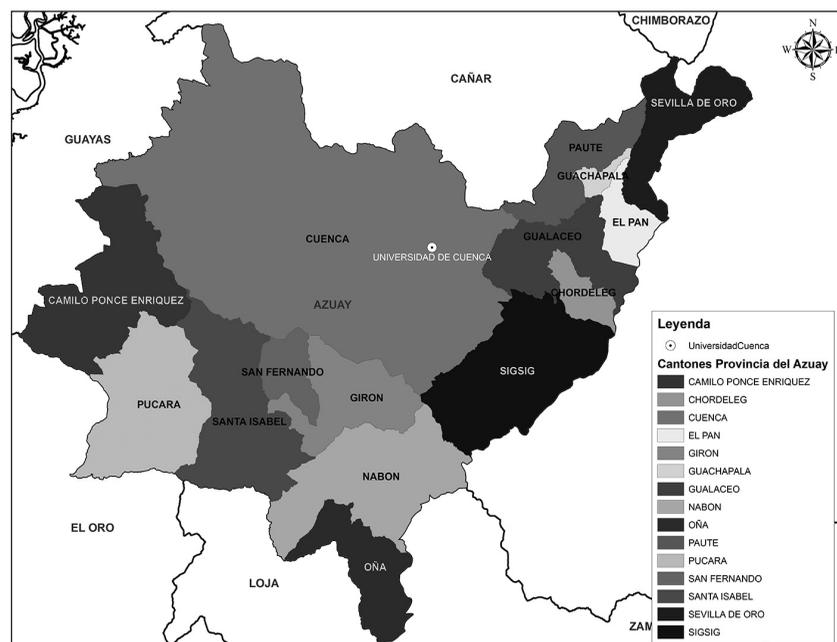
Estudiantes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Chibuleo-Tungurahua, archivo fotográfico del Laboratorio de Interculturalidad.

Educación e interculturalidad en el Azuay

La provincia del Azuay se halla ubicada en el austro ecuatoriano, limita al norte con Cañar, al sur con Loja, al este con Morona Santiago y Zamora Chinchipe y al oeste con Guayas y El Oro (mapa 3).

La población es de 712.127 habitantes, de los cuales 337.044 son hombres y 375.083 son mujeres. La PEA representa el 44,46% (316.619 habitantes). Por ramas de actividad, la población se dedica principalmente al comercio, al por mayor y menor (18,35%), a la industria manufacturera (16,80%) y a la agricultura (16, 37%) (INEC 2010). Los indicadores de pobreza en la provincia son menores al promedio nacional (tabla 3.8).

Mapa 3. Provincia del Azuay



Fuente: SNI 2014.

Tabla 3.8. Indicadores de pobreza de la provincia del Azuay

Indicador	Nacional	Provincia de Azuay
Extrema pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	26,8%	20,1%
Pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	60,1%	48,3%

Fuente: SIISE 2013.

Con respecto a la identificación étnica, la mayor parte de la población (89,58%) se autoidentifica como mestiza, mientras que la población indígena alcanza el 2,20% (tabla 3.9). La mayoría de la población indígena pertenece a los pueblos kichwa amazónico y cañari (tabla 3.10).

Tabla 3.9. Autoidentificación de la población por cultura y costumbres en Azuay

	Indígena	Afroecuatoriano/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a
Personas	17.638	15.652	2.941	637.912	36.672	1.312
%	2,48	2,20	0,41	89,58	5,15	0,18

Fuente: INEC 2010.

Tabla 3.10. Principales pueblos indígenas del Azuay

Nacionalidad/Pueblo	Habitantes
Kichwa Amazonia	5.739
Kañari	5.601
Saraguro	458
Puruha	280
Shuar	271
Total	12.349

Fuente: INEC 2010.

Educación

Los indicadores relacionados con la educación muestran equilibrio, ya que hay congruencia entre los nacionales y los provinciales. Sin embargo, se evidencian desigualdades con respecto a los indicadores relacionados con los pueblos indígenas. Por ejemplo, mientras el analfabetismo a nivel nacional es de 6,75%, en los pueblos indígenas llega a 21,93%. En cuanto a la escolaridad el promedio de años de estudio a nivel nacional y provincial es de 9,57% y 9,31% respectivamente, mientras que en los pueblos indígenas llega solo al 6,99%. Así mismo, la educación superior en el Ecuador es de 21,6 % y en los pueblos indígenas alcanza el 5,68% (tabla 3.11).

Tabla 3.11. Educación de la población en la provincia del Azuay (%)

Sector/Indicador	Medida	Nacional	Nacional indígenas	Provincia Azuay	Pueblos indígenas Azuay
Analfabetismo	(15 años y más)	6,75	20,42	6,66	21,93
Analfabetismo funcional	(15 años y más)	14,85	33,56	15,9	38,78
Escolaridad	Años de estudio	9,59	7,58	9,31	6,99
Primaria completa	(12 años y más)	87,09	66,7	88,12	65,53
Secundaria completa	(18 años y más)	45,1	15,46	42,18	13,34
Instrucción superior	(24 años y más)	21,6	5,51	22,49	5,68

Fuente: SIISE 2013.

En Azuay, de 1.117 instituciones educativas, el 4% pertenece a la jurisdicción bilingüe y el 96% a la hispana. En la tabla 3.12 se puede observar que durante el período 2012-2013, de un total de 11.658 docentes que trabajan en la provincia del Azuay, el 98,16 % pertenecían a la jurisdicción hispana y 1,84% a la bilingüe. Mientras que de un total de 218.864 estudiantes, el 98,39% pertenecía a la jurisdicción hispana y el 1,61% a la bilingüe.

Tabla 3.12. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en la provincia del Azuay

Jurisdicción	Profesores	%	Estudiantes	%
Hispana	11 444	98,16	215 347	98,39
Bilingüe	214	1,84	3 517	1,61
Total	11 658	100	218 864	100

Fuente: AMIE 2012-2013.

La formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Azuay

La formación docente para la EIB se desarrolla principalmente en la Universidad de Cuenca, a través del Departamento de Estudios Interculturales. Este mantuvo un convenio con la DINEIB para la profesionalización de los docentes de las diferentes nacionalidades del país. Este departamento también trabaja con investigación sobre educación intercultural y lingüística de las nacionalidades ecuatorianas. La Universidad de Cuenca fue creada en octubre de 1867. Se la conoció inicialmente como Corporación del Azuay, después como Universidad del Azuay y, desde 1926, con su nombre definitivo: Universidad de Cuenca. Su larga experiencia en la formación profesional ha trascendido el ámbito local; actualmente llegan estudiantes de todas las provincias del Ecuador, así como de otros países. Se forman en “las Facultades de Ciencias Jurídicas, Ciencias Médicas, Arquitectura y Urbanismo, Ingeniería, Ciencias Químicas, Ciencias Agropecuarias, Odontología, Ciencias Económicas, Filosofía y Ciencias de la Educación, Artes, Ciencias de la Hospitalidad y Psicología. Además de los institutos de Idiomas y Educación Física”. La Dirección de Postgrado organiza las políticas académicas de cuarto nivel (Universidad de Cuenca 2013a).

La misión de la universidad es

Formar profesionales y científicos comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida, en el contexto de la interculturalidad y en armonía con la naturaleza. La Universidad fundamenta en la calidad académica, en la creati-

vidad y en la innovación, su capacidad para responder a los retos científicos y humanos de la época y sociedad regional, nacional e internacional equitativa, solidaria y eficiente (Universidad de Cuenca 2013a, Art. 4).

La visión dice que

La Universidad de Cuenca se proyecta como una institución con reconocimiento nacional e internacional por su excelencia en docencia con investigación y vinculación con la colectividad; comprometida con los planes de desarrollo regional y nacional; que impulsa y lidera un modelo de pensamiento crítico en la sociedad (Universidad de Cuenca 2013a, Estatuto: Art. 5).

Se rige por los principios del humanismo, la libertad, la inclusión, la no discriminación, la equidad de género, el pensamiento creativo y plural, la gratuidad de la educación, la rendición de cuentas y la igualdad de oportunidades para profesores, investigadores, estudiantes, servidores y trabajadores (Universidad de Cuenca 2013a, Estatuto: Art. 5, Art. 6).

Los fines muestran con claridad su apego al desarrollo de valores humanos y profesionales que permitan la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria en el marco del diálogo de saberes y la interculturalidad. El enfoque educativo se centra en el estudiantado y su aprendizaje, una práctica docente innovadora y creativa y la investigación como eje fundamental para encontrar respuestas a las demandas de la comunidad; una malla curricular flexible que incluya la práctica (Universidad de Cuenca 2013a, Estatuto: Arts. 7-8).

Esta universidad fundó, en 1952, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Desde 1991 mantiene una amplia oferta de formación, capacitación y profesionalización a las nacionalidades indígenas del país. Esto se realiza a partir de programas de licenciatura en EIB, en Desarrollo Amazónico, en Tecnología, en Desarrollo Integral Comunitario. Ofrece una maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión y un programa de Formación de Investigadores de las Culturas. También se ofrecen licenciaturas en Ciencias de la Educación

con mención en EIB, Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable y Gestión Pública y Liderazgo (Mendoza 2008, 275).

Las carreras se desarrollan en Cuenca y en 11 centros de desarrollo curricular establecidos en las provincias con mayor población indígena. Las carreras tienen diferente duración. Las tecnológicas se realizaron en dos años, las licenciaturas en cuatro y la maestría en dos. En el periodo comprendido entre 1991 y 2008 se habían graduado 631 estudiantes de la Costa, la Sierra y la Amazonia en nueve programas (Mendoza 2008). El 100% de alumnos que han participado en los programas son indígenas, así como el 75% de profesores. La lengua utilizada en todos los programas es el español; las lenguas indígenas se usan cuando se trata del aprendizaje o investigación de las mismas.

La admisión en los programas depende del cumplimiento de requisitos acordados con las autoridades de la EIB y la Universidad. Indígenas que se postulan deben ser bilingües (español-lengua indígena), tener la aprobación de la comunidad u organización a la que pertenece, rendir una prueba de aptitud y someterse a una entrevista (Mendoza 2008).

Los programas de formación y profesionalización para indígenas han recibido el apoyo de instituciones cooperantes con las que la Universidad de Cuenca ha establecido convenios. Entre ellas se puede mencionar:

Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), Consejo Nacional de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), Confederación de las Nacionalidades Indígenas Amazónicas del Ecuador (CONFENIAE), UNESCO, UNICEF, GIZ (GTZ), Gobiernos de Cataluña, del País Vasco, de Finlandia (Mendoza 2008, 276).

En el año 2002 la Universidad de Cuenca creó “el Departamento de Estudios Interculturales (DEI) como organismo coordinador del trabajo académico de las Unidades Académicas y las Facultades. Sus áreas de intervención son cultura e interculturalidad, comunicación intercultural, lingüística y lenguas ecuatorianas, género y características etnográficas, manifestaciones culturales y ecología, ciencias y artes ancestrales, organiza-

ción y políticas socioculturales” (Mendoza 2008, 278). Investigadores del DEI consideran que la interculturalidad se ha convertido en un tema de relevancia en los últimos años, aunque sí se ha practicado en diferentes culturas a través del respeto entre los pueblos y nacionalidades. Se la entiende como “la convivencia equilibrada, dinámica, bajo el respeto absoluto entre las distintas culturas (...). La interculturalidad abarca lengua, cultura, costumbre, cosmovisión, forma de trabajo, de ver el mundo, en la política. (...), interculturalidad es mantener la diversidad” (AI01, entrevista). También abarca aspectos sociales y educativos, desde el

(...) matrimonio, la lengua, el comportamiento, el contexto (...). Los conocimientos se van implementando, compartiendo conjuntamente, en el campo educativo, los maestros son de afuera, pero conviven en el contexto de la nacionalidad, van compartiendo a los educandos, dentro de su aula. Esto se ve, de esta manera se va compartiendo la idea del conocimiento de afuera, ahí se ve interculturalidad (AI01, entrevista).

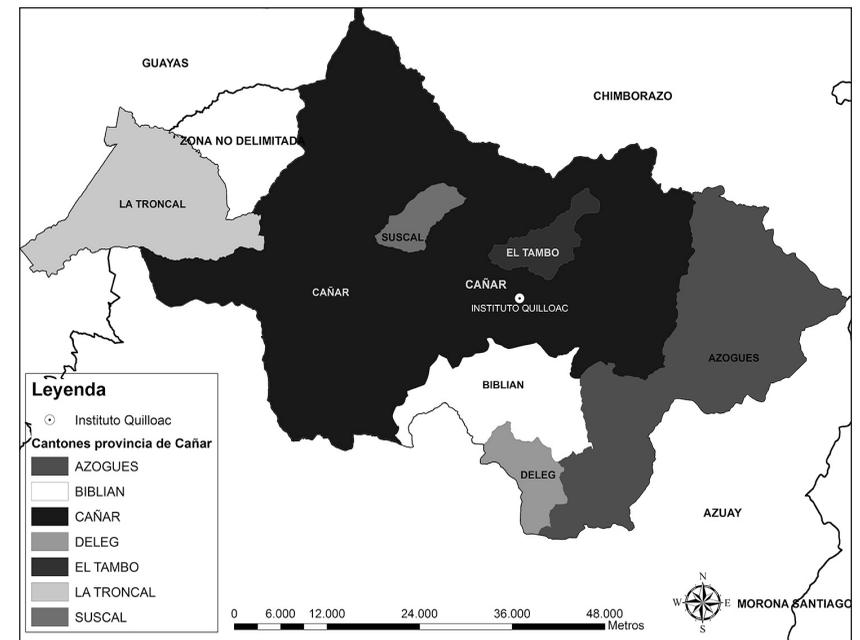
De la misma manera, consideran que la interculturalidad podría plasmarse en el hecho de dejar de lado la vestimenta indígena y utilizar una occidentalizada, así como la influencia de diferentes culturas en los usos de nombres que no son propios de los pueblos y nacionalidades. Sin embargo, también se piensa que la interculturalidad debe vivirse desde “el campo del amor (...), no solo en la educación, sino también, a nivel de instituciones de la política, en el campo jurídico, en todos los ámbitos” (AI01, entrevista).

En relación con el establecimiento de un diálogo intercultural, dichos investigadores consideran que este se puede llevar a cabo, dado que el tema nació de los actores sociales, de movimientos y grupos sociales, y luego se estableció en la Constitución. Pero para establecerlo es fundamental “descolonizar nuestra mente, somos seres humanos de las mismas características, diferente en color, la estatura, pero que somos a los mismos sentimientos, estamos en la misma patria que es el Ecuador que tenemos que construirlo” (AI01, entrevista).

Educación e interculturalidad en la provincia del Cañar

La provincia del Cañar está ubicada en el austro ecuatoriano. Limita al norte con Chimborazo, al sur con Azuay, al este con Morona Santiago y Azuay y al oeste con Guayas (mapa 4).

Mapa 4. Provincia del Cañar



Fuente: SNI 2014.

La población es de 225.184 habitantes, de los cuales 105.235 son hombres y 119.949 son mujeres. La PEA representa el 39,14% (88.133 habitantes). Por ramas de actividad, la población se dedica principalmente a la agricultura (37,03%), al comercio al por mayor y menor (11,64%) y a la industria manufacturera (9,32%) (INEC 2010). Los indicadores de pobreza son más altos que la media nacional, como se puede observar en la tabla 3.13.

Tabla 3.13. Indicadores de pobreza de la provincia de Cañar

Indicador	Nacional	Provincia Cañar
Extrema pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	26,8%	29, 4%
Pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	60,1%	67, 4%

Fuente: SIISE 2013.

Con respecto a la identificación étnica, la mayor parte de la población (76,66%) se autoidentifica como mestiza, y el 15,19% como indígena (tabla 3.14). La población indígena alcanza los 34.213 habitantes, la mayoría de ellos pertenecientes a los pueblos cañari y kichwa amazónicos (tabla 3.15).

Tabla 3.14. Autoidentificación de la población por cultura y costumbres en el Cañar

	Indígena	Afroecuatoriano/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a
Personas	34.213	5.952	2.399	172.616	9.602	402
%	15,19	2,64	1,07	76,66	4,26	0,18

Fuente: INEC 2010.

Tabla 3.15. Principales pueblos indígenas del Cañar

Pueblo	Habitantes
Kañari	22.107
Kichwa Amazonia	9.310
Puruha	311
Total	31.728

Fuente: INEC 2010.

Educación

Si se comparan los indicadores de educación a nivel nacional con los indicadores de los pueblos indígenas de Cañar, las diferencias son importantes. Mientras que el promedio nacional en analfabetismo es del 6,75%, en los pueblos indígenas de Cañar llega al 30,52%. Con respecto a la escolaridad, el promedio de años de estudio a nivel nacional es de 9,59%, y en los pueblos indígenas es de 6,49%. En lo que se refiere a la educación superior, el promedio nacional llega a 21,6% y en los pueblos indígenas del Cañar alcanza el 4,45% (tabla 3.16).

Tabla 3.16. Educación de la población en la provincia del Cañar (%)

Sector/Indicador	Medida	Nacional	Nacional Indígenas	Provincia Cañar	Pueblos indígenas Cañar
Analfabetismo	(15 años y más)	6,75	20,42	12,17	30,52
Analfabetismo funcional	(15 años y más)	14,85	33,56	23,63	48,03
Escolaridad	Años de estudio	9,59	7,58	7,6	6,49
Primaria completa	(12 años y más)	87,09	66,7	14,19	54,55
Secundaria completa	(18 años y más)	45,1	15,46	80,13	10,00
Instrucción superior	(24 años y más)	21,6	5,51	30,09	4,45

Fuente: SIISE 2013.

En Cañar en el período 2012-2013, existían 576 instituciones educativas, de las cuales el 17% pertenecía a la jurisdicción bilingüe y el 83% a la jurisdicción hispana. En ese mismo período, de un total de 4.105 docentes que trabajaban en Cañar, el 92,52 % pertenecía a la jurisdicción hispana y 7,48% a la bilingüe. De un total de 73.751 estudiantes, el 93,82% pertenecía a la jurisdicción hispana y el 6,18% a la bilingüe (tabla 3.17).

Tabla 3.17. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en Cañar

Jurisdicción	Profesores	%	Estudiantes	%
Hispana	3.798	92,52	69.192	93,82
Bilingüe	307	7,48	4.559	6,18
Total	4.105		73.751	

Fuente: AMIE 2012-2013.

La formación docente para Educación Intercultural Bilingüe en Cañar

La formación de docentes para la EIB se desarrolla en el Instituto Intercultural Bilingüe Quilloac, ubicado en el cantón Cañar, en la comunidad Quilloac. El Instituto se creó debido a la necesidad de los pueblos indígenas del Cañar de contar con una institución que apoye la formación de maestros, revalorice la cultura y fortalezca la lengua kichwa en el sur del país. Estudiantes hombres y mujeres, que se forman en este Instituto trabajan en instituciones educativas bilingües e hispanas. Si bien se trata de un instituto bilingüe, faltan maestros que manejen las dos lenguas y que tengan formación docente. Según el rector de la institución “el 60% de los maestros son hispanos monolingües y se espera que se incremente la participación de maestros bilingües” (CD01, entrevista).

En cuanto al fortalecimiento de las capacidades de su planta docente, se han establecido convenios con la Universidad de Cuenca para ofrecer a maestros y maestras posibilidades de acceso a educación superior de cuarto nivel (maestrías y diplomados) en educación superior, investigación e interculturalidad. Sin embargo, se resalta su interés en mejorar permanentemente, inclusive sin apoyos o financiamiento. También es importante señalar que deben preparar el material didáctico; así, se han fortalecido sus capacidades en el manejo de la computadora, para que puedan desarrollar la guía docente y los módulos de trabajo para estudiantes.

El profesor tiene que sentarse en la computadora, aprender diseño, insertar fotografías, salir al campo, utilizar las fotos de los estudiantes, introducirlas en el módulo, esto ha sido todo un proceso, eso es una buena experiencia que estamos haciendo (CD01, entrevista).

Como se había mencionado en el momento en que se realizaba la investigación, el sistema educativo del país se encontraba en proceso de cambio. Por ello el instituto Quilloac se hallaba coordinando la actividad de la Unidad Educativa con el MEC y el Instituto Pedagógico con la SENESCYT. Las competencias y funciones estaban definiéndose, y las incertidumbres sobre los temas de administración tenían preocupados a docente y autoridades.

La formación de docentes tiene un fuerte componente relacionado con la investigación como una forma de apoyar la recuperación de elementos culturales, vestimenta, música, tecnología, ciencia andina. Estudiantes de cuarto, quinto y sexto semestre, además, se vinculan al programa de servicio rural obligatorio, para lo cual se insertan en las escuelas de la zona donde realizan sus prácticas profesionales. De forma paralela comienzan a desarrollar sus tesinas, para lo cual cuentan con la tutoría de maestros del instituto (CD01, entrevista). En cuanto a la infraestructura, se menciona que con el apoyo de instituciones amigas se han instalado laboratorios de computación y ciencias naturales, para mejorar el trabajo de maestros y estudiantes.

El Instituto Pedagógico Quilloac se distingue, según su rector, por la práctica permanente de la interculturalidad, pues la diversidad de estudiantes y maestros que interactúan en condiciones de equidad es una de sus fortalezas:

(...) practicamos en concreto la interculturalidad, nosotros no simplemente hablamos, acá conviven estudiantes hispanos y estudiantes indígenas cañaris. Convivimos profesionales hispanos monolingües con profesionales bilingües y aquí dentro del pensum de estudio de la malla curricular tenemos componentes disciplinarios con enfoque intercultural, pero conocemos la cuestión de elementos culturales del pueblo hispano (CD01, entrevista).

En cuanto a la enseñanza del kichwa, el Instituto ha desarrollado un sistema que contempla tres niveles: elemental, básico y avanzado. En este proceso también se involucra a maestros y maestras, especialmente a quienes llegan de la ciudad, para que manejen elementos básicos de la lengua que les ayudarán en el aula. Los estudiantes deben aprobar los tres niveles de kichwa con la finalidad de profundizar su conocimiento. No se descuida la enseñanza del inglés y español.

Por otro lado, la filosofía andina y la astronomía se tratan con componentes disciplinarios a través de la materia Génesis y Cosmovisión de las Culturas Andinas. Se desarrollan la pedagogía intercultural bilingüe, la pedagogía general y el manejo del MOSEIB. En cuanto a la vestimenta de cada uno de los pueblos indígenas, se estimula a que la utilicen.

Cañar es una provincia con alta incidencia migratoria internacional, esta situación incide en las familias, que ven en la educación una oportunidad para aprender el inglés en lugar del kichwa. Además, la desintegración familiar influye en la pérdida de valores comunitarios. Se suma a esto que en el currículo del bachillerato no se contempla la enseñanza del kichwa.

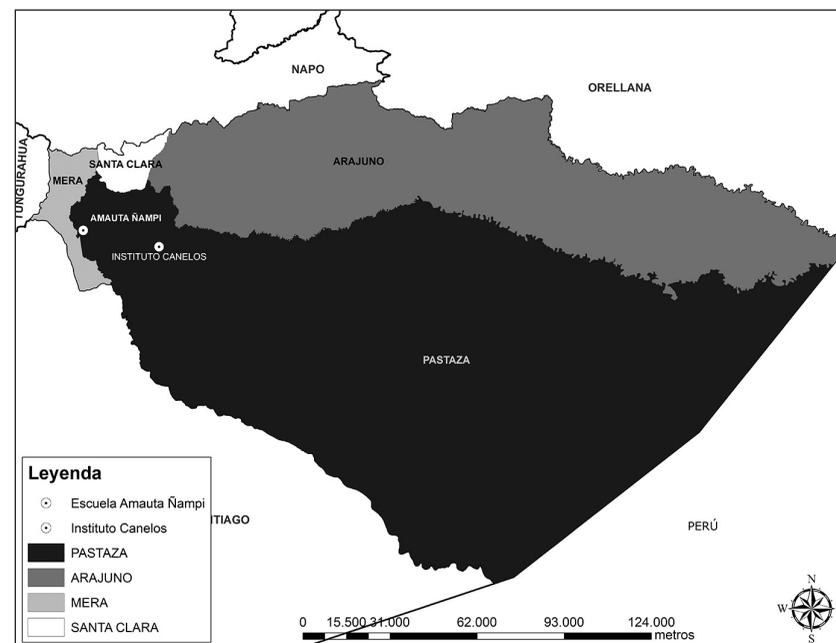


Estudiantes de la escuela de práctica del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac en Cañar, archivo fotográfico del Laboratorio de Interculturalidad.

Educación intercultural en Pastaza

La provincia de Pastaza está ubicada al sur oeste de la Amazonia ecuatoriana. Limita al norte con las provincias de Napo y Orellana, al sur con la de Morona Santiago, al este con el Perú y al oeste con la provincia de Tungurahua. Políticamente está dividida en cuatro cantones (Pastaza, Mera, Santa Clara, Arajuno), que a su vez se subdividen en diecisiete parroquias rurales y cuatro urbanas, en una extensión territorial de 29.531 km² (GADPP 2011) (mapa 5).

Mapa 5. Provincia de Pastaza



Fuente: SNI 2014.

La población muestra en los últimos años un comportamiento demográfico dinámico debido, en parte, al movimiento económico, ya que está ubicada en la parte central del país. Según el censo de 2010, Pastaza alberga una población total de 83.933 habitantes de los cuales 42.260 son hombres (50,35%) y 41.673 son mujeres (49,65%). La PEA de 10 años y más representa el 39,74% (33.356 habitantes). La población se dedica a la agricultura (27,42%), a la administración pública (11,27%) y al comercio (11,19%). De la población provincial, 2.648 personas se dedican a actividades de enseñanza, lo que corresponde a casi el 8% de la PEA (INEC 2010).

Los indicadores de pobreza son mayores que los nacionales (tabla 3.18). Sobre la diversidad de la población, más de la mitad (55,26%) se autoidentifica como mestizo, mientras que el 39,79% se reconoce como indígena (tabla 3.19).

Tabla 3.18. Indicadores de pobreza de la provincia de Pastaza

Indicador	Nacional	Provincia Pastaza
Extrema pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	26,8%	30,9
Pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	60,1%	69,7

Fuente: SIISE 2013.

Tabla 3.19. Población de Pastaza según autoidentificación por cultura y tradiciones

	Indígena	Afroecuatoriano/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a
Personas	33 399	1.231	346	46.383	2.448	126
%	39,79	1,47	0,41	55,26	2,92	0,15

Fuente: INEC 2010.

Pastaza es una de las provincias con mayor diversidad cultural. Conviven siete nacionalidades indígenas de la Amazonia: kichwa, shuar, achuar, shiwiar, waorani, andoa y zapara; también personas de otras nacionalidades y pueblos indígenas que han migrado a esta zona (tabla 3.20).

Tabla 3.20. Principales pueblos indígenas de Pastaza

Nacionalidad/ Pueblo	Habitantes
Kichwa Amazonia	17.817
Shuar	5.645
Achuar	2.565
Waorani	1.184
Andoa	2.462
Shiwiar	818
Zapara	456
Puruhá	258
Total	31.205

Fuente: INEC 2010.

Asimismo, se hablan varias lenguas, aunque las más utilizadas son: el shuar utilizada por las nacionalidades shiwiar, achuar y shuar; y el kichwa por la nacionalidad kichwa de la Amazonia, los zapara y andoa. Las lenguas zapara y andoa son habladas por algunos ancianos y, la nacionalidad waorani utiliza aún la lengua waotededo.

Educación

Al comparar los indicadores nacionales con los de la provincia y con los de los pueblos indígenas se observan desequilibrios importantes. Por ejemplo, mientras el porcentaje de analfabetismo a nivel nacional es 6,75%, en los pueblos indígenas llega al 13,52%. El analfabetismo funcional nacional es 14,85% y en dichos pueblos es 24,82%. Con respecto al promedio de años de escolaridad, a nivel nacional es 9,59 años de estudio, mientras que en la población indígena es de 8,79 años. Otro de los indicadores que muestran una diferencia importante es el referente a la educación superior: el promedio nacional llega al 21,6%, mientras que en la población indígena es 9,83% (SIISE 2010). Sin embargo, los indicadores de los pueblos

indígenas de Pastaza son mejores que el promedio nacional de los pueblos indígenas (tabla 3.21).

Tabla 3.21. Educación de la población en la provincia de Pastaza (%)

Sector/ Indicador	Medida	Nacional	Nacional Indígenas	Provincia Pastaza	Pueblos indígenas Pastaza
Analfabetismo	(15 años y más)	6,75	20,42	6,93	13,52
Analfabetismo funcional	(15 años y más)	14,85	33,56	15,13	24,82
Escolaridad	Años de estudio	9,59	7,58	9,64	8,79
Primaria completa	(12 años y más)	87,09	66,7	83,55	70,45
Secundaria completa	(18 años y más)	45,1	15,46	44,26	24,11
Instrucción superior	(24 años y más)	21,6	5,51	21,99	9,83

Fuente: SIISE 2013.

En Pastaza para el período 2013-201, existían 560 instituciones de educación inicial y educación general básica, el 43% pertenecía a la jurisdicción bilingüe y el 57% a la jurisdicción hispana; de un total de 2.531 docentes que trabajaban en Pastaza, el 69,62 % pertenecía a la jurisdicción hispana y el 0,38% a la bilingüe, mientras que de un total de 41.914 estudiantes el 73,79% pertenecía a la jurisdicción hispana y el 26,21% a la bilingüe (tabla 3.22).

Tabla 3.22. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en Pastaza

Jurisdicción	Docentes	%	Estudiantes	%
Bilingüe	769	30,38	10.986	26,21
Hispana	1.762	69,62	30.928	73,79
Total	2.531	100	41.914	100

Fuente: AMIE 2012-2013.

La formación docente para Educación Intercultural Bilingüe en Pastaza

La formación docente se desarrolla principalmente en el Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos (ISPEDIB-C), ubicado en la parroquia Canelos, al sureste de la capital de Pastaza (Puyo). La parroquia de Canelos tiene una extensión de 440km². Limita al norte con la parroquia El Triunfo, al sur con la parroquia Simón Bolívar, al este con la parroquia Sarayaku y al oeste con la parroquia Veracruz. Su población es de 2.173 habitantes, de los cuales 1.774 (82%) se reconocen como indígenas (INEC 2010).

El ISPEDIB-C ha establecido convenios con diversas organizaciones e instituciones de educación superior, para que maestros y maestras obtengan títulos de tercer y cuarto nivel. Su práctica pedagógica se desarrolla en centros educativos interculturales bilingües, uno de ellos es el Centro Educativo Amauta Ñampi (CE Amauta Ñampi), localizado en la parroquia del Puyo. El ISPEDIB-C es un instituto de formación de docentes que se ha planteado como misión

Formar maestros/as de excelencia, líderes e interculturales bilingües de las nacionalidades del Ecuador, altamente competentes con sólidos valores morales y éticos en educación básica, comprometidos con el fortalecimiento de la identidad cultural que contribuyan al desarrollo del país, para mejorarlo en lo social, cultural, económico, ambiental y político en permanente innovación pedagógica de acuerdo con el tiempo y espacio (ISPEDIB-C 2012).

Y como visión

Somos una institución educativa de nivel superior intercultural bilingüe que genera una educación para el mejoramiento y el desarrollo de conocimientos con identidad cultural. Esta Institución abarca estudiantes de diferentes nacionalidades: shuar, kichwa, achuar, waodani, shiwiari, zapara, y mestizos (ISPEDIB-C 2012).

El trabajo propuesto por este centro educativo permite visualizar la importancia que tiene el fortalecimiento cultural, es decir, la revalorización

de tradiciones, lengua, costumbres, cosmovisiones de las distintas nacionalidades ecuatorianas, principalmente amazónicas. En este aprendizaje se incluye la convivencia entre las distintas culturas que asisten al Instituto, ya que no solo admiten estudiantes de nacionalidades indígenas, sino también a mestizos, con el objeto de contribuir a la consolidación de relaciones interculturales.

El ISPEDIB-C oferta la formación de docentes de educación básica a nivel tecnológico (tres años de estudio) en dos especialidades: Tecnología en Educación Básica y Tecnología en Educación Inicial. En el período analizado asistían al Instituto y sus extensiones alrededor de 700 estudiantes, la mayor parte perteneciente a las nacionalidades kichwa de la Amazonia y shuar; en menor porcentaje asistían achuar y mestizos. En cuanto a la planta docente, los profesores son de las nacionalidades kichwa y shuar: 33 son de planta y 10 con contrato.

El ISPEDIB-C nació gracias a la ayuda del misionero dominico Francisco Montaluisa en 1984, quien creó una pequeña escuela, sin nombre, que inició actividades con 20 estudiantes matriculados. En julio de 1985 fue declarada fiscomisional, con el nombre de Fray Agustín María León, bajo la dirección de Francisco Montaluisa y un grupo de docentes de la Misión Católica del Vicariato Apostólico del Puyo. En 1988, la institución asumió el reto de ampliar su oferta brindando educación de ciclo básico y diversificado. El objetivo formar futuros docentes que pudiesen trabajar en las comunidades indígenas, principalmente aquellas alejadas de las urbes en la Amazonia ecuatoriana. De esta manera se creó el Instituto Normal N°37 con el mismo nombre de Fray Agustín María León.

Para la década de los noventa hubo acontecimientos que marcaron el rumbo de la educación intercultural bilingüe en el país. Con la fuerza del levantamiento indígena y la creación de la DINEIB, en 1992 se logró que los institutos normales fueran reconocidos como institutos pedagógicos interculturales bilingües. Esto se realizó con el objetivo de formar docentes que pudieran ocuparse de la educación para los estudiantes de las poblaciones indígenas, en la lengua y cultura respectiva. No obstante, el ISPEDIB-C obtuvo el reconocimiento como un instituto de formación superior, avalado y legalmente establecido, recién en 2005 (ISPEDIB-C 2012).

Organizativa y académicamente se encuentra estructurado por departamentos. El Departamento de investigación fue creado en el año lectivo 2010-2011, con el propósito de “desarrollar y difundir la investigación científica, tecnológica y los conocimientos ancestrales de los pueblos y nacionalidades, (...) así como la formulación, diseño, ejecución y evaluación de los proyectos productivos y educativos según las necesidades de las comunidades” (ISPEDIB-C 2012). En este espacio, estudiantes hombres y mujeres realizan sus primeras prácticas, para desarrollar habilidades en la investigación y fomentar sus capacidades organizativas y de liderazgo.

A nivel educativo el instituto se ha propuesto indagar en problemáticas relacionadas con la pedagogía o los aspectos sociales y culturales que inciden en la dinámica de enseñanza dentro del centro educativo comunitario. Los resultados obtenidos sirven para la elaboración de materiales didácticos que son utilizados dentro del mismo plantel. En el tema productivo los estudiantes se plantean la ejecución de un proyecto anual, relacionado con el cultivo de productos de la zona o la crianza de animales principalmente pollos y peces. A lo largo de sus prácticas, tanto educativas como productivas, cuentan con la guía constante de maestros; al momento de la investigación eran cuatro. Si bien en teoría estos son los objetivos planteados para el área de investigación, el presupuesto destinado para investigación es muy bajo o inexistente como lo manifiesta uno de los docentes

(...) no hay fondos este año, no hay investigación, es una debilidad institucional, que hay que ver cómo fortalecer. La ley dice 5% del presupuesto se debe destinar a la investigación. Esperemos que nos ubiquen ese rubro tan importante, ya que se ha venido trabajando sin fondos (PD02, entrevista).

El esfuerzo que maestros, maestras y estudiantes despliegan para fortalecer el aspecto investigativo dentro del Instituto es significativo, pero no es suficiente para consolidar las necesidades de los maestros dentro del aula.

El Departamento de Tecnologías Educativas tiene como función elaborar y difundir los recursos didácticos. Los materiales se reproducen como folletos elaborados por esta unidad. De igual manera, colaboran en el tema productivo asesorando a los distintos proyectos, con el objetivo

de fortalecer el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. El Departamento de Gestión Educativa está encargado de los programas de profesionalización de maestros en educación intercultural bilingüe. Realiza prácticas docentes, cursos, seminarios y talleres dentro o fuera del instituto en coordinación con la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza (DIPEIB-P). También supervisa a los estudiantes que realizan su práctica docente en los centros educativos comunales de difícil acceso.

Adicionalmente están los departamentos de vinculación y pastoral, así como el comité de gestión académica, conformado por tres docentes, encargados de participar en las distintas reuniones o programas de los institutos superiores pedagógicos a nivel nacional. El ISPEDIB-C cuenta con extensiones en zonas alejadas tanto en la provincia de Pastaza como en Morona Santiago

Zonas de supervisión en la provincia de Pastaza: cantones Santa Clara, Arajuno, Mera, Pastaza y parroquia Montalvo en zona fronteriza.

Zonas de supervisión en la provincia de Morona Santiago: cantones Huamboya, Pablo Sexto, Méndez, Logroño, Limón Indanza, Morona y Taisha en zona fronteriza.

La formación de docentes del ISPEDIB-C se basa en la convivencia entre maestros y estudiantes con un intercambio continuo de ideas y saberes, para alcanzar los objetivos trazados por el plantel y en un intento de vivir la interculturalidad:

(...) se respeta todo, existe la diversidad de pensamiento, étnica, de costumbres, de comportamientos y siempre y cuando se respete el modo de vida del resto. ¡Claro que existe interculturalidad acá! (PD04, entrevista).

Las cosas más innovadoras son las que aprendemos, como valorar nuestros derechos, distinguir los valores y los saberes ancestrales especialmente. Valorar nuestra cultura. Muchas veces nosotros no aplicamos lo nuestro, más nos adaptamos a otro ambiente y a otro sistema de vivir. Entonces lo que

aquí aprendemos realmente es valorarnos culturalmente y aprender hablar nuestro idioma bien (PE02, entrevista).

Sin embargo, alcanzar esta convivencia intercultural requiere que la formación docente inicie por un cambio de las estructuras de pensamiento de cada estudiante. Esto se debe realizar tomando en cuenta que cada cual tiene sus costumbres, forma de ser, pensar, ver y sentir el mundo. Por lo tanto entender y convivir con otro tipo de cultura para muchos no es tan fácil

(...) es difícil, cada uno tiene características propias de acuerdo con sus nacionalidades. En el ámbito de la docencia es un poco complicado, ellos vienen con una forma de vida y pensamiento de vida ya hecho. En realidad es un tanto complicado cambiar el esquema o paradigma que nosotros tenemos tal vez de las nacionalidades. Son un poco reacios a las nuevas tendencias pedagógicas, ellos tienen un patrón establecido, mucho más cuando cada uno tiene sus características propias. Los kichwas son más abiertos porque son más cercanos a los hispanos; en cambio los shuar y achuar, que son de un poco más adentro, es un poquito más difícil en su forma de pensar (PD04, entrevista).

El reto de la interrelación entre diferentes culturas está presente para docentes y estudiantes. Se trata de personas involucradas en un proceso de deconstrucción de estructuras sociales y culturales que rompe con los patrones de educación tradicional. Hay que tomar en cuenta que muchos estudiantes (indígenas y mestizos) que asisten al instituto han tenido su formación básica en escuelas hispanas. Así mismo, al hablar de la interculturalidad, a partir de entrevistas realizadas a docentes y directivos indígenas, algunos únicamente la relacionan con las culturas indígenas

Interculturalidad es cuando existe una relación entre dos personas de diferentes nacionalidades. Yo con los estudiantes achuar, el momento en que comparto lo que es las costumbres, las nuestras son casi igual, en el idioma son una diferencia. Y yo no me puedo comunicar en idioma porque ninguno de los dos nos entendemos, y nos comunicamos a través del español que es para nosotros la segunda lengua. En el momento en que compartimos

en aula, para mí no hay una división de estudiantes en el aula. Shuaras acá o kichwas acá, todos los tomamos por igual. Dentro del aula hacemos interculturalidad compartiendo con los estudiantes, y compartimos nuestras culturas. Un compañero docente que es kichwa por ejemplo ha aprendido el shuar, y hay interés en las lenguas y en ese momento estamos haciendo interculturalidad porque estamos compartiendo entre dos personas de diferentes culturas (PD01, entrevista).

Si bien las relaciones dentro del Instituto son de igualdad e inclusión para todos los estudiantes, vale recalcar que el concepto de interculturalidad debe ser abordado desde una perspectiva crítica, como una propuesta que rompe con las asimetrías sociales y de discriminación, no solo desde mestizos hacia indígenas, sino también desde indígenas hacia mestizos.

En el ISPEDI-C la revalorización de la identidad cultural también forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para esto los docentes son los primeros llamados a reconocer sus raíces y costumbres para transmitir los valores de manera coherente a sus estudiantes. La investigación entonces se torna un aspecto básico dentro del Instituto, pero, como se vio, la institución no posee los recursos necesarios para desarrollarla.

El diálogo intercultural es otra de las estrategias que se utiliza en el proceso de formación, más que como un concepto como una práctica necesaria, debido especialmente a la diversidad lingüística presente en la provincia. Sin embargo, cuestiones administrativas y procesos predeterminados pueden frenar el desarrollo de un diálogo fluido. Por ejemplo, la Dirección Provincial de Educación realiza un sorteo para determinar el lugar de práctica de estudiantes de los últimos niveles, por lo tanto, jóvenes profesores van a diferentes lugares, indistintamente de su cultura. Así, es común que un profesor shuar trabaje en una comunidad kichwa o viceversa. Por esta razón dentro del Instituto es muy importante el acercamiento y la relación con la comunidad y con las familias que habitan ahí. Según las entrevistas realizadas, los estudiantes hacen prácticas en las cuales deben interactuar con padres de familia para indagar, conversar y aprender de ellos. De esta manera conocen mejor la cultura de la comunidad en la que viven y, por ende, la realidad de niños y niñas con los cuales van a trabajar (PE02, entrevista).

Adicionalmente, el trabajo que se realiza con padres de familia permite que el proceso de enseñanza sea integral, ya que estos forman parte de la revitalización y revalorización de la identidad y la cultura de los estudiantes. Se puede observar un ejemplo en el proceso de recuperación de las lenguas maternas de los estudiantes indígenas, cuya responsabilidad recae no solo en el docente, sino también en madres y padres familia. Son ellas y ellos las personas llamadas a incentivar en sus hijos e hijas la práctica del idioma, así como el mantener viva las tradiciones y cosmovisiones de sus pueblos y nacionalidades. Esta tarea es sumamente importante en el contexto de una sociedad ecuatoriana discriminatoria, que margina a jóvenes indígenas, quienes en un deseo de integrarse a la 'modernidad' intentan identificarse con la cultura mestiza.

Realmente algunos en la conciencia creen que porque es shuar lo discriminan, tienen vergüenza de decir quiénes son. Entonces, a lo mejor quieren cambiarse, hacerse ver, integrarse en medio de los hispanos. Tienen miedo en el colegio de que los amigos les discriminen y que digan: "ah, eres shuar, eres tal, entonces no me llevo con él", entonces a lo mejor quieren hacerse creer que no son (PE02, entrevista).

A través de la recuperación de la lengua, los estudiantes del instituto consideran que se puede valorar la identidad como un medio para transmitir la cultura, reforzar la autoestima, aprender de otros modos culturales que se interrelacionan en un mismo espacio y concientizar respecto a que los cambios requieren del interés que el estudiante ponga en el aprendizaje,

(...) porque solo así podemos hacer ver la realidad a los demás, quiénes somos, demostrarles que nuestra cultura, tenemos que valorar. Entonces si nosotros no aplicamos, no hablamos eso, estamos perdiendo nuestro idioma nuestra cultura. Entonces no hay nadie que nos diga que debemos hacer, todo depende de nosotros, el interés que uno debe poner (PE02, entrevista).

Para el ISPEDIB-C la formación de docentes interculturales implica cambiar estructuras que permitan revalorar la identidad cultural en la diversi-

dad. Este trabajo se ha construido en función de las vivencias y realidades de la zona en la que se encuentran. El instituto ha remarcado en cada uno de sus estudiantes su labor emancipadora como futuros maestros y maestras al insertarse en un sistema tradicionalmente colonial y discriminatorio. De este modo se pretende generar cambios que dejen huella en sus futuros alumnos, al re-conocerse y re-valorarse a sí mismos. De esta manera se generarían cambios en las formas de dominación, se transformarían las relaciones sociales y estructuras de la sociedad de manera profunda, con miras a construir una comunidad de iguales (Viaña 2008).

En cuanto a los problemas que el instituto debe enfrentar, la falta de presupuesto para adquirir los materiales didácticos es quizá uno de los más importantes. Para enfrentarlo docentes y estudiantes realizan un esfuerzo conjunto para elaborar sus propios materiales, que incluso son compartidos con otros centros educativos.

A veces no se tiene presupuesto para adquirir materiales, pero para eso nosotros elaborando con los estudiantes, para que vayan llevando a otras instituciones, supongamos que haya otro centro educativo que sea shuar que utilicen el material que nosotros hicimos (PD05, entrevista).

Asimismo, se realizan lo que se conoce como mingas pedagógicas, en las cuales se reúnen docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad, para elaborar los materiales necesarios, acordes a la realidad y medio en el que viven. Se elaboran, por ejemplo, rompecabezas con animales de la zona, que pueden ser fácilmente reconocidos por niños y niñas.

Los sueldos que maestros y maestras perciben son bajos y su compromiso con el proceso educativo tiene más bien una base ética que se corresponde con una lógica de vivencia en comunidad y solidaridad, que toma en cuenta las necesidades que tienen las nacionalidades indígenas de la Amazonia de una educación adaptada a la forma de vida de dichos pueblos.

El trabajo que yo hago no me da el mínimo (...), yo estoy más por ayudar, más por apoyar, (...) me gusta lo que estoy haciendo hasta donde avance, estamos preparando a los hijos de nuestras nacionalidades. Nosotros los docentes de las nacionalidades, tenemos como paradigma prepararnos para

ayudarnos, no podemos abandonar. Si nosotros abandonamos, quién reemplaza. Entonces yo vine pensando eso, vine más por eso, a esta institución. Si uno quiere lucrar, afuera es para eso, hay que dejar un granito de arena en los jóvenes (PD02, entrevista).

En cuanto a la malla curricular, el ISPEDIB-C cuenta con guías didácticas que ayudan a docentes a preparar los contenidos de las materias. Este es un trabajo que representa mucho esfuerzo debido a que la institución no cuenta con una biblioteca idónea ni con los recursos tecnológicos suficientes para acceder a fuentes de información actualizadas (PD04, entrevista).

La práctica docente en la Unidad Educativa Amauta Ñampi

La Unidad Educativa Amauta Ñampi (el camino del saber) está ubicada en la parroquia Puyo, cabecera cantonal del cantón Pastaza y capital de la provincia. Contaba, en el año 2012, con 441 estudiantes de distintas nacionalidades: shuar, ashuar, shiwiari, zapara, waorni, kichwa y también mestizos. Ofrece desde Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC¹) hasta bachillerato en medicina intercultural y ecoturismo.

La misión de la institución es brindar una EIB forjada 'desde abajo', con base en la experiencia y convivencia entre docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, tomando en cuenta el entorno en el que habitan. El propósito trazado radica en la valorización de las tradiciones, lengua y culturas de los distintos pueblos y nacionalidades a los que pertenecen los estudiantes que asisten al centro educativo, con el propósito de afianzar su identidad (PD07, entrevista). Una característica especial que distingue la EIB dentro de Amauta Ñampi es la existencia de espacios de aprendizaje, que van más allá del aula y que permiten afianzar los conocimientos y la identidad.

1 La EIFC se enfoca en el proceso educativo desde que el niño o la niña están en el vientre de la madre hasta los seis años. Los conocimientos que adquieren provienen principalmente del seno familiar, mientras que el maestro o maestra cumple un rol de apoyo en ciertos temas.

Uno le provee un entorno donde pueda aprender, por eso hemos dicho que los espacios de aprendizaje son muy importantes. Hay de todo, y ahora corretean por todo lado, están en el lodo, en la arena, en la piedra por todo lado, las mamás se limitan a decir que los niños no se ensucien ¿Y si el niño no experimenta? ¡Debe ensuciarse y embarrarse! (PD07, entrevista).

La concepción de estos espacios implica el acercamiento y contacto con la naturaleza del barrio donde se encuentra la escuela; el aprendizaje a través de actividades culturales típicas de las nacionalidades (como la elaboración de chicha), tienen como objetivo brindar una experiencia vivida a cada estudiante, más allá de los libros y el aula de clases.

Dentro del proceso de enseñanza, una de las estrategias que la UE Amauta Ñampi considera efectiva para la revalorización cultural consiste en el reconocimiento de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas. Es por esto que en 2011 crearon el bachillerato en medicina intercultural. Los profesores a cargo de esta especialización requieren desarrollar sus aptitudes de investigación en salud y medicina para, de este modo, profundizar en los conocimientos que serán impartidos a sus estudiantes. Para esto se ha intentado realizar acercamientos con ancianos de las comunidades vecinas. Sin embargo, este trabajo ha sido complicado, ya que muchos de ellos no quieren compartir, por temor a que su sabiduría sea utilizada con fines lucrativos.

Ahora también los ancianos de las comunidades no son tan abiertos como antes, ya se reservan, ya no quieren fácilmente transmitir lo que ellos saben o también si es que transmiten ya quieren cobrar y nosotros dentro de nuestros rubros no tenemos para pagar. Entonces sí se nos complica un poco. Se reservan porque dicen que nosotros solamente queremos recolectar y luego con eso hacer negocio. Porque solo les utilizaron, claro, sacaron información. Ellos tienen ya un poco de temor, un poco de recelo y los que pagamos somos nosotros. Hemos dicho siempre, nosotros somos de un sector educativo donde queremos mantener nuestras tradiciones, enseñar a nuestros estudiantes, transmitirles, entonces necesitamos la ayuda de ellos; pero algunos si dan algo, pero no todo, siempre se reservan algo de lo que conocen (PD07, entrevista).

A través de la revalorización de la sabiduría de los pueblos indígenas, el centro Amauta Ñampi pretende concientizar en sus estudiantes la importancia que ha tenido para sus culturas la relación estrecha y de respeto con la naturaleza a través de los usos medicinales. Sin embargo, también quieren conjugar los conocimientos de la medicina occidental como apoyo para el trabajo que realizan.

El trabajo realizado por el Unidad Educativa Amauta Ñampi ha requerido de mucho esfuerzo, tomando en cuenta que se encuentra dentro del área urbana (ciudad del Puyo), donde la mayoría de centros educativos pertenecen a la educación hispana.

Estamos en pleno sector urbano y ha sido duro levantarnos porque alrededor están todos los establecimientos de la dirección hispana y nosotros aquí en la mitad (...) ha sido duro levantarnos porque las autoridades de igual manera siempre tratan de limitar cosas (PD07, entrevista).

La realidad de convivir en una sociedad discriminatoria ha influido en el diario vivir de esta institución, ya que existe un porcentaje mayoritario de población mestiza en Puyo:

Hay discriminación entre niños, por ejemplo, hay varios colegios junto a la institución Amauta Ñampi, y los alumnos de los colegios hispanos solían gritar a nuestros niños 'indios'. Por este motivo nuestros niños reaccionaban golpeando a los niños hispanos, y como tenemos el sentimiento de solidaridad no era uno sino en grupo (...). Era un problema no solo mío sino también de las otras instituciones que promueven la discriminación (PI01, entrevista).

Frente a estas situaciones, la labor de los docentes del centro educativo es vital, ya que son ellos los que pueden marcar cambios frente a la discriminación que existe en la sociedad ecuatoriana. Esto implica un "trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes" (Walsh 2009a, 138-139), es decir a respetar, aceptar, entender e interactuar con otros modos de ser, de vivir y de entender el mundo.

Al igual que la mayoría de centros educativos interculturales bilingües, Amauta Ñampi enfrenta la dificultad de un bajo presupuesto. El dinero

que reciben del Estado alcanza para gastos corrientes, pero no para la elaboración de material didáctico y la difusión del mismo.

La mayoría de profesores ha hecho sus materiales ya sea en sus casas, sea aquí, en sus vacaciones, en talleres, con los padres de familia se hace minga. Lo que no hemos tenido recursos, (...) los profesores si han hecho un esfuerzo grande en poder ellos realizar sus guías que no son tan bonitas pero si es el trabajo de ellos, viendo la realidad de cada uno de los estudiantes o del grupo de estudiantes y del medio en que estamos con el apoyo de los libros también del ministerio que nos han dado (PD07, entrevista).

Debido a esta carencia, el centro busca fuentes alternativas de ingresos, por ejemplo, a través de la elaboración de artesanías, en un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Sin embargo, no tienen un mercado ni espacio comercial donde vender sus productos, por lo que los ingresos que se generan son mínimos.

Si bien los docentes que trabajan en la UE Amauta Ñampi son bilingües, no representan a todas las nacionalidades de los estudiantes que asisten a la institución. La mayoría de profesores y profesoras son kichwas, lo cual puede convertirse en una debilidad para el fortalecimiento de las lenguas de los estudiantes de otras nacionalidades. El problema radica en que existen pocos docentes de las diferentes nacionalidades.

Hemos tratado de contratar un profesor shuar pero el problema es que no hay, salen muy pocos, y los que salen se van a su nacionalidad o a los sectores de ellos, y allá también hace falta profesores (...) entonces los pocos que salen enseguida ya les designan para las zonas de ellos (...) es bien complicado conseguir un profesor acá. Hemos tramitado también en la dirección achuar (...) y ha sido difícil, hasta ahora no nos han ayudado (PD07, entrevista).

Frente a esta situación la unidad educativa intenta cubrir esta deficiencia trabajando junto con los padres de familia. Por un lado, maestros y maestras insisten a los padres de familia que, en el hogar, niños y niñas hablen

en su lengua materna. Complementariamente, los docentes solicitan una lista del vocabulario básico de la lengua del niño y la niña para relacionarse. Además de esto, existen espacios especiales en los cuales se resaltan las costumbres y tradiciones de todas las nacionalidades, a través de fiestas, danzas y canciones que permiten fortalecer las diversas culturas y las diferentes lenguas.

En cuanto a capacitación existe una debilidad importante dentro de la formación continua de docentes que trabajan en la institución. Lamentablemente, como se mencionó antes, financieramente los ingresos que percibe la unidad educativa son limitados, por lo que no se puede destinar un rubro constante para capacitaciones necesarias a nivel de maestros y maestras.

La capacitación a nivel de la dirección provincial, poco se ha dado últimamente. En el tiempo de la convivencia comunitaria de los niños que es en febrero y agosto se hacen pocos talleres. Desde que se inició clases, casi no ha habido capacitación. Ahora el ministerio está dando, pero los cupos son limitados y solo los que avanzan entran. En vacaciones dan talleres, los mismos profesores autopreparándose, averiguando. Todos aquí siempre nos reunimos para poder hablar de un problema, de otro problema y poder ir avanzando (PD07, entrevista).

La falta de procesos de capacitación para los docentes interculturales representa una debilidad importante dentro de la formación de maestros y maestras. Es necesario actualizar conocimientos que permitan impartir nuevas formas de enseñanza y pedagogía críticas para la construcción de procesos interculturales reales dentro de la educación en el Ecuador. No obstante, este aspecto queda muy desvalorizado sin un presupuesto o un interés real de las autoridades competentes para apoyar este tipo de procesos.



Estudiantes de la Unidad Educativa Amauta Ñampi en Pastaza, archivo fotográfico del Laboratorio de Interculturalidad

Etnoeducación

La etnoeducación es la propuesta de los movimientos afros de Latinoamérica para lograr una educación conforme a su realidad. Este proceso inició en 1982 en Colombia. Tomó fuerza en la década de los noventa en el Ecuador, a partir de procesos reivindicativos “de derechos económicos, sociales, políticos, territoriales y culturales” del pueblo afro (Antón 2005, 4). Los movimientos afro se organizaron y lograron conformar, en 1997, la Federación de Comunidades Negras de Imbabura (FECONI), que en su inicio se planteó

un nuevo eje articulador dentro de su política de acción, el reconocimiento como pueblo y sus diferencias, el reconocimiento como el proceso de autoconciencia, autodeterminación y autodefinition, que enfrenta la deshumanización y apuntan marcos propios de pensamiento y actuar (Walsh, León y Restrepo citados en Lara 2006, 15).

La FECONI desarrolló propuestas con el objetivo de fortalecer las identidades y de promover, como menciona Lara (2006), una propuesta estratégica cultural, ética, epistemológica y, sobre todo, política. Uno de los logros más importantes es el reconocimiento de los afrodescendientes como pueblo, tal como fue incluido en la Constitución de 1998, (Art. 1). A partir de estos sucesos, los representantes afroecuatorianos trabajan en la elaboración e implementación de un sistema educativo acorde a las particularidades socioculturales de su población, aplicando un modelo desde abajo hacia arriba.

Contexto sociohistórico

Antes de conocer la propuesta educativa del pueblo afro en el Ecuador es necesario realizar un breve recorrido histórico de los hitos de la llegada de la población africana a Latinoamérica, en particular a Ecuador y el Valle del Chota.

La llegada de los españoles a América del Sur significó no solo la conquista de los pueblos indígenas, sino también el arribo de los esclavos negros. Al territorio de lo que hoy es el Ecuador los afrodescendientes llegaron con los conquistadores y se asentaron en Esmeraldas y el Valle del Chota principalmente. En Esmeraldas es importante el evento de un naufragio ocurrido en 1553 en el que sobrevivieron esclavos negros que se establecieron en la zona como libertos y que fueron la base de lo que se llamó la República de los Zambos (Antón 2003).

Las crónicas narran que Cartagena de Indias fue uno de los puertos más importantes en la época colonial y, por tanto, el lugar de entrada de los esclavos africanos importados y vendidos para actividades de servidumbre, explotación de minas y a la zafra del azúcar y el algodón. Los esclavos fueron trasladados principalmente a las haciendas de la Sierra, la Costa y el Valle de Chota durante los siglos XVI y XVII (Antón 2003; Gondard 1986).

Durante la Colonia, el valle del Chota y Salinas fue conocido con el nombre de Coangue o valle de la Muerte debido a su clima seco y ‘enfermizo’ (Gondard 1986) si bien hay evidencias de que el valle fue usado

para el cultivo de coca, ají y algodón en épocas precoloniales, al parecer esos cultivos eran mantenidos por una población móvil de las partes altas de Imbabura. Este valle especialmente codiciado por sus particularidades climáticas al ser un islote tropical caliente en medio de los andes (Gondard 1986) fue el lugar en el que se establecieron haciendas de caciques, españoles de la parroquia de Pimampiro y de diferentes congregaciones religiosas a partir del siglo XVI, destinadas a cultivos como algodón, vid, coca, trigo, cebada, maíz y frutas (Peters 2005).

A principios del siglo XVII se inició la transición hacia haciendas azucareras y en ese mismo período se produce “la disminución de la población indígena que no superó el exterminio a través de los sistemas de explotación de la mita y la encomienda” (Antón 2003, s/p), “lo que lleva a los hacendados a comprar negros esclavos para el trabajo en las plantaciones” (Peters 2005, 135).

En 1620 los jesuitas iniciaron lo que se convertiría en un complejo de 8 haciendas para el cultivo de caña a gran escala, lo que incrementó también la compra de mano de obra esclava y la implementación de estrategias para mantenerlos tranquilos y aumentar el capital. Estas estrategias favorecían la formación de familias entre los esclavos y la entrega de un trozo de tierra para el cultivo familiar (Bouisson 1997; Peters 2005).

En el siglo XIX e inicios del siglo XX hubo otro gran flujo migratorio de afrodescendientes de Jamaica, Barbacoas, Izcuané, Tumaco, entre otros. Llegaron para trabajar en la construcción del ferrocarril. Estas olas migratorias significaron el crecimiento poblacional en las provincias de Esmeralda, Imbabura y Carchi, principalmente.

La presencia de los afrodescendientes en Ecuador ha sido importante y se los relaciona con las batallas libertarias. Sin embargo, su aporte a las áreas social, económica, cultural e histórica ha sido subvalorado; al respecto Antón (2005) menciona:

Los ancestros afrodescendientes estuvieron presentes en la misma fundación de Quito; crearon el primer territorio libre en tierra firme americana en la Costa de Esmeraldas en 1553 con el Reino de los Zambos bajo el africano Alonso de Illescas, (...) forjaron la economía nacional desde las

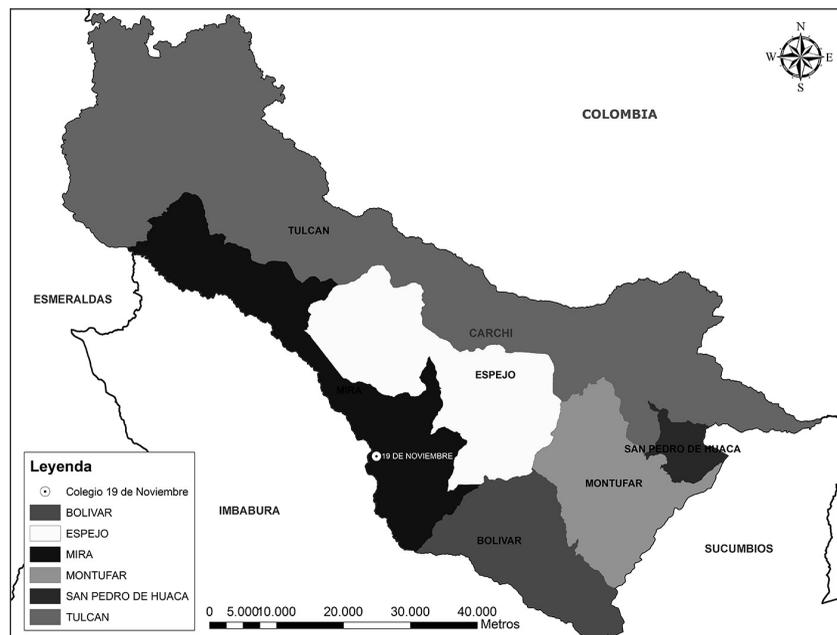
reales de minas de Loja, Zaruma y Zamora; (...) participaron (...) en las gestas independentistas, (...) en 1865 durante la guerra civil, en la costa conformaron las montoneras al lado del general Eloy Alfaro; además de que sus brazos obreros construyeron los puertos de Guayaquil y Esmeraldas y fueron claves en el auge del banano y en la construcción del ferrocarril (Antón 2005, 3).

Los africanos llegados a América Latina también ayudaron a impulsar el desarrollo del capitalismo del Occidente, ya que trabajaron en la producción de materias primas requeridas por el viejo mundo. El pueblo afro mantuvo su cultura y fue “capaz de recrear y enriquecer sus ideas para regenerar los valores tradicionales de origen (...) pese al régimen de opresión que sufrieran los africanos en América, ningún otro ser o pueblo en la historia de la humanidad ha respondido con mayor capacidad de resistencia y creatividad cultural” (Antón 2005, 3).

Contexto socioeconómico

La propuesta de etnoeducación en el Ecuador tiene su centro en las instituciones educativas del Valle del Chota, que se ubica entre las provincias de Carchi e Imbabura. Los indicadores que se presentan para contextualizar el caso corresponden a cada una de ellas. La provincia del Carchi se halla ubicada al norte del Ecuador; limita al norte con Colombia, al sur con Imbabura, al este con Sucumbíos y al oeste con Esmeraldas (mapa 6). Imbabura limita al norte con Carchi, al sur con Pichincha, al este con Sucumbíos y al oeste con Esmeraldas (mapa 7).

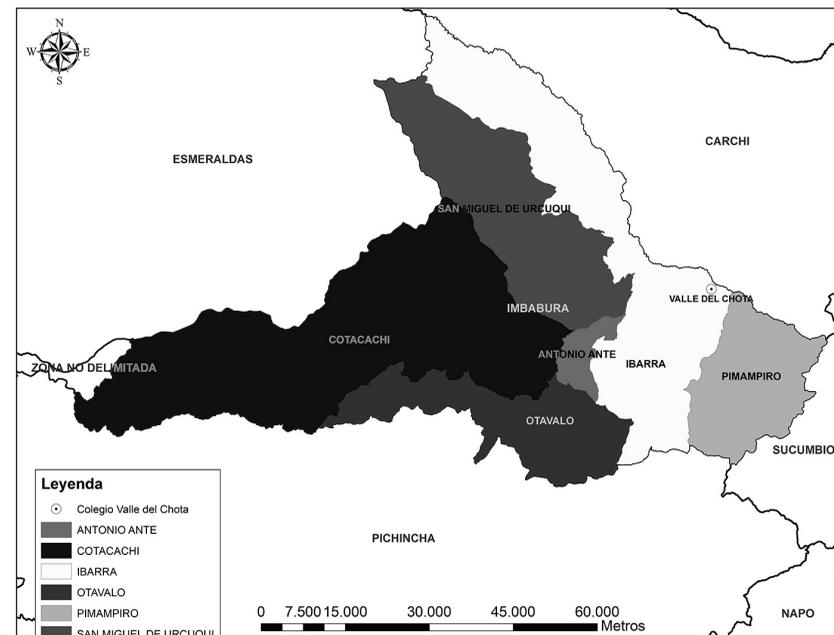
Mapa 6. Provincia del Carchi



Fuente: SNI 2014.

La población del Carchi es de 164.524 habitantes, de los cuales 81.155 son hombres y 83.369 son mujeres. La PEA representa el 41,64% (68.506 habitantes). La población se dedica principalmente a la agricultura (36,13%), al comercio al por mayor y menor (14,35%) al transporte y almacenamiento (7,9%) y a la enseñanza, un 4,09% (INEC 2010). La población de Imbabura es de 398. 244 habitantes, de los cuales 193.664 son hombres y 204.580 son mujeres. La PEA representa el 42,37% (168.734 habitantes). La población se dedica principalmente a la agricultura (19,38%), al comercio al por mayor y menor (16,55%), a la industria manufacturera (16,50%) y a la enseñanza (5,25%) (INEC 2010).

Mapa 7. Provincia de Imbabura



Fuente: SNI 2014.

Los indicadores de pobreza en la provincia del Carchi son menores al promedio nacional, mientras que en Imbabura el indicador de extrema pobreza NBI es similar al promedio nacional y el de pobreza por NBI es menor que el promedio nacional (tabla 3.23).

Tabla 3.23. Indicadores de pobreza en las provincias de Carchi e Imbabura

Indicador	Nacional	Provincia Carchi	Provincia Imbabura
Extrema pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	26,8%	25,2%	26,1
Pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	60,1%	57,2%	54,2

Fuente: SIISE 2013.

Con respecto a la identificación étnica, la mayor parte de la población en Carchi (86,88%) se autoidentifica como mestiza, el 6,48% como afroecuatoriana y el 3,43% como indígena. En Imbabura la mayoría de la población (65,71%) se identifica como mestiza, el 25,77% como indígena y el 5,38% como afroecuatoriana. La población afroecuatoriana en las dos provincias llega a los 31.988 habitantes (tabla 3.24).

Tabla 3.24. Autoidentificación de la población por cultura y costumbres en Carchi e Imbabura

Provincia	Indígena	Afroecuatoriano/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a
Carchi	5.649	10.562	445	142.933	4.711	224
	3,43%	6,42%	0,27%	86,88%	2,86%	0,14%
Imbabura	102.640	21.426	1.196	261.684	10.776	522
	25,77%	5,38%	0,30%	65,71%	2,71%	0,13%

Fuente: INEC 2010.

Educación

Al comparar los indicadores de educación de la población se puede observar que el analfabetismo a nivel nacional es de 6,75%, mientras que en los pueblos afroecuatorianos de Carchi e Imbabura es del 10,39% y 7,28%, respectivamente. El promedio de años de escolaridad a nivel nacional es de 9,59 años de estudio, mientras que en la población afroecuatoriana del Carchi es de 7,54 y en Imbabura de 8,66. El indicador de educación superior a nivel nacional es de 21,6%, mientras que en la población afroecuatoriana de Carchi es de 4,97 y en Imbabura de 10,39% (SIISE 2010) (tabla 3.25).

Tabla 3.25. Educación de la Población en Carchi e Imbabura (%)

Indicador	Medida	Nacional	Nacional Afro-ecuatorianos	Provincia Carchi	Afro-ecuatorianos Carchi	Provincia Imbabura	Afro-ecuatorianos Imbabura
Analfabetismo	(15 años y más)	6,75	7,63	6,18	10,39	10,63	7,28
Analfabetismo funcional	(15 años y más)	14,85	17,66	16,86	23,14	19,74	17,32
Escolaridad	Años de estudio	9,59	9,28	8,33	7,54	8,55	8,66
Primaria completa	(12 años y más)	87,09	83,48	87,84	78,73	83,11	85,49
Secundaria completa	(18 años y más)	45,1	35,19	32,43	18,88	37,14	29,08
Instrucción superior	(24 años y más)	21,6	11,23	13,71	4,97	18,77	10,39

Fuente: INEC 2010.

La etnoeducación se relaciona con la jurisdicción de educación hispana. En Carchi de un total de 385 instituciones de educación inicial y educación general básica, el 95% pertenecen a la jurisdicción hispana y un 5% a la jurisdicción bilingüe; mientras que de 647 instituciones en Imbabura, el 82% pertenecen a la jurisdicción hispana y el 18% a la bilingüe. En la tabla 3.26 se puede observar que durante el período 2012-2013, en la provincia del Carchi de un total de 3.128 docentes, el 98,72 % pertenecía a la jurisdicción hispana y el 1,28% a la jurisdicción bilingüe. En la provincia de Imbabura de un total de 6.644 docentes, el 90,05% pertenecía a la jurisdicción hispana y el 9,95% a la jurisdicción bilingüe. En cuanto a los estudiantes, en la provincia del Carchi de un total de 49.594 estudiantes, el 98,25% pertenecía a la jurisdicción hispana y el 1,75% a la jurisdicción bilingüe. En la provincia de Imbabura, de un total de 129.464 estudiantes, el 90,09% pertenecía a la jurisdicción hispana y el 9,91% a la jurisdicción bilingüe.

Tabla 3.26. Número y porcentaje de docentes y estudiantes según jurisdicción educativa en Carchi e Imbabura

Provincia	Jurisdicción	Docentes	%	Estudiantes	%
Carchi	Bilingüe	40	1,28	868	1,75
	Hispana	3.088	98,72	48.726	98,25
	Total	3.128		49.594	
Imbabura	Bilingüe	661	9,95	12.836	9,91
	Hispana	5.983	90,05	116.628	90,09
	Total	6.644		129.464	

Fuente: AMIE 2012-2013.

Etnoeducación en Ecuador: una propuesta de abajo hacia arriba

La etnoeducación inició a partir de la necesidad de vincular la realidad del pueblo afroecuatoriano a los procesos de enseñanza aprendizaje, como lo manifiesta uno de los docentes del Valle del Chota:

La etnoeducación nace de una gran necesidad, de una gran preocupación, en los establecimientos educativos, sobre todo en la población afroecuatoriana. Nunca se nos enseñó sobre nuestra cultura, sobre los saberes del pueblo afroecuatoriano. En los establecimientos se enseña de los otros, del pueblo indígena, del pueblo mestizo, del blanco pero nunca del pueblo afroecuatoriano (ED02, entrevista).

Por ello, el historiador Juan García y la organización FECONI lideraron un proceso que partió de cuatro talleres para docentes de origen afrodescendiente y mestizos, el año 1999, y que dieron como resultado la formación de una comisión de etnoeducación que funciona hasta la actualidad y que es la encargada de impulsar un proceso educativo diferente en el Valle de Chota, en la cuenca del río Mira y en el Valle de Salinas. Esta comisión también realizó una investigación sobre la diáspora africana, la cual permitió reconstruir la historia del pueblo afrochoteño. Esa información fue uti-

lizada para la elaboración del material educativo con el cual se producirían los textos, plan de trabajo y el currículo escolar.

La etnoeducación es un concepto y un proceso que sigue en construcción, que se adecua y modifica de acuerdo con las necesidades y realidades locales del pueblo afro. Por esto la etnoeducación ha sido denominada como un proceso de “horizonte socializador” (1990, 51), es decir:

(E)ntenderla como un proceso social y permanente, que parte de la cultura misma y consiste en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento y su capacidad social de decisión, conforme a las necesidades y expectativas de su comunidad (Bodnar 1990, 52).

Por tanto, al ser un proceso socializador “propicia el ejercicio del pensamiento” (Bodnar 1990, 63), que puede ser incorporado a otros grupos sociales, evitando así el etnocentrismo frecuente en las propuestas que surgen desde abajo. No se trata de una fórmula salvadora, sino más bien cuestionadora, que pone en evidencia los vacíos de la educación tradicional.

Juan García, conocido como el “obrero del proceso” (Pabón 2007, 105), menciona que la etnoeducación debe partir de la enseñanza desde adentro y desde afuera para fortalecer así la identidad. Su propuesta consiste en que “etnoeducar es igual a lo que nuestros ancianos llamaban, el aprender casa adentro” (Pabón 2007, 96). El aprendizaje casa adentro implica ejercer la autonomía que permite fortalecer la identidad desde adentro para después ir afuera. El aprendizaje casa afuera en cambio, según Pabón, consiste en “un espacio compartido para enseñar a los otros” (Pabón 2007, 96). En este sentido, pensar en una nueva educación implica:

(...) pensar en la etnoeducación como una propuesta cultural, pues se basa en los saberes de la tradición oral; como una propuesta epistémica, porque los saberes nacen de la tradición oral; en una propuesta pedagógica, porque la teoría está también en los saberes que han contribuido en la educación de este pueblo a pesar de no estar en un nivel de educación formal, una propuesta política que vaya a desarmar y confrontar y desaprender lo aprendido (ED02, entrevista).

Desde esta perspectiva, la etnoeducación incorpora la realidad, la cultura y el conocimiento local. Estos son pilares indispensables para reconstruir la historia perdida por el proceso de avasallamiento cultural y la “violencia simbólica, epistémica, y estructural” (Parlanti 2007, 43) que los afrodescendientes vivieron desde la colonia. “Etnoeducación significa entonces imponer y despertar ese sentido de pertenencia al ser negro [...] de construir un modelo educativo que permite en primer lugar un reencuentro con nosotros mismos, con lo que somos” (Walsh y García citado en Parlanti 2007, 44). Uno de los académicos afro menciona que la etnoeducación desempeña un rol primordial en el cumplimiento de los artículos establecidos en la Constitución relacionados con el Estado intercultural y plurinacional, pero que además la etnoeducación pretende

(...) descolonizar la sociedad, es un dispositivo para disciplinar los cuerpos y las sociedades, para moldear las conductas, para corregir errores (...) construir, enseñar, la historia, la cultura y el aporte de los afrodescendientes en el Estado Nación, al sistema educativo.

Pero no queremos aprender desde un punto de vista exótico, romántico y racista queremos conocer la cultura de la modernidad, como lo que somos un pueblo originario, más allá del fútbol y de la bomba, somos pueblos que producimos conocimiento, tecnologías, que hemos hecho grandes aportes a la democracia y al Estado (EA01, entrevista).

La propuesta educativa desde y para el pueblo afroecuatoriano implica “fortalecer la identidad, una vez recuperada, se lograría construir un pensamiento propio de autoidentificación como afros por la descendencia y como ecuatorianos por la pertenencia a un espacio geográfico” (ED02, entrevista). Esto ayudaría a conocer la historia “porque no queremos conocerla solo nosotros, porque no sirve de mucho, todos deben saber quiénes somos, de dónde venimos, cuáles han sido nuestros aportes al desarrollo” del Ecuador (ED06, entrevista). Un proceso de etnoeducación consiste en

(...) desaprender lo aprendido, (...) unificar el discurso, que sea no solamente étnico, sino que sea un discurso político (...) es nuestra propuesta

política, (...) identificarnos como afroecuatorianos, sí, ser orgullosamente afroecuatorianos (ED02, entrevista).

La propuesta de etnoeducación impulsada a finales de los noventa significó desaprender aquello que durante 500 años se había construido, implicó nuevos retos como pensar una educación

(...) descolonizadora, una educación integradora (...), una educación que valore y respete la diversidad cultural, una educación que profundice la realidad nacional escondida por la dictadura racial o la dictadura del blanco mestizo. Esa educación no solamente es responsabilidad del sistema educativo como institución del Estado, estamos hablando de la educación como una agencia impulsadora de la identidad nacional (EA01, entrevista).

A partir de esta iniciativa política, epistémica e ideológica se ha logrado que los estudiantes se sientan “como negros, como afroecuatorianos. Antes decirles negros, les ofendía, lo entendían como peyorativo. Ahora se sienten orgullosos de lo que son” (ED06, entrevista). Ahora se puede pensar en un estudiante que conozca su “historia, que se apropia de eso, de esos espacios (...) los estudiantes conocen su realidad” (ED02, entrevista). Por otra parte, se encuentran motivados “ponen más interés, preguntan, sobrepreguntan, inclusive hay partes que de pronto se desconoce (...) nos vamos a consultar algo más sobre los temas” (ED01, entrevista).

Si bien estudiantes de origen afrodescendiente se encuentran interesados en conocer su historia, con una autoestima elevada o que se identifiquen y distingan como afroecuatorianos, se pudo evidenciar que aún se desvaloriza o desconoce esta alternativa educativa. Por un lado, “el Estado colonial no la toma en serio (...) la folcloriza y exotiza y la coloca como algo muy minúsculo y específico solamente de los pueblos afrodescendientes, cuando no es así; nuestra propuesta de etnoeducación es una propuesta institucional para todo el sistema educativo” (EA01, entrevista). Por otro lado, en los espacios escolares se evidenció que la mayoría de profesores es de origen mestizo y no conoce el trabajo que se está realizando alrededor

de la etnoeducación. Muchas veces no hay interés por tratar de comprender el contexto histórico local. Esta situación ha generado conflictos, por ejemplo, en el área de lenguaje

(...) el problema del lenguaje es que el léxico de los afrochoteños es diferente en este contexto castellenizado: hay una mezcla de indígena, de un castellano antiquísimo conservado en la memoria oral y que se apropió en su momento el africano (...). Por ejemplo, acá se habla como el castellano antiguo, a la H se le pronuncia como J, si harina es con h acá se dice jarina (...), entonces hay un problema con las profesoras de lenguaje (...) porque dicen: aprende a hablar bien, tienes que hablar bien (ED02, entrevista).

La etnoeducación no se limita al espacio educativo formal, sino que sienta sus bases en la comunidad, a través de las escuelas de escritura y tradición oral. En estas participan “personas, profesoras, profesionales y, más que nada, los dueños de la tradición oral, de la palabra (...) personas mayores, mujeres mayores, (...) que conservan y tienen la capacidad de conservar la palabra” (ED02, entrevista). Estos grupos que comparten experiencias nacieron de la necesidad de crear herramientas (cuentos, juegos, leyendas, entre otras) para la enseñanza, a través de historias propias. Las escuelas de la tradición oral son reuniones en las que no se aplican reglas o métodos formales, sino que son espacios en los que se cuentan historias que son recogidas por maestros y maestras afros para transformarlas en textos o publicaciones. De este espacio han salido propuestas interesantes para su aplicación en la escuela formal, por ejemplo relacionar la enseñanza del inglés con vocablos y expresiones propias del lugar, tal como lo indica una maestra: “tenemos nuestros propios vocablos y nuestras propias palabras que las podemos utilizar sin desconocer lo demás. Entonces, desde ahí estamos partiendo también, es uno de nuestros objetivos, cómo se dicen en inglés los ‘choteñismos’ que le llamamos, la lengua propia” (ED03, entrevista).

Con respecto a la relación entre etnoeducación e interculturalidad, se hace énfasis en un entendimiento diferenciado para mestizos, indígenas y afrodescendientes. En la investigación se menciona que:

(...) la interculturalidad es un mecanismo de entendimiento, de visiones culturales asimétricas, racializadas y dominadas por una tradición socio-racial mestiza eurocéntrica, que ha generado múltiples discriminaciones en los derechos humanos. La interculturalidad es una nueva propuesta para impulsar una propuesta de modernidad a partir del diálogo, del respeto, de la valoración y de la garantía de derechos de los distintos grupos culturales o ciudadanías culturales que habitan en el Estado plurinacional (EA01, entrevista).

Pero este nuevo Estado, al igual que la etnoeducación, requiere un cambio profundo social y político. Además, es necesario “tener esa empatía con la cultura del otro, el respeto al otro” (ED02, entrevista) y de que su interpretación y aplicación son distintas y están determinadas por el territorio y la cultura.

La interculturalidad es entendida por los afrodescendientes como “una posición de respeto por la identidad de sí mismo y la identidad del otro”. Podrá alcanzarse en la medida en que las sociedad se descolonice y libere de los prejuicios fenotípicos y racistas (EA01, entrevista). Pero, además, debe ser un proceso participativo e inclusivo en el cual no solo se considere “lo étnico, no solamente lo cultural, sino también lo regional, lo local, lo nacional e internacional” (ED02, entrevista). Es decir, para que se respete la interculturalidad debe existir una vinculación entre todos los sectores y evitar que el proceso de toma de decisiones se dé en las instituciones centrales, por parte de funcionarios que no conocen la realidad y las particularidades de cada lugar. Una docente expresa que

(...) si hubiera apertura del Estado en reconocer que los otros somos capaces de contribuir, hemos sido capaces de contribuir para el desarrollo económico social, cultural, político, psicológico de nuestro pueblo, cuando el Estado, tenga la sensibilidad de echar la mirada a que estos establecimientos tienen derecho a una mejor infraestructura. Ahí vamos a construir una verdadera interculturalidad no desde el papel o el discurso (ED02, entrevista).



Estudiantes del colegio Técnico Valle del Chota, archivo fotográfico del Laboratorio de Interculturalidad.

La Universidad Nacional de Educación, una apuesta para la formación docente

La UNAE, es una “institución de educación superior promovida por el Estado, que surgió de políticas orientadas a consolidar el sistema educativo, a través de la formación de profesionales de la educación y del fortalecimiento de sus competencias” (UNAE 2014). Su misión es “contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática mediante la generación de modelos educativos de excelencia caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad” (UNAE 2014). El fundamento de la UNAE es contribuir a que el país cuente con profesionales de alto nivel, que puedan impartir la mejor formación a los nuevos estudiantes del sistema educativo. Se enfatiza en el mejoramiento de la calidad de la educación para aportar al desarrollo socioeconómico del país.

Una de las formas que aportará al proceso es la construcción de vínculos con otras universidades consideradas emblemáticas como es el caso de “Yachay, Ikiam y Universidad de las Artes, así como a otras universidades nacionales, internacionales, los Institutos Pedagógicos e Institutos Pedagógico Interculturales Bilingües” (Ministerio de Educación 2014). La articulación de la UNAE con los diferentes institutos pedagógicos se la ha pensado como una estrategia para mejorar la calidad de educación y la cobertura

(...) la universidad no va a poder cubrir toda la demanda que tiene el Ecuador en este sentido. Entonces, de hecho tiene que establecer alianzas con los institutos pedagógicos, con las universidades que ya están formando estos momentos docentes (...) para cambiar el modelo con el que se está formando a los docentes. En ese sentido, la UNAE va a necesitar establecer esas alianzas con subseces en todo el Ecuador. Pero no hay una cuestión de que es instituto pedagógico y necesariamente es una subsece de la UNAE, si no hay una necesidad de un proceso de mejora de la calidad, y en eso de hecho les vamos a ayudar (QI09, entrevista).

Considerar los institutos pedagógicos como subseces de la UNAE depende de la evaluación académica a cargo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Para ello, los institutos pedagógicos pasaron por un proceso de autoevaluación y establecieron planes de mejora, previa a la evaluación que se desarrolló entre 2011 y 2012. Posteriormente se aplicó un examen de resultados de los aprendizajes a estudiantes matriculados en los últimos niveles de los ISPED e ISPEDIB, con la finalidad de obtener un criterio más objetivo sobre el desempeño de cada institución (CEAACES 2014). Sobre este tema una funcionaria de la SENESCYT menciona que “si bien [los ISPEDIB] son facilidades para las poblaciones a las cuales atienden, además de pensar en que están permitiendo o están, de alguna manera, motivando a que no se pierda esa cultura y ese lenguaje, se tiene que pensar que ellos también tienen que garantizar niveles de calidad en la educación” (QI07, entrevista). A pesar de que las evaluaciones fueron realizadas, los resultados aun no se han compartido, lo que ha impedido avanzar en la vinculación de estas instituciones con la UNAE. Así lo confirma un funcionario.

En cuanto a los institutos pedagógicos efectivamente dentro de la ley se establece que deben ser articulados con la UNAE. El problema es que todo esto debe ser hecho a partir de esa evaluación del CEAACES. El CEAACES ha hecho evaluaciones de instituciones de educación superior y está desde no sé cuantos meses, quizá años en evaluaciones de institutos técnicos tecnológico, pedagógicos, etc. y no ha publicado los resultados. No sabemos cuáles institutos pedagógicos van a ser mantenidos y cuáles no. Una vez que sepamos cuáles son mantenidos podremos elaborar estrategias de articulación (QI01, entrevista).

En cuanto al enfoque intercultural, en la UNAE se lo ha incorporado, especialmente en la Licenciatura de Ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe. En las mallas curriculares de las demás carreras se han incluido los enfoques de interculturalidad, inclusión y género como asignatura o como parte de la formación complementaria en talleres o seminarios. Además se los complementa con la incorporación a la planta docente de expertos en interculturalidad (QI01, entrevista).

No obstante, las carreras programadas para que inicien en 2014 no lo han hecho debido a los procesos administrativos por los que actualmente pasa la institución. Se trata de: trámites como la asignación de autoridades de la UNAE, es decir, la comisión gestora que realiza los trámites administrativos para dar inicio a las carreras; la construcción de la infraestructura (administrativa y de hospedaje), así como constituirse en una institución autónoma que deje de ser parte del Ministerio de Educación (QI01, entrevista).

Capítulo 4

Reflexiones finales

La investigación se había planteado el objetivo de conocer y analizar cómo se construye el Estado intercultural ecuatoriano en el sector educativo, ya que este es uno de los ejes fundamentales para los cambios sociales. Se consideraba que la heterogeneidad en la comprensión del concepto de la interculturalidad y su inserción en la LOEI, junto con la falta de herramientas prácticas para la formación docente, dificultan los procesos. Por esto era necesario un acercamiento a las realidades cotidianas que enfrentan funcionarios públicos, docentes y estudiantes inmersos en un proceso que pretende el cambio estructural de la sociedad.

A través de la investigación se vislumbran avances que deberán ser fuente de inspiración y desafíos a diferentes niveles que habrá que enfrentar en el corto y mediano plazo para cambiar las formas de entender la educación, tanto a nivel de instituciones como de los actores del sistema. Algunos de los aportes para comprender el papel de la educación en la construcción del Estado plurinacional e intercultural, que además tenga como horizonte el ‘buen vivir’, se relacionan con la orientación de la educación hacia la formación de capacidades humanas, bajo los principios del respeto, la solidaridad y la honestidad (Ministerio de Educación 2011). La educación se presenta “como condición indispensable para el buen vivir” (Constitución del Ecuador 2008, Art.26), ya que el “conocimiento es un catalizador de la transformación económica y productiva y un proceso integral para mejorar las capacidades de la población e incrementar sus oportunidades de movilidad social” (SENPLADES 2013, 160).

La educación es un proceso integral del ser humano que no se relaciona solo con el adquirir destrezas a nivel disciplinar, sino que permite el desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo para construir un modo de vida armónico consigo mismo, con los demás y la naturaleza (Ministerio de Educación 2011; Ministerio de Educación - SubSEIB 2013). La educación, además, contempla el “recuperar las formas de educación ancestral, en donde la familia y la comunidad cumplen un papel fundamental en la formación de la persona” (Ministerio de Educación - SubSEIB 2013, 26).

Desde el punto de vista de la interculturalidad crítica, la educación es un proceso que debe estar comprometido con el cambio social. Este se apoya en una pedagogía decolonial que, en el contexto del Estado plurinacional ecuatoriano, debe fortalecer la recuperación de la memoria histórica y cultural, y establecer enlaces entre la ciencia y los conocimientos ancestrales y locales; permitir una forma de relación diferente entre las personas y la naturaleza, que asegure la valoración y reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos, de la diversidad de formas de construir conocimiento, de hacer justicia y administrar los espacios institucionales y territoriales. Para construir esta forma de educación, es fundamental la comprensión de conceptos y la estructuración, en función de ellos, de políticas públicas y estrategias educativas. Una reflexión crítica y, sobre todo, desde una postura de permanente aprendizaje y rediseño, es importante para lograr los cambios que exige el ‘buen vivir’, pues el papel de los docentes como agentes de cambio es trascendental en el momento histórico que vive nuestro país.

A continuación se presentan algunas reflexiones en función de los objetivos específicos planteados inicialmente y retomando, en los casos necesarios, las voces de estudiantes, maestros y autoridades educativas para presentar propuestas o plantear las problemáticas cotidianas del sistema educativo.

Sobre el concepto de interculturalidad (construcción histórica)

En el Ecuador se reconoce que la noción de interculturalidad fue propuesta por los pueblos indígenas en la década de los noventa como un planteamiento político para lograr ‘la unidad en la diversidad’. Esta propuesta no

se circunscribió a la población indígena, sino que se planteó como meta para la población ecuatoriana en general. Las bases de la interculturalidad en el Ecuador se asientan sobre las corrientes de la Educación Intercultural Bilingüe, la educación popular y la pedagogía del oprimido. Estas corrientes alimentaron su carácter emancipador y crítico y son las líneas que deberían ser revisadas al momento de hacer planteamientos para enriquecer la educación en el Ecuador.

La construcción de un Estado intercultural requiere de una reestructuración de la sociedad; es decir, cambios de pensamiento, de paradigmas, de formas de ver el mundo que nos permitan relacionarnos en la diferencia pero bajo el respeto, la igualdad y la aceptación del ‘otro’. Según uno de los dirigentes de la FENOCIN (QC02, entrevista), para alcanzar estos cambios sin duda es necesario trabajar en procesos educativos interculturales que revaloricen la identidad, y la cultura y den paso a la construcción de relaciones equitativas.

Se menciona en varias ocasiones que la interculturalidad es el derecho a tener el poder, lo que implica que la educación debe trabajar alrededor de la construcción de una cultura democrática, abierta a la diversidad de formas de ejercerla. Si bien son evidentes los criterios relacionados con la interculturalidad crítica, también son frecuentes las menciones sobre la tolerancia o formas de inclusión de la diversidad en el sistema educativo. Estas situaciones, como se ha analizado, están más en la línea de una interculturalidad conservadora, que invisibiliza y niega las condiciones estructurales de desigualdad en la que se desarrollan las actividades educativas, en particular, y la vida en general.

Es importante señalar que no se han encontrado documentos o menciones oficiales en las cuales se realice una reflexión crítica de lo que se pretende con la educación intercultural para todos. Si bien los textos normativos la relacionan con el ‘buen vivir’ o el Estado plurinacional, no se han establecido líneas claras que aseguren una reflexión sobre la sociedad que se quiere y que guíen la construcción de política pública, currículos o inspiren la creación de material y trabajos adecuados en el aula. Existe una reflexión interesante y un trabajo sobre la EIB, sobre la que se han elaborado documentos y reflexiones, pero aun no se han realizado reflexiones sobre la educación general.

Sobre la comprensión institucional de la interculturalidad

La legislación que rige los niveles de educación básica, bachillerato y superior exige una profunda reflexión y diálogo interinstitucional. De este modo se lograría una articulación adecuada de competencias y la comprensión consensuada de conceptos como la interculturalidad, para facilitar la implementación de políticas oportunas y coherentes con la realidad diversa de nuestro país. Si bien, el concepto de interculturalidad se halla en proceso de construcción, existen elementos y valores esenciales que son parte de este, como el respeto, el reconocimiento, la autovaloración y valoración del otro en un marco de condiciones de equidad y ejercicio de los derechos, que no se pueden dejar de mencionar cuando se habla de interculturalidad. Sin embargo, estos elementos no son asumidos o reconocidos por todos los funcionarios de las instituciones relacionadas con el sector educativo; lo que se mencionó con anterioridad también hace difuso su accionar y dificulta la puesta en práctica de la interculturalidad.

Es importante señalar que el manejo de los conceptos o acercamientos a la interculturalidad en las instituciones educativas, difiere en función de si se trata de establecimientos interculturales o no. La interculturalidad y su puesta en práctica en las instituciones educativas que antes del establecimiento de las leyes orgánicas de Educación Intercultural y Educación Superior no trabajaban, es aún un reto, ya que no saben cómo enfrentar el tema de la diversidad cultural y, generalmente, terminan por reforzar esquemas de discriminación.

Se advirtió que autoridades, maestros y alumnos manejan una serie de ideas sobre interculturalidad que están distanciadas del concepto. Así, es frecuente escuchar propuestas que apelan por el rescate de una cultura ancestral, como si el objetivo fuese preservar o dejar inmutable a la cultura; incluso retornar hacia el pasado con el fin de reivindicarlo en el presente. De esta postura también se desprende una visión paternalista que asume que el responsable de este ‘rescate’ debe ser el mestizo: “para nosotros la interculturalidad significa rescatar los valores históricos de nuestro país, mantener aquello que culturalmente nos corresponde” (TA01, entrevista).

En ocasiones se emplea cierto tipo de lenguaje, especialmente diminutivos, que deja en evidencia una deferencia casi naturalizada hacia el indígena debido a un imaginario social e histórico. De esta forma las relaciones entre individuos no resultan, de ninguna manera, horizontales. Esta deferencia se entiende como una suerte de compasión hacia las personas indígenas o una consideración especial tan solo por el hecho de ser indígenas. El mismo ‘rescate de la cultura’ se trata de un ejercicio de poder simbólico, pues, hablando de culturas, la que se dispone a ‘rescatar’ asume que aquella otra cultura está en una posición inferior.

(...) los chicos no alcanzaron su turno, lo trajeron para la siguiente clase y lo hicieron excelente, porque justo el expositor era este alumnito [indígena] y había traído sus artesanías, todos sus ponchitos y les dejó a todos sus compañeros con la boca abierta, todo el mundo le aplaudió, entonces, para mí esa fue una gran muestra de que cuando uno sabe trabajar bien con el estudiante se puede conseguir logros muy importantes (TD02, entrevista).

Es frecuente confundir la interculturalidad con la construcción de una identidad nacional o comunitaria con base en una cultura ancestral folclorizada. Los estudiantes de una carrera de turismo, por ejemplo, entienden que deben hacer una observación del otro para poder integrarlo. Pero esto puede confundirse con un simple reconocimiento superficial de aquel ‘otro’, lo cual consiste en apoderarse de un imaginario social del indígena, cayendo en un esencialismo, para luego difundirlo por medio de un discurso de entretenimiento comercial. De hecho, algunos entienden con lógicas desarrollistas, que la integración a la economía capitalista debe necesariamente ser el objetivo y la meta de las comunidades indígenas y que antes de que se suscite esta integración se los asume como subdesarrollados

Nosotros tenemos que acoplarnos a ellos y es muy bonito. Personalmente me encanta lo que son las culturas y es bonito conocer cada una porque tienen tanta magia, tantas cosas por enseñar que la gente debería conocerlas, pero primero debemos amar lo que tenemos para enseñar a los demás el amor propio (TD02, entrevista).

Mi parte es la hotelería, nosotros sí nos dirigimos hacia unas comunidades que sí ya se han desarrollado, ellos se manejan con su identidad, ellos no tienen por qué ocultarse. Por ejemplo, en la parte de Ibarra, en Otavalo, ellos conservan sus trajes, sus tradiciones, toda su indumentaria para presentarles al mundo, a ellos no les da tanta vergüenza porque ya tienen formada su identidad, entonces ellos, tal vez, han sido un espejito que nos va reflejando en algunos lugares del mundo, porque ellos en EEUU son igualmente muy conocidos, ellos siguen conservando su identidad (TD02, entrevista).

En la perspectiva de los estudiantes sobre la interculturalidad también se puede ver una marcada tendencia a visualizar al individuo cultural o étnico como un agente externo al cual se lo debe conocer, en tanto representa un folclor. Esto le da una condición espectacular a la cultura y, por lo tanto, desaparece la posibilidad de establecer el vínculo horizontal que pregona la interculturalidad. La construcción de la interculturalidad no debe ser una aproximación al otro, superficial o unidireccional.

Casi todos los informantes poseen una idea clara de la connotación negativa que tienen el racismo y la discriminación. Autoridades, maestros y estudiantes reconocen que existe cierto tipo de situaciones dentro de las instituciones en las que se percibe un ejercicio de racismo o discriminación; no obstante, se refieren a esto como algo poco frecuente y no tan alarmante. Explican que es necesario hacer un intento por cambiar ese tipo de actitudes, pero aparentemente no se han efectuado muchos esfuerzos para lograrlo. Las autoridades exclaman que su trabajo administrativo ha evitado cualquier tipo de proceso de exclusión o discriminación. De este modo en su discurso por lo general están presentes criterios de igualdad y equidad. Sin embargo, en varias ocasiones se pudo percibir cierto tipo de estigmatizaciones o aseveraciones discriminatorias, que exhiben subrepticamente un discurso desarticulado. Por ejemplo, en los siguientes párrafos:

(...) el tribunal electoral de los estudiantes universitarios estará integrado por representantes de la universidad y también se les da acceso a los grupos indígenas y también a los grupos minoritarios.

(...) todos [los indígenas] están en mejores condiciones económicas que la gente que está en las zonas urbanas, aquí en esta ciudad usted no puede conseguir servidumbre, no existe porque todos están trabajando, prefieren estar en el campo o realizando comercialización, que realizar trabajos como sirviente. Peor aun con las nuevas regulaciones que debe tener con los sirvientes. Es más complejo para el mestizo (TA01, entrevista).

La comprensión del concepto interculturalidad es difusa. Es evidente que tanto las autoridades como los alumnos tienen ideas no muy claras respecto al tema y existe una confusión generalizada. Así, el término es, con frecuencia, interpretado como igualdad, inclusión, equidad. Estas, aunque son palabras inherentes a la interculturalidad, no son fundamentales para comprenderlo.

También varias de las ideas presentes en el discurso de autoridades y profesores se orientan solamente al reconocimiento de una diversidad cultural, étnica e incluso 'racial', concepto ya en desuso en las ciencias sociales, pero vigente en los imaginarios sociales. Con este entendimiento se limita la función de la interculturalidad únicamente a ser un mecanismo para combatir la discriminación y el racismo. No obstante, se menciona el compartir de saberes interculturales, así como la importancia del idioma para generar esta condición intercultural.

Primero partiríamos de la identidad, empezar a identificarnos quiénes somos; de dónde venimos; luego vendría la siguiente parte que es la valoración. A través de la valoración vamos no solamente a observar lo superficial, cosas como "qué bonito que hablan" no, sino que nos vamos sintiendo orgullosos de sí mí mismos. Y luego pues, vendría lo que es la difusión a través de la creación de principios, de normas dentro del aula y, por ende, afuera (TA01, entrevista).

Profesores y estudiantes esbozan ideas de lo importante que es el aprendizaje del idioma kichwa para desarrollar la educación intercultural. Sin embargo, aceptan que su conocimiento del idioma es casi nulo y la participación de estudiantes indígenas que hablen su propia lengua es poco frecuente. Esta situación trunca los procesos de la implementación de la interculturalidad en la práctica.

Sobre las políticas públicas de educación intercultural

El marco normativo de la educación en el Ecuador impulsó cambios institucionales y de procesos que, en varios casos, han causado confusión e incertidumbre. Esto hace necesario apoyar, de forma oportuna, procesos de reasignación de competencias para dar paso a nuevas formas de accionar más claras y consensuadas.

Así, por ejemplo, los institutos superiores, antes bajo la tutela del Ministerio de Educación, pasaron a ser parte del Sistema de Educación Superior y por lo tanto de la SENESCYT. Pero aun no se han establecido los mecanismos de relación con las escuelas de práctica. De igual forma, la nueva LOEI, que rige al sistema educativo, marca cambios a nivel administrativo y financiero de lo que antes era la DINEIB, que funcionaba como ente autónomo y que en la actualidad ha pasado a ser una Subsecretaría dentro del Ministerio de Educación. Esto ha provocado malestar e incertidumbre entre funcionarios y maestros que formaban parte de este sistema, así como el cuestionamiento de la dirigencia indígena.

La Constitución del Ecuador, así como la LOEI y la LOES garantizan el derecho de las personas, pueblos y nacionalidades a educarse en su propio idioma y potencializar su cultura. En la práctica, la educación debe enfrentar problemas como la falta de maestros bilingües y material didáctico para las 13 lenguas indígenas que existen en el país. Además, el desarrollo de un currículo nacional de educación básica y bachillerato, al que además deben adaptarse e incrementarse los contenidos culturales de los diferentes pueblos y nacionalidades, se encuentra con las realidades de escuelas interculturales bilingües de la Amazonia, en las cuales hay presencia de estudiantes de hasta cinco nacionalidades diferentes. Esto vuelve prácticamente imposible la aplicación de la ley, nuevamente por la falta de maestros capacitados y de material didáctico.

El financiamiento de la educación debe tomar en cuenta las particularidades de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, sin olvidar que también son parte de esta diversidad afroecuatorianos, montubios y mestizos. Los materiales didácticos, así como también la infraestructura deben pensarse

en función de brindar calidad y servicios adecuados a las realidades donde se desarrollan los procesos educativos.

La situación laboral de maestros y maestras, especialmente en las escuelas bilingües, es incierta, ya que para permanecer en el sistema deberían hablar una lengua indígena. Esto no ocurre y se contratan docentes temporales hasta que aparezcan quienes son capaces de cumplir con el requisito. Además, no todos los docentes que hablan una lengua indígena están capacitados para facilitar un proceso de enseñanza en ciencias como física, química, biología o matemática. Quienes deben cumplir sus funciones en los sectores rurales más alejados, especialmente en la Amazonia, requieren hablar una lengua indígena según la comunidad a la que vayan. Sin embargo, esta condición no siempre se cumple. Por tales motivos los procesos educativos no son efectivos y el maestro o maestra queda marginado de la comunidad.

Hay que pensar en estrategias para facilitar el acceso a materiales adecuados en tiempos oportunos para todo el sistema de educación pues, como se muestra en una de las entrevistas, se producen conflictos o son evidentes las inequidades entre escuelas interculturales bilingües y las que pertenecen a la jurisdicción hispana.

(...) hay competencia, de aquí a un kilómetro hay una escuela hispana, ellos con materiales y textos y nosotros a lo mejor sacando copias de los mismos textos anteriores (...). Lo que se espera dentro de la educación urbana, es que todos los textos vengan con sus respectivas guías, en cambio en educación intercultural tenían guías hasta tercer nivel, con guías didácticas para el docente, de ahí, de cuarto para arriba no ha habido ninguna guía, entonces eso también es una dificultad, ir trabajando más la pedagogía (TI01, entrevista).

Para avanzar en una política pública que favorezca la interculturalidad es necesario que exista compromiso político de la gente que toma decisiones, la necesidad de construir una agenda pública de debate sobre la sociedad diversa y la construcción de la unidad. Desde la EIB se propone que se establezcan nuevas formas que dinamicen la administración del proceso educativo, tratando de evitar rigidez de las normas (Ministerio de Educación-SUBSEIB 2013), para que se adapten los procesos a las realidades locales.

Sobre la puesta en práctica de la interculturalidad en la formación docente y el proceso educativo

El reto de revalorarse y recuperar la identidad es un aspecto remarcable dentro de la educación intercultural bilingüe, ya que implica un esfuerzo especial de parte de cada uno de los docentes que trabajan en este tipo de educación, que muchas veces no resulta tan fácil ni espontáneo

Hemos tratado de mirar esto, primero nuestra identidad, también ha sido fuerte llegar a identificar, también hemos tenido problemas de identificarnos muy bien y saber nuestra identidad, sentirlo y ahí sí poder practicarlo, vivirlo (PD07, entrevista).

No obstante, los dos casos de estudio realizados en la Amazonia muestran que existen instituciones y personas comprometidas con la educación intercultural. Esta es vista y asumida como un medio que les permite reconocerse y revalorar identidades y cultura, para así fortalecer a sus pueblos y nacionalidades en beneficio de niños, niñas y jóvenes de sus comunidades. Para ello se han establecido mecanismos como la apertura de espacios para la participación de ancianos de la comunidad en el proceso educativo, pues ellos son los encargados de transmitir la cultura de sus pueblos a través de la narración de historias, lo que fortalece la oralidad y participación comunitaria en la educación.

Entre los desafíos de formación docente está el de facilitar el cambio de estructuras mentales de maestros y maestras. A partir de allí se les permitiría convertirse en intelectuales críticos que se encuentren ‘entre’ la propia cultura y las otras culturas (Dussel 2005). Formadores y formadoras capaces de ser autocríticos y autocríticas, de desaprender para abrirse a la posibilidad de formas alternativas de saber y conocimientos tan válidos como los probados a través del método científico, capaces de deconstruir y reconstruir nuevos conocimientos a partir del diálogo y el reconocimiento. Pues como dice Morin (2011, 144), “los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender”. Es, por lo tanto, una necesidad imperiosa la capa-

citación de maestros y maestras en los temas de interculturalidad, lenguas indígenas y afianzamiento de capacidades pedagógicas que permitan la puesta en práctica de la interculturalidad en la cotidianidad de los centros educativos. Pero también es importante que los maestros y maestras sean creativos y busquen herramientas en sus mismos contextos y el diálogo con otros maestros y maestras. La formación a nivel superior se enfrenta con similares dificultades. Si bien existen experiencias de apoyo y cooperación para la formación de docentes indígenas, esos esfuerzos no logran cubrir la demanda de educación intercultural bilingüe.

El tema de la interculturalidad no termina de ser asumido como parte de los procesos educativos dentro de los currículos de las instituciones educativas a nivel superior, salvo en los casos de los institutos pedagógicos interculturales bilingües y algunos programas específicos de Universidades como la de Cuenca o la Universidad Politécnica Salesiana. En la práctica cotidiana los docentes deben enfrentar problemas como la desvalorización de los idiomas indígenas, la percepción de padres de familia que consideran que la EIB no tiene la misma calidad que la anteriormente llamada hispana, los procesos de migración hacia las ciudades y al extranjero que desarticulan los hogares y dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otros.

La falta de recursos económicos dificulta el desarrollo de material didáctico pertinente así como limita la implementación de procesos de investigación y desarrollo de nuevas herramientas pedagógicas. Además, la falta de atención por parte de las autoridades pertinentes hace patente la preocupación e interés de las mismas comunidades, en desarrollar una educación intercultural, no solo para las poblaciones indígenas, sino para la ecuatoriana.

Finalmente, con este aporte esperamos contribuir al debate de este fundamental tema para el país y sobre todo favorecer la reflexión de quienes diariamente se enfrentan con el reto de formar conciencias, valores y actitudes de nuevos seres humanos, capaces de construir un mundo diferente, respetuoso de los otros y de la naturaleza.

Referencias

- Acosta, Alberto. 2010. “El buen vivir, una utopía por (re)construir”. *CIP-Ecosocial – Boletín ECO*, n.º 11 (Abril-Junio): 1-16. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/11/Buen_vivir_utopia_por_reconstruir.pdf
- Andrade, Susana. 2009. “Cómo abordar la interculturalidad? Interculturalidad, plurinacionalidad y ciencias sociales en el Ecuador”. En *Lineamientos para la construcción de Políticas Públicas interculturales*. Quito: Ministerio Coordinador de Patrimonio.
- Andrango, Jorge y Anna Vohlonen. 2001-2010. *Capacitación y formación para docentes en servicio y seguimiento en el aula en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación/Ministerio Coordinador de Patrimonio Cultural y Natural/Subsecretaría de Educación Intercultural y DINEIB/Fondo ODM.
- Antón, John. 2003. “Apuntes sobre la historia de los afrodescendientes en el Ecuador”. En Banco Interamericano de Desarrollo BID-Ecuador Consejo de Coordinación de las Organizaciones de la Sociedad Civil Afroecuatoriana de la cooperación técnica BID ATN/SF-7759-EC. *Diagnóstico de la problemática afroecuatoriana y Propuestas de Acciones Prioritarias*. Quito: BID ATN/SF-7759-EC.
- 2005. “Sistema de indicadores sociales del pueblo Afroecuatoriano-SISPAAE”. Seminario Internacional: *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información socio-demográfica para políticas y programas*, Santiago de Chile, 27-29 de abril.

- Arkonada, Katu. 2011 “Geopolítica plurinacional de la reivindicación de la plurinacionalidad y ciencias sociales en el Ecuador”. Ponencia en el *Primer Encuentro de los Pueblos y Nacionalidades Andinas por el Sumak Kawsay, la Plurinacionalidad e Interculturalidad*, Quito, 27 de septiembre.
- Bello, Álvaro. 2009. “Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe: Implicancias para la educación”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, editado por Luis Enrique López, 95-128. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Boaz, Franz. 1964. *Cuestiones fundamentales de la antropología cultural*. Buenos Aires: Solar-Hachette.
- Bodnar, Yolanda. 1990. “Aproximación a la Etnoeducación como elaboración teórica”. En *Etnoeducación conceptualización y ensayos*, 41-96. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección de capacitación y currículo.
- Bouisson, Enmanuelle. 1997. “Esclavos de la Tierra: Los campesinos negros del Chota-Mira, siglos XVII-XX. En *PRocESOS, Revista Ecuatoriana de Historia*. No. 11. 45-67
- Braslavsky, Cecilia. 2002. “Desarrollo de propuestas de formación docente continua e inicial”. En *Perspectivas de formación docente*, editado por Ministerio de Educación del Perú/GTZ, 17-53. Lima: GTZ.
- Castells, Manuel. 1998. *Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior). 2014. “Institutos Superiores Pedagógicos e Interculturales Bilingües ISPED / ISPEDIB”. <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/isped-ispedib/>
- Cervone, Emma. 2009. “Los desafíos del multiculturalismo”. En *Repensando los movimientos indígenas*, editado por Carmen Martínez, 199-214. Quito: FLACSO Ecuador-Ministerio de Cultura.
- Cholango, Humberto. 2011. “Propuestas para la construcción del Estado Plurinacional e intercultural”. Ponencia en el *Primer Encuentro de los Pueblos y Nacionalidades Andinas por el Sumak Kawsay, la Plurinacionalidad e Interculturalidad*, Quito, 27 septiembre.

- CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador). 2011. *Interculturalidad*. Serie: diálogo de saberes. Quito: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.
- CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). s.f. <http://www.conaie.org/nacionalidades-y-pueblos/pueblos/sierra/kanari>
- 1994. Proyecto Político de las nacionalidades y pueblos del Ecuador. Quito: CONAIE-Consejo de Gobierno.
- 2007. “Proyecto político de las nacionalidades y pueblos del Ecuador”. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. <http://www.conaie.org/congresos-de-la-conaie/ii-congreso-ed-la-conaie/99-proyecto-politico-de-las-nacionalidades-y-pueblos-del-ecuador>
- 2011. *Proceso de la construcción y ejercicio de la plurinacionalidad e interculturalidad en el marco del nuevo Estado denominado plurinacional-Ecuador*. Quito: Nuestra Amazonia.
- Conejo, Alberto. 2008. “Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso”. *Alteridad* 5 (3) (noviembre): 64-88. http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3557408/v3n5_Conejo.pdf
- DINEIB (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe). 2007. *Rediseño curricular para la formación de profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe del Nivel Superior Tecnológico*. Quito: UNICEF.
- Dussel, Enrique. 2005. “Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación”. México: UAM-Iz. <http://www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf>
- Echeverría, Bolívar. 2010. *Definición de la cultura*. México D.F.: EFE/ITACA.
- Espinosa, Manuel. 2000. *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*. Quito: TRAMASOCIAL.
- Estermann, Josef. 2014. “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural”. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana* 38 (septiembre): 347-368.
- Exeni, José Luis. 2011. “Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Bolivia”. *Conversatorio Plurinacionalidad y Justicia Indígena*, Quito, 8 de septiembre.

- Fabara, Eduardo. 2011. *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Quito: Movimiento Ciudadano Contrato Social por la educación en el Ecuador.
- FENOCIN (Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras). s/f. "Interculturalidad". Visita <http://www.fenocin.org/interculturalidad/>
- Figuroa, José. 2009. "La Educación Intercultural Bilingüe como Foro Público Nacional". En *Lineamientos para la construcción de Políticas Públicas interculturales*. Quito: Ministerio Coordinador de Patrimonio.
- Freire, Paulo. 2002. "Educación y Cambio". http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo_educacion-y-cambio.pdf.
- GADPP (Gobierno Autónomo Descentralizado Provincial de Pastaza). 2011. *Plan de desarrollo de la provincia de Pastaza al año 2025*. Prefectura de Pastaza. <http://www.pastaza.gob.ec/obras-y-proyectos/planes>
- 2012. "Mapas de la provincia". <http://www.pastaza.gob.ec/>
- García, Fernando. 2009. "La interculturalidad y las políticas públicas". En *Lineamientos para la construcción de políticas públicas interculturales*. Quito: Ministerio de Patrimonio Cultural.
- Geertz, Clifford. 2001. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gondard, Pierre. 1986. "Cambios históricos en el aprovechamiento del medio natural ecuatoriano, papel de la demanda social". *Cultura* 8 (24 b): 567-577.
- Granda, Sebastián. 2009. "La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, editado por Luis Enrique López, 95-128. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Granda, Sebastián, Catalina Álvarez, Grimaneza Chávez y Moisés Arcos. 2007. *Logros y retos de la Educación Intercultural para todos en el Ecuador*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- Grijalva, Agustín. 2008. "El Estado Plurinacional e Intercultural en la Constitución Ecuatoriana del 2008". *Ecuador Debate* 75 (diciembre): 49-62.
- Grimson, Alejandro. 2011. *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- GTZ. 1998. *Plan de desarrollo del sistema de formación docente inicial en educación bilingüe del Ecuador*. Quito: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. División de formación y capacitación/Institutos pedagógicos interculturales bilingües.
- Imbernón, Francisco. 2002. "¿Por qué una nueva formación del profesorado? ¿Qué nos dice la investigación educativa?". En *Perspectivas de formación docente*, editado por Ministerio de Educación del Perú/GTZ, 183-201. Lima: GTZ.
- INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). 2010. Censo de Población y Vivienda Ecuador. Base de datos. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-2010/>
- Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Intercultural Canelos (ISPEDIBC). 2012. "Historia Del Instituto Intercultural Bilingüe Canelos". http://ispedibcanelos.edu.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=5
- Kowii, Ariruma. 2009. "De la interculturalidad a la interculturalización del sistema educativo nacional del Ecuador". En *Lineamientos para la construcción de políticas públicas interculturales*. Quito: Ministerio Coordinador de Patrimonio.
- Krainer, Anita. 2010. "La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual". En *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, 38-44. Frankfurt: GTZ-ZIF.
- Lara, María Barbarita. 2006. *Sistematización de los procesos etnoeducativos en el Valle del Chota y Cuenca del Mira: Colegio 19 de Noviembre de La Concepción*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Lévi-Strauss, Claude. 1987. *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós
- López, Luis. 2009. "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, editado por Luis Enrique López, 129-218. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Martínez, Carmen. 2009. "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". En *Repensando los movimientos indígenas*, editado por Carmen Martínez, 173-196. Quito: FLACSO Ecuador / Ministerio de Cultura.

- Mendoza, Alejandro. 2008. "La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Coordinado por Daniel Mato (coord.), Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y UNESCO.
- Meny, Yves y Jean Claude Thoening. 1992. *Las políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Ministerio de Educación. 2011. *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Quito: MEE.
- 2012a. "Sistema de Educación Intercultural Bilingüe". <http://www.educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilinguee-ml/sistema-de-educacion-intercultural-bilinguee.html>
- 2012b. "Objetivos centrales de la formación continua". <http://www.educacion.gob.ec/formacion-inicial-e-induccion/objetivos-centrales-siprofe.html>
- 2012c. "Cursos de formación continua". <http://www.educacion.gob.ec/formacion-continua/desarrollo-siprofe.html>
- 2014. "Unidades Educativas del Milenio Guardianas de la Lengua, preservan y revitalizan las lenguas ancestrales" <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio-guardianas-de-la-lengua-preservan-y-revitalizan-las-lenguas-ancestrales/>
- 2015a. "El circuito educativo". <http://educacion.gob.ec/el-circuito-educativo/>
- 2015b. "Escuelas del milenio". <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio-4/>
- Ministerio de Educación – SUBSEIB. 2013. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: MEE.
- Montaluisa, Luis. 1998. "Plan de fortalecimiento de las lenguas y la educación de las culturas indígenas del Ecuador". Documento de trabajo Proyecto P. EBI/GTZ.
- Morin, Edgar. 2011. *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Moya, Ruth y Alba Moya. 2004. *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS/FUNADES.

- Moya, Ruth. 2009. "Interculturalidad para todos en América Latina". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, editado por Luis Enrique López, 21-56. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Mujica Bermúdez, Luis. 2007. "Hacia la formación de las identidades". En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, editado por Juan Ansion y Fidel Tubino, 11-37. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Muyolema, Armando. 2012. "Principales retos de la Educación superior Intercultural en el contexto de la nueva Ley de Educación Superior". Ponencia pronunciada en el Instituto de Altos Estudios Nacionales, Quito, 31 de mayo.
- Pabón, Iván. 2007. *Identidad Afro: Procesos de construcción en las comunidades negras de la Cuenca Chota-Mira*. Quito: Abya Yala.
- Parlanti, Jessica. 2007. *Las experiencias etnoeducativas en el Colegio 19 de Noviembre en la comunidad La Concepción: una subversión estratégica y una entrega total*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Peters, Federica. 2005. *Sobre-vivir la propia muerte*. Quito: Abya Yala.
- Prada, Fernando y Luis López. 2009. "Educación superior y descentramiento epistemológico". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, editado por Luis Enrique López, 427-451. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Porrás, Angélica. 2005. *Tiempo de Indios. La construcción de la identidad política colectiva del movimiento indio ecuatoriano (Las movilizaciones de 1990, 1992 y 1997)*. Quito: Abya-Yala.
- Rojas, Axel y Elizabeth Castillo. 2005. *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca / FERIVA.
- Roth, Andre-Noël. 2008. *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo). 2009. *Plan Nacional para el Buen Vivir: 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Versión resumida*. Quito: SEMPLADES.
- 2013. *Plan Nacional para el Buen Vivir: 2013-2017. Todo el mundo mejor*. Quito: SEMPLADES.

- SENESCYT (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación). s.f. "Nuestra institución". <http://www.senescyt.gob.ec/web/guest/nuestra-institucion>
- SIISE (Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador). 2010. Sistema integrado de indicadores sociales del Ecuador. Base de datos. www.siise.gob.ec/
- SIN (Sistema Nacional de Información). 2014. Base de datos de información geográfica. Base de datos. <http://sni.gob.ec/coberturas>
- Sousa Santos, Boaventura de. 2011. "Epistemologías del Sur". En *Utopía y Praxis Latinoamericana* 54 (julio-septiembre): 17-39.
- Tibán, Lourdes y Fernando García. 2008. "De la oposición y el enfrentamiento al diálogo y las alianzas: la experiencia de la CONAIE y el MICC en Ecuador". En *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, coordinado por Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed, 271-304. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Touraine, Alain. 2006. "Las condiciones de la comunicación intercultural". En *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, editado por Daniel Gutiérrez, 275-303. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Universidad de Cuenca. 2013a. "Estatuto de la Universidad de Cuenca" <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20947/3/ESTATUTO%20APROBADO%20CES%2018-DICIEMBRE-2013.pdf>
- 2013b. "Plan Estratégico de la Universidad de Cuenca". <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21555/3/Plan%20Estrat%20C3%A9gico%202012%20-%202017%20V2.pdf>
- UNAE (Universidad Nacional de Educación). 2014. "La institución" http://www.unae.edu.ec/La_Instit
- Universidad Técnica de Ambato. s/f a. "Centro de desarrollo de la docencia". http://www.uta.edu.ec/v2.0/index.php?option=com_content&view=article&id=34:centro-de-desarrollo-de-la-docencia&catid=1:cat-departamentos.
- s/f b. "Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Reseña histórica". http://www.uta.edu.ec/v2.0/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=55

- Universidad Técnica de Ambato. 2013. Estatuto de la Universidad Técnica de Ambato, aprobado por el Consejo de Educación Superior, CES. (RCP-SO-24-N°249-2013 del 26 de junio de 2013). <http://www.uta.edu.ec/v3.0/pdf/uta/estatuto.pdf>
- Vélez, Catalina. 2009. "Trayectoria de la educación intercultural en el Ecuador". En *Interculturalidad: Reflexiones desde la práctica*, compilado por Alejandro Mendoza y Fernando Yáñez. Cuenca: UNICEF / DINEIB, Universidad de Cuenca.
- Viaña, Jorge. 2008. "Reconceptualizando la interculturalidad". En *Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*, coordinado por David Mora y Silvy de Alarcón, 293-345. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- Viaña, Jorge. 2010. "Reconceptualizando la Interculturalidad". En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Viteri, Carlos. 2002. "Visión indígena del desarrollo en la Amazonia". *Polis* 3 (noviembre): 1-6. <http://polis.revues.org/7678>.
- Walsh, Catherine. 2002. "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 115-142. Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.
- 2005. "Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad". *Signo y pensamiento* 48 (enero-junio): 39-50.
- 2006. "Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad". En *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II encuentro multidisciplinario de educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB*, editado por Tomás Almorín Oropa et al. México DF: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Instituto Internacional de Filosofía.
- 2007. "Interculturalidad, colonialidad y educación". *Revista Educación y Pedagogía* 19 (48): 25-35. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6652>

- 2008. “Interculturalidad y Plurinacionalidad. Elementos para el debate constituyente”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/101.pdf>
- 2009. “Hacia una comprensión de la interculturalidad”. *Revista Tukari* 09 (septiembre-octubre): 6-7. http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Hacia_una_comprension_de_interculturalidad.pdf
- Walsh, Catherine. 2009a. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. En *Entre palabras* (3-4): 129-156.
- 2009b. *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador - Abya Yala.
- 2012. *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
- Yáñez, Fernando. 2009. *Enfoque pedagógico del aula unidocente en las nacionalidades amazónicas del Ecuador*. Lengua, cultura y educación 2. Quito: UNICEF.

Documentos gubernamentales

- AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas). 2012-2013. Archivo Maestro de Instituciones Educativas. Periodo 2012-2013 (base de datos). Quito. <http://reportes.educacion.gob.ec:8085/index.aspx>
- AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas) y DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe). 2012-2013. Archivo Maestro de Instituciones Educativas. Periodo 2011-2012 (base de datos). Quito. <http://reportes.educacion.gob.ec:8085/index.aspx>

Documentos legales y jurisprudenciales

- Constitución del Ecuador. 1998. Decreto Legislativo No. 000. RO/ 1 de 11 de Agosto de 1998.
- Constitución de la República del Ecuador. 2008. Registro oficial N° 449. Debates de la Asamblea Nacional Constituyente, acta 60, 2008.

- Debates de la Asamblea Nacional, acta 092, acta 021, acta 078, 078a, 078b 2008.
- Debates de la Asamblea Nacional. Primer debate de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 16 de diciembre de 2009.
- Debates de la Asamblea Nacional. Segundo debate de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 9 2010.
- LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural). 2011. Registro Oficial N° 417, 31 de marzo del 2011.
- LOES (Ley Orgánica de Educación Superior). Registro Oficial N° 526, 2 de septiembre del 2011.

Entrevistas

- AA01. Cuenca, 8 de noviembre del 2011. Docente e investigador universitario.
- AI01. Cuenca, 10 de noviembre del 2011. Investigadora kichwa
- CD01. Quilloac, 11 de noviembre del 2011. Autoridad Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe.
- ED01. La Concepción, 6 de febrero del 2012. Autoridad institución educativa.
- ED02. La Concepción, 6 de febrero del 2012. Docente institución educativa.
- ED03. La Concepción, 6 de febrero del 2012. Docente institución educativa.
- ED06. Carpuela, 7 de febrero del 2012. Docente institución educativa.
- EA01. Quito, 21 de abril del 2012. Docente universitario. PI01. Puyo, 20 de julio del 2011. Funcionaria de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.
- PD01. Canelos, 20 de octubre del 2011. Autoridad Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe.
- PD02. Canelos, 20 de octubre del 2011. Autoridad Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe.
- PD04. Canelos, 20 de octubre del 2011. Docente Instituto Pedagógico Intercultural.

- PD05. Canelos, 20 de octubre del 2011. Docente Instituto Pedagógico Intercultural.
- PD07. Puyo, 21 de octubre del 2011. Autoridad institución educativa.
- PE01. Canelos, 20 de octubre del 2011. Estudiante Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe.
- PE02. Canelos, 20 de octubre del 2011. Estudiante Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe.
- QA02. Quito, 26 de julio del 2011. Autoridad institución de educación superior.
- QC01. Quito, 11 de agosto del 2011. Funcionario Orgnaismo Internacional.
- QC02. Quito, 08 de agosto del 2011. Representante de organización indígena-campesina.
- QI01. Quito, 19 de julio del 2011. Funcionario Ministerio de Educación.
- QI02. Quito, 13 de julio del 2011. Funcionario Ministerio de Educación -DINEIB.
- QI03. Quito, 14 de julio del 2011. Funcionario Ministerio de Educación -DINEIB.
- QI05. Quito, 25 de julio del 2011. Funcionario Ministerio de Educación -DINEIB.
- QI07. Quito, 04 de octubre del 2011. Funcionaria Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).
- QI08. Quito, 17 de enero del 2012. Funcionaria Ministerio de Educación.
- QI09. Quito, 17 de enero del 2012. Funcionaria Ministerio de Educación.
- QI12. Quito, 20 de enero del 2012. Funcionario Consejo de Educación Superior.
- QI13. Quito, 20 de enero del 2012. Funcionario Secretaría nacional de Planificación
- TA01. Ambato, 25 de enero del 2012. Autoridad Universitaria.
- TA03. Ambato, 25 de enero del 2012. Autoridad Universitaria.
- TD01. Chibuleo, 31 de octubre de 2011. Autoridad Institución Educativa.
- TD02. Ambato, 25 de enero del 2012. Docente Universitario.
- TI01. Ambato, 31 de octubre de 2011. Funcionario DIPEIB Tungurahua.
- TE01. Ambato, 25 de enero del 2012. Estudiante Universitario.

Este libro se terminó de
imprimir en marzo de 2016
en Impresores Fraga
Quito-Ecuador



La construcción de un Estado intercultural requiere transformar los valores de la sociedad y del Estado/gobierno, un cambio profundo en el cual la educación juega un rol fundamental. Para que la educación intercultural llegue a todas las personas se necesita desmontar estructuras, desarrollar nuevas herramientas didácticas y, sobre todo, la habilidad de pensar en lo inédito.

En esta tarea histórica, las autoridades, el personal técnico, particularmente mujeres y hombres que ejercen la docencia, son los llamados a facilitar procesos que plasmen los valores interculturales en las nuevas generaciones. Para ello es menester reconocer la experiencia de quienes, desde hace más de tres décadas, han aportado a formar docentes y estudiantes a través de la Educación Intercultural Bilingüe. Además es preciso valorar el esfuerzo de quienes se suman para hacer una educación diferente, asumir el reto de comprender conceptos, resignificarlos y transformarlos en práctica cotidiana en el ámbito institucional y dentro de las aulas.

El libro *Interculturalidad y educación. Desafíos en la formación docente* se acerca a las comprensiones institucionales sobre interculturalidad y su traducción en política pública; de manera particular explora la formación docente. La experiencia y los testimonios de maestros, maestras y del personal de instituciones de educación intercultural y etnoeducación evidencian cuán necesario es el cambio. En efecto, vivir valores interculturales implica desterrar la discriminación, valorar la diferencia y sentar las bases para construir la sociedad del buen vivir, del *sumak kawsay*.

